

Министерство образования и науки Российской Федерации

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ПРОМЫШЛЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ДИЗАЙНА»**

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ
В ИЗУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

Материалы докладов и сообщений
XXII международной научно-методической конференции

Санкт-Петербург
2017

УДК 811.161.1:378(063)
ББК 81.2Рус–5:74.58я43
С56

Современные тенденции в изучении и преподавании русского языка: матер. докл. и сообщ. XXII междунар. науч.-метод. конф.– СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2017. – 459 с.
ISBN 978-5-7937-1357-3

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

Представленные материалы отражают широкий круг вопросов как теоретического, так и практического характера.

Сборник включает 6 разделов. В разделе «Уровни языка: описание и обучение» рассматриваются лингвистические вопросы, связанные с современным состоянием русского языка.

Раздел «Культура речи в вузовском обучении» акцентирует внимание на особенностях преподавания культуры речи российским студентам.

Раздел «Текст и современные методы его анализа» включает материалы, посвященные изучению текстов разных жанров с разных точек зрения.

В разделе «Русский язык и диалог культур» освещаются практические материалы в аспекте межкультурной коммуникации.

Значительное место в сборнике отводится актуальным проблемам лингводидактики и методики преподавания русского языка как иностранного, родного и неродного.

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

Сборник предназначен для преподавателей, аспирантов, стажеров, магистрантов.

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

Редакционная коллегия:

канд. пед. наук, проф. Н. Т. Свидинская (отв. редактор),

канд. пед. наук, доц. Т. А. Налимова,

канд. пед. наук, доц. Н. Ю. Романова,

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

ISBN 978-5-7937-1357-3

УДК 811.161.1:378(063)
ББК 81.2Рус–5:74.58я43

© ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2017

Предисловие

Современные тенденции в российском образовании связаны с изменением всей парадигмы, заключающейся в том, что вместо традиционных знаний, умений и навыков на первый план выдвигается формирование у будущих специалистов компетенций. Это получило отражение в Федеральном образовательном стандарте третьего поколения. Компетентностный подход в обучении обусловлен прежде всего потребностью современного общества в конкурентоспособных специалистах, которые умеют добиваться хороших результатов в сложных ситуациях, могут самостоятельно или в сотрудничестве со своими коллегами решать такие проблемы, которые в литературе еще не описаны и для решения которых еще не выработаны конкретные способы. При обучении языкам речь идет о формировании прежде всего речевых (коммуникативных) компетенций.

В предлагаемом сборнике материалов XXII международной научно-методической конференции «Современные тенденции в изучении и преподавании русского языка и литературы», состоявшейся 3 февраля 2017 года в Санкт-Петербургском государственном университете промышленных технологий и дизайна, освещаются лингвистические и методические вопросы, связанные с изучением и преподаванием русского языка и литературы с учетом новых требований к образовательному процессу в вузе.

Актуальными остаются и вопросы, связанные с совершенствованием учебного процесса на основе использования современных технологий и прежде всего с интерактивным обучением как одним из эффективных методов, с которым ассоциируется реформирование высшего образования.

Сборник включает шесть разделов.

Первый раздел «Уровни языка: описание и обучение» включает работы, освещающие как теоретические, так и практические вопросы лингвистики. Новые подходы к описанию языковых единиц, обусловленные современными тенденциями, обозначены в работах Метельской Е. М., Гуляковой И. Г., Конькова В. И., Андрющенко Е. В. и др.

В сфере лексики изменения протекают гораздо активнее по сравнению с другими сферами. Это можно увидеть в работах Хруненконой А. В., Прохоренковой И. В.; Саевич С. Т., Данилова А. В.; Ма Сянфэй, Вэй Сяо, Ли Байгэ и др. Особенности текстов разных жанров получили отражение в работах Федотовой Н. Л., Ван Хуэй, Чжоу Ицзюнь и др.

Во втором разделе «Культура речи в вузовском образовании» представлены материалы разнообразной тематики. Теоретическим проблемам культуры речи посвящены работы Вязовик Т. П., Мальцева И. В. Вопросы преподавания культуры речи и других лингвистических

дисциплин в вузе неизменно оказываются в центре внимания наших авторов. Опыт преподавания культуры речи и других речеведческих дисциплин поделены в своих материалах Егоренкова Н. А., Корнилова Е. В., Кузнецова Е. Б., Дмитриева Е. Е., Милевская Т. Е. и др. Подробный анализ преподавания, основанного на компетентностном подходе, содержится в материалах Куниной Л. Г. Речевой портрет современной деловой женщины освещен в работе Ду Шаньшань. Принципы создания учебных пособий по культуре речи отражены в материалах Аббасовой З. Б., Потявиной Н. В., Снежко К.М.

В третьем разделе «Текст и современные методы его анализа» содержатся материалы, освещающие широкий круг вопросов. Здесь рассматриваются особенности текстов разных жанров: художественных (Мирошникова М. Г., Савельева Н. В., Захаров С. В., Афанасьева Н. А., Толстухина И. И. и Чжан Лиюань, Фарран Е. О., Хоу Ин и др); публицистических (Проничева О. Ю., Ли Янь, Железнякова Е. А. и Старкова А. А.); научно-популярных (Щукина Д. А., Грибова А. А. и др.). В сопоставительном плане дается анализ художественных произведений в материалах Романовой Н. Ю. Теоретические проблемы построения текстов разных типов отражены в материалах Ребровой И. В., Сретенской Л. В. и др. Система использования литературного текста в качестве объекта анализа на разных этапах обучения студентов предлагается в работе Калиновской В. Н., Старовойтовой О. А.

В четвертом разделе «Русский язык и диалог культур» предлагаются материалы, связанные с формированием лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся при изучении русского языка. Лингвокультурологические знания, как известно, способствуют взаимопониманию в процессе межкультурного общения и осуществлению равноправного диалога культур. В ряде работ представлен лингвокультурологический анализ разных типов языковых единиц (слов, концептов, фразеологических единиц, пословиц, текстов и др.): Аруноаст П., Кириченко С. В. и Чжоу Шо, Костюк Н. А., Цюй Юян, Ли Пу, Мельчакова Н. Н., Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н. и др. В сопоставительном аспекте рассматриваются отдельные вербальные и невербальные единицы, обладающие как общими характеристиками, так и национально-культурным своеобразием (Бай И., Гаврилова В. Л.; Щукина К. А., Якименко Н. Е. и Лю Цзинь, Ли Вэньжуй и др. Вербальное представление базовых концептов в различных языковых картинах мира дается в работах Ли Юецзяо, Чжан Яньцю и др. Различия в способах выражения просьбы в деловых письмах в разных языках выявлены в работе Ерофеевой И. Н., Жуковой М. Ю., Ли Ян.

Концепция, структура и содержание учебно-методического комплекса по лингвокультурологии, а также методика его использования в учебном процессе представлены в материалах Зиновьевой Е. И.

Пятый раздел «Актуальные проблемы лингводидактики и методики преподавания русского языка как иностранного, родного и неродного» включает широкий круг тем, отражающих современные тенденции развития методики: от обучения языку как системе взаимосвязанных единиц к обучению речи и формированию коммуникативной компетенции. По-прежнему большое внимание в практике преподавания РКИ уделяется формированию лингвокультурологической компетенции (Прохорова Л. С. и др.). Значительное место в сборнике занимают материалы, посвященные использованию современных технологий, в частности интерактивных методов. Так, показана эффективность такого вида интерактивного обучения, как презентация, используемая при обучении грамматике (Некора Н. Е.); рассмотрены методические и образовательные возможности одного из эффективных способов формирования коммуникативной компетенции – ролевой игры (Аркадьева Т. Г. и др.); продемонстрирован интерактивно-коммуникативный потенциал игровой деятельности с использованием игровых материалов, максимально приближенных к ситуациям естественного общения (Артамонова В. В., Гаврилова В. Л.), представлен комплекс упражнений с мультимедийным сопровождением, предназначенный для обучения монологической речи (Тимонина С. В.). В ряде работ освещаются особенности обучения русскому языку разных категорий иностранных учащихся: военнослужащих (Веракша Т. В., Минина Д. А., Родионова И. В.), взрослых (Гирфанова Э. М.). Опыт работы в рамках спецкурсов получил отражение в материалах Ивановой Е. А. и Косаревой Е. В.

Объектом анализа стали учебники по методике для преподавателей русского языка как иностранного, а также для преподавателей русского языка как неродного, подготовленные коллективом кафедры межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена под руководством проф. Лысаковой И. П. (Лысакова И. П.).

Не осталась без внимания и проблема составления рабочих учебных программ для иностранных студентов в соответствии с ФГОС 2016 (Туркова О. В.)

Опыт работы на интенсивных курсах получил отражение в материалах Шатиловой М. О. Вопросы обучения разным видам речевой деятельности отражены в материалах Москвитиной Л. И., Тищенко Н. Г., Чжу Тинтин и др.

В сборник включены также материалы, отражающие проблемы преподавания русского языка и литературы в школе (Стрельникова Н. Д. и Смирнова Е. А.), а также особенности работы со школьниками на подготовительных курсах (Рыкова Е. Б.).

Шестой раздел «Изучение иностранных языков в вузе и в школе» включает материалы, освещающие актуальные проблемы преподавания иностранных языков. В частности, ряд работ посвящено трудностям, с которыми сталкиваются студенты при переводе текстов с иностранного языка, анализу ошибок, возникающих при переводе (Климов Е. А., Климова С. В.; Катан Л. М.), предлагается методика работы с аутентичными текстами с использованием интерактивных методов обучения (Марницына Е. С.), обобщается опыт работы с современными пособиями (Санникова О. И., Строй Е.А.), рассматриваются пути повышения мотивации студентов при изучении иностранного языка (Шведова О. В.), поднимаются проблемы, связанные с изучением произведений русской литературы на уроках английского языка в современной школе (Севрюгин А. Б., Севрюгина Л. Г.).

I. УРОВНИ ЯЗЫКА: ОПИСАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

УДК 81'367.625

Андрющенко Е. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПОЗИЦИЯ ДЕЕПРИЧАСТИЙ СОВЕРШЕННОГО ВИДА В ПРЕДЛОЖЕНИИ (ТРУДНОСТИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ У ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА)

В статье анализируется позиция деепричастий совершенного вида, выражающих перфектное значение, относительно сказуемого. Обращается внимание на синонимичные замены и интонационное оформление рассматриваемых деепричастий.

Ключевые слова: деепричастие, совершенный вид, несовершенный вид, перфектное значение, сказуемое.

E. V. Andriushchenko

Saint-Petersburg State University

Position of perfective verbal adverbs in a sentence (difficult cases for overseas learners of Russian)

The article presents the study results of the position of perfective verbal adverbs which render perfect meaning with respect to the predicate. Special attention is drawn to synonymous replacements and intonation pattern of the verbal adverbs under consideration.

Keywords: verbal adverb, the perfective aspect, the imperfective aspect, perfect meaning, predicate.

Деепричастие, являясь неизменяемой формой глагола, служит для обозначения второстепенного действия (состояния), которое характеризует основное действие (состояние). Деепричастие сочетает в себе функции «второстепенного сказуемого» и обстоятельства образа действия, времени, причины, условия и т. д. [3, с. 485].

При обучении русскому языку иностранных учащихся необходимо обращать их внимание на то, что деепричастия несовершенного и совершенного вида выполняют в предложении разные функции. Деепричастия несовершенного вида, как правило, обозначают действие, происходящее одновременно с основным действием. При этом одновременность может быть полной или частичной [2, с. 8]. Значительно

реже деепричастия несовершенного вида указывают на предшествующее действие (при обозначении повторяющихся действий) [1, с. 653].

Деепричастия совершенного вида могут обозначать дополнительные действия (состояния) как предшествующие основному действию, последующие по отношению к основному действию или одновременные с основным действием в качестве компонента единого сложного действия [5, с. 144–145].

Перед иностранцами, изучающими русский язык, неизбежно встает вопрос о месте деепричастного оборота в предложении. В научной и учебной литературе отмечается, что при обозначении предшествующего действия деепричастный оборот обычно употребляется перед сказуемым, а при обозначении последующего действия деепричастный оборот следует за сказуемым [1, с. 654; 2, с. 52; 4, с. 292].

Некоторые лингвисты указывают на то, что деепричастный оборот обычно предшествует сказуемому, если обозначает причину или условие другого действия [4, с. 292]. При обозначении образа действия деепричастный оборот, как правило, следует за сказуемым [там же].

На наш взгляд, достаточно сложными для иностранных учащихся (если говорить о месте деепричастного оборота в предложении) являются ситуации, когда деепричастия совершенного вида выражают перфектное значение. «В этих случаях деепричастия обозначают результат предшествующего действия как состояние субъекта, одновременное его основному действию» [5, с. 144–145]. Обычно деепричастия совершенного вида с перфектным значением употребляются при глаголах состояния (*сидеть, лежать, стоять*), движения, восприятия (*сидел, поджав ноги; шел, опустив голову; слушал, раскрыв рот*) [там же].

При этом лингвисты отмечают, что в этом случае деепричастия могут стоять и перед сказуемым, и после него [2, с. 20; 5, с. 144–145]. Иногда указывается на то, что более частым вариантом является употребление деепричастия после сказуемого [1, с. 655].

Однако, как показывает практика, в некоторых ситуациях поставить деепричастия, выражающие перфектное значение, можно только после сказуемого, выраженного глаголом в форме несовершенного вида. Например, в предложении *Он любит спать, открыв форточку* деепричастный оборот должен стоять в конце фразы. Предложение **Открыв форточку, он любит спать* является неправильным с точки зрения норм русского языка. Если фраза начинается с деепричастного оборота *Открыв форточку, ...*, то ее продолжением могут быть предложения типа *...он лег спать; ...они скоро замерзли; ...вы скоро замерзнете*. Но в этих случаях деепричастный оборот будет уже обозначать не признак действия, а предшествующее действие, причину или условие главного действия.

Необходимо также обратить внимание на следующий момент. Если деепричастный оборот *открыв форточку* стоит в начале предложения, то деепричастие может быть заменено спрягаемой формой глагола: *Он открыл форточку и лег спать; После того как он открыл форточку, он лег спать; Они скоро замерзли, потому что открыли форточку; Если вы откроете форточку, вы скоро замерзнете.*

В то же время деепричастный оборот, обозначающий признак действия и стоящий в конце предложения, не допускает подобной замены. Но в этом случае в качестве синонимичного варианта возможно использование предложно-падежной формы: *Он любит спать с открытой форточкой.*

Кроме того, в зависимости от места в предложении (и соответственно – значения) деепричастный оборот *открыв форточку* по-разному оформляется интонационно. В позиции после сказуемого он не выделяется интонационно, а в положении перед сказуемым – выделяется.

Литература

1. Грамматика русского языка. Т. II: Синтаксис. Ч. 1. М., 1954.
2. Куприянова Т.Ф. Знакомьтесь: деепричастие. – СПб.: Златоуст, 2002.
3. Морфология современного русского языка: учебник для высших учебных заведений Российской Федерации. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2013.
4. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке. М., 1978.
5. Шелякин М.А. Функциональная грамматика русского языка. М., 2001.

УДК 81'367.625

Ван Шичу

Санкт-Петербургский государственный университет

СОЧЕТАЕМОСТЬ ВЗАИМНО-ВОЗВРАТНЫХ ГЛАГОЛОВ И ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

В докладе рассматривается сочетаемость взаимно-возвратных глаголов и соответствующих переходных глаголов. Выделяются черты употребления глаголов в категории переходности у непереходных глаголов. В докладе представлено функционирование взаимно-возвратных глаголов в публицистических текстах.

Ключевые слова: взаимное действие, действительный залог, страдательный залог, переходные глаголы.

Compatibility mutually reflexive verbs and their functioning in journalistic texts

This report examines the compatibility of one-reflexive verbs and the corresponding transitive verbs. Stand out features of the use of verbs in the transition from the category of intransitive verbs. The report presented the functioning of one-reflexive verbs in journalistic texts.

Keywords: reciprocal action, active voice, passive voice, transitive verbs.

В настоящее время не существует общепринятого определения возвратных глаголов. На основе теорий разных ученых мы можем разделить глаголы с постфиксом -ся на две группы, одна имеет страдательное значение, другая – действительное. Глагол с постфиксом -ся, который имеет действительное значение, является возвратным глаголом. Но все глаголы с постфиксом -ся, как страдательного, так и действительного залога, являются непереходными.

В категории залога существует две формы – действительный залог и страдательный залог. Конструкция с глаголом действительного залога называется активной, а конструкция с глаголом страдательного залога – пассивной. Обе конструкции описывают одну и ту же ситуацию, но представляют ее по-разному: активная конструкция имеет значение “субъект производит действие, направленное на объект”, а пассивная – “объект подвергается воздействию со стороны субъекта” [3, с. 272].

Постфикс -ся может указывать на различные отношения действия к его субъекту и объекту. Взаимно-возвратные глаголы, называющие взаимные действия нескольких субъектов, одновременно являются и объектами этих действий: *встречаться, мириться, обниматься* и др. [2, с. 190].

Основное явление, на которое мы обратим внимание – развитие категории переходности у непереходных глаголов как активный грамматический процесс (отнятие постфикса -ся) [1, с. 99].

По сочетаемости и употреблению мы разделяем взаимно-возвратные глаголы на пять групп.

1) *встретиться, поцеловаться, ругаться, видеться, обняться ...*

В действии с возвратным глаголом участвуют как минимум два человека. Если мы хотим отнять -ся от глаголов, тогда взаимное действие становится активным процессом для субъекта. Действительный залог остается. Если в предложении два субъекта, то подлежащим становится только одно из них, а второе становится дополнением. Если мы не можем определить объект из контекста, тогда не можем отнять -ся от возвратных

глаголов. Напр., *Если так, то я пошел. Посплю. Завтра 10 утра встретимся*. [Елена Эберле. «Есть жизнь как дискуссия, а есть жизнь как жизнь» // «Знание-сила», 2013]

В действии с переходным глаголом участвуют как минимум два человека. Если мы хотим добавить -ся после переходных глаголов, тогда активный процесс для субъекта становится взаимным действием для субъекта и объекта. Действительный залог остается. Когда у субъекта и объекта нет взаимных отношений, как, например, в сочетании "поцеловали руку", то нельзя добавить -ся. Напр., *Они подарили мне цветы, поцеловали руку и оба глядели на меня ...* [Майя Король. *Имейте меня следующим* (2002) // «Вечерняя Москва», 2002.03.14]

2) *познакомиться, мириться, ссориться ...*

Мы не можем отнять -ся от возвратных глаголов, поскольку в предложениях эти глаголы имеют действительный залог, это активный процесс. В действии участвуют как минимум два человека. Если мы отнимем -ся от возвратных глаголов (познакомиться), тогда действие направляется на "субъект" (я) через посредников, для "субъекта" (я) это пассивный процесс. Например, *Представь себе, что я познакомилась с ним на автобусной остановке, мы разговорились ...* [Я желанна. *Разве это стыдно?* // «Даша», 2004]

В то же время мы не можем добавить -ся после соответствующих переходных глаголов, поскольку в действии участвуют как минимум три человека, глагол управляет двумя прямыми дополнениями. Если мы добавим -ся после переходных глаголов, тогда "субъект" (вы) больше не участвует в действии, подлежащим становится одно из "дополнений" (меня), второе "дополнение" сохраняется в качестве дополнения. Например, *Вы меня ссорите с Мейерхольдом, с которым я ссориться не намерен ...* [И. В. Грузинов. *С. Есенин разговаривает о литературе и искусстве* (1926)]

3) *советоваться, переписываться, прощаться*. Такие глаголы имеют взаимное значение. Их соответствующие переходные глаголы имеют другие значения, называющие действие, которое производится от субъекта на объект. Например, глагол *переписываться* значит обмениваться с кем-либо письмами, а глагол *переписывать* значит писать, списывая с какого-либо текста. У них разные значения. Поэтому мы не можем отнять -ся от возвратных глаголов и не можем добавить -ся после переходных глаголов. Например, *Мы переписывались сорок лет. Переписка началась, когда Михаилу было 30 лет, мне – 36.* [Вадим Баевский и др. *Штрихи к портрету* // «Знамя», 2012]; *Можно ли переписать историю войны заново? Мифы не переписывают ...* [Никита Охотин, Ирина Прусс. «Братья и сестры!» // «Знание - сила», 2005]

4) *подружиться*. У глаголов *подружиться* и *подружить* одинаковое значение и употребление. Мы можем отнять -ся от возвратного глагола, но

можем добавить -ся после переходных глаголов. Напр., *На почве любви к литературе Петр с Марком и подружались*. [Е. Кучеренко. *О Богородице, дурочке Машке и простой человеческой жизни (2015.09.21)*]; *У меня проблема: со мной в классе никто не дружит*. Наверное, потому, что я хорошо учусь. [Александра Герасимова. *Хочу дружить // «Мурзилка», 2002*]

5) *расставаться, здороваться*. У этих взаимно-возвратных глаголов не существует соответствующих переходных глаголов.

Таким образом, взаимно-возвратные глаголы называют взаимные действия нескольких субъектов, одновременно являющихся и объектами этих действий. Категории переходности у непереходных глаголов и непереходности у переходных глаголов помогают нам уточнить адресат, адресант и их действия в тексте.

Литература

1. Быкова Н. А., Мельникова Е. М. Развитие категории переходности у непереходных глаголов в современной речи // Ярославский педагогический вестник – 2014. – №1 – Том 1 (гуманитарные науки), С. 99–103.

2. Касаткин Л. Л., Клобуков Е. В., Лекант П. А. Краткий справочник по современному русскому языку. М.: Высшая школа, 1991. С. 196–197.

3. Шведова Н. Ю., Лопатин В. В. Краткая русская грамматика М.: Русский язык, 1989. С. 263–273, 309.

УДК 81'373.48:32

Ван Хуэй

Санкт-Петербургский государственный университет

ЯЗЫКОВОЙ ЯРЛЫК КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ В ДИСКУССИЯХ О ПОЛИТИКЕ

Отношения между языком, обществом и политикой всегда являются важной частью в социолингвистических исследованиях. Языковой ярлык как средство выражения общественной позиции в дискуссиях о политике в научной литературе освещается недостаточно. В данной статье мы рассмотрим понятие «ярлык» и его использование в дискуссиях о политике.

Ключевые слова: языковой ярлык, дискуссия, средство выражения.

Wang Hui

Saint Petersburg State University

Language label as a means of expression of one's public position in political discussions

The relationship between language, society and politics are always an important part in sociolinguistic research. Language label as a means of expressing social position in discussions about politics, literature is not sufficiently discussed. In this article we will look at the concept of the label, and at the label in discussions about politics.

Keywords: linguistic label, discussion, means of expression

Политика является важной частью современной жизни, политическая деятельность постоянно оказывается в центре общественных дискуссий, происходит обсуждение какого-нибудь вопроса на собрании, в печати, в беседе. В политической дискуссии часто употребляется языковой ярлык, чтобы ярко выразить свое мнение и поддержать свою позицию, иногда – чтобы уничтожить чужую точку зрения. В настоящее время в науке существуют разные мнения по поводу термина «ярлык». Мы рассмотрим ярлык как лингвистическое понятие. В «Словаре перестройки» ярлык получил следующее определение: «наименование кого-, чего-л., намеренно подчеркивающее одну формальную (часто – ложную, вымышленную) характеристику кого-, чего-л., доводящее его до крайности и игнорирующее другие, более важные характеристики объекта, дается с целью обвинения (часто – политического) в чем-л.». «Появились ярлыки: “зеленые крикуны“, “горлопаны“, “митинговая стихия“ и т. д. СК, 17.11.90» [1, с. 253]. По мнению Г. А. Копниной, «приём “навешивания (наклеивания) ярлыков” используется для создания и закрепления в сознании аудитории чьего- либо дискредитирующего образа» [2, с. 87].

А. М. Цуладзе, рассматривая этот прием, пишет, что ярлыки «создаются и вводятся в употребление с вполне определенной целью. Опасность их в том, что, входя в широкий обиход благодаря прежде всего СМИ, они приживаются надолго, становятся привычными, повседневными словами, порой замещая, вытесняя другие – смежные, но менее агрессивные понятия». Называя ярлыки манипулятивными терминами, этот автор отмечает, что они «представляют собой один из видов психологического программирования массового сознания. Это один из способов насаждения массовых стереотипов, противостоять которому очень сложно» [3, с. 86–87].

Таким образом, под словесными ярлыками понимают следующее: ярлыком может быть слово, словосочетание и фразеологизм; целью

употребления языкового ярлыка является наименование кого-, чего-л. с целью усугубить сложившееся впечатление; ярлык имеет краткую (отрицательную, нейтральную, положительную) оценочную характеристику человека или явления, но большинство ярлыков выражает отрицательную позицию, вызывает чувство предубеждения, страха, ненависти; ярлык не является объективной оценкой, но она легко входит в общественное сознание.

В дискуссиях о политике часто используется острая речь, особенно ярлыки, чтобы выразить крайние взгляды. Так, после второй мировой войны, в 1958 году, в китайской газете «Жэньминь жибао» товарищ Мао Цзэдун говорил: «империализм и все реакционеры – бумажные тигры». Этот ярлык означает, что с виду империализм кажется страшным, а на самом деле он вовсе не страшен. Ярлык «бумажный тигр» до сих пор также очень часто используется в разных новостях.

После присоединения Крыма к Российской Федерации европейские страны и США были этим очень обеспокоены и ввели санкции против России. При этом они также использовали ярлык для выражения своей позиции. Например, в 2014 году новостной канал CNN сообщил, что принц Чарльз сказал: «А теперь Путин делает примерно то же самое, что и Гитлер». Во многих европейских странах Путина стали называть «фашистом». Таким образом, слова «Гитлер» и «фашист» используются как ярлыки для обозначения человека, против которого пытаются обратить общественное мнение.

В свою очередь, на радио «Эхо Москвы» в передаче «Особое мнение» Ирина Прохорова использовала ярлыки в следующих высказываниях: «В Екатеринбурге открывают Ельцинский центр, а в Пензе открывают Сталинский центр. Ну, печально это. Печально, что до сих пор тиран – ему воздают почести, хотя история должна была бы заклеить его за злодеяния...»; «Сталин был тиран»; «Ее растоптали большевики, написав эту ложную историю и вписав туда всех террористов-большевиков»; *«Но, во всяком случае, я не брала бы только Путина (президента), я брала бы всю вот эту пирамиду власти, где на самом деле такая ресоветизация – она явная, да? То есть у нас в советское время вроде бы тоже был глава правительства, целый ряд каких-то якобы органов. Но они же никто не работал»; «Я знаю, что очень многие люди в каком-то восторге, что, вот, мы в Сирии, мы сейчас показываем, что мы не хуже янки можем воевать и вообще мы сейчас покажем...».*

24 сентября 2015 года Владимир Путин дал интервью американскому телеканалу CBS на фоне новостей о Сирии. На вопрос телеканала CBS Путин сказал, что именование «царь» ему не подходит. В октябре 2016 года Депутат Европарламента от Германии Дэвид Макаллистерс сказал: «Дональд Трамп для европейцев – темная лошадка...». Один из

брюссельских дипломатов сформулировал свою позицию так: «Трампа сумасшедший. Клинтон не идеальна, однако предсказуема». А Трамп сказал: «Клинтон – преступники, запомните это. И они вам врут». Клинтон также обвинила Трампа: *«Это же очевидно, Путин хочет использовать тебя как марионетку на посту президента США. Ты продолжаешь получать помощь от него, потому что он имеет очень конкретного фаворита в предвыборной гонке»*. Также она назвала Трампа «конем», на котором ездит Путин.

Ярлыки «бумажный тигр», «Гитлер», «фашист», «тиран», «преступник», «лжец», «марионетка», «конь» и т. д. имеют не только лексическое прямое и переносное значения, но и содержат дополнительный смысл. В настоящее время в мире ценится демократия, царей и фашистов практически нет, президентом не может стать сумасшедший или лжец. Используя эти ярлыки, говорящий стремится снизить образ того, поведение которого определяется этими ярлыками, ударить по конкуренту.

Материал политической дискуссии показывает, что на современном этапе политический язык изобилует языковыми ярлыками, ярлык широко используется для обозначения объектов, а мягкая лексика с негативными коннотациями отступает на второй план. Языковой ярлык представляет собой сильное языковое оружие, которое распространяется все шире благодаря действиям средств массовой информации.

Литература

1. Максимов В.И. и др. Словарь перестройки. СПб., 1992.
2. Копнина Г.А. Речевое манипулирование: Учеб. пособие. М., 2007
3. Цуладзе А.М. Политические манипуляции, или Покорение толпы. М., 1999.

УДК 159.953.32:811.161.1:61

Вэй Сяо

Санкт-Петербургский государственный университет

ПСИХО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ И ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В СОСТАВЕ АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОГО ПОЛЯ «МЕДИЦИНА» (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматриваются тематические группы ассоциатов, выявленные на стимул «медицина» при проведении свободного цепочечного эксперимента с носителями русского языка. Особое внимание уделяется психо-эмоциональным реакциям и прецедентным феноменам, играющим

основополагающую роль в формировании ассоциативно-вербального поля «Медицина».

Ключевые слова: ассоциация, ассоциативное поле, медицина, эксперимент, прецедентные феномены, психо-эмоциональная реакция.

Wei Xiao

Saint Petersburg State University

**Psychological reactions and case phenomena
In composition associative verbal field "Medicine"
(based on Russian language)**

Psycho-emotional reactions and precedent phenomena in the composition of the associative-verbal field "Medicine" (based on the Russian language). The article deals with the thematic group of associates identified the stimulus "medicine" in conducting free chain experiment with native Russian language. Particular attention is paid to the psycho-emotional reactions and case phenomena play a fundamental role in the formation of associative verbal field "Medicine".

Keywords: association, associative field, medicine, experiment, precedent phenomena, psycho-emotional reaction.

Согласно энциклопедическому словарю-справочнику лингвистических терминов и понятий, ассоциативное поле – это «совокупность представлений, возникающих в сознании человека и связанных с данным понятием, словом, классом языковых единиц» [2: 27]. На наш взгляд, следует согласиться с М.Н. Довголюком и принять в качестве рабочего термин «ассоциативно-вербальное поле» (АВП), обозначающий «совокупность вербальных ассоциатов на слово-стимул, организованную по полемому принципу», поскольку, как справедливо отмечает исследователь, данный термин «точнее отражает материал исследования, включающий исключительно словесные ассоциации» [1: 47].

Для выявления единиц АВП «Медицина» в русском языковом сознании нами был проведен свободный ассоциативный цепочечный эксперимент. В ходе эксперимента испытуемым предлагалось письменно ответить на слово – стимул *медицина* за ограниченный промежуток времени (15 минут) любым возможным количеством реакций – слов, словосочетаний, устойчивых выражений, привести строчки из песни, стихотворения, анекдота и т.п. В эксперименте участвовало 50 человек (34 человека – потенциальных пациентов и 16 медработников).

В результате было получены 294 ассоциата (208 – от пациентов и 86 – от медработников). Полученные реакции можно объединить в следующие тематические группы.

1. Ассоциации, связанные с пребыванием в больнице. 1.1. Общее восприятие, основанное на предварительном опыте: *запах больницы, больничная еда, хлорка* и др.; 1.2. Форма одежды медработников: *белый халат, белые перчатки* и др.; 1.3. Медицинские приборы, инструментарий, оборудование: *капельница, шприцы* и др.; 1.4. перевязочные материалы: *бинт, марля* и др.; 1.5. Дезинфицирующие препараты: *спирт, хлорка* и др.; 1.6. Гигиеническое состояние помещений: *чистота, белый* и др. (только у медработников встретилась антонимичная ассоциация *антисептика*);

2. Лекарственные формы: *лекарство, таблетка* (только у медработников: *пилюля, медикамент*) и др.; **3. Наименования лечебных и вспомогательных учреждений и их частей:** *больница, поликлиника, аптека* и др. (только у медработников: *приемное отделение, госпиталь, кушетка, палата, бокс*); **4. Наименования частей тела и систем организма:** *кровь, глаза* и др. (только у медработников: *сердце, тело, органы пищеварения, сердечнососудистая система*); **5. Физические реакции:** *боль, холод* и др.; **6. Этапы лечения:** *диагноз, излечение* и др.; **7. Виды лечения:** *лечение, лечение дома, операция* и др.; **8. Предварительный сбор данных:** *анализ, сдача анализов* и др.; **9. Наименования направлений медицины:** *стоматология, терапия, урология* и др.; **10. Процедуры и медицинские манипуляции:** *процедура, вакцинация* и др. (только у медработников: *внутривенные инфузии, прививка*); **11. Наименования обследований:** *томография, флюорография* др. (только у медработников: *эндоскопия, УЗИ, внутривенные инфузии*); **12. Наименования наук и их разделов:** *фармакология, анатомия, наука, латынь* и др. (только у медработников: *психология*); **13. Наименования болезней и болезненных поражений:** *рак, СПИД* и др. (только у медработников: *патология*); **14. Наименования симптомов:** *головные боли, аллергия* и др.; **15. Наименования документов и письменных указаний:** *больничный, рецепт, справка* и др. (только у медработников: *предписание*); **16. Медицинские традиции:** *клятва Гиппократа* и др.; **17. Направления медицины:** *медицина катастроф, нетрадиционная медицина, народная медицина* и др.; **18. Виды медицинских услуг:** *бесплатная медицина, платная медицина* и др.; **19. Медицинские символы:** *змея, красный крест* и др.; **20. Название организаций:** *красный крест* и др.; **21. Ассоциации, связанные с медицинскими экспериментами:** *белая крыса, стекло* и др.; **22. Общефилософские ассоциации:** *жизнь, смерть, болезнь* и др. (только у медработников: *рождение*); **23. Наименования народных способов лечения от простуды, гриппа:** *чай, чай с медом* и др.; **24. Бытовые ассоциации:** *апельсины, холодильник бабушки (с кучей лекарств), теплая каша* и др.; **25. Наименования родственников:** *бабушка, мама* и др.; **26.**

Наименования медицинского персонала: *врач, доктор, медик, стоматолог* и др. (только у медработников: *медсестра, санитар, фельдшер*); **27. Наименования лиц, получающих медицинские услуги:** *больной, пациент* и др.; **28. Действия, направленные на лечение больных:** *бороться, лечить, спасти, лечить* и др.; **29. Тематические группы, выделившиеся только в ассоциациях медработников:** а) «**должностные обязанности**»: *ночные дежурства*; б) «**свойства личности**»: *трудолюбие, доброжелательность, отзывчивость*.

Анализируемое АВП включает также эмоциональные и оценочные ассоциаты, а также прецедентные феномены.

Психо-эмоциональное восприятие, чувства и ощущения вербализуют следующие группы ассоциатов:

1. Ассоциаты с положительной оценкой: *добро, радость, сострадание, благодарность, внимание, общение, понимание, ответственность, хорошо, прекрасно, надежда, качественная медицина, помощь людям, продление жизни, радуга, советская медицина, аромат, спасение жизни, благородная профессия; Надо жить. Все будет нормально. Любить себя. Крепкое здоровье, сибирское здоровье* и др.

Только в анкетах медработников встретились следующие ассоциаты: *жить будете долго и счастливо; колодец с чистой водой в пустыне; врач от Бога; Когда ты понимаешь, что человеку плохо (даже незнакомому) и готов ему помочь; светят другим, сгорают сами, самое дорогое на свете – здоровье!*

2. Ассоциаты с отрицательной оценкой: *страх, глупость, страх болезни, тяжело, трудно, некачественная медицина, плохая медицина, очередь, убийство, опиум для народа, арабы, бомжи в приемном покое, старуха, некачественное лечение в поликлиниках РФ, запах больницы, больничная еда, хлорка, деньги.*

Только у медработников: *страдание, разочарование, злость; путешествие через топкое болото с неизвестным пунктом назначения.*

Необходимо отметить, что количественно преобладают ассоциаты с положительной оценкой. Отрицательная оценка связана или с субъективными ощущениями (*страх болезни, тяжело, больничная еда*), или с изменившимися условиями жизни, экономическими и политическими условиями (*арабы, бомжи в приемном покое, деньги, некачественное лечение в поликлиниках РФ*).

Встретившиеся в анкетах **прецедентные феномены** можно распределить по следующим группам:

1. Прецедентные имена: наименования кинофильмов или сериалов: кино «Группа крови на рукаве», сериал «Интерны»; имена исторических лиц: Гиппократ, Абу Али Ибн Сина; персонажи художественных произведений: Айболит, доктор Ватсон; наименования художественных произведений: «Палата номер шесть».

2. Прецедентные выражения: *В здоровом теле – здоровый дух; Одно лечим, другое – калечим. Только у медработников: «Безусловно, из всех искусств медицина – самое благородное»* (Гиппократ).

Отдельную подгруппу составляют иронические выражения, ироническая трансформация или обыгрывание рекламных текстов: *Таблетки помогут за 7 дней, само пройдет за неделю; Здоровый дух превыше здорового тела* (вместо: *в здоровом теле здоровый дух*); *Отложение солей в суставах? - Не грусти – похрусти!* (Обыгрывание рекламы сухариков).

3. Прецедентные тексты: Анекдот: *Сын спрашивает маму: «Что такое склероз?» Мама отвечает: «Что ты спросил?» Сын отвечает: «Когда?»*.

В результате проведенного анализа можно сделать вывод о том, что психо-эмоциональные реакции и прецедентные феномены играют основополагающую роль в формировании АВП «Медицина», т.к. именно эти группы единиц наиболее ярко вербализуют национально-культурную специфику языкового сознания: дают представления об образе жизни, системе ценностей, динамической составляющей картины мира, присущем носителям русского языка чувстве юмора.

Литература

1. Довголюк М. Н. Ассоциативно-вербальное поле «Армия»: лингвокогнитивный аспект: дисс. канд. филол. наук. – СПб.: 2016. – С.47.

2. Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий / под общ. ред. А. Н. Тихонова, Р. И. Хашимова. — М.: Флинта: Наука, 2008. – 840 с.

УДК 81'276.2

Гулякова И. Г.

Санкт-Петербургский государственный университет

РАЗГОВОРНОСТЬ В ПИСЬМЕННОЙ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ

В работе анализируется содержание понятия «разговорность». Обращается внимание на такие составляющие разговорности, как неформальный характер отношений между субъектами речи; опора на здравый смысл; рассуждение, допускающее ассоциативность, апелляцию к чувствам; метафоричность, метонимичность, склонность к антитезе, гиперболе; особые приемы номинации лица; языковая игра; разговорная лексика и конструкции; поликодовый характер речи; стратегии и тактики, свойственные бытовой сфере общения.

Ключевые слова: разговорность, публичная речь, межличностная коммуникация, публицистический стиль, разговорный стиль.

Razgovornost' in written public speech

The paper analyses the meaning of *razgovornost'*. Attention is drawn to such components as a colloquialism, informal relations between the subjects of the speech; the reliance on common sense; the reasoning leading to associativity, appeal to the senses; *metaforichnost'*, *metonimichnost'*, propensity to opposition, hyperbole; special tricks nomination faces; the language game; conversation and construction; *polikodovyy* the nature of the speech; the strategy and tactics of the typical consumer communication.

Keywords: *razgovornost'*, public speaking, interpersonal communication, journalistic style, conversational style.

Номинация *разговорность* в данной работе используется для обозначения типа межличностной коммуникации [Русская разговорная речь... 1981]. Данная номинация употребляется не как синоним номинации *разговорный стиль*: последняя является термином стилистики и обозначает один из функциональных стилей русского языка [Васильева 1976]. Понятие *разговорность* не является чисто стилистическим. Разговорный стиль является только составной частью того, что называется разговорностью.

Говоря о разговорности, мы будем иметь в виду то, что свойственно разговорной речи и что используется в различных стилях кодифицированного литературного языка, прежде всего в литературно-художественной и публицистической речи, которая по своей природе является речью публичной, не предназначенной для межличностной коммуникации.

Определим основные составляющие разговорности.

1. Прежде всего это особый характер отношений между субъектами речи. Разговорная речь (и, соответственно, разговорность) – это прежде всего межличностная коммуникация и неофициальный характер отношений между субъектами речи. Субъекты речи эмоционально открыты друг для друга. В разговорной речи предполагается соучастие, сопереживание (поставь себя на мое место, что бы ты сделал на моем месте, представь себя на моём месте).

2. Опора на здравый смысл (а не на логику научной теории), апелляция к житейскому опыту повседневности.

3. Рассуждение строится не на основе формальной логики, как при изложении научного знания. Практическое рассуждение допускает ассоциативность, апелляцию к чувствам.

4. Метафоричность, метонимичность, склонность к антитезе, гиперболе (всё это широко представлено в пословицах и поговорках, которые формируются в сфере разговорности: тише едешь – дальше будешь; устал до смерти; назвался груздем – полезай в кузов, любишь кататься – люби и саночки возить; пуля – дура, штык – молодец; и т.п.

5. Особые приемы номинации лица (домашние имена, клички) Пётр Иванович – Иваныч, Петенька, Петюша, Петушок; Доцент, Баобаб (кличка А. Чубайса, приведённая в бульварном издании).

6. Языковая игра. Например, некоторые политические байки строятся именно на основе одного из приёмов языковой игры (Троцкий Сталину о своей ссылке: тише едешь – дальше будешь. Ответ Сталина: нет; дальше едешь – тише будешь).

7. Разговорная лексика (коньячок, чаёк, хлебушек, рожа, харя).

8. Разговорные конструкции. Особенно важны те, которые широко используются в кодифицированном литературном языке, поскольку генерируют разговорную интонацию (три типа конструкций: неполные, односоставные, короткие).

9. Поликодовый характер речи. Интонация, жест, движение, взгляд, мимика более важны, чем слова, потому что меньше поддаются контролю. В связи с этим при преподавании русского языка как иностранного следует учитывать необходимость обучения жестовому сопровождению фразы.

10. Стратегии и тактики, свойственные именно бытовой сфере общения (грубость как признак доверия или как свойство мужского типа поведения: пошёл в задницу; иди на фиг; дурак; ну ты и ж...).

Всё это вместе взятое и представляет содержание понятия разговорность.

Публичная речь, как показывает анализ, использует все ресурсы разговорности. Обратим внимание на ту разновидность публичной речи, которую по принятой традиции называют публицистическим стилем. В наши дни она имеет самый высокий коммуникативный статус. На первом месте сейчас стоит не писатель, а журналист, ведущий, оратор (государственный деятель перед визитом даёт интервью какому-нибудь статусному изданию).

Разговорность в тексте направлена прежде всего на установление контакта. Текст, ориентированный на разговорность, делает общение более лёгким, успешным, поскольку читателя, слушателя привлекает свойственная разговорности открытость, эмоциональность, острота суждений. При этом, однако, может успешно использоваться и весь арсенал риторики, поскольку перед нами публичная речь. Риторичность и разговорность хорошо сочетаются друг с другом. Риторические фигуры и разговорные средства действуют совместно, усиливая воздействующий потенциал друг друга.

Проанализируем колонку В. Панюшкина «Великая русская мечта», опубликованную в журнале «Сноб» и посвящённую скандально известному клипу скандально известного шоумена Сергея Шнурова «В Питере пить».

Мы видим, что основу текста составляет письменная книжная речь с её традиционными параметрами.

Сложные предложения: *В сегодняшней нашей реальности, где все друг друга ненавидят и все друг другом раздражены, единственную действующую модель гуманизации общества предлагает Сергей Шнуров.*
Причастные и деепричастные обороты: *они, сложив костер из депутатских удостоверений, устраивают вечеринку с танцами; коммуны, основанную на свободном труде.*
Однородные члены: *прекращают вдруг свои неприятные занятия, посылают свои обязанности по известному русскому нецензурному адресу и принимают пить водку, разъезжать по Санкт-Петербургу на автомобиле, высовываясь из окон и размахивая шарфами, танцевать на площади, запускать петарды.*
Книжная лексика: *единственную действующую модель гуманизации общества.*
Длинные словосочетания (предел для удобного восприятия – 5-7 слов, что обусловлено особенностями кратковременной памяти человека): *остается вести переговоры в защиту выдуманных и абсурдных интересов российского государства – 9 слов.*

В то же время, несмотря на общую фактуру книжной письменной речи, в тексте явно звучит живой авторский голос. Ярко выраженная разговорная интонация задается прежде всего синтаксическими конструкциями, свойственными разговорной речи: это короткие конструкции, односоставные и неполные предложения и части сложных предложений. Они генерируют разговорную интонацию независимо от лексического наполнения текста. Подчеркнём, что при этом неважно, являются указанные выше типы конструкций самостоятельными предложениями или частями сложных предложений.

Короткое предложение, являющееся частью сложного: *все друг друга ненавидят.* Короткое самостоятельное предложение: *Вы же видели его клип «В Питере пить»?* Неполное: *Если не видели.* Односоставное: *надо вообразить себе.* Особенно эффектно смотрятся короткие предложения после значительно распространённых. И еще более эффектно – если они образуют самостоятельный абзац. Их воздействующая сила ещё более увеличивается, если такой абзац замыкает текст.

Разговорность всегда предполагает опору на актуальный речевой контекст, питается актуальными прецедентными текстами: слова из песни на стихи Леонида Дербенева: *есть только миг между прошлым и будущим, именно он называется жизнь.* С той же целью используются прецедентные имена: *Путин, Киселёв (журналист, телеведущий) Лавров (министр иностранных дел), Шнуров (известный российский музыкант и*

шоумен). Актуальными выглядят грубые выражения из современного речевого обихода: *достали все, пошли вы все на ...*. Перечисление в тексте колонки наименований специальностей также служит целям создания актуального бытового контекста.

Результаты, полученные при подобном анализе текста, могут быть использованы при обучении русскому языку как иностранному. Студентам даётся публицистический текст со слабо выраженным авторским «я», в котором предлагается увеличить степень выраженности личностного начала за счет использования элементов разговорности: разбить длинные предложения на короткие, заменив по возможности двусоставные предложения односоставными.

Литература

1. Васильева А. Н. Курс лекций по стилистике русского языка. Общие понятия стилистики. Разговорно-обиходный стиль. М.: Русский язык, 1976. – 192 с.
2. Русская разговорная речь: Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. М.: Наука, 1981. – 276 с.

УДК 81'276.3-055.26

Ефремов В. А.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

О ПОДЪЯЗЫКАХ РУНЕТА: МАМСКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена описанию специфического подъязыка рунета, его системным и коммуникативным особенностям. (Исследование выполнено при поддержке Funds of VolkswagenStiftung (Germany) в рамках проекта «Aggression and Argumentation: Discourses of Conflict and Their Linguistic Negotiation».)

Ключевые слова: рунет, подъязык, мамский язык.

V. A. Efremov

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Runet sublanguages: mamskiy jazyk

The article describes the mamskiy jazyk as a specific Runet sublanguage, including its systemic and communicative features.

Keywords: Runet, sublanguage, mamskiy jazyk.

Существование в Рунете специфического женского жаргона впервые было зафиксировано в марте 2009 г. в интернет-статье «"Мамский" язык: от пузожителей до кесарят» [4].

В немногочисленных лингвистических работах, посвящённых этому феномену [1; 2], подчёркивается жаргонный характер мамского языка (МЯ). На наш взгляд, именно этот подъязык можно по праву признать реально существующим интернет-жаргоном: как и жаргон в реальном, а не виртуальном пространстве, МЯ обслуживает чётко ограниченную, замкнутую социальную группу: (1) планирующие завести ребёнка женщины, (2) беременные, (3) молодые матери. Лексико-фразеологический состав этого подъязыка также содержит множество единиц, отличающихся от литературного языка. Кроме того, для данного языка характерны специфический речевой этикет и определенные коммуникативные тактики.

Характерная особенность *овуляшек*, как отмечает один из участников форума «BabyBlog», – это «крайняя форма фанатичности в отношении материнства, с такими отягощающими обстоятельствами, как использование уменьшительно-ласкательных окончаний во всех возможных и невозможных случаях» (https://babyblog.ru/user/savenkova_ksysha/167059). Обратим внимание на то, что комментатор фиксирует сугубо лингвистические особенности *овуляшек* – использование диминутивов. Таким образом, социальная страта «профессиональных матерей» характеризуется во многом и языковыми особенностями, что осознается и самими носителями данного жаргона.

Однако тяготение к уменьшительным суффиксам затрагивает не только существующие в литературном языке слова. Активный словотворческий процесс в исследуемом подъязыке интернета использует этот богатый ресурс для собственных нужд: *беремутька*, *кормяшка*, *порастушечка* ('ребёнок детсадовского возраста'), *полосатики* ('беременные'), *яшечка* ('яйцеклетка'). Очевидно, что в подобных словах диминутивные суффиксы выступают носителями модальности, эксплицирующей эмоциональную семантику, что отсылает к женскому гендерлекту в целом. На лексическом уровне МЯ пересекается с таким подъязыком, как «язык нянь», однако эти понятия не тождественны: МЯ и «язык нянь» функционируют в разных сферах.

Тематическое распределение специфической лексики МЯ соответствует затрагиваемым на форумах вопросам беременности, материнства и детства:

(1) ЛСГ имён существительных, обозначающих родителей: *хочушка* и *хочушечка*; *планюшка*; *овуляшка*, *беремутька* и их синонимы; *сурмама*; *кормяшка* и *кормяшечка*; *слингопапа* и *слингомама*; *пузохват*;

(2) ЛСГ имён существительных, обозначающих эмбрион и родившегося ребёнка: *пуз* и *пузожитель*; *экошка*; *годовас*, *годовасик* и *сисечник-годовасик*, *январёнок* и подобны образования; *голопоп* и др.;

(3) ЛСГ глаголов, обозначающих действия, связанные с беременностью: *замочить [тест], мочкануться; заполосатиться; икситься, стимулировать.*

Нетрудно заметить, что центральным элементом мира *овуляшек* оказывается ребёнок, жаргонные номинации которого могут быть мотивированы возрастом или месяцем рождения. Встречаются единичные примеры, называющие ребёнка по знаку зодиака: «у кого дети Игори и Денисы, и *скорпиончики* и *козерожки?*» (<http://baby.ru/blogs/post/277128294-25852479/>; здесь и далее курсив в примерах наш. – В. Е.).

Интересно, что в МЯ существует и своя полисемия, например, *экошка*: (1) ‘процедура экстракорпорального оплодотворения (сокращённо ЭКО)’ (суффиксальное производное от аббревиатуры), (2) ‘ребёнок, рождённый в результате проведённой процедуры ЭКО’ (метонимический перенос), (3) ‘женщины, планирующие пройти процедуру ЭКО’.

Отличительной особенностью современного молодежного сленга и интернет-языка является компрессия, выражающаяся на уровне словообразования прежде всего в аббревиации [3, с. 117]. Аббревиатуры, используемые в МЯ, относятся к инициальному типу: *ИВ* – искусственное вскармливание, *ПДР* – предполагаемая дата родов, *ПКС* – плановое кесарево сечение. По семантике их можно разделить на (1) медицинскую терминологию, (2) сокращения, используемые для более краткой (и, соответственно, быстрой) записи словосочетания. В первую группу входят такие аббревиатуры, как *ГВ*, *ОК* или *КОК* – оральные контрацептивы или комбинированные оральные контрацептивы, *ХГЧ* – специфический гормон, концентрация которого увеличивается в крови при беременности, *ЭКО*. Во вторую группу входят постоянно возникающие в интернет-дискуссиях словосочетания типа *ЖК* – женская консультация, *РД* – родильный дом, *СС* – совместный сон, *ССК* – слинг с кольцами.

Свою специфику имеет и коммуникация, осуществляемая на МЯ. Например, в репликах участников дискуссии, инициирующих беседу, которые практически всегда содержат обращение, сужающее круг потенциальных коммуникантов: «*девочки*, подскажите диету, проверенную на себе», «*Девочки*, очень интересны отзывы по поводу расхождения рубца при беременности», «*Девочки* подскажите, чем лечить насморк на малых сроках беременности».

Характерной приметой «мамской» коммуникации является своеобразный ритуал «чихания»: женщина, желающая забеременеть, может попросить о «заражении» беременностью (интересно, что беременность здесь оказывается «заболеванием», которое провоцируется виртуальным *вирусом Б*), а беременные могут присоединиться к «заражению» будущей матери: «*Жду вирусоносителей* улыбаюсь

Обчихайте меня, пожалуйста! Очень-очень хочу!» (<http://ovulation.org.ua/forum/topic34549.html>).

Возвращаясь к языковым особенностям, следует отметить наследование МЯ творческого характера любого жаргона. Разнообразные подязыки служат источником обновления экспрессивных средств. МЯ не исключение; он тоже оказывается настоящим полигоном для всевозможных языковых экспериментов. Ю. В. Щербинина справедливо отмечает, что в МЯ отражается «популярная тенденция к *изобретению* новых слов по моделям псевдодетской речи, связанных с материнством и – шире – родительством» [5, с. 142].

Итак, МЯ – это типичный образец интернет-жаргона, обслуживающего ограниченную социальную группу и характеризующийся использованием разнообразных лексических единиц, входящих в тематические поля ‘детство’ и ‘материнство’.

Литература

1. Ефремов В. А. Русский язык в Интернете // Октябрь. 2013. № 5. С. 161–165.
2. Кронгауз М. А. Самоучитель олбанского. М.: Corpus, 2013. 416 с.
3. Русский язык и культура речи: Учебник / А. И. Дунев и др.; Под ред. В. Д. Черняк. М.: Высшая школа, 2006. 495 с.
4. Сосницкая О. «Мамский» язык: от пузожителеев до кесарят [Электронный ресурс] // МЕДПортал. Будь здорова. 2009. <<http://medportal.ru/budzdorova/things/1507>> (дата обращения: 10.12.2016).
5. Щербинина Ю. В. Три лика детства // Философские науки. 2013. № 5. С. 131–142.

УДК 81'366.58:81'37

Коваленко Б. Н., Буслах М.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ВИДОВОЙ И ЛЕКСИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛОВ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ

Статья продолжает наше рассмотрение актуальных проблем теории вида русского глагола [3, 4, 5] и посвящена выявлению закономерностей взаимодействия вида и лексической семантики русских глаголов социальной деятельности осуществления на материале текстов публицистического стиля по международным отношениям. Анализ глаголов показал, что лексическая семантика относится к числу основных факторов, обуславливающих употребление видов.

Ключевые слова: глагол, длительность, процесс, видовая пара

B. N. Kovalenko, Mohammed Bouslah

Saint Petersburg State University

FEATURES OF ASPECT AND LEXICAL SEMANTICS OF THE RUSSIAN VERBS: VERBS OF SOCIAL ACTIVITY "IMPLEMENTATION"

In this article we continue our consideration of actual problems of theory of the Russian verb [3, 4, 5], it is devoted to revealing the regularity of the interaction between the aspect and lexical semantics of the Russian verb of social activity «IMPLEMENTATION» on texts of journalistic style in international relations. Analysis of the verbs showed that lexical semantics is among factors causing the use of the aspect.

Keywords: verb, duration, process, perfect, imperfect

Глаголы осуществления представлены в словаре Л. Г. Бабенко [1] следующим образом: 19 глаголов с учетом разных лексем, среди них **17 парных глаголов:** *выполнять-выполнить, исполнять-исполнить, осуществлять-осуществить* и др.; **один непарный глагол НСВ:** *действовать*; **один двувидовой глагол:** *организовать*.

Толкования лексического значения этих глаголов опираются на базовые глаголы: *осуществлять (осуществить)*. Для этих глаголов характерна следующая типовая семантика: «осуществлять (осуществить) что-л. задуманное, намеченное, желаемое, порученное и т.п., совершать (совершить), выполнять (выполнить) какое-л. дело, работу» [1, с. 408].

Методом сплошной выборки из 230 текстов публицистического стиля по международным отношениям было извлечено 833 глагола социальной деятельности по достижению цели: 426 парных глаголов СВ, 310 парных глаголов НСВ, 93 непарных глагола НСВ, 1 непарный глагол СВ и 3 двувидовых глагола.

Среди глаголов социальной деятельности осуществления существует только один непарный глагол НСВ «*действовать*».

Действовать: Совершать поступки, проявлять деятельность (о человеке) [2, с. 1557].

Пример 1: Прокуратура подозревает Блаттера в том, что он при подписании этого соглашения нарушил свои обязанности и *действовал* против интересов ФИФА. (ТАСС, 25.09.2015) (<http://tass.ru>, <http://tass.ru/sport/2291864>).

Пример 2: Бараку Обаме пришлось поставить Европу в трудное положение: он заставил её *действовать* против России, несмотря на риск экономического ущерба для самих стран ЕС. (RT на русском, 03.10.2014) (<https://russian.rt.com>, <https://russian.rt.com/article/52683>).

Глагол «действовал» описывает *процесс*, если мы заменим его глаголом «подействовал»: «прокуратура подозревает Блаттера в том, что

он при подписании этого соглашения нарушил свои обязанности и *подействовал* против интересов ФИФА», то предложение утратит свой смысл, поэтому мы не можем использовать в таком случае глагол «действовать» в форме СВ.

Теоретически лексико-грамматический разряд глаголов НСВ и СВ является базой для образования видовых пар, глагол «действовать» не содержит в своей семантике указание на предел действия. Поэтому глагол «действовать» в таком случае осмысливается как длительный процесс без предела действия. Образовать пару глагола «действовать / подействовать» возможно, но только в случае выделения начала процесса или ограничения временных рамок.

Он не имеет внутреннего предела, не ведет ни к какому скачку в новое состояние, остается равным себе на всех отрезках своего протекания, и, таким образом, не дает никакой перспективы, кроме перспективы бесконечной себе тождественной длительности [6, с. 75].

Среди глаголов социальной деятельности осуществления существует только **один двувидовой** глагол «*организовать*».

Организовать: Осуществлять (осуществить) что-л., продумывая, разрабатывая, подготавливая план действий, налаживая процесс, руководя действиями и т. п. [1, с. 408].

Пример 1: Беженцы из Северной Африки и стран Ближнего Востока пытаются добраться до Европы через Средиземное море при помощи контрабандистов, которые *организуют* нелегальные перевозки людей. (РИА Новости Украина, 06.10.2015) (<http://rian.com.ua>, http://rian.com.ua/world_news/20151006/374776589.html).

В данном примере глагол *организуют* участвует как НСВ, выражая признак *процессность*, протекающая во времени с помощью словосочетания «*организуют нелегальные*», оно само по себе выражает этот признак.

Пример 2: Поддержка западных стран, оказываемая украинскому правительству, обусловлена тем, что Киев столкнулся с российской агрессией на Украине, говорят на Западе, скрывая при этом, что правительство Обамы и конгресс *организовали* переворот и свергли законно избранного президента Украины Януковича. (РИА Новости, 03.07.2015) (<http://ria.ru>, <http://ria.ru/world/20150703/1111900705.html>).

Здесь глагол *организовали* участвует как глагол СВ. Он выражает признак *результативность* при участии выражения «...и свергли законно избранного...».

Глагол «организовать» имеет иностранное происхождение, форма его употребления определяется с помощью контекста и лексического показателя.

В наших проанализированных текстах чаще употребляется в форме НСВ.

Этому глаголу свойственно значение собственно активного действия, имеющее процессуальный признак.

Парные глаголы НСВ обозначают *процесс действия* (осуществлять).

А) процесс придерживается строго определенной нормы

Соблюдать.

Соблюдать: в точности исполнять что-л., строго придерживаться чего-л. [2, с. 8103].

Пример: Приняв на себя серьезные международные обязательства, в том числе и финансовые, Россия **неуклонно** их **соблюдала** как международная личность, один из форпостов современного мира и эффективной безопасности. (rg.ru, 27.01.2015) (<http://m.rg.ru/>, <http://m.rg.ru/2015/01/27/pace.html>).

Глагол «*соблюдала*» в данном примере с лексическим показателем строгости «*неуклонно*» отражает значение «строго придерживаться серьезных международных обязательств».

Глагол «*соблюдала*» в данном случае носит признак *неограниченность действия*.

Б) процесс сопровождается значением претворения действия в жизнь, действительность

осуществлять, исполнять, претворять

Осуществлять - претворять в жизнь; приводить в исполнение [2, с. 5010].

Пример: Дж. Керри заявил, что США наградили А.Аскарова за работу, которую он **осуществлял** всю **жизнь**, глава МИД КР ответил, что для Кыргызстана Аскарров является преступником. (AKIpress, 31.10.2015) (<http://kg.akipress.org>, <http://kg.akipress.org/news:626253>).

В данном примере глагол *осуществлял* сочетается с неглагольной лексикой «всю жизнь» и обозначает *длительность действия*.

В) процесс сопровождается значением действия, проявляя деятельность

совершать, выполнять.

Совершать: Осуществлять что-л. задуманное, намеченное. [1, с. 409].

Пример 1: То, что происходит в Греции, — преступление, которое **совершают** коррумпированные местные политики... (РИА новости, 09.07.2015) (<http://ria.ru>, <http://ria.ru/world/20150709/1122355319.html>).

Пример 2: После размещения российского ЗРК С-400 США **не совершали удары** по боевикам ИГИЛ. (Харьков, новостное агентство, 28.11.2015) (<http://nahnews.org>, <http://nahnews.org/446410-posle-razmeshheniya-rossijskogo-zrk-s-400-ssha-ne-sovershali-udary-po-boevikam-igil>).

В примерах (1, 2) глаголу *совершать* свойственно значение *процессность*, сопровождающееся проявлением деятельности.

Формы СВ сопровождаются объектным распространителем, называющим успех. Осуществить – что? поступок, подвиг, план ...

Пример: Российские космонавты успешно совершили выход в открытый космос (Новости России, 10.08.2015) (<http://novosti-rossii.ru>, <http://novosti-rossii.ru/news/obshestvo/20150810/4369>).

В контексте глагол *совершили* сочетается с лексическим показателем «успешно», который акцентирует внимание на успешности *завершения действия*, «*достижение предела*».

В нашем анализе практически все глаголы осуществления (85%) (190 глаголов из 341) ориентируются на оппозицию (предельность / непредельность), они совместимы с лексической семантикой и взаимоспособностью употребления того или иного вида; кроме одного непредельного глагола НСВ «действовать»

Таким образом, анализ глаголов социальной деятельности осуществления в текстах публицистического стиля по международным отношениям еще раз показал, что употребление глаголов того или иного вида обуславливается лексической семантикой глагола.

Литература

1. Бабенко Л.Г. Большой толковый словарь русских глаголов. М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. 698 с.
2. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. 9858 с.
3. Коваленко Б.Н. О спорных вопросах теории вида русского глагола. // Инновационная наука, №6. Уфа: Аэтерна, 2015. – С.158-162.
4. Коваленко Б.Н. Еще раз о спорных вопросах теории вида русского глагола. // Инновационная наука, №1/3. Уфа: Аэтерна, 2016. – С.85-87.
5. Коваленко Б.Н., Буслух М. Особенности видовой и лексической семантики глаголов социальной деятельности по достижению цели. //Инновационная наука, № 6. Уфа: Аэтерна, 2016. – С. 117–122.
6. Маслов Ю.С. Избранные труды: Аспектология. Общее языкознание / Сост. и ред. А. В. Бондарко, Т. А. Майсак, В. А. Плунгян; Вступит.ст. А. В. Бондарко, Н. А. Козинцевой, Т. А. Майсака, В. А. Плунгяна. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 840 с.

УДК УДК 81'42:70

Коньков В. И.

Санкт-Петербургский государственный университет

РЕЧЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАМЕТКИ НОВОСТНОГО ДИСКУРСА

Изучение речевых особенностей заметки целесообразно проводить в категориях дискурс-анализа. Эти особенности обусловлены связью содержания текста с социальным пространством и временем. В статье анализируется конец текста, а также авторское «я», длина словосочетания, использование аббревиатур, невербальных символов, слов, написанных на иностранном языке и др.

Ключевые слова: заметка, конец текста, длина словосочетания, аббревиатура.

V. I. Konkov

Saint-Petersburg State University

Speech features notes of news discourse

Abstract. Study of speech features of notes should be in categories discourse - analysis. These features are caused by link content with a social space-time coordinates. This article analyzes the end position of the text, as well as such speech parameters as the manifestation of the author's "I", the length of the phrases, the use of abbreviations, nonverbal symbols, words, written in a foreign language, etc.

Keywords: note, the end of the text, the length of the phrase, abbreviation.

Речевые особенности заметки могут быть описаны и в рамках традиционной функциональной стилистики. Однако ряд базовых особенностей медиаречи требует иного подхода. Перечислим эти особенности.

По природе своей медиаречь является речью утилитарной. Это означает, что газетные публикации вписаны в общую практическую деятельность общества. Так, заметка о ремонте той или иной улицы является частью общего течения городской жизни. Поздравление жителям районного города, направленное представителями центральной власти, является одним из элементов празднования дня города наряду с другими элементами этого же праздника: торжественное заседание, концерт, спортивные соревнования и др. Журналистика в целом предназначена для активного вторжения в жизнь страны, города, отдельного гражданина.

Утилитарность газетной речи означает, что газетный материал привязан к конкретным координатам социального пространства-времени. Газета делается для *здесь* и для *сейчас*. Сегодняшняя газета завтра никому не нужна. Газета, предназначенная для жителей одного города, не нужна жителям другого города.

Газетный материал, как следствие утилитарности, всегда содержит перформативную составляющую или вообще весь в целом является перформативом. Такая публикация сама по себе является действием, равным действию невербального характера. Так, если та или иная газета опубликовала тот или иной материал, говорящий о неблагоприятном состоянии той или иной компании, то эта публикация может привести к падению акций этой компании. Если газета «Коммерсант» публикует материал «Иркутские чиновники отмываются от “Боярышника”». Дело о массовом отравлении в Иркутске вышло на уровень председателя СКР»

(21.12.2016), то данный информационный материал одновременно является и обвинением, предъявленным местным чиновникам.

Утилитарность и перформативность означают одновременно, что газетная речь в своём целом обращена к массовой аудитории, что, в свою очередь, предполагает наличие у газетной речи таких качеств, которые объясняются именно её предназначенностью для массовой аудитории. Здесь прежде всего следует назвать такой конструктивный принцип газетной речи, как принцип чередования экспрессии и стандарта, сформулированный В. Г. Костомаровым [2]. Другой важный принцип формирования газетной речи – принцип диалогичности, поскольку любая газета всегда ориентирована на взаимодействие с аудиторией [1].

Эти два принципа описывают всю газетную речь как единое целое. Если же мы анализируем текст отдельной публикации какого-то конкретного издания, то мы замечаем множество таких речевых особенностей, которые свойственны только публикациям данного издания.

Рассмотрим тексты, относящиеся к жанру заметки. Обращает на себя внимание тот факт, что речевые параметры заметки одного издания существенно отличаются от речевых параметров заметки в других изданиях.

Различия эти обусловлены прежде всего различиями в концепции отдельных изданий. К основным составляющим концепции издания относят принадлежность издания к той или иной идеологической системе, социальный и политический статус издателя, тематическое своеобразие содержательного наполнения, характер аудитории, тип отношений с аудиторией, жанровое своеобразие издания и др. Кроме того, газетный материал пишется для *здесь* и для *сейчас*, поэтому на публикации всегда лежит отпечаток места и времени издания.

Целый ряд особенностей заметки обусловлен также тем обстоятельством, что заметка не является текстом, который в своём существовании самостоятелен в той же степени, в какой самостоятелен, например, рассказ как произведение художественной словесности. На речевой облик заметки влияет её существование в тесном соседстве с другими текстами, расположенными в том же номере издания на той же газетной полосе. Оказывает существенное влияние и тот факт, что каждая отдельная заметка является частью общего новостного текста издания, который формируется в течение продолжительного времени текстами, написанными разными авторами.

Вся указанная совокупность коммуникативных особенностей создания текста заметки говорит о том, что, помимо традиционного функционально–стилистического анализа, целесообразно привлекать для выявления специфики речевого облика конкретной заметки и элементы дискурсного анализа. Рассмотрим следующий текст.

«ЕВРОХИМ» сообщил о заключении с СУЭК (обеими компаниями владеет Дмитрий Мельниченко) договора купли-продажи акций Мурманского морского торгового порта (ММТП). Сумма сделки превысила \$5 млн, акции продаются по рыночной цене, уточнили в химической компании, но других деталей не раскрыли. Одновременно "Еврохим" привлек вексельный заем у ВТБ на ту же сумму. До сделки компании принадлежало 37% акций порта, СУЭК — 39,3% акций. Источники «Ъ», знакомые с ситуацией, говорят, что «фактически это перекаладывание акций из одного кармана для более четкой структуры управления». В то же время в январе структура «Еврохима» ООО «Мурманский балкерный терминал» выкупила у ММТП 100% акций ЗАО «Агросфера» (стивидорная компания, специализируется на перевалке минеральных удобрений на экспорт в Мурманском порту) (Ольга Мордюшенко. Коммерсант.21.12.2016).

Прежде всего следует обратить внимание на то, что данная заметка, как и многие другие заметки «Коммерсанта», не имеет традиционно понимаемого конца текста. В деловом издании, каковым считается и «Коммерсант», придерживаются принципа, согласно которому информация должна быть преимущественно авторизованной и исходить от специалиста. В данном тексте источниками информации по мере развертывания текста последовательно выступают: «Еврохим» (химическая компания); источники «Ъ», знакомые с ситуацией.

Сведениями, полученными от последних, текст и заканчивается. Очевидно, что при перечислительном строе содержания текста заметка могла быть и меньшего размера, так как количество лиц, представляющих газете информацию, в случае необходимости в тексте заметки можно и уменьшить. Но точно так же размер заметки в случае необходимости можно было бы и, наоборот, увеличить, т. е. текст публикации не имеет традиционного окончания. Однако если учесть, что перед нами всего лишь один компонент единого новостного потока, то мы должны согласиться с тем, что в информационный поток важно только войти. Поэтому тексты заметки имеют всегда особую систему презентации. Но из этого потока нет смысла выходить, потому что поток находится в состоянии постоянного развития, и читатель «Коммерсанта» погружён в этот поток.

Обращает на себя внимание особое строение заголовочного комплекса. Заметка опубликована под рубрикой «Вчера». Каждая заметка этой рубрики в «Коммерсанте» имеет заголовок в виде именительного падежа имени существительного, называющего тот субъект хозяйственной деятельности, о котором идет речь в заметке. Причём данное существительное одновременно является подлежащим первого предложения заметки: *РОССЕЛЬХОЗНАДЗОР предложил квотировать поставки молочной продукции из Белоруссии; АКЦИОНЕРЫ ГАЗПРОМБАНКА (ГПБ) приняли решение увеличить его уставный*

капитал на 4,76 млрд руб.; ГК ПИК завершила сделку по покупке девелоперской компании «Мортон»...; РОСКОМНАДЗОР сообщил о результатах мероприятий по пресечению незаконной продажи сим-карт... Обращает на себя внимание свободное использование малоизвестных аббревиатур, которые присутствуют даже в заголовке и не всегда расшифровываются. Практически без ограничений используется специальная лексика (*стивидорная компания*). Первое предложение в заметках этой рубрики, сообщающее новость, всегда простое предложение, что подчеркивает официальность информации. Широко используется цифровой материал, подаваемый практически без интерпретации.

Можно указать и на ряд других особенностей, характерных для заметок, опубликованных именно под этой рубрикой именно в данном издании именно в данное время. Всё сказанное говорит о том, что заметка как жанр не может изучаться безотносительно к типу издания, месту на газетной полосе и времени опубликования текста.

Литература

1. Дускаева Л. Р. Диалогическая природа газетных речевых жанров. СПб.: СПбГУ: Филол. факультет, 2012. – 274 с.
2. Костомаров В. Г. Русский язык на газетной полосе: Некоторые особенности языка современной газетной публицистики. М.: Изд-во Московского ун-та, 1971. – 268 с.

УДК 81'373.611

Ли Байгэ

Санкт-Петербургский государственный университет

ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, ВХОДЯЩИХ В СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ГНЕЗДО С КОРНЕМ «ВОД»

В данной статье словообразовательное гнездо рассматривается не только как языковое явление формально, но и как отражение особенностей данного языка и культуры. Единицы, входящие в словообразовательное гнездо с корнем «вод», разделены нами по тематическому принципу, что дает нам возможность обнаружить ценность входящих в словообразовательное гнездо единиц в сознании носителей языка.

Ключевые слова: словообразовательное гнездо, лексема, словосочетание, лексико-тематическая группа.

Li Baige

Saint Petersburg State University

THEMATIC CLASSIFICATION OF THE LEXICAL UNITS INCLUDED IN THE DERIVATIONAL NEST WITH THE ROOT "WATER"

In this article, derivational nest is considered not only as linguistic phenomenon formally, but also a reflection of features of this language and culture. We, according to the thematical principle, divided units, included in the derivational nest with the root "water", which gives us opportunity to detect value of units included in the derivational nest in the minds of native speakers.

Keywords: derivational nest, lexeme, phrase, lexical-thematic group.

По определению А. Ю. Барабанова, «словообразовательное гнездо представляет собой объединение однокоренных слов не только на основе их деривационного родства (отношений производности), но и на основе семантических связей, лексической мотивированности» [1, с. 26]. Многие исследователи пишут, что единицы, входящие в словообразовательное гнездо, имеют общность значения, которое выражается наличием в каждом слове алломорфов корневой морфемы.

Видно, что единицы, входящие в словообразовательное гнездо, имеют общий корень не только формально, но и близки семантически, что даёт нам возможность разделить единицы, входящие в словообразовательное гнездо, на тематические группы.

Единицы, входящие в словообразовательное гнездо с корнем «вод», могут быть связаны как деривационными, так и парадигматическими и синтагматическими отношениями. Одновременно единицы словообразовательного гнезда также могут выражать отношение носителей языка к миру, поэтому мы можем рассматривать словообразовательное гнездо как отражение языковых особенностей носителей данного языка и культуры.

Исследуемые нами единицы взяты из словообразовательного словаря, тематического словаря русского языка и русского ассоциативного словаря. Из 120 выбранных частотных единиц можно предложить свой вариант их организации по тематическому принципу.

В исследуемое гнездо нами включены 14 тематических групп:
1) **Вода**; 2) **Пространство/ место**; 3) **Стихия/ явление природы**; 4) **Цвет**;
5) **Мифологическое существо**; 6) **Медицина**; 7) **Химия**; 8) **Человек**;
9) **Сооружение/ прибор**; 10) **Обработка/ техника**; 11) **Свойство**;
12) **Животное/ растение**; 13) **Профессия**; 14) **Спорт**.

В данной статье остановимся на анализе тематической группы «**Пространство/место**», в которую включены 5 тематических подгрупп:

1) **Наименование водного пространства** (6 ед.) : водоём, водовместилище, водохранилище, мелководье, мелководный, водопой

2) **Наименование суши** (4 ед.): безводье, безводный, водораздел, водораздельный

3) **Наполнение водой** (6 ед.) : обводнение, обводнить, обводнённый, наводнить, наводнять, наводниться

4) **Поверхность воды** (4 ед.) : водный, надводный, приводнение, приводниться

5) **Технические термины** (1 ед.) : водоизмещение

Проанализируем единицы, входящие в подгруппу «**Наименование водного пространства**». Рассмотрим следующие примеры с единицей **водоём**: *Куда важнее для него свежий воздух, хотя бы небольшой лесок и чистый водоем поблизости. И конечно, удобное транспортное сообщение со столицей [Лилия Лобанова. Разумный минимализм (2004) // «Notes & Gardens», 2004.12.01]. Копань — искусственный водоем, неглубокий колодец без сруба, в котором мочат пеньку [И. Е. Вольнов (И. Е. Владимиров). Повесть о днях моей жизни (1912)]. В возрасте почти двух месяцев мы попробовали вывести Масяню в естественный водоем — на реку Усмань [Н. Ромашова. Наш ласковый и нежный зверек // «Наука и жизнь», 2006]. Якоб Ойлиг в 1996 году хотел покончить жизнь самоубийством. Он облил себя бензином и поджег, но испугался боли и прыгнул в водоем, чтобы сбить пламя. [Сергей Петрунин. Шутки старушки с косой (2004) // «Амурский Меридиан» (Хабаровск), 2004.12.22]. В данных примерах лексема **водоём** выступает в сочетании с прилагательными *чистый, искусственный, естественный* и с глаголом *прыгнуть*.*

В нашем материале встретились сочетания единицы **водоём** с прилагательными *неглубокий, небольшой, закрытый, огромный* и др.; с глаголом *вывести* и др.

Лексема **водовместилище** выступает в сочетании с прилагательными *небольшой, округлый, грушеобразный, обширный, запасный* и др.; с глаголами *расположить, сливаться*; с существительным *устройство* и др.

Лексема **водохранилище** выступает в сочетании с прилагательными *подземный, запертый, небольшой, красивый, естественный, глубокий, искусственный, древний* и др.; с глаголами *сделать, вырваться, образовать, создать, растечься, заполнить, появиться* и др.

Лексема **мелководье** выступает в сочетании с глаголами *кишет, плавать, обитать, кувыркатся* и др.; с прилагательными *скалистый, прибрежный, каменистый* и др.

Лексема **мелководный** выступает в сочетании с существительными *участки моря, Азов, залив, поток, пляж* и др.

Лексема **водопой** выступает в сочетании с прилагательными *чистый, божественный* и др.; с глаголом *ходить* и др.

Мы видим, что существительные **водоём**, **водовместилище** и **водохранилище** означают как *природное водное пространство*, так и *искусственное хранение воды*. Стоит обратить внимание на то, что с позиции словообразования лексемы **водовместилище**, **водохранилище**, **мелководье** и **мелководный** являются сложными по составу. Отметим, что входящие в эту подгруппу существительные и прилагательные могут выступать в широком сочетании с прилагательными и глаголами, меньше – с существительными.

Проанализируем единицы подгруппы «**Наполнение водой**». Рассмотрим следующий пример с единицей **обводнение**: *Обводнение грунта — насыщение грунта грунтовыми или техногенными водами [Никита Цимбельман. Надежда и опора // «Наука и жизнь», 2009]*. В данном примере лексема **обводнение** сочетается с существительным *грунт*. Нам встретились примеры, где **обводнение** сочетается с существительными *нефтяные скважины, Сахара, земля* и др.; с прилагательным *значительный* и др.; с глаголом: *проводить* и др.

Рассмотрим следующие примеры с единицей **обводнить**: *Пленум ЦК постановил построить в Москве метрополитен и обводнить Москва-реку, соединив ее каналом с Волгой [Л. М. Каганович. Памятные записки (1991)]*. В данном примере лексема **обводнить** сочетается с существительным *река*. Нам встретились примеры, где **обводнить** сочетается с существительными *пустыня, пространство, площадь* и др.

Надо особо отметить, что следующие единицы также употребляются в переносном значении. **Водоём**: *По молодости лет я на любой чих отзывалась, пока не поняла, что публичность — это как водоём, в котором все плавают. [Ольга Новикова. Каждый убивал // «Сибирские огни», 2012]*. Единица **водоём** употребляется здесь для сравнения водного пространства с публичностью и трудностью существования в её границах.

Водораздел: *То есть водораздел проходит не между исламом и христианством, а между консервативной традицией и ее либеральным отрицанием. [Федор Лукьянов. В поисках системы координат // «Эксперт», 2013]*. Здесь единица **водораздел** употребляется не для описания явления природы, а для описания отношений между разными религиозными течениями и традициями.

Таким образом, анализ словообразовательных гнезд позволяет нам не только изучать язык формально, но и найти семантические связи между языковыми явлениями и обнаружить ценность входящих в словообразовательное гнездо единиц в сознании носителей языка, что очень важно для изучения русского языка инофонами. Исследование словообразовательного гнезда как одного из объектов лингвистики является, на наш взгляд, перспективным и актуальным.

Литература

1. Барабанов А. Ю. Словообразовательные гнезда с корнями -куд- / -чуд-, -кор- / -чар- в истории русского языка: эволюция, концептуальный анализ : дис. ... канд. филол. наук. – Тула, 2011. – 196 с.

УДК [81'27:82]:81'373.612.2(470+571)

Ma Сянфэй

Санкт-Петербургский государственный университет

УСТОЙЧИВЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИСТОЧНИК СТЕРЕОТИПНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДОЖДЕ

В данной статье анализируются особенности осмысления дождя как метеорологического явления, отразившиеся в устойчивых выражениях русского языка.

Ключевые слова: дождь, сравнение, ассоциация, значение, словарь, Национальный корпус русского языка

Ma Xiangfei

Saint Petersburg State University

Some expressions of Russian as source of stereotypical ideas of the rain

In this article the associations connected with a rain as the meteorological phenomenon, which were reflected in Russian, are analyzed.

Keywords : rain, comparison, association, meaning, dictionary, Russian National Corpus

Устойчивые ассоциации с дождем как метеорологическим явлением в разных его проявлениях – весьма характерная деталь концептуального и образного мышления носителей многих языков, в том числе – русского (и китайского). Это отражается как в переносных значениях слова *дождь*, обретаемых в языке этой лексемой и отражаемых в толковых словарях, так и в ассоциациях, послуживших основанием для образования устойчивых выражений русского языка – сравнений, фразеологизмов, пословиц. Внимание исследователей привлекает характеристика дождя как определенного концепта – многомерного культурно-значимого образования в коллективном сознании, вербализующего некий культурный смысл [8, с. 74]. Нельзя в этой связи не отметить работу В.П. Васильева, детально анализирующего словную организацию когнитивного содержания концепта «Дождь» и выделяющего около 29 различных его

признаков физического, консистенциального, квантитативного, аксиологического и проч. свойства [3, с. 3].

Моделирование концепта «дождь» как компонента национальной картины мира в двух языках – французского и русского – осуществляется в работе М.В. Домбровской, выстраивающей обобщенную структуру концепта на основании обращения к лексикографическим данным и обработки результатов проведенного ассоциативного эксперимента [5].

Мы обратимся в данной статье к устойчивым выражениям русского языка, зафиксированным как в лексикографических источниках, так и в текстах Национального корпуса русского языка. Нашей целью является определение векторов осмысления явления, стоящего за лексемой *дождь*, выделение в нем некоторых значимых сторон.

1. Так, в основе сравнения *валиться (сыпаться, лететь) как дождь (дождём)* – ‘О **множестве** чего-л. густо, плотно **сыплющегося, летящего**’ [1, с. 176] лежит аналогия между большим и практически неисчислимым количеством падающих капель дождя и значительным количеством предметов, совершающих стремительное движение (падение, полёт) в определенном направлении, преимущественно – вниз. Ср. также выражение *как дождя* чего-л. у кого-л. – ‘о множестве’ [1, с. 176].

1.1. Ближайшая прямая аналогия – между дождем и каплями, но не дождя, а какой-либо иной жидкости – воды, слёз (ср.: *залиться дождем слёз* [1, с. 176] и проч.; ср.: Лодка трещала, падая на волны, и серебряные *капли дождем сыпались* из-под ее киля [П. Н. Краснов. От Двуглавого Орла к красному знамени (кн. 2)] – речь идет о каплях морской воды.

1.2. Частые капли дождя могут ассоциироваться по своей частоте с «падением», появлением в большом количестве различных «предметов» – как материальных (артефактов), так и неких абстрактных явлений. Эта связь представляется в языке достаточно прочной: словарь отмечает в качестве языкового переносное значение слова *дождь* (‘Множество, большое количество чего-л. падающего, сыплющегося’. И мелкий *дождь серебряных цветов* В него с прибрежных сыпался дерев. Лермонтов, Аул Бастунджи) и формы *дождем* – ‘Обильным потоком, во множестве; подобно дождю’ [9, с. 415–416], сочетающейся с вполне определенным кругом глаголов. Словарь сравнений приводит следующие варианты этого устойчивого оборота: *литься/ политься/ падать/ сыпаться/ рассыпаться/ лететь дождем* [1, с. 176]. Ср.: Они побежали между верстаками, задевая за пачки листов. *Листы дождем сыпались* на землю, девушки-фальцовщицы в испуге и удивлении кидались в стороны [В. В. Вересаев. Два конца].

Предметы в большом количестве могут падать на что/кого-л. в буквальном смысле (ср.: Успех был, без всякого преувеличения, грандиозный. Когда мы выходили на овации зрителей, на нас *дождем сыпались* не просто *цветы* – нас *засыпали лепестками роз*. <...>

Украинские слушатели устроили мне такой же "дождь" [И. К. Архипова. Музыка жизни]). С помощью выражения *сыпаться дождем* акцентируется не только поступление чего-л. в значительном количестве, но и частота появления: Два года цветным *дождем сыпались* на Анисью *открытки* – голубые, красные, желтые, зеленые, с диковинными нездешними картинками [Ф. Абрамов. Алька].

1.3. Особенно характерным является сопоставление с дождем падения в устрашающем количестве различного вида *снарядов* (аналогичное употребление отмечено и для слова *град*). Ср.: Чем ближе подходили колонны, тем ожесточеннее осыпали их картечью и пулями наши матросы и солдаты. И *пули летели дождем* [К. М. Станюкович. Севастопольский мальчик. Повесть из времени Крымской войны].

В словаре сравнений отмечена и иная версия сравнения – *что дождь* – 'О сильном ружейном или пулемётном огне' [1, с. 176].

1.4. Речевые реплики разной прагматической направленности (комментарии, обвинения, предложения, замечания и проч.) также нередко характеризуются оборотом *сыпаться дождем*: И речи, произнесенные над его могилой, <...> все были выдержаны в казенно-антиправительственном тоне. <...>. *Дождем сыпались выражения* типа «светлые и свободные убеждения», «борец с бюрократизмом», «философ-идеалист и защитник прав гражданина» [Андрей Левандовский. «Не дождался, голубчик, свободы...»// «Родина», 1999].

2. Интересна ассоциация различных предметов с дождем на основе такого его признака, как брызги, летящие в разные стороны: Расползались задом наперед раки, торопливо, бочком, убежали крабы <...>. *Рыбы* разноцветным *Дождем летели* подальше от этого страшного места [Григорий Адамов. Тайна двух океанов]. Приведенный оборот характеризует особенное движение, передаваемое также выражением *брызнуть в разные (все) стороны*; ср.: Он с припадочной силой в несколько ударов расщепил стол, потом яростно хватил шашкой по зеркалу, и *осколки* от него сверкающим радужным *дождем брызнули* во все стороны [А. И. Куприн. Поединок]. Значение 'врассыпную' реализуется и в сравнении *дождем бежать* – 'бежать большой толпой или врассыпную' [1, с. 176].

3. Непредсказуемость, неожиданность появления, начала и окончания дождя отразилась в народных сравнениях *появиться/ подняться как дождь* и *исчезнуть как дождь* [1, с. 176]. Ср. строчки стихов: *Любовь как дождь пропала./ Наверное, я опоздала. / Любовь как дождь – исчезла* [7]. Ср. выражение *Либо дождь, либо снег, либо будет, либо нет* – о непредсказуемости погоды и иных жизненных событий.

4. В устойчивых выражениях отразилась водная субстанция дождя, его способность вымочить попавших под него (*дождем не смочить* кого-л.

– ‘о большом скоплении людей’; *Мокрый дождя <а нагой разбою> не боится* – ‘о человеке, которому нечего терять’ [4, 1–453) и доставить тем самым неприятности: *ровно дождем намочило* кого-л. – ‘о нахмурившемся, нахохлившемся, надувшемся человеке’ [1, с. 176]; *ходить как дождём прибитый* – ‘смутный, вялый’ [4, с. 3–398]. Эта же ассоциативная линия лежит и в основе оборота (попасть) *от дождя да в воду* [4, с. 1–453], *от дождя да под капель* со значением ‘из одной неприятной ситуации в другую’ [2, с. 193], образованного по весьма распространенной модели (ср.: *из огня да в полымя*). Осмысление дождя как неприятности проявляется и в характеристике смелого человека: *ни дождя ни облою не боится* [1, с. 176], а компоненты *ненастье* и *дождь* формирует в составе пословиц устойчивую семантику ‘неприятность, огорчение, невезение’: *Наше счастье – дождь да ненастье* [6, с. 1–42], *На сердце ненастье, так и в ведро дождь*. [6, с. 1–117]; *Быть было ненастью, да дождь помешал* [4, с. 1–453].

Таковы лишь некоторые отразившиеся в устойчивых выражениях русского языка результаты осмысления такого явления, как дождь.

Литература

1. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских народных сравнений / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – М: Олма, 2008. – 625 с.
2. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – М: Олма Медиа Групп, 2007. – 784 с.
3. Васильев В. П. Концепт «дождь» и особенности его организации // Мир человека и мир языка : Коллективная монография / Отв. ред. М. В. Пименова. – Кемерово: Комплекс «Графика», 2003. Вып. 2. – 184-229 с.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М. 1978-1980. – Т. 4. – 555 с.
5. Домбровская М. В. Концепт «дождь» как компонент национальной картины мира (на материале французского и русского языков): дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2006. – 307 с.
6. Даль В. И. Пословицы русского народа. Т. 1. – М: «Художественная литература», 1984. – 382 с.
7. Зотина К. Любовь как дождь пропала // Поэтический портал. № 1. 2016. URL: <http://poem4you.ru/Kristina1/lyubov-kak-dojd-propala.html> (дата обращения 22, 11, 2016)
8. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. – 2-е изд. – М.: Гнозис, 2004. – 309 с.
9. Словарь русского языка: в 4-х. /РАН, Институт лингвистических исследований; под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999. Т. 1. – 702 с.

УДК 81'367.4:791.43-2(470+571)

Му Сунянь

Санкт-Петербургский государственный университет

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ВЫРАЖАЮЩИЕ ОТРИЦАТЕЛЬНУЮ ОЦЕНКУ В РЕЧИ ГЕРОЕВ СОВРЕМЕННЫХ ТЕЛЕСЕРИАЛОВ

В данной статье анализируются синтаксические фразеологизмы, которые часто используют герои сериалов для выражения неодобрения.

Ключевые слова: синтаксический фразеологизм, «Кухня», оценка, частотность использования

Mu Songyan

Saint Petersburg State University

Syntax idioms expressing a negative assessment in the speech heroes of modern TV series

This article analyzes the syntactic idioms that the characters are often used in series to express disapproval and emotions

Keywords: syntactic idiom, "Kitchen", evaluation, frequency of use

С развитием лингвистики синтаксические фразеологизмы становятся важным объектом исследования. Вопросы, связанные с синтаксическими фразеологизмами, привлекают внимание таких ученых-языковедов, как Н. Ю. Шведова, О. А. Лаптева, А. В. Величко, В. Ю. Меликян и др. Со стороны грамматики эти фразеологизмы являются кодифицированными, связи между их членами не нормированы и могут варьироваться. В связи со сказанным данный языковой феномен вызывает серьёзные трудности у иностранцев, изучающих русский язык, которые не могут правильно понимать речь носителя русского языка, использующего предложения с фразеологизированной структурой в устной речи. **Актуальность** нашего исследования заключается в том, что для обучения РКИ важно определить лингвистические особенности фразеологизмов, а также выявить, какие из них наиболее употребительны в современной повседневной устной речи, на которую ориентированы современные телесериалы.

Материалом нашего исследования послужили российские сериалы «Кухня», «Как я стал русским», «Физрук».

Мы просмотрели 20 серий «Кухня» (02—12, 14—22 первого сезона), 20 серий «Как я стал русским» (01—20), 5 серий «Физрук» (10-15 второго сезона) и обнаружили шесть моделей синтаксических фразеологизмов.

1. СФ No1 «какой +местоимение +(это)+сущ.» *Алиса:* Ух,какой классный торт! *Максим:* Нравится? Я его сделал! *Алиса:* Для тёти Вики? *Максим:* Почему для тёти Вики? *Алиса:* Папа маме всегда готовил. *Максим:* Значит Папа любит Маму. *Алиса:* Ну вот, а тётя Вика сказала любит тебя...(Сначала Максим стоит на столе, ставит что-то на шкаф услышав слова Алисы, он в шоке и в восторге, и падает со стола) *Алиса:* **Какие вы мужчины слабохарактерные!** (серия 09 19:46 «Кухня») В этом примере Алиса не понимает, почему Максим так легко падает со стола, услышав её слова. Она просто маленькая девочка. С её точки зрения, то, что случилось, ненормально. Поэтому она использует этот СФ и выражает своё не понимание, зачем мужчины такие слабохарактерные! Она ещё немного смеётся над ним и выражает свою отрицательную оценку мужчинам.

2. СФ No2 «что за + сущ.» *Японский Повар:* Аригато! *Виктор:* Это что за фундзияма? (Японский повар-- новый работник кухни, и Виктор Петрович на самом деле не любит японскую кухню.) (02:07 серия 22 «Кухня») В данной ситуации Виктор является шеф-поваром ресторана, он был неудовлетворён японским поваром, они являются конкурентами. Виктор не понимает и не любит японскую кухню, он также не хочет работать вместе с ним. Используя данный СФ, он даёт свою отрицательную оценку.

3. СФ No3 «Ах +местоимение + сущ.» (Один ресторан с другим рестораном имеет отношения конкуренции. Шеф-повар второго ресторана хочет нанять повара и раздает всем свои визитки. Шеф-повар первого ресторана заметит её визитку на своей кухне, Он считает, что кто-то из его коллектива хочет работать у его противника.) *Виктор:* **Ах, Вы сволочи неблагодарные.** Чье это? Молчите, инвалиды? Ничтожества, предатели, иуды! (04:31 серия 04«Кухня») В данном примере Виктор считает, что его подчинённые хотят работать у других, с его точки зрения, они изменяют ему, поэтому он сразу ярко выражает своё недовольствие и своё неодобрение, используя данный СФ.

4. СФ No4 «тоже мне+сущ.(глаг., прил., нареч.)» *Виктор:* А что ничего не заказываете? *Елена:* Я же сказала, я хочу убить время, а не себя. Неудачная шутка, да? *Виктор:* Да не берите в голову. Все же знают, что женщины не умеют делать двух вещей: шутить и готовить. Не слишком Вас задержат в нашем ужасном заведении, до свидания! *Елена:* Пожалуй, я сделаю заказ. О, фрикасе из куропатки, блюдо от шефа, как интригует. (Виктор пошёл на кухню, сердечно): **Вот курица! Также мне шеф-повар!** (05:26 серия 2 «Кухня») Они на самом деле являются конкурентами. Елена обедает в ресторане Виктора, она хочет узнать, какой у них интерьер, как там готовят. Виктор немного презирает её, по его мнению, она женщина, а женщины не умеют прекрасно готовить, и она даже презирает его, он не может терпеть. Когда он вернётся в кабинет, то сразу подумает, что у неё нет признаков, характерных для

шеф-повара. Она даже не имеет права говорить с ним как с шеф-поваром. Он дает ей негативную оценку.

5. СФ№5«вот это+сущ.(глагол., прил., нареч.) + так + сущ. (глагол., прил., нареч.)»

Алёша: Давай, давай, собираемся! Пойдём прогуляемся в лесок, на природу. Воздухом подышим. Дима: А чего сразу угрожать? Может, мы с Сашей любим друг друга. Фома: Ты дурак? Ты забыл, одень, что мне план свой рассказал? Дима: Прикиньте, как в фильмах получилось. Сначала я притворялся, потом полюбил. Алёша: Вот это отмаза так отмаза! (18:47 Серия15«Физрук»). В данном контексте Дима хочет обмануть богатую девушку, но Алёша и Фома не хотят, чтобы он так сделал. Они считают, что он плохой и злой парень, он делает всё только для денег, поэтому то, что он сказал, является предлогом. Алёша выражает отрицательную оценку с помощью данного СФ.

6. СФ №6 «где(какой,какое,куда) там+ глаг.(сущ., приг., нареч.)»

Екатерина: Мне кажется, что Платонов вас обманул. Я понимаю, что это очень личное, но все же не могу не спросить, вы доверяли ему? Кристина: Ну, в принципе, да. Он надёжный. Екатерина: А мне кажется, он из тех мужчин, которые считают женщин товаром. Купил, попользовался и выбросил. (Кристина была тронута словами Екатерины и согласилась): Да, **Какое там уважение?** Он же вообще...,он ни одной юбки не пропускает.(17:23 серия 07« Как я стал русским») В этом примере Кристина считает, что Платонов не уважает женщину, для него женщина как одежда. А Кристина, как женщина, абсолютно не согласится с ним, у неё отрицательная оценка Платонова.

Исследуя вышеуказанные СФ, мы пришли к следующим **выводам:**

1. СФ всегда используются в неофициальной обстановке, что доказывается тем, что первоначально мы пытались сделать выборку примеров из ток-шоу, но, поскольку общение в нём носит довольно официально-эмоционально-экспрессивный характер, примеры синтаксических фразеологизмов нами зафиксированы не были.

2. Использование СФ приводит к тому, что общение получает неформальную окраску. Иногда, несмотря на то что герои разговаривают в официальной обстановке, они нарушают языковую норму. В сериале «Кухня» герой Виктор Петрович всегда использует СФ в зале ресторана, хотя зал является официальной обстановкой, в момент использования СФ коммуникативная обстановка уже превращается в неофициальную.

3. По социальному статусу начальник всегда использует СФ. В сериале «Кухня» наблюдается чёткая разница в статусе, существует один начальник, а все другие являются подчинёнными. Кроме того, герои, имеющие равный социальный статус, также используют СФ, они всегда просят дать советы и при этом выражают свои эмоции. Кроме того, СФ всегда употребляются в отрицательной эмоциональной атмосфере.

Литература

1. Величко А.В. Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев. — М.: Редакционно-издательского совета МГУ 1996. — 93 с.
2. Русская грамматика / Под ред. Н.Ю. Шведовой. Том 1—2. — М. : Наука, 1980 — 318 с.

Источники

1. «Кухня» телесериал. Россия. 2012. Серии 02,04,09,15,22 Первый сезон [Электронный ресурс] Телеканал СТС. URL: <http://kuhya-cts.ru>. (Дата обращения 27.10.2016).
2. «Физрук» телесериал. Россия. 2014. Серии 15 Второй сезон [Электронный ресурс] Телеканал ТНТ. URL : <http://fizruk.tnt-online.ru>. (Дата обращения 29.10.2016).
3. «Как я стал русским» телесериал. Россия. 2015. Серии 07 [Электронный ресурс] Телеканал СТС. URL : <http://cts.ru>. (Дата обращения 30.10.2016).

УДК 81'367.335

Метельская Е. М.

Санкт-Петербургский государственный университет

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ БЕССОЮЗНОГО СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

В работе рассматриваются новые подходы к описанию сложного предложения, в частности, к описанию бессоюзных сложных предложений. Наряду с традиционными методами формальной описательной и функциональной грамматики, семантическим (логико-семантическим) подходом, концепцией коммуникативной грамматики, предлагается рассмотреть новые подходы, которые обусловлены современными тенденциями и дают новые возможности прикладной лингвистике.

Ключевые слова и фразы: бессоюзные сложные предложения, конверсивность, модель, смысловые отношения, трансформы, конверсивы, новые подходы к описанию бессоюзных сложных предложений

E. M. Metelskaya

Saint Petersburg State University

New approaches to the concept of asyndetic sentences

The report covers not only main approaches to the concept of multiple sentences and asyndetic sentences, but new approaches to this concept related to practical aspect of linguistics. The usage of asyndetic sentences is influenced by pragmatics of texts. The main task of the speaking person / author is to transfer information to a collocutor (reader) as simply and soon as possible. As a result we have numerous asyndetic sentences with reduced identity, syncretism and

reversibility of sense relations (a possible change of the relation's direction), the consequent change of order of sentence clauses. The new approach provides patterns and makes it possible to speed up the process of computer identification of asyndetic sentences.

Keywords: Russian language, asyndetic sentences, sense relations in asyndetic sentences, multiple sentences

Наряду с традиционными методами формальной описательной и функциональной грамматики, семантическим (логико-семантическим) подходом [1; 9], концепцией коммуникативной грамматики [4; 7], в последнее время появляются новые подходы к описанию синтаксических структур, обусловленные современными социо-культурными условиями: ростом популярности социальных сетей, повышением необходимости общения посредством интернета, высокой востребованностью коммуникации по электронной почте.

Для формального метода определяющим критерием является структура (классификация предложений по признаку «открытой / закрытой структуры»), для функционального – функция синтаксической единицы (например, придаточные определительные, придаточные дополнительные), для логико-семантического – семантическая структура – логическая пропозиция (смысловые отношения между предикативными единицами) [5; 10].

Все классические подходы к описанию синтаксиса сложного предложения, в основу классификации которых положен лишь один из критериев, на более низких уровнях деления начинают учитывать и другие аспекты, правда, в качестве второстепенных. Так, в классификации В.А. Белошапковой предложения «открытой / закрытой структуры» получают семантические характеристики [2].

Для современного синтаксиса характерно использование в классификации нескольких критериев в комплексе. Структура, семантика и функция – аспекты, имеющие по отдельности определяющее значение для традиционных подходов к описанию синтаксических структур, в равной мере важны для концепции коммуникативной грамматики. Авторами концепции коммуникативной грамматики подчеркивается особое значение «трехмерной целостности» (единства формы, значения и функции) предложения и степень текстовой обусловленности» модели [7, с. 107]. Авторы данной концепции учитывают категории традиционной грамматики: категория времени и модальности (регистр), категория лица (модель субъективной перспективы), категории вида и времени (таксис).

В «Функциональной грамматике русского языка» 2001 года [8, с. 3– 9] во введении декларируется подход «от формы выражения (средства) к функции». Автором вводится понятие базовая модель, дается их список, например, к базовым моделям бессоюзных сложных предложений

относятся: предложения со структурной частью, занимающей обязательную позицию при изъясняемых словах другой структурной части, предложения со структурной частью, замещающей изъясняемые слова другой структурной части, предложения с фиксированной соотносительностью форм предикатов в структурных частях, предложения с одинаковыми формами предикатов и параллельным построением структурных частей, предложения с актуализирующей ролью порядка следования структурных частей и т. д. [8, с. 270–273]. Каждой базовой модели даются семантические характеристики и возможные варианты употребления их в речи.

Новые подходы связаны с новыми потребностями, новыми социокультурными условиями, а именно: со значительным увеличением скорости обмена информацией в современном мире, ростом популярности сетевого общения и увеличением скорости создания сообщения и, как следствие, высказывания. Последнее естественным образом оказывает влияние на средства выражения, обуславливает упрощение формы и изменения в логической пропозиции (смысловых отношениях), отсюда два противоположных следствия – упрощение структуры синтаксических единиц и неопределенность смысловых отношений. В системе языка заложена такая возможность, такой потенциал – бессоюзные сложные предложения с их «упрощенной» структурой (имеется в виду отсутствие союзов и союзных слов), возможностью менять порядок следования частей (способностью к трансформации, к изменению порядка следования частей: вынесению рематической предикативной единицы на первую позицию) и появляющейся у говорящего возможностью не констатировать в данный момент времени (при помощи союзов) смысловые отношения. Этим можно объяснить хаотичное использование знаков препинания и преобладание одного знака – запятой.

Для новых подходов к изучению бессоюзного предложения характерно выделение определенного набора самых общих базовых синтаксических структур (моделей), причем в последнее время степень «обобщения» структурных типов увеличивается, количество базовых моделей в классификации уменьшается (например, классификация М. А. Шелякина). Ту же тенденцию можно отметить и в связи с рассмотрением смысловых отношений: «Основным семантическим отношением между предложениями, с помощью которого могут быть определены все другие семантические отношения, является отношение следования» [6, с. 210]. Это касается и логико-семантического подхода. Так, Т. А. Шувалова [11] выделяет два класса сложных предложений: с одной денотативной ситуацией и несколькими. Возможно, эти тенденции связаны с описанными выше процессами и новыми социокультурными условиями.

Кроме того, нельзя не упомянуть и другие подходы к рассмотрению единиц синтаксиса, например, попытку компьютерного представления

синтаксических структур. Системой одновременно производится морфологический, синтаксический и семантический анализ текста, реализуется метод межуровневого взаимодействия [3, с. 638– 639].

В связи с новыми подходами к рассмотрению синтаксических структур особое значение приобретают такие свойства бессоюзных сложных предложений, как относительная простота структуры (и, следовательно, небольшое число базовых структурных моделей) и обратимость (способность к трансформации) смысловых отношений и предикативных единиц.

В современной синтаксисе применяются в классификации все аспекты - структура, семантика и функция в комплексе. Обращение к другим сферам - логике, математике, психологии - позволяет найти новые подходы к изучению явлений языка и речи.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. – М.: Наука, 1976. 383 с.
2. Белошапкова В. А. Сложное предложение в современном русском языке (Некоторые вопросы теории). – М., 1967.
3. Добров А. В. Компьютерное представление синтаксических структур и их семантическая интерпретация в системе АПРЕ // XLV Международная филологическая конференция, Санкт-Петербург, 14 – 31 марта 2016: Тезисы докладов. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2016. С. 638–639.
4. Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М., 1998.
5. Казаков В. П. Структура и коммуникативный потенциал полипропозитивного предложения // Вестник СПбГУ. Сер. 2, 1993. Вып. 1. (№ 2). С. 34–38.
6. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика: Учебное пособие. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. 352 с.
7. Онипенко Н. К. Теория коммуникативной грамматики и проблема описания русского синтаксиса // Русский язык в научном освещении. – М., 2001. С. 107 – 121.
8. Шелякин М. А. Функциональная грамматика русского языка. – М., 2001.
9. Ширяев Е. Н. Бессоюзное сложное предложение в современном русском языке. – М.: Наука, 1986. 221 с.
10. Шмелева Т. В. Семантический синтаксис: Текст лекций. – Красноярск: КГУ, 1988. 53 с.
11. Шувалова С. А. Смысловые отношения в сложном предложении и способы их выражения. – М.: МГУ, 1990. 159 с.

Прохоренкова И. В.

Северо-Западный государственный медицинский университет им. И. И. Мечникова

УСТОЙЧИВЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ В ЯЗЫКЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (МЕДИЦИНСКИЙ ПРОФИЛЬ)

Статья посвящена вопросу обучения иностранных студентов-медиков профессионально-ориентированным фразеологизмам, характеризующим физическое состояние человека. Приведён большой фактический материал, вошедший в учебно-методическое пособие, созданное на кафедре русского языка. В отдельную группу выделены медицинские фразеологизмы, отражающие точные клинические признаки заболеваний.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, медицина, фразеология.

I. V. Prokhorenkova

Nord-Western State medical University named after I. I. Mechnikov

SET EXPRESSIONS IN PROFESSIONAL LANGUAGE (MEDICAL PROFILE)

The article deals with teaching professionally specific phraseology describing human physical state to foreign medical students. In this article is given a large amount of factual material which is included in teaching manual by the Department of the Russian language. Medical set expressions are sorted out as a separated group which reflects accurate symptoms of disease.

Keywords: Russians a foreign language, medicine, phraseology.

Актуальность включения фразеологических единиц в содержание обучения РКИ ни у кого не вызывает сомнения. Практическое владение фразеологией способствует совершенствованию коммуникативных навыков иностранных учащихся, делает их речь более живой и выразительной, создаёт предпосылки для непринуждённой разговорной речи. Знание фразеологии, понимание её, правильное употребление является одним из показателей хорошего владения языком. Однако методика обучения иностранцев фразеологическим единицам ещё недостаточно разработана. Как правило, в учебниках и учебных пособиях фразеологизмы вводятся либо в учебные тексты, либо даются в качестве отдельных языковых единиц вне текста. Упражнения, направленные на обучение правильному употреблению фразеологизмов, предлагаются учащимся только в некоторых учебниках и учебных пособиях, и именно поэтому нами была предпринята попытка создания пособия по обучению фразеологическим единицам.

Для студентов, обучающихся в медицинских вузах, знание фразеологии, безусловно, играет важную роль, так как, выходя на практику, они испытывают большие трудности в живом речевом общении с пациентами. Приступив к созданию учебно-методического пособия по обучению ФЕ, мы столкнулись с проблемой отбора лексического материала, так как должны были учитывать сферу коммуникации и отбирать только такие коммуникативно ценные ФЕ, которые помогли бы иностранным учащимся в их профессиональной деятельности.

В учебных целях нами было отобрано около семидесяти наиболее частотных, на наш взгляд, ФЕ, характеризующих физическое состояние человека. В учебно-методическое пособие вошли ФЕ, передающие состояние слабости и усталости (*валиться с ног, еле передвигать ноги, не чувствовать под собой ног* и др.); обозначающие степень интенсивности боли (*хоть криком кричи, ни охнуть ни вздохнуть, хоть на стенку лезь* и др.); указывающие на умственное расстройство (*выжить из ума, потерять рассудок, не в своём уме* и др.); характеризующие сон (*спать без задних ног, спать как младенец, не сомкнуть глаз* и др.); процессы выздоровления (*как рукой сняло, точно заново родиться, встать на ноги* и др.); болевые ощущения человека (*точно огнём жжёт, сжимать как обручем, сдавливать как тисками* и др.). Необходимо отметить, что самую большую группу составили именно компаративные ФЕ со сравнительными союзами *как, точно: жёлтый как лимон, сердце бьётся как у воробья, мокрый как мышь, пыхтеть как паровоз, зарастать как на собаке, живот как барабан, ноги как ватные, холодные как ледышки, бледный как мел* и т. д.

В отдельную группу мы включили ФЕ, связанные с кончиной человека: *стоять на краю могилы, уйти из жизни, дни сочтены, не жилец на этом свете, смертный час, до последнего вдоха* и т. д.

В пособие также вошли пословицы и поговорки о здоровье (*недосол на столе, пересол на спине; держи голову в холоде, а ноги в тепле; кто как жуёт, тот так и живёт* и др.) и афоризмы известных врачей (*отдых – это перемена занятий; у врача есть три инструмента – слово, растение, нож; всё есть яд, и ничто не лишено ядовитости, и только доза делает яд безвредным* и др.).

Мы не включили в пособие так называемые медицинские фразеологизмы, возникшие на основе определённых клинических признаков, такие как *«лицо Гиппократово», «голова медузы», «печёночные ладони», «бычье сердце», «колени священника»* и др., хотя они представляют несомненный интерес для иностранных студентов-медиков, так как отражают точные клинические признаки заболеваний и синдромов. Нам представляется, что для изучения подобных фразеологизмов необходимо создание отдельного учебно-методического пособия.

Литература

1. Фразеологический словарь русского языка / Сост. А. Н. Тихонов (рук. авт. кол.), А. Г. Ломова. – 3-е изд., стереот. – М.: Русский язык. – Медиа, 2007.
2. Жуков В. И., Жуков А. В. Школьный фразеологический словарь русского языка: пособие для учащихся. 2-е изд. М.: Просвещение, 1989.
3. Жуков В. П., Сидоренко М. И., Скляр В. Т. Фразеологический словарь русского языка. М. «Русский язык», 1987.
4. Яранцев Р. И. Словарь-справочник по русской фразеологии. Ок.800 фразеологизмов. – М.: Русский язык, 1981.
5. Дубровин М. И., Дейси К. Э. Русские фразеологизмы в картинках. М.: Русский язык, 1981.

УДК 81'367.625

Саевич С. Т., Данилов А. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ВАЛЕНТНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ В КОНСТРУКЦИЯХ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ

В статье рассматривается специфика валентности бытийных глаголов в конструкциях, представляющих пространственные отношения.

Ключевые слова: глагол, семантика, валентность, локативно-валентные глаголы, пространственные отношения.

S. T. Saevich, A. V. Danilov

Saint-Petersburg State University

Russian verbal constructions with space meaning: peculiarities of valency

One of the most difficult and actual problems in modern linguistics – the semantics and valency of Russian verbs. This article is about Russian existensional verbs and their peculiarities in course of Russian language (grammar system) for foreigners.

Keywords: verb, semantics, space, location, verbal valency,

Одним из актуальных вопросов, над которыми работают российские и зарубежные лингвисты, является вопрос о синтаксической характеристике глагола и его окружения.

В лингвистике существует несколько определений понятия валентность, в которых отражается способность слов вступать в словосочетания с другими словами для уточнения и полного раскрытия семантики слова, способность полнозначного слова вступать в смысловые и синтаксические связи с другими словами и т.д.

Мы понимаем валентность слова как явление двуплановое, семантико-синтаксическое: в семантическом плане - это внутреннее свойство слова, заложенное в нём самом, а в синтаксическом - способность слова к распространению, вызванная потребностью в смысловом дополнении. Локативная валентность – есть способность слова с локативным значением (в нашем случае – глагола) требовать для полноты смыслового истолкования обязательного распространителя, члена, который имеет только пространственное значение. Например, глагол *находиться* или *располагаться* имеет основную лексическую сему «нахождение предмета в определённом месте, сегменте пространства», но для полноты своей семантики он должен иметь при себе обязательный член, компонент с непосредственным указанием на тот пространственный ориентир, где кто-то **находится, располагается, пребывает**, т. е. имеет обязательный локативный уточнитель. В этом случае мы говорим, что данный глагол локативно-валентен или обладает локативной валентностью.

Источники локативной валентности (ЛВ) в русском языке могут быть двух типов:

1. исходные (лексические);
2. производные (аффиксальные).

Исходный тип локативной валентности связан прежде всего с лексическим значением слова и находит выражение в корневой морфеме глагола (*лежать, лететь, помещаться* и т. д.).

Производный тип связан с ролью словообразования и находит своё выражение в реализации пространственной валентности путём приставок с пространственным значением (*расположиться, вскочить, спускаться, перемахнуть, разложить* и т. п.). Чаще всего – это случаи наложения (совмещения) значения приставки и корня.

В русском языке локативно-валентные глаголы (ЛВГ) представлены двумя группами: ЛВГ 1 - глаголы, в лексическом значении которых имеется сема «нахождение / размещение в пространстве» (*находиться, сидеть, лежать, повесить* и т. п.); ЛВГ 2 - глаголы, в лексическом значении которых имеется сема «перемещение предмета в пространстве» (*двигаться, лететь* и т.д.).

ЛВГ 1, в свою очередь, представлены: а) лексемами типа *находиться* (ЛВГ 1₁) и б) лексемами типа *размещать* (ЛВГ 1₂), которые мы называем локативными каузативами (ЛК). *Каузативные глаголы* - переходные глаголы, имеющие значение причины или повода для совершения действия. *Ставить* - т.е. вызывать действие, обозначенное глаголом *стоять*; *класть* - т.е. вызывать действие, обозначенное глаголом *лежать*.

Если у лексем ЛВГ 1₁ имеется валентность только на сему «место нахождения», то у глаголов группы ЛВГ 1₂ актуализируется валентность на сему «размещение, приведение к нахождению».

Глаголы первой группы (ЛВГ 1₁) - непереходные, несовершенного вида, обозначают процесс местонахождения или пребывания предмета (*жить, сидеть, висеть, располагаться, селиться* и т.п.).

В эту же группу глаголов в русском языке попадают переходные глаголы совершенного вида (ЛВГ 1₂), обозначающие размещение, приведение к размещению или нахождению предмета в пространстве, которые вводят конструкции (куда?): *поставил книгу (куда?) на полку; повесил пальто (куда?) в шкаф*. Внутри этой группы можно выделить подгруппу *автокаузативных* глаголов: *сесть, встать, лечь, разместиться, поселиться, очутиться* и т. п. Эти глаголы непереходные, совершенного вида. Они обозначают размещение самого субъекта в пространстве, конкретизируя нахождение.

Среди локативно-валентных глаголов 1 группы есть как возвратные (*находиться, размещаться*), так и невозвратные (*сидеть, лежать, стоять*). Большинство ЛВГ 1 имеют как возвратный, так и невозвратный вариант: *переместить-переместиться, поселить-поселиться* и т.п.

Среди ЛВГ 1 есть группа глаголов типа *валяться, размещаться, тянуться* и пр., которые являются двузначными. Статальный вариант этих глаголов обозначает нахождение, а процессный - каузацию или перемещение предмета в пространстве: ср.: *Кафе размещается* (находится) на первом этаже - *Туристы размещаются* (поселяются) в гостинице «Спутник».

Вторую группу локативно-валентных глаголов (ЛВГ 2) составили глаголы с общим значением движения / перемещения в пространстве (*двигаться, лететь, ехать* и т.п.). Эта группа гораздо многочисленнее группы глаголов нахождения.

Особую группу среди рассматриваемых ЛВГ представляют собой глаголы социальной характеристики нахождения предмета в пространстве.

Локативно-валентные глаголы данной группы дают социальную характеристику нахождения, положения предмета/лица в пространстве: не в абстрактном пространстве, а в определённой сфере общения людей, общества, окружающем нас мире, природе. К этой группе относятся глаголы: *жить, жить, обитать, обретаться, селиться, гостить, служить, дежурить, патрулировать, демонстрировать, базироваться*.

В предложениях с локативно-валентными глаголами нахождения мы имеем дело с семантически детерминированным локализатором. Например, в предложении *Книга лежит на столе/ в столе/ под столом* и т. д. значение местонахождения выражено локативно-валентным глаголом и разными формами имени, соотносимыми по общему внутрикатегориальному значению нахождения предмета в пространстве. Причём при этом же глаголе невозможны другие обстоятельства, например, со значением перемещения в пространстве: *Книга лежит на стол/ в стол/ из стола/ к столу* и т.п., что следует учитывать, работая в иностранной аудитории, так как

в некоторых родных языках учащихся нет дифференциации места нахождения и направления.

У всех этих глаголов сема нахождения и сема размещения взаимозависимы друг от друга и составляют общий семантический фон слова. Поэтому иногда бывает трудно выделить у этих глаголов изолированно ту или другую сему: они – части одного семантического целого, взаимопроникают и взаимообуславливают друг друга.

Сема размещения достаточно сильна в рассматриваемых глаголах, что позволяет выделить их в особую группу локативных каузативов, наряду с глаголами *возвышаться, размещаться, примыкать, тянуться* и др.

Несколько глаголов социальной характеристики нахождения предмета в пространстве могут обозначать нахождение, пребывание с какой-либо целью. Это глаголы: *гостить, служить, дежурить, демонстрировать* и др.

Следует отметить тот факт, что в плане семантической мотивированности глаголы данной группы являются самыми слабыми и занимают периферийное место в системе выражения пространственных отношений. Значение цели пребывания где-либо превалирует над значением нахождения. Но вместе с тем, потребность в обязательном локативном распространителе при этих глаголах существует, что мотивирует их включение в рассматриваемую группу глаголов нахождения.

Некоторые из глаголов социальной характеристики имеют безличную форму (*житься, тусоваться, водиться*). Часто они выступают в сочетании с наречиями *трудно, легко, много, весело* и т. п. (много *водится* дичи; хорошо *живётся* в семье; легко *служится* на родине и т. п.), а также с отрицанием «не» (не *живётся, не служится, не дежурится* и т. п.). В отрицательном безличном предложении говорится об отсутствии желания или возможности жить, оставаться, находиться где-либо: Ср.: *Не сидится, не лежится, не гуляется* ему (песня).

Именно данные конструкции имеют наименьший валентностный потенциал, приводя к явлению угасания локативной валентности и развитию абсолютного значения глагола. Как правило, в предложениях такого типа глагол употребляется без локативного распространителя: *Ему не работается сегодня*. Но валентностный потенциал не исчезает совсем, поэтому конструкции с обстоятельственным членом тоже возможны: *Хорошо отдыхается в деревне; Сладко спится дома*.

Особую группу среди локативно-валентных глаголов нахождения составляют лексемы событийной семантики, характеризующие местонахождение события. Это глаголы: *случиться, состояться, произойти, проходить*. Их общее значение «иметь место, происходить где-либо».

Глаголы этой группы часто сочетаются с другими глаголами нахождения или перемещения в пространстве, теряя в этом случае своё основное

лексическое значение: *Мне как-то случилось прожить две недели в казачьей станице* (Лермонтов, Фаталист).

Локативно-валентные глаголы в русском языке представляют собой довольно многочисленную, хотя тематически достаточно разнородную группу лексики. По данным Малого академического словаря (МАС) в количественном отношении это около 2000 лексических единиц, а по тематике в неё попадают глаголы нахождения, существования, бытия, обнаружения, экзистенциальные, глаголы статики и динамики, глаголы движения и перемещения в пространстве, социального отношения и др.

Анализ семантики группы ЛВГ может быть полезен в практике преподавания русского языка как иностранного, поскольку глаголы этой группы представляют собой активно употребляемый слой русской лексики, необходимый иностранцам в коммуникативном отношении. Глубокий и дифференцированный подход к изучению семантики русских глаголов не только расширит и обогатит лексический запас учащихся, но и поможет избежать интерференции и облегчит выбор адекватной лексической единицы в определённых контекстуальных и ситуативных условиях.

Таким образом, говоря о семантике русского глагола, мы должны учитывать вопрос о лексико-семантической и синтаксической характеристике глагола и его окружения. Это требует определения понятия языковой валентности, а выделение в русском языке группы глаголов с общей семой локальность существования (нахождение и перемещение предметов в пространстве) вызвано необходимостью учёта валентностных характеристик глагола в практике преподавания русского языка в иностранной аудитории.

Литература

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М.: Наука, 1974, 367 с.
2. Всеволодова М. В., Владимирский Е. Ю. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке. – М.: Русский язык, 1982, 262 с.
3. Кибардина С. М. Основы теории валентности. – Вологда, 1976, 186 с.
4. Саевич С. Т. Локативно-валентные глаголы в системе средств выражения пространственных отношений в современном русском языке. АКД, – Ленинград, 1986, 24 с.
5. Филичева Н. И. Понятие синтаксической валентности в работах зарубежных языковедов. ВЯ, 1967, №2, с. 118–125.

РУССКИЕ ПОСЛОВИЦЫ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОФОНОВ ВЫРАЖЕНИЮ ОТНОШЕНИЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ

Исследование синтаксиса русских пословиц свидетельствует о правомерности объединения полей обусловленности в одну группировку. Пословицы служат удобным материалом при обучении инофонов способам выражения отношений обусловленности.

E. S. Sokolova

Saint Petersburg State University

Russian proverbs as a proper material to teach foreigners how to express causal relations

Russian proverbs' syntax studies prove the unity and integrity of different types of causal relations. Proverbs can be a wonderful material for the purpose of teaching how to express these relations adequately.

Ключевые слова: синтаксис, отношения обусловленности, русские пословицы, неспециализированные средства выражения.

Keywords: syntax, causal relations, russian proverbs, non-specific means of expression.

В современной теоретической лингвистике представлена точка зрения, согласно которой поля обусловленности объединяются в одну группировку [1; 2]. Таким образом, языковые категории причины, следствия, условия, цели и уступки рассматриваются как члены одного языкового класса. Эта точка зрения может быть подтверждена материалом русских пословиц. Анализ отношений обусловленности в этом материале показал, что, с одной стороны, пословицы иллюстрируют смысловую общность указанных отношений и обширные зоны пересечения между конкретными значениями, а с другой стороны, могут служить удобным материалом при обучении инофонов способам их выражения.

Основным специализированным средством выражения отношений обусловленности в русском языке считаются придаточные предложения с подчинительными союзами [1, с. 152]. Такие предложения со специализированными союзами, позволяющими однозначно интерпретировать конкретные значения обусловленности в русских пословицах, единичны: *На то и щука в пруду, **чтобы** карась не дремал* (цель); ***Кабы** знал, где упасть, так соломки бы подстелил* (условие); ***Хоть** тяжёлая доля, да всё*

своя воля (уступка). Обнаружить специализированные для выражения причины союзы и вовсе не удалось. Это означает, что в пословицах расчлененное представление информации об обусловленности чрезвычайно ограничено.

По нашим наблюдениям, отношения обусловленности в пословицах выражаются по большей части в бессоюзных предложениях, то есть неспециализированным способом, без формальных маркеров конкретных значений, поэтому однозначная интерпретация такого значения затруднена. В самом деле, можно ли с уверенностью утверждать, какие отношения выражены в пословице *Смолоду прореха – под старость дыра* – условные или причинно – следственные? А в пословице *Не плюй в колодец – пригодится воды напиться* – каузальные или целевые?

Это обстоятельство делает пословицы удобным учебным материалом, позволяющим стимулировать учащихся к определению конкретного значения обусловленности и поиску адекватного специализированного союза, передающего это значение, например: *Любовь зла – (поэтому) полюбишь и козла* - следствие; *(Так как) теля умерло-(то) хлева прибыло* – причина; *(Если) всё будешь знать, скоро состаришься* – условие; *(Хоть) век живи, век учись: (все равно) дураком помрешь* – уступка.

Разумеется, подобные задания могут предъявляться при достаточно высоком уровне владения русским языком (не ниже сертификационного В2), когда учащиеся в известной мере овладели навыками выражения значений обусловленности.

Проблематичность однозначной интерпретации значений обусловленности в бессоюзных предложениях можно обратить в фактор, благоприятствующий выявлению специфики различных конкретных значений. Мы имеем в виду предложение заданий на поиск возможных вариантов со специализированными союзами и определение контекстных условий, допускающих употребление того или иного союза. Так, в пословицу *Дитя не плачет – мать не понимает* теоретически могут быть введены, как минимум, 4 союза: **если, когда, так как, раз**. Это возможно потому, что имена *мать* и *дитя* могут интерпретироваться как имеющие не только общую, но и конкретную референцию. Если они воспринимаются как общереферентные имена, для высказываний характерна имплицитная итеративность, например [4, с. 211], они имеют неопределенную временную отнесенность. В таких условиях возможно употребление союза **когда** и одной из лексем союза **если** – «**если обобщения**» [3, с. 34–45]. При интерпретации имен *мать* и *дитя* как имеющих конкретную референцию, ситуация-антецедент *дитя не плачет* воспринимается как данное, и возможным является употребление союза **раз** и другой лексемы союза **если** – «**если данного положения дел**» [3, с. 45-57]. Введение в эту пословицу союза **так как** актуализирует причинно-следственную зависимость между ситуациями.

Оговоримся, что мы обсуждаем лишь принципиальные возможности, которые удобно использовать в учебных целях для демонстрации контекстных условий употребления специализированных подчинительных союзов. Следующей ступенью анализа может стать обсуждение жизненной ситуации, в которой употребляется пословица, и условия предпочтения того или иного союза. Например, ситуации употребления пословиц: *Назвался груздем, полезай в кузов; Любишь кататься, люби и саночки возить* предполагают знание говорящим фактического положения дел, из которого, по его мнению, вытекает следствие, реализуемое в речевом акте повеления. Наиболее адекватно такой тип обусловленности передается союзом **раз**.

В бессоюзных предложениях, каждый компонент которых содержит сравнительную степень наречия: *Тише едешь, дальше будешь*, отношения обусловленности сопряжены с выражением количественного сопоставления. Это, с одной стороны, свидетельствует о наличии зон пересечения обусловленности с другими категориальными значениями, а с другой - выявляет контекстные условия употребления соответствующих союзов (в данном случае возможно введение союза *чем..., тем...*).

Помимо бессоюзных предложений, отношения обусловленности в пословицах выражаются и другими неспециализированными средствами. В частности, зона значений, связанных с «обманутым ожиданием», выражается в сложносочиненных предложениях с союзами **а, да**: *Глаза по ложке, а не видят ни крошки; Медведь не умывается, да здоров живет*. Такие пословицы целесообразно использовать для демонстрации возможности выражения указанных значений не только с помощью сочинительных, но и с помощью собственно уступительных союзов. Можно предложить задание на такие, например, трансформации: *Не светило, не горело, да вдруг припекло – Хотя не светило (и)/, не горело - вдруг припекло*.

Характерный для пословиц признак обобщенности суждения проявляется в предложениях с обобщенно-уступительными значениями: *Как волка ни корми, а он всё в лес глядит*. Такие предложения удобны для упражнений на синонимические и парадигматические преобразования: *Как ни вертись собака, а хвост позади – Сколько ни вертись собака...; Как бы ни вертелась собака...; Сколько бы ни вертелась собака...и толкования с помощью других языковых средств: Собака **может** вертеться **сколько** **удобно**, хвост **все равно** позади*.

Отношения обусловленности в пословицах выражаются и в простых предложениях, осложненных деепричастными оборотами: *Не зная броду, не суйся в воду*. Их тоже можно использовать в заданиях на трансформацию в сложноподчиненные предложения с формальными маркерами, имея в виду, что в этом материале они передают преимущественно условные отношения. Менее явный случай

нерасчлененного выражения обусловленности представлен в простых предложениях с причастными формами: *Пролитую воду не соберешь* и с формами прилагательных: *Ровные полешки дружнее горят*. Конкретное лексическое наполнение таких синтаксических структур создает биситуативные макроситуации, между компонентами которых устанавливаются определенные семантические отношения: Вода пролита – ее не соберешь; Полешки ровные – горят дружнее неровных. Можно предложить учащимся выразить такие отношения расчлененно, с помощью специализированных союзов, попутно эксплицируя и другие неочевидные инфонимы смыслы и используя адекватные формы выражения этих смыслов: *Пуганая ворона и куста боится – Если ворону (раньше) пугали, то (теперь) она боится (даже) куста; Голодной курице всё просо снится – Если курица голодна, то ей всё (время) просо снится*.

В заключение отметим еще один тип возможных заданий на материале пословиц: трансформации простых предложений с предложно-падежными формами в сложноподчиненные предложения со специализированными союзами: *Без детей горе, а с детьми вдвое – Если детей нет – горе, а если дети есть, горе вдвое (больше)*.

Литература:

1. Евтюхин В. Б. Группировка полей обусловленности: причина, условие, цель, следствие, уступка // Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. СПб., 1996. С.138 – 174.
2. Русская грамматика. Т. II. М., 1982. С.562.
3. Урысон Е. В. Опыт описания семантики союзов: Лингвистические данные о деятельности сознания. М: «Языки славянских культур», 2011. 336с.
4. Храковский В. С. Условные конструкции (опыт исчисления) // Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. СПб., 1996. С.175-213.

УДК 398.9:81'37(=811.161.1)

Сунь Шуян

Санкт-Петербургский государственный университет

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОТНОШЕНИЙ РАЗНОВРЕМЕННОСТИ В ПОЛИПРЕДИКАТИВНЫХ РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ

Данная статья посвящена изучению пословиц с позиций грамматической семантики и, в частности, таксисных и аспектуальных особенностей. Предметом нашего анализа являются разные способы выражения отношений разновременности в русских пословицах.

Ключевые слова: пословица, таксис, аспектология, разновременность.

Sun Shuyang

Saint Petersburg State University

The relation of diversities in time and modes of expression in complex sentences of russian proverbs

The article is devoted to proverbs, analysed from positions of grammatical semantics and, in particular, features of taxis and aspects. A subject of our analysis are ways of expression in paremias of the actions relations proceeding at different times.

Keywords: proverbs, taxis relations, aspectology, time-diversity.

Исследование паремиологических единиц (ПЕ) в России имеет давнюю историю (см. труды В. И. Даля, Ф. И. Буслаева, А. А. Потебни, Г. Л. Пермякова, В. Н. Телия, А. В. Кунина и др.). В современной паремиологии внимание привлекает изучение трансформаций и вариативности пословиц, отграничение паремий от других типов фразеологических единиц, структурно-семантические и дискурсивно-стилистические особенности пословиц и т. д. (В. М. Мокиенко, Е. И. Селиверстова, Н. Н. Семенко, Л. В. Савенкова, З. К. Тарланов и др.). К сожалению, вопросы грамматической природы ПЕ, их анализ с позиций грамматической семантики и, в частности, таксисных и аспектуальных особенностей редко становятся предметом внимания исследователей, что и вызвало наш интерес.

Изучение семантической категории таксиса и способов его актуализации является одним из важных аспектов в изучении закономерностей организации полипредикативных предложений. В понимании категории таксиса мы следуем за мнением А. В. Бондарко, трактующим ее как «временное отношение между действиями (в широком смысле, включая любые значения предикатов) в рамках целостного периода времени, охватывающего значения всех компонентов выражаемого в высказывании полипредикативного комплекса» [1, с. 234].

В русском языке основным средством выражения времени действия является видо-временная форма глаголов. Однако отношения таксиса характеризуются не одной формой, а сочетанием форм. Помимо видо-временных форм глаголов, к средствам выражения временных отношений могут относиться, например, наречия – *сначала, потом*, сложные синтаксические конструкции – с союзами *и...и, а*, порядок слов, деепричастные обороты и др.

Итак, единство функционально-семантического поля таксиса создается разными средствами выражения временных отношений – при несомненной важности и первоочередности видо-временных форм глаголов и их семантики. Тесную связь категорий таксиса и

аспектуальности А. В. Бондарко объяснял следующим образом: «Рассматриваемое соотношение таксиса с другими семантическими категориями реализуются не как совмещение отдельных и независимых семантических признаков, а как сопряжённость тесно связанных друг с другом и взаимодействующих значений в рамках единого семантического комплекса... В первую очередь это относится к аспектуальной характеристике действий, потому что она представляет собой постоянный компонент временных соотношений» [1, с. 237]. В таксисных отношениях между действиями выделяются 3 основных типа: 1) отношения одновременности; 2) разновременность и 3) недифференцированность. В данной статье мы остановимся на отношениях разновременности, обнаруживаемых нами при изучении таксисных отношений и способов их выражения в русских пословицах.

В отличие от материала художественных текстов, привлекаемых наиболее часто при изучении и описании таксисных отношений в современной функциональной грамматике, паремийный материал требует от нас учёта особенностей пословиц как текстов фольклорного типа – таких, как, например, «обобщённое значение пословиц», «отсутствие в них указания на конкретное время действия» и т. д. [3, с. 44]. Само понятие «разновременности» и способы ее выражения в ПЕ весьма специфичны.

Разновидности отношения разновременности в русских пословицах

Сущность явления разновременности между действиями состоит в том, что одно действие предшествует другому. В зависимости от степени совпадения времени двух действий мы выделяем, вслед за А.А. Ивиным, «строгую» («полную») и «нестрогую» («неполную») разновременность: «Строгая разновременность – действие А строго предшествует (следует) действию В тогда и только тогда, когда каждый момент, в который имеет место А, находится раньше (позже) каждого момента, в который происходит В» [2, с. 119]. Наоборот, нестрогая разновременность – это слабое предшествование, когда событие А «слабо предшествует» событию В. Существуют два момента времени – при этом «ранее другого и в более ранний момент имеет место А, а в более поздний – В» [Там же].

Попробуем классифицировать разные способы представления в пословицах явления разновременности действий и способы их выражения.

1. **Строгая разновременность действий;** основные средства ее выражения – сочетание форм совершенного вида глаголов (СВ+СВ), их грамматические и лексические значения: *Что с возу упало, то пропало; Бог дал, бог и взял; Лёг – свернулся, встал – встряхнулся; Как аукнется, так и откликнется; Гром не грянет, мужик не перекрестится* и др.

Специфическим средством в данном случае является последовательность предикатных структур, содержащих формы СВ. А

наиболее ярко значение разновременности действий выражено сочетанием глаголов СВ в прошедшем времени. Форма единственного числа глагола выступает в обобщенном значении синтаксического лица, т. е. соотносится со всеми лицами. Лексические значения некоторых глаголов, как видим, тесно связаны – отношениями антонимии, конверсии и т. д. (*лёг-встал, дал-взял, аукнуться – откликнуться*), что является одним из средств выражения значения разновременности. Синтаксические конструкции *что... то, за что... за то..., как... так и...* также важны в пословицах данного типа.

2. Фазисная разновременность – когда одно действие, заканчиваясь, служит начальной точкой другого действия. Основные средства выражения – фазовые глаголы и глаголы с особой фазовой семантикой: *Ждали обозу, а дождались навозу; Что имеем, не храним, потерявши, плачем; Начал за здравие, а кончил за упокой; На час ума не стало, навек дураком прослыл; Бог дурака, поваля, кормит; Мир дунет – ветер будет, мир плюнет – море будет* (*будет* – т. е. ‘появится, начнется, станет’).

Специфическое отличие данного типа выражений состоит, как нам кажется, в том, что между действиями есть чёткая граница, которую можно изобразить графически $\rightarrow | \rightarrow$, где вертикальная полоса есть тот предел первого действия, с которого начинается второе действие, или момент совершения второго действия, которое знаменует окончание первого: НСВ | СВ – *ждали – дождались; не храним – потерявши*, СВ | СВ (*начал – кончил, не стало – прослыл*), СВ | НСВ (*потерявши – плачем, поваля – кормит*). С одной стороны, здесь мы находим в ПЕ ряд фазисных глаголов – например, *начать, кончить, стать* и глаголов, близких к ним (*дождались* – глагол с семантикой доведения до конца, до какого-л. предела РГ. [1, с. 359]. Фазисную семантику обретают и другие глаголы – лексема *прослыл* (стать известным в каком-л. качестве’), хотя и является глаголом СВ, в сочетании с наречием *навек* обозначает действие, начавшееся в определенный момент и продолжающееся далее, т. е. *слывет*.

3. Нестрогая разновременность отмечается, когда предшествующее и последующее действия определяются в основном семантикой целого, а не грамматическим значением глаголов. При этом одно из действий часто имеет сравнительно длительный характер: *Будут цветочки, будут и ягодки; Блошка куснёт, и то зудит; а от мошки – волдыри; Не за то волка бьют, что сер, а за то, что овцу съел; Не подожди дрова, так и не горят; Знает (чуёт) кошка, чьё мясо съела; В апреле земля перепреет, значит вовремя май посеет* и др.

В нашем материале данный тип разновременности передается преимущественно сочетаниями глаголов НСВ+НСВ и СВ+НСВ, где вторая форма выражает повторяемость действия или его продолжительность

(зудит, бьют, будут, не горят и др.), и СВ+СВ глаголов будущего времени, сопровождаемых парой наречий (*в апреле – в мае*), подчеркивающих отношения временной дизъюнкции. В первоочередности одного из действий в паремии сомнений не возникает.

Предлагаемый нами подход к паремийному материалу позволяет, таким образом, приблизиться в перспективе к решению вопроса о специфических средствах выражения таксисных отношений в пословицах.

Литература

1. Бондарко А. В. Теория функциональной грамматики: введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис / А. В. Бондарко. Изд. 6-е. – М., Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 352 с.
2. Ивин А. А. Логические теории времени / А. А. Ивин // Вопросы философии. 1969. №3. С. 117–127. РГ – Русская грамматика. – М.: Наука, 1980. – Т.1. – 783 с.
3. Тарланов З.К Русские пословицы: синтаксис и поэтика / З. К. Тарланов. – Петрозаводск: Изд-во Петрозавод. ун-та, 1999. – 383 с.

УДК 811.161.1'243:001.5:001.4

Фан Цянь

Санкт-Петербургский государственный университет

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ УСЛОВИЯ В ГИПОТЕЗАХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И МЕТОДИЧЕСКИХ ТРУДОВ

В статье приводятся результаты исследования способов выражения условия в гипотезах, содержащихся в лингвистических и методических диссертациях. Описываются открытый и скрытый способы выражения условия.

Ключевые слова: выражение условия, гипотеза, открытый и скрытый способы выражения условия.

Fang Qian

Saint-Petersburg State University

Means of expressing conditions in the hypothesis of linguistic and methodological works

The article provides a linguistic analysis of means for construction hypotheses expressing condition in the hypothesis of linguistic and methodological works. The open and hidden means of expressing conditions are described.

Keywords: expression of conditions, hypothesis, open and hidden means of expressing conditions.

Обучение иностранных студентов-филологов русскому академическому письму (написание курсовых и квалификационных работ) немыслимо без их обучения конструированию научных гипотез. Однако, несмотря на то, что существует ряд учебных пособий и методических рекомендаций для иностранных студентов по выполнению курсовых и выпускных работ, обучение конструированию гипотез в них не находит отражения.

В данной статье будут представлены результаты анализа гипотез лингвистических и методических трудов, которые в дальнейшем могут лечь в основу методики обучения иностранных студентов-филологов русскому академическому письму. Основным методом исследования был лингвистический анализ гипотез в авторефератах лингвистических и методических диссертаций.

Гипотеза – это предположение, которое хотя и выдвигается на основе анализа научных фактов, не содержит абсолютно достоверных выводов и потому требует доказательств. В общем смысле это предположение о том, каким образом исследователь намерен достичь поставленной цели (решить поставленную проблему). Так, гипотеза методического исследования часто формулируется как закономерная причинно-следственная связь между независимой и зависимой переменными (между способом решения проблемы и результатом его применения) [5, с. 49].

Нами были проанализированы 100 авторефератов кандидатских диссертаций по специальностям 10.02.01 – Русский язык и 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания. Оказалось, что в некоторых лингвистических диссертациях гипотезы вообще отсутствуют, что, впрочем, допускает ГОСТ Р7.0.11-2011 «Диссертация и автореферат диссертации» [ГОСТ 2012]. При этом не обнаружено ни одного методического исследования, в котором не было бы гипотез.

Исследование научных гипотез в авторефератах диссертаций по русскому языку и теории и методике обучения и воспитания показало, что в их основе лежат основание и предположение. Между основанием гипотезы и предполагаемым результатом всегда существует условно-следственная или причинно-следственная связь. При этом наш анализ показал, что способы выражения условия в гипотезах разные – следует различать открытый и скрытый способы выражения условия.

Гипотезы с открытым способом выражения условия формулируются с помощью условных конструкций, таких, как сложное предложение с придаточным условия (“Если..., то...”, “что-то будет эффективно, если при условиях...” и др.) или простое предложение с деепричастным оборотом со значением условия. Например:

(1) Гипотеза исследования. Если на занятиях по художественной керамике в системе дополнительного образования акцентировать художественно-образные начала искусства керамики, а также

разработать специальные упражнения и задания, направленные на развитие умений соотносить эти начала керамики с ее технологическими и декоративными возможностями, то эффективность творческого саморазвития школьников значительно повысится [1, с. 18];

(2) Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что обучение устному последовательному переводу студентов-лингвистов, изучающих китайский язык, будет более успешным и приведет к формированию у них необходимых компетенций в том случае, если оно будет осуществляться в процессе тренинга, реализующего систему упражнений и заданий на основе дискурса аудио- и видеоматериалов [7, с. 27];

(3) Научная гипотеза исследования заключается в следующем: художественная речь актуализирует гендерный потенциал разноуровневых языковых единиц, проверяя тем самым гендерную “идеологию” эпохи [3, с. 26].

Гипотезы со скрытым выражением условия формулируются без условных конструкций. Условно-следственная связь в таких случаях реализуется в виде логичных построений причинно-следственной связи. Здесь используются или средства лексической семантики гипотетического условия, или причинно-следственные конструкции. Например:

(4) Гипотеза исследования заключается в положении о наличии в художественном тексте объективного смысла, вырастающего из его содержательно-повествовательной структуры, репрезентирующей объективную действительность в тексте, который может быть представлен концептом, не совпадающим с субъективной авторской концепцией произведения [6, с. 21];

(5) Гипотеза настоящего исследования заключается в том, что особенности национальных ментальных представлений об анализируемом фрагменте действительности лежат в основе индивидуально-авторского видения, имея сходные ядро и приядерную зону полевой структуры концепта «город», причем между национально-культурной и индивидуально-авторской концептуализациями границы диффузны [2, с. 22].

Таким образом, хотя научная гипотеза всегда содержит значение условия, это условие может быть выражено открытым и скрытым способами. Открытый способ выражения условия характерен для гипотез методических и лингвистических диссертаций, скрытый – только для лингвистических. Это необходимо учитывать при создании материалов для обучения иностранных студентов-филологов русскому академическому письму. Вероятно, следует начинать обучение студентов конструированию гипотез с открытого выражения условия как более легкого для них, а затем переходить к конструированию гипотез со скрытым выражением условия.

Литература

1. Бодров, А. Ю. Активизация творческого саморазвития школьников на занятиях по художественной керамике: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: специальность 13.00.02 <Теория и методика обучения и воспитания по областям и уровням образования> [Моск. гор. пед. ун-т]. Омск, 2010. – 18 с.
2. Воднева, М. Г. Национальная и индивидуально-авторская концептуализация понятия "город" в русской языковой картине мира: автореф. дис. на соиск. учен. степ. к. филол. н.: специальность 10.02.01 <Русский язык> [Кубан. гос. ун-т]. Краснодар, 2011. - 22 с.
3. Головинова, Н. В. Языковая репрезентация смысловой диады мужчина/женщина в художественных текстах М. Ю. Лермонтова: автореф. дис. на соиск. учен. степ. к. филол. н.: специальность 10.02.01 <Русский язык> [Кемер. гос. ун-т]. Кемерово, 2012. – 26 с.
4. ГОСТ Р 7.0.11—2011 Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Диссертация и автореферат диссертации: структура и правила оформления. М.: Стандартинформ, 2012. – 11 с.
5. Московкин, Л. В. Методологические аспекты лингводидактики и методики обучения языку: Пособие для студентов и аспирантов. СПб., 2002. – 49 с.
6. Петров, С. В. Взаимодействие разноуровневых компонентов денотативной структуры художественного текста: (на материале романа Ю.К. Олеси "Зависть"): автореф. дис... на соиск. учен. степ. канд. филол. наук: специальность 10.02.01 <Рус. яз.> С.-Петерб. гос. ун-т. Санкт-Петербург, 2009. – 21 с.
7. Тихонова, Е. В. Обучение будущих лингвистов устному последовательному переводу на основе анализа дискурса аудио- и видеоматериалов (китайский язык; профиль "Перевод и переводоведение"): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность 13.00.02 <Теория и методика обучения и воспитания по областям и уровням образования> [Том. гос. ун-т]. Томск, 2014. – 27 с.

УДК 659.123.4:725.71:81'42

Федотова Н. Л.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОЦЕНКА ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ТЕКСТОВ РЕКЛАМЫ ПЕТЕРБУРГСКИХ КАФЕ И РЕСТОРАНОВ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ АНКЕТИРОВАНИЯ)

В данной статье анализируются результаты анкетирования носителей русского языка, которые должны были определить, что для них как потенциальных потребителей оказывается важным в рекламе кафе и ресторанов. Были выявлены следующие факты, влияющие на привлекательность рекламного текста: языковая игра, рифма, лексический состав, непосредственное обращение к потребителю, юмор или ирония; графическое оформление рекламы, выделение текста (или части текста), синтаксическая структура рекламного текста.

Ключевые слова: русский язык, реклама, текст, привлекательность, анкетирование.

N. L. Fedotova

Saint-Petersburg State University

The assessment of the attractiveness of texts of advertising of the petersburg cafes and restaurants (analysis of the questionnaires)

This article analyzes the results of a survey of native speakers of Russian who had to determine that for them as potential consumers is important in advertising of cafes and restaurants. Identified the following facts that affect the attractiveness of the advertising text: word-play; rhyme; vocabulary; direct appeal to the consumer; humor or irony; the graphic design of ads; selection of the text (or part text); syntactic structure of the advertising text.

Keywords: Russian language, advertisement, text, attractiveness, questionnaires.

Кортлэнд Л. Бове и У. фон Аренс называют рекламным дискурсом завершённое сообщение, которое имеет строго ориентированную прагматическую установку (привлечение внимания к объекту рекламы) и сочетает дистинктивные признаки устной речи и письменного текста с комплексом семиотических пара- и экстралингвистических средств» [1, с. 5].

В лингвистическом ракурсе рекламный дискурс рассматривается как текст, обусловленный ситуацией рекламного общения. Его отличительными характеристиками являются цель, жанр и характеристики коммуникантов [2].

Согласно точке зрения В. В. Кеворкова, «реклама – это разновидность массовой коммуникации, в которой создаются и распространяются информативно-образные, экспрессивно-суггестивные тексты однонаправленного и неличного характера, оплаченные рекламодателем и адресованные им группам людей с целью побудить их к нужным рекламодателю выбору и поступку» [3, с. 5]. Из этого следует, что важнейшая функция рекламы – привлечение потребителя.

Н. Морозова и М. А. Морозов утверждают, что на эффект рекламы влияет ряд факторов [4, с. 54, с. 60]:

1) Смысловую нагрузку несут не только значимые слова, но звуки, входящие в состав слова. Так, звук /р/ передает динамику, решительность, мужественность.

2) Благодаря использованию ритма рекламный текст становится более структурированным. Важную роль играет и рифма, позволяющая реципиенту легче воспринять фразу и быстрее её запомнить.

3) Маркетинговой информацией о потребительских преимуществах товара диктует лексический состав.

4) При создании рекламных текстов используются разные синтаксические структуры, выбор которых определяется авторами с целью максимального воздействия на адресата.

Для установления степени привлекательности текстов рекламы кафе и ресторанов мы провели анкетирование, в котором приняли участие 10 носителей русского языка (5 женщин и 5 мужчин в возрасте от 20 до 23 лет, имеющие высшее образование).

Анкета состояла из 4 позиций: рекламный текст, оценка, дополнительная информация, влияние структуры предложения на привлекательность рекламного текста (да/нет). Нами были отобраны 20 текстов, рекламирующих петербургские кафе и рестораны (67% – структура простого предложения, 33% – разные типы сложного предложения). Следует отметить, что в силу своей лаконичности преобладает реклама, имеющая структуру простого предложения.

Проанализируем рекламные тексты, за которые было поставлено 40 и более баллов из 50 возможных (каждый текст оценивался от 0 до 5 баллов). Высокий рейтинг по критерию «привлекательность» оказался только у 9-ти рекламных текстов. Дополнительная информация к рекламным текстам, которую информанты приводили по желанию, позволяет выявить предпочтения потребителей рекламы.

- *Ты почти у цели! НЕ СДАВАЙСЯ! Осталось 10 метров до ВКУСНОГО КОФЕ...* (46 б.). Информантам понравились «выделенные другим шрифтом слова; юмор и уверенность автора в том, что все захотят добраться до этого кофе даже с простреленной ногой». Кроме того, было отмечено: «важно, как и на скольких вывесках это будет написано; один из немногих текстов, где заглавные буквы смотрятся в тему; прекрасно; неплохая идея».

- *За мелкое денежное вознаграждение мы отдадим Вам самое ценное, что у нас есть – пиво* (45 б.). Несмотря на то, что за этот текст большинство информантов поставили высокие оценки («привлечет всех поклонников хмельного напитка»; «смешной текст»; «хороший рекламный ход») один из анкетированных отметил, что для него «этот текст малопривлекательный, поскольку на антитезе строится большая часть рекламы: «плати меньше – уноси больше», но вместо количественного аспекта, автор рекламы решил использовать качественный, и пиво стало «ценным», а значит, важным и добротным».

- *С таким утром дню есть на что равняться* (44 б.). Информанты положительно оценили эту рекламу: «хорошая метафора; автор слогана, не прибегая к каким-либо высокопарным эпитетам, с помощью одного глагола смог внушить уважение к своей продукции; коротко и со смыслом; интеллигентно; отличная идея текста; намек на интеллектуальность,

необычная». Однако встретила и отрицательная оценка: «не нравится, когда я не понимаю, что именно рекламируется».

• *Мраморная говядина приводит в телячий восторг* (43 б.). Информанты высоко оценили языковую игру в этом тексте: «удачная игра слов; легкая предвзятость; неплохо; хорошая игра слов («телячий восторг», когда говорим о говядине); необычно».

• *ПОЧУВСТВУЙ ВКУС, А НЕ ПРИВКУС...* (42 б.). Были даны следующие комментарии: «игра слов – всегда лучше, чем дурацкая рифма; неплохая идея, основанная на использовании однокоренных слов; хороший ход, когда есть сравнение с другими продуктами».

• *Мы помешаны на вкусном хлебе!* (42 б.). Многие информанты оценили языковую игру, на которой построен текст: «автор слогана удачно использует глагол, ассоциативно связанный с изготовлением хлеба (ведь его тоже «замешивают»); игра слов, содержательность, ирония и всего пять слов; гениально; оригинально».

• *Зайди, согрейся* (42 б.). Информанты отметили, что этот текст «краткий; обращение на «ты»; отсутствие призыва что-либо приобрести помогает создать ощущение доброжелательного и заботливого отношения к клиенту; такая реклама говорит о доброжелательной и гостеприимной атмосфере».

• *ПОЛЕЗНО ДЛЯ ДЕЛА СКУШАТЬ БЛИН С Nutella* (41 б.). Одни информанты считают, что эта реклама – «приятная на слух; звучит приятно; использована хорошая рифма»; другие недовольны тем, что «изобилие подобных рифмовок среди слоганов уже успело надоесть; сомнительная рифма».

• *Нет причины не взять с собой КАПУЧЧИНО* (40 б.). Все информанты обратили внимание на наличие рифмы: «запоминающаяся фраза, не требующая никаких пояснений; рифма есть, но какая-то слишком очевидная; звучит приятно; хорошая рифма».

Проведенный анализ рекламы кафе и ресторанов позволил выявить факты, которые влияют на оценку рекламы:

1. Языковая игра (каламбур) высоко ценится носителями русского языка.

2. Рифма добавляет привлекательности рекламе.

3. Некоторые слова, используемые в рекламном тексте, могут вызвать негативную реакцию реципиентов.

4. Непосредственное обращение к потребителю создает впечатление, что данная реклама написана именно для него.

5. Высокую оценку получают рекламные тексты, в которых содержится юмор или ирония, если они не затрагивают личные качества индивида.

6. Графическое оформление текста. Выделение текста (или части текста) может оцениваться по-разному.

7. Синтаксическая структура рекламного текста. Простое предложение лучше воспринимается реципиентами.

Таким образом, далеко не каждая реклама способна привлечь потребителя и произвести желаемый эффект. Создатели рекламы, заинтересованные в продвижении услуг в условиях жесткой конкуренции, должны максимально учитывать предпочтения тех, для кого эта реклама предназначена.

Литература

1. Бове Кортлэнд Л., фон Аренс У. Ф. Современная реклама. – М.: Издательский Дом Довгань, 1995. 704 с.
2. Кочетова Л. А. Лингвокультурные характеристики английского рекламного дискурса: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 1999. 18 с.
3. Кеворков В. В. Слоган. – М.: Изд-во РИП-Холдинг, 2006. 134 с.
4. Морозова Н., Морозов М. А. Реклама в социально-культурном сервисе и туризме. – М.: Издательский центр "Академия", 2005. 333 с.

УДК [81-25:070]:[398.9:392.71]

Хруненкова А. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

СОВРЕМЕННЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ РУССКИХ ПАРЕМИЙ С КОМПОНЕНТОМ ДРУЖБА (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ)

Статья посвящена изучению трансформированных паремий в публицистическом тексте. Среди паремий с компонентом *дружба* наиболее часто изменениям подвергались пословицы *дружба дружбой, а служба службой* и *дружба дружбой, а табачок — врозь*. В данной статье рассматриваются лексический и синтаксический способы трансформации паремий, которые встречаются в газетных текстах, описывающих реалии и ценности современного общества.

Ключевые слова: паремия, публицистический текст, трансформация.

A. V. Hrunenkova

Saint-Petersburg State University

Modern transformations of the Russian paroemias with a component friendship (on material texts of publicism)

The article shows the transformed paroemias, used in texts of publicism. As language material the traditional paroemias with a component *friend (friends)* were selected by the author and then the structural-semantic and functional

analysis of these units was conducted. As a result of research of the transformed paroemias thematic groups were distinguished.

Keywords: paroemia, publicism text, transformation

Современная публицистическая речь, отражающая различные сферы жизни общества, характеризуется наличием большого количества прецедентных текстов, служащих, с одной стороны, для привлечения внимания читателя к материалу, а с другой – для выражения авторской позиции журналиста, влияющей на формирование у адресата определенного настроения в ходе чтения текста.

Язык СМИ – это живая и постоянно развивающаяся система, требующая от журналиста речетворчества, к которому относится, например, языковая игра, часто используемая в публицистическом тексте. Одним из наиболее распространенных способов языковой игры в СМИ является трансформация паремий с целью переосмысления ситуации, представленной в исходном тексте пословицы или поговорки. М. Н. Володина в статье «Язык СМИ – особый язык социального взаимодействия» пишет, что «ключевые свойства вербального языка человеческого общения фокусируются и по-своему преломляются в языке массовой коммуникации» [1, с. 11]. На наш взгляд, паремии являются своеобразным регулятором поведения человека, его мировосприятия и миропонимания.

Известно, что паремии не создаются в каждый конкретный момент речи, а воспроизводятся в готовом виде. Адресат знает набор лексических единиц, входящих в состав паремии, и их последовательность. Таким образом, устойчивое расположение компонентов усиливает ожидание появления компонентов в определенном порядке, т. е. наличие одной лексической единицы предсказывает появление другого компонента. Нарушение ассоциативного прогноза, при котором происходит трансформация устойчивого выражения, проявляющаяся в усечении, добавлении или замене компонента или нескольких компонентов, способствует рождению новых смыслов. Трансформированные паремии отражают ценности и реалии сегодняшнего дня, дают возможность увидеть, что значимо в данный период для представителей русской лингвокультуры.

В. Мидер пишет, что «сегодня пословица не только не вышла из употребления, но она скорее приобрела в прессе свою вторую жизнь, открыла для себя новое поле деятельности, где раскрываются ее коммуникативные потенции» [3, с. 99]. При этом, по мнению В. Мидера, речь идет о «функциональной переориентации» пословицы в сфере публицистики, где первичные функции пословицы, к которым относятся, например, дидактичность, назидательность, приказ, предписание, совет и т.д., становятся не ярко выраженными, т.е. уходят на второй план, а на

первый план выходит экспрессивно-прагматическая функция, которая призвана помочь автору статьи открыто и прямо выразить свою позицию, излагать свою точку зрения и показывать свое отношение к описываемым фактам, используя для выражения своих интенций и достижения необходимого эффекта, например, паремии, в частности трансформированные паремии, которым в большей степени присуща яркая образность и экспрессивность, чем их прототипам. Отметим, что появление большого количества трансформаций приходится на период экономической и политической нестабильности в стране, спортивных достижений или неудач, событий в области культуры, в сфере здравоохранения, что находит свое отражение в использовании паремиологических единиц, подвергшихся переосмыслению и трансформации с целью привлечения внимания читателя.

Остановимся на лексических и синтаксических способах индивидуально-авторской интерпретации исходной паремии. Материалом для анализа послужили 57 пословиц и их вариантов с компонентом *дружба*, отобранные из Большого словаря русских пословиц В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитиной и Е.К. Николаевой [2]. Наиболее часто используемыми среди носителей русского языка оказались пословицы *дружба дороже денег; дружба дружбой, а служба службой; дружба дружбой, а табачок врозь; дружба дружбой, а деньги счет любят (а деньгам – счет); чем крепче дружба, тем теснее союз; в дружбе правда, крепкую дружбу и топором не разрубишь; не теряй дружбы – не давай в долг.*

По материалам Национального корпуса русского языка (газетный корпус) и электронных версий газет только две пословицы из вышеназванных – *дружба дружбой, а служба службой; дружба дружбой, а табачок – врозь* – способствовали появлению значительного количества трансформов, приводящих к конкретизации значения или привязке к определенной ситуации, о которой идет речь в статье. Такое преобразование паремии может оказаться сугубо индивидуальным и понятным только на фоне определенного газетного контекста. Материалом исследования послужили 123 контекста, в которых встретились трансформы протопословиц.

Анализ современных трансформов в публицистическом тексте позволяет получить представление об актуальности различных процессов в обществе в области: **спорта:** *Дружба дружбой, а очки – врозь; Дружба дружбой, а повстречаться с Марадоной в темном южноафриканском переулке никто не хочет;* **политики:** *Дружба дружбой, а острова – врозь; Дружба дружбой, а спецслужба – спецслужбой;* **экономики:** *Дружба дружбой, а табачок и газ – врозь;* **здравоохранения:** *Дружба дружбой, а грипп всё-таки свиной;* **городских мероприятий:** *Дружба дружбой, а пиво – врозь;* **отношений между мужчинами и женщинами:** *Дружба*

дружбой, а поцеловать хочется; служебных отношений: Дружба дружбой, а карьера врозь

Среди наиболее частотных лексико-синтаксических способов, участвующих в образовании трансформаций, отобранный нами иллюстративный материал позволил выделить следующие типы:

1. Замена противительного союза и изменение второй части пословицы: *Дружба дружбой, но чем хуже становились взаимоотношения Москвы с Западом, тем больше поводов для торга появлялось у Востока;*

2. Добавление конструкции, уточняющей смысл пословицы: *Но дружба дружбой, а табачок врозь: против льготных цен на газ для Белоруссии высказываются 57% россиян;*

3. Расширение компонентного состава: 1) **за счет добавления лексического компонента:** *Россия показала, что дружба дружбой, а табачок и газ – врозь;* 2) **за счет добавления лексического компонента и изменения второй части пословицы:** *Вот так – дружба дружбой, советы советами, а в очной ставке, Яромир, не зевай;*

4. Изменение второй части пословицы: *Однако дружба дружбой, а деньги на Западе считать умеют, причем в свою пользу*

5. Контаминация: *Дружба дружбой, а служба врозь*

6. Замена одного из компонентов во второй части пословицы: *Дружба дружбой, а Гуантанамо врозь*

Изучив трансформы протопословиц, можно сделать вывод о том, что среди рассматриваемых видов трансформаций наиболее востребованными являются лексическая и синтаксическая трансформации. Новые трансформы отражают настроения в современном обществе, показывают изменения ценностей в культуре русского народа, а также помогают авторам статей избежать штампов, шаблонов, дают эффект новизны. Трансформы паремий частично утрачивают свое первоначальное значение, приобретая новое, часто шутовское значение. Как правило, новые трансформы служат средством создания иронии, сатиры, критики, помогают по-другому посмотреть на события, происходящие в современном мире и волнующие общество в определенный период времени.

Литература

1. Володина М. Н. «Язык СМИ – особый язык социального взаимодействия». Раздел учебного пособия, // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. 2 часть. Изд-во Моск. ун-та. 2004. – С. 11–39
2. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Николаева Е.К. Большой словарь русских пословиц. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2010. 1024 с.
3. Mieder W. Sprichwörtliche Schlagzeilen in der Wochenzeitung// Muttersprache, 1977. – Jg.88. – H.2. –S. 93 – 105.

О НЕКОТОРЫХ ТИПИЧНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЯХ В РУССКОМ НАУЧНОМ СТИЛЕ РЕЧИ

В статье описаны некоторые типичные синтаксические конструкции и их основные особенности, которые реализуются в текстах научного стиля и имеют важное значение для обучения иностранцев.

Ключевые слова: научный стиль речи, односоставное предложение, двухсоставное предложение, сложное предложение, пассивная конструкция.

He Yu

St. Petersburg University

Some typical grammatical structures in scientific style of the Russian language

This article lists some of the typical grammatical structures and their characteristics, which are popular in scientific style and important for foreign students to clearly understand and use.

Keywords: scientific style, one-part sentence, two-part sentence, compound sentence, passive sentence.

Научный стиль речи русского языка в основном начал складываться в XVI–XVIII веках. Во второй половине XVIII века работы М. В. Ломоносова и его учеников во многом стимулировали развитие научного стиля. В конце XIX века, в связи с многочисленными научными работами известных учёных этого времени, он сложился в основных своих конструкциях.

Для иностранных учащихся научный стиль является важной и неотъемлемой частью построения и содержания всех дисциплин обучения. Однако при изучении научного стиля они часто сталкиваются со значительными трудностями. Среди прочих проблем именно синтаксические конструкции научного стиля для иностранцев представляют собой одну из острейших проблем, затрудняющих и понимание, и использование научного стиля. Поэтому в нашей работе поставлена задача описать некоторые типичные синтаксические конструкции в русском научном стиле речи и их особенности, чтобы помочь иностранным учащимся при чтении и анализе научных текстах, а также в создании собственной научной работы.

Научный стиль речи, как и другие стили русского языка, отличается собственными чертами. Основными характеристиками научного стиля речи являются обобщенность, объективность, точность и логичность. В текстах научного стиля характерно употребление именно тех синтаксических средств языковой системы, в которых данные черты проявляются очевидным образом. Типичными синтаксическими конструкциями, которые чаще всего используются в текстах научного стиля, являются неопределённо-личные и безличные предложения, относящиеся к односоставным предложениям.

В неопределённо-личных предложениях главный член выражен глаголом в форме 3-го лица мн. числа настоящего/будущего времени или мн. числа прошедшего времени. Например: «... *стиль — понятие более широкое и более значительное, чем о нем обычно пишут, чем его стереотипно представляют себе*» [4, с. 82].

Под безличными предложениями понимаются такие односоставные предложения, в которых главный член называет процесс или состояние, независимые от активного деятеля. В безличных предложениях встречаются три основных структуры: 1) слова «можно», «надо», «необходимо», «нельзя» и др. в сочетании с инфинитивами. Например: «*Модальный синтаксис можно назвать антропоцентрическим*» [2] слова состояния в сочетании с инфинитивами или придаточными предложениями. Например: «*Следует отметить, что изначально термин “дискурс” во французской лингвистической традиции означал речь вообще*»; 3) безличные глаголы или личные глаголы, использованные в безличном значении, в сочетании с инфинитивами или придаточными предложениями. Например: «*Думается, что наиболее плодотворным является не поиск новых “точек отсчета”...*» [1, с. 4].

Также в текстах научного стиля встречаются предложения, в которых главный член выражен глаголом в форме 1-го лица мн. числа. Такие предложения сообщают о действии, обозначающем обобщенное значение. Например: «*В этой связи хотим предложить своё видение темы “Нечленимое предложение” в вузовском курсе*».

Вышесказанные синтаксические конструкции характерны для выражения абстрактного явления, так как в них внимание сосредоточено на действии, на его обстоятельствах. Безусловно, в таких конструкциях выражена обобщенная мысль научного стиля речи.

Кроме того, в текстах научного стиля преобладают двухсоставные предложения, в которых преимущественное место занимает составное именное сказуемое. Самые распространенные структуры данных конструкций: что — что; что — это что; что предствалает собой что; что является чем и др. Например: «*Дискурс — это речь, “погруженная в жизнь”*»; «*Нечленимое предложение представляет собой одну из структурно-семантических разновидностей простого и сложного*

предложений». Такие модели предложений типичны для введения терминов. Иногда использован глагол “есть” как глагольная связка для того, чтобы выразить простое и точное значение. Например: «... *а суждение, выраженное словами, есть предложение*» [1–105].

Следует отметить, что развернутые сложные предложения также активно употребляются в текстах научного стиля. Среди сложных предложений встречаются союзные и бессоюзные. Однако ведущее место занимают сложноподчиненные предложения с союзами, отличающимися книжным характером. Например: «*Понятие главных членов также подверглось переосмыслению в связи с тем, что простое предложение описывается с опорой на понятие структурной схемы...*» [1, с. 119] По сравнению со сложноподчиненными предложениями, в научном стиле мало используются сложносочиненные предложения, так как в сложноподчиненных предложениях составная часть связывается компактнее, чем в сложносочиненных.

Важным структурным элементом научного стиля являются пассивные синтаксические конструкции. Употребление пассивных синтаксических конструкций обусловлено тем, что действие выдвигается на первый план, а производитель действия не так важен. Например: «*Система языка устроена применительно к потребностям человека*» [Солганик Г. Я. 2010:7].

Для текстов научного стиля типично использование таких предложений, в которых внимание сосредоточено на самом действии, а не обращено к его производителю. Эти конструкции одновременно проявляют характеристики научного стиля: обобщенность, объективность, логичность и точность. Усвоение этих синтаксических конструкций и умение выявлять связи между их компонентами способствует в целом лучшему пониманию смысла научного текста.

Литература

1. Акимова Г. Н., Вяткина В. С. и др. Синтаксис современного русского языка. – СПб.: СПбГУ; – М.: Академия, 2009. – С. 105-119.
2. Данилова Н. Ю. Научный стиль речи: учеб. - метод. пособие — СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2009. — С.11-12.
3. Русская грамматика. / гл. ред. Шведова Н. Ю. – Т. II. Синтаксис. – М.: Наука, 1980. – С. 348, 461.
4. Романова Н. Н. Стилистика и стили [Электронный ресурс] : учеб. пособие; слов. / Н. Н. Романова, А. В. Филиппов. – 2-е изд., стер. – М. : Флинта, 2012. – С. 82-83.

УДК 81'373.611(470+571:510)

Цюй Лэ

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ РУССКИМ
ПРОИЗВОДНЫМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМ
В СОСТАВЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ГНЕЗДА
НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА**

В статье анализируются семантические отношения в словообразовательных гнездах в русском и китайском языках, что имеет важное практическое значение.

Ключевые слова: словообразовательное гнездо, семантика, русский и китайский языки.

Qu Le

The Herzen State Pedagogical University of Russia

**Word-building nests' derived nouns in teaching Russian language
for foreigners in Chinese language background**

Understanding semantic relations to the word-formative nest in the Russian and Chinese language has much practical value. This article focuses on semantic relations.

Keywords: derivational nest, semantics, Russian and Chinese.

Вопросы сопоставительного изучения разносистемных языков принадлежат к числу наиболее малоизученных и актуальных в современном языкознании. Русский и китайский языки, как известно, являются разносистемными языками, и использование сопоставительно-типологического метода особенно важно при изучении словообразовательных систем этих языков с целью выявления сходств и различий словообразовательных гнезд в семантическом отношении в русском и китайском языке.

Исследование семантики в словообразовании на основе рассмотрения словообразовательного гнезда, а не словообразовательной структуры производных слов имеет важное значение для обучения студентов-филологов.

Целый ряд лингвистов (В. В. Лопатин, И. С. Улукханов, А. Н. Тихонов и др.) указывают, что семантика производного слова является своего рода суммой значений входящих в него морфем и может раскладываться на них без остатка. В данной работе за основу будет принят другой подход, другое понимание семантики производного, изложенный в работах Д. Н.

Шмелева, Е. С. Кубряковой, М. Н. Янценецкой, О. С. Ермаковой, Е. Н. Ворониной и других ученых.

Производное слово входит как в лексическую, так и в словообразовательную систему языка. Оно обладает своим собственным значением, но значение это объясняется с помощью однокоренного слова, частично или полностью складывается из составляющих его элементов. С.С. Ермакова указывает: «Семантика производных слов сложна и многоаспектна. Изучение словообразовательных значений производных слов, естественно, нельзя полностью отделить от изучения его лексических значений» [1, с. 4].

Итак, изучение семантических связей однокоренных слов теснейшим образом связывает словообразование с лексикой. Для современной методики характерен основанный на данной теоретической базе более четкий подход к описанию лексического материала в учебных целях, его презентации.

При изучении китайских словообразовательных гнезд мы замечаем то, что китайские словообразовательные гнезда представляют собой не только многоуровневую систему, но и открытую систему. Семантика китайских словообразовательных гнезд имеет следующие особенности:

1) родственные слова могут быть преобразованы в производные слова, как и в русском языке. Получение информации в целом зависит от имеющихся знаний когнитивного субъекта. Например, в китайском языке «手» (рука) – слово, обозначающее руки человека – умелые и способные. Так что семантика постепенно меняется, новое значение – «способный человек», в том числе «能手» (способный мастер), «多面手» (мастер на все руки), «神枪手» (искусный стрелок) и т. д.

2) значение слова предмета входит в значение лица по словообразовательному гнезду. Например, иероглиф «的» значит один тип трансфера – 面的(такси машины), 摩的(такси мотоцикла), 飞的(такси самолёта). Эти слова превращаются в другие слова со значением лица: 的哥(Водитель такси), 的姐(водительница такси). В этом+ сходство китайского и русского языков.

3) старые слова приобретают новые значения. Например, китайские слова «桌子»(стол), «房子»(дом), и «刷子»(щётка), гнездо «子» являются формальным знаком имени существительного. В древнем китайском языке «子» обычно используется перед именами известных ученых или преподавателей и выражает уважение. Например: «子平», «子推», «子都»(имена людей). Ещё пример: 老师(учитель/преподаватель),

老人(старшие по возрасту люди), 老太太(бабушка), 老爷爷 (дедушка) – гнездо «老», значит «старший/старый или уважаемый». Теперь ещё новые значения: в словах 老虎(тигр), 老鼠(крыса) гнездо «老» – просто формальный знак, неимеющий конкретного смысла.

4) образуются новые словообразовательные гнезда, основанные на иностранной лексике. Например, гнездо «吧» из английского слова «bar» - 网吧(интернет бар), 水吧(водный бар), 酒吧(винный бар). В настоящее время популярное гнездо «门»(дверь) сейчас получило новое значение: «событие» – 艳照门(Порнографическое событие), 招生门(приёмное событие), 质量门(событие о качестве), 博客门(событие блога). Это гнездо происходит от американского «Уотергейтский скандал», по-английски «watergate», китайское гнездо «门» – из английского слова «gate» [3, с. 169].

5) появляются новые словообразовательные гнезда из диалектов. В Китае 56 наций, у каждой нации есть свои диалекты, но для понимания друг друга общим языком является путунхуа (стандартный язык). Так что путунхуа гнездо «阿(a)» + наименование человека или животных является ласкательным или уважительным из гуандунского языка: 华(Хуа- имя человека) – 阿华(ахуа – ласк.), 狗(собака) – 阿狗(собачка), 姨(тётя) – 阿姨(тётушка) [4, 23].

На основе анализа словариков мы можем сделать следующие выводы.

Двойственная природа семантики производного слова связана: 1) с окружающей действительностью, предметами или явлениями которые обозначаются, называются данными словами. 2) с миром слов, так как семантика производного находится в теснейшей связи с семантикой одного или более однокоренных слов. Одна из основных отличительных особенностей производного слова с точки зрения его семантики – его мотивированность. Соотношение слово – ведь находит свое отражение в соотношении слово – слово, которое проявляется либо во внутрисловной, либо в межсловной мотивированности.

Словообразовательная мотивация (в дальнейшем – просто мотивация) – это отношение между двумя словами, обладающими следующими признаками: 1) оба слова имеют один и тот же корень; 2) значение одного из слов или полностью входит в значение другого (дом (房子) – домик

(小房子) – («маленький дом»); вода (水) – водник (水上工作者) – («работник водного транспорта»).

Как видим, отношение мотивации устанавливаются между членами одного и того же словообразовательного гнезда – совокупности слов с тождественным корнем [2,7].

Однако далеко не все отношения между членами гнезда являются отношениями словообразовательной мотивации.

Отношения между однокоренными словами, каждое из которых имеет как общие с другим словом, так и различные компоненты значения («пересечение значений»), не являются, согласно нашему определению, отношениями мотивации. Так, слова *домик* (小房子) («маленький дом») и *домище* (大房子) («большой дом») не находятся в отношении мотивации, поскольку каждое из них имеет компоненты значения («большой», «маленький»), отсутствующие в другом слове.

При различии лексических значений этих слов и одинаковом количестве вычлениаемых в основах звуковых отрезков мотивированным является слово, характеризующееся большей семантической сложностью, например: *молоко* (牛奶) – *молочник* (卖牛奶的人) «торговец молоком», *водник* (男水工) – *водница* (女水工) «женщина-водник».

Таким образом, учебное словообразовательное гнездо представляется наиболее перспективной единицей обучения лексике на словообразовательной основе, поскольку в нем отражены особенности словообразовательной системы русского и китайского языков и содержатся в основном только те слова, которые отобраны с учетом иностранной аудитории.

Литература

1. Ермакова О. П. Проблемы лексической семантики производных и членимых слов: автореф. дис... д-ра филол. наук. – М., 1977. – 38 с.
2. Улуханов И. С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания. М., 2007. – 256 с.
3. Ян Фан. Обучение русскому языку китайских студентов-русистов //Томск: Институт Конфуция Томского государственного университета. Язык и культура 2014 № 1, – с. 168–173.
4. 董霄云.文化视野下的双语教育: 实践、争鸣与探索. 上海: 上海教育出版社, 2008, 321页.

Дун Сяюнь. Двухязычное образование под культурным зрением: практика, споры и исследования. – Шанхай; шанхайское образовательное издательство, 2008. – 321 с.

СТРУКТУРА ОПИСАНИЯ ТОВАРА В ИНТЕРНЕТ-МАГАЗИНЕ

Статья посвящена структуре описания товара в интернет-магазине. В данной статье анализируются основные композиционные элементы описания товара в Интернет-магазине, их функции и языковые характеристики. Автор рассматривает описание товара в Интернет-магазине как поликодовый текст, подчёркивает важную роль невербальных средств в процессе убеждения.

Ключевые слова: описание товара в Интернет-магазине, информирование, убеждение, поликодовый текст, невербальные средства.

Zhou Yijun

St. Petersburg State University

Structure description of the goods in online shopping

The article is devoted to the structure of the description of goods in the online store. This article analyzes the main constituent components of the product descriptions in the online store, their functions and linguistic characteristics. The author examines the product description in the online store as a type creolization text, emphasizes the important role of non-verbal means in the persuasion process.

Keywords: description of goods in the online store, information, persuasion, creolization text, non-verbal means.

Описание товара рассматривается нами как один из типов текстов, в котором содержится минимальная информация о товарах (его название, внешний вид, конструкция, состав, цвет, вес, функция, а также источник производства, бренд и т. д.);

В каждом конкретном случае в нашей жизни, т. е. в каждой речевой ситуации мы используем текст, который помогает нам реализовать свою установку, замысел и тактику. «Замысел или мотив, лежащий в основе коммуникативного намерения, называется коммуникативной интенцией» [1, с. 4]. Главная коммуникативная интенция описания товаров в интернет-магазине (далее ОТВИ) – воздействие на потребителя через вербальные или невербальные средства, чтобы убедить потребителей купить товар.

Для интернет-магазинов описание товара играет важную роль, т.к. эффективность описания товара прямо влияет на уровень продаж.

Описание товара в интернет-магазине (далее ОТВИ) выполняет функции консультанта и продавца в реальном мире.

Структура ОТВИ является одним из важнейших факторов, который влияет на эффективность этого типа текста. Рассмотрим структуру ОТВИ на примере описания одежды в интернет-магазинах (Ozon, Юлмарт, Lamoda, Wildberries, AliExpress).

Сопоставив составные компоненты ОТВИ разных интернет-магазинов, мы разделили составные компоненты ОТВИ на 2 группы: **универсальные и индивидуальные**.

1. Универсальные компоненты – те составные компоненты, которые существуют во всех Интернет-магазинах одежды. Эти компоненты имеют две основных функции: *информирование* и *убеждение*. Любое текст насыщен информацией. Но не все компоненты текста характеризуют информативность. «информативность характеризует не абсолютное количество информации,...а лишь ту информацию, которая будет воспринята при его интерпретации, т. е. часть новой информации для адресата» [3, с. 212] , т.е. несмотря на то, что все компоненты в ОТВИ информируют и убеждают нас, у них есть свои особенности. К группе компонентов ОТВИ с функцией информирования относят компоненты, которые содержат необходимую и новую информацию для покупателей или читателей ОТВИ. Вследствие этого мы разделяем их на 2 группы:

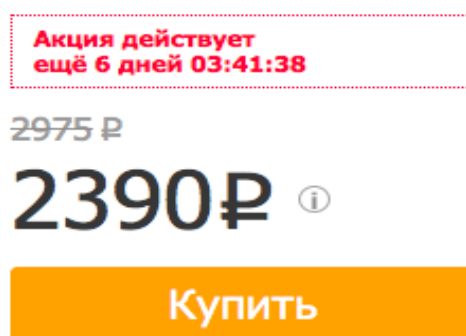
а) Компоненты ОТВИ с функцией **информирования**: название товара, организация или название бренда, цена товара, его размер, цвет и схема, характеристики товара. Чтобы покупатели получили эту необходимую информацию о товаре быстрее, такие компоненты обычно представлены короткими двусоставными или номинативными предложениями: например, *Воротник-стойка с фактурной выделкой, длинные рукава, края связаны резинкой. Состав Акрил - 100%* (<http://www.lamoda.ru>)

б) Компоненты ОТВИ с функцией **убеждения**: фотография товара и его детали, рекомендация продавца, отзывы и оценки покупателей и другие. Эти компоненты имеют общую цель – убеждение. Например, в описании товаров часто встречается оценочные слова, особенно прилагательные: ***Превосходный*** пуховик...***Отличный*** вариант для ***спортивного гардероба*** (<https://www.wildberries.ru>).

В нашей работе отзывы и оценка покупателей также относятся к описанию товаров. Эти оценки сильно влияют на покупателя за счет использования экспрессивных разговорных средств. Например, ***На свои параметры 85-65-85 и ростом 172 взяла XS! Сидит по фигуре, шикарно! Рукава в самый раз, не длинные! Очень комфортная, стильная! Цена сладкая! Обожаю Wolfskin и Wildberries! Спасибо за возможность одеваться в хорошие вещи в нашем государстве***)) (Там же).

2. Индивидуальные компоненты – это составные компоненты описания товаров, существование которых зависит от интернет-магазинов, категории товара и авторов описания товара. Например: скидка/акция; 3D фото товара на 360 градусов; схема товара или таблица размеров; видео (реклама товара) и др.

В ОТВИ одновременно присутствуют и вербальные, и невербальные средства выражения. Текст, который одновременно имеет вербальные и невербальные средства, называется «поликодовым». «К поликодовым текстам в широком семиотическом смысле должны быть отнесены случаи сочетания естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы (изображение, музыка и т. п.)» [2, с. 109]. Большинство описаний товара является поликодовым текстом, т.е. совокупностью текста, фотографии, схемы, таблицы, видео, flash и др. Вербальные и невербальные средства в ОТВИ всегда дополняют друг друга. Например, название товара, цена и некоторые компоненты ОТВИ, которые выполняют информативную функцию, с помощью невербальных средств также выполняют функцию убеждения. Рассмотрим данный рисунок и его описание.



Автор ОТВИ выделил акцию красным цветом и подчеркнул низкую цену жирным шрифтом и размером. Красный – обратный счёт времени, и оранжевая кнопка «купить» привлекут внимание людей и заставят их покупать.

Надо заметить, что в описании разных товаров значимость невербальных средств в тексте разная. Например, невербальные средства играют очень важную роль при ознакомлении с такими товарами, как одежда, обувь и сумки, для описания других товаров, например, книг и аксессуаров электроники, наглядность не так важна, как для одежды.

Кроме того, процент использования невербальных средств в разных Интернет-магазинах неодинаков. Например, в AliExpress – Китайском Интернет-магазине, работающем на российском рынке, вербального описания товара сравнительно меньше, чем в российских Интернет-магазинах, а невербальные визуальные элементы описания товара

оказываются более значимыми. Это является одним из различий между структурами российских и китайских интернет-магазинов.

Итак, описание товара в Интернет-магазине играет роль консультанта-продавца в реальном мире. Оно одновременно выполняет функции информирования и убеждения. Интернет даёт больше возможностей, больше каналов передачи информации. С помощью разнообразных невербальных средств составитель ОТВИ подчёркивает важную и увлекательную информацию, которая может убедить покупателей.

Литература

1. Вахтель Н. М. Основы прагмалингвистики/ Н. М. Вахтель // Учебно-методическое пособие для филологов. — Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2008. — 34 с.

2. Еийгер Г. В. К построению типологии текстов / Г. В. Еийгер, В. Л. Юхт // Лингвистика текста: материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М. Тореца. Ч. I. – М., 1974. – С. 103–109.

3. Чичерина Ю. В. Текст как основа коммуникативной деятельности на иностранном языке / Ю. В. Чичерина // «Известия РГПУ им. Герцена» вып. 112/2009. – С. 211–214.

УДК 81'373:398.93(470+571)

Чжан Личэн

Санкт-Петербургский государственный университет

ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ЭТАЛОНОВ-НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦ РУССКИХ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ КАК ФРАГМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

В статье представлена тематическая классификация эталонов русских устойчивых сравнений, являющихся наименованиями лиц, выявлены наиболее важные сферы жизни для носителей русской лингвокультуры, рассматриваются номинативная плотность выделенных групп и возможные причины актуальности выбранных эталонов сравнения для русского языкового сознания и языковой картины мира.

Ключевые слова: устойчивое сравнение, эталон сравнения, тематическая группа, языковая картина мира.

Zhang Licheng

Saint Petersburg State University

Thematic classification of nouns denoting individuals used in Russian similes as a fragment of the language picture of the world

The article presents a thematic classification of nouns denoting individuals, which are used in Russian similes as standards for comparison. The nouns are related to spheres of life, which are of high cultural importance for Russian native speakers. The study also discusses the nominative density of several noun groups and the possible factors underlying the relevance of the selected standards of comparison to Russian linguistic culture and the language picture of the world.

Keywords: simile, standard of comparison, thematic group, language picture of the world.

Термин «устойчивое сравнение» (УС) в данном исследовании понимается как устойчивое сочетание, представляющее собой образное средство языка (фигуру речи), которое «обычно является результатом многовекового употребления» [1, с. 4–5]. Как известно, устойчивые сравнения как отдельный разряд фразеологических единиц выделяются ярко выраженной национально-культурной спецификой, наиболее важную роль при этом играет одна из частей устойчивого сравнения – эталон сравнения. Под «эталоном сравнения» понимается объект сравнения компаративных фразеологических единиц (то, с чем сравнивают). В. Н. Телия называет устойчивые сравнения традиционными, т.е. воспроизводимыми из поколения в поколения, или эталонными. По мнению этого исследователя, устойчивые сравнения – это система образов-эталонов [2, с. 241–242]. Сравнение занимает необычайно важное место в познании и языке, являясь одним из способов отражения языковой картины мира целого народа. В данной работе считаем целесообразным принять в качестве рабочего определение, предложенное Е.С. Яковлевой: языковая картина мира – это «зафиксированная в языке и специфическая для данного языкового коллектива схема восприятия действительности» [4, с. 47].

Для исследования было отобрано 478 единиц из «Словаря сравнений русского языка» В. М. Мокиенко [3]. Эта достаточно большая по объему лексико-семантическая группа существительных-наименований лиц показывает ее значимость в русской языковой картине мира. Для того чтобы понять, какие сферы жизни особенно важны и значимы для носителей русского языка, нами была предложена тематическая классификация эталонов УС, являющихся наименованиями лиц. В

результате классификации было выделено 28 тематических групп существительных:

1) наименования по социальному положению (109): *купец (богатый как купец, скупой как купец, толстый как купец, торговаться как купец), министр (жить как министр, вид у кого как у министра, доходы у кого как у министра)* и др.; 2) мифологемы (61): *ангел (добрый как ангел, кроткий как ангел), Нарцисс (самовлюбленный как Нарцисс)* и др.; 3) наименования лиц по профессии (49): *артист (быть на виду как артист, говорить как артист), трубочист (грязный как трубочист, вид у кого как у трубочиста)* и др.; 4) прецедентные имена (42): *Алиса (как Алиса в Стране Чудес), Буратино (нос у кого как у Буратино)* и др.; 5) наименования лиц по поведению (30): *скряга (жить как скряга), попрыгунчик (скакать как попрыгунчик)* и др.; 6) библеизмы (25): *Иисус (сидеть как Иисус), Иуда (предать кого как Иуда)* и др.; 7) наименования по национальности, расовой принадлежности (25): *арап (черный как арап), башкирец (ноги у кого как у башкирца)* и др.; 8) наименования лиц по возрасту (18): *взрослый (относиться к кому как к взрослому); дед (как столетний дед)* и др.; 9) наименования лиц по родственным отношениям (16): *дочь (любить как родную дочь), матушка (жить где, у кого как у родной матушки)* и др.; 10) наименования лиц, занимающихся антиобщественной (криминальной) деятельностью (15): *вор (красться тихо как вор), жулик (как жулик)* и др.; 11) наименования лиц по физическому состоянию, здоровью (14): *больной (кормить как больного), слепой (глаза у кого как у слепого)* и др.; 12) наименования лиц по интеллекту (13): *дурочка (вести себя как дурочка), идиот (бормотать, как идиот)* и др.; 13) наименования лиц по образу жизни (13): *отшельник (жить как отшельник), пьяница (нос как у пьяницы)* и др.; 14) наименования лиц по гендерному признаку (12): *бабка (суеверен как старая бабка), девица (краснеть как красная девица)* и др.; 15) наименования лиц по внешности (8): *красавчик (ходить как красавчик), страшилище (бродить как страшилище)* и др.; 16) наименования лиц, занимающихся магией (6): *колдун (волосы у кого мохнатые как у колдуна), пророк (говорить как пророк)* и др.; 17) наименования по межличностным отношениям (4): *друг (беречь кого как друга, обнять кого как друга), знакомый (улыбаться кому как старый знакомый)* и др.; 18) наименования по вероисповеданию (3): *басурманин (вид у кого как у басурманина), иезуит (учён как иезуит, вид у кого как у иезуита)* и др.; 19) названия спортсменов (3): *борец (мускулы у кого как у борца), марафонец (бегать как марафонец)* и др.; 20) наименования лиц по характеристике речи (3): *Демосфен ((красноречив) как Демосфен), Цицерон ((говорить) как Цицерон)* и др.; 21) наименования по какому-либо событию (2): *именинник (выглядеть как именинник, сидеть как именинник), именинница (выглядеть как именинница, сиять как*

именинница) и др.; 22) наименования по чертам характера (1): *удалец (смотреть как удалец)*; 23) наименования социальной роли в ситуации (1): *гость (встречать кого как дорогого гостя, вести себя как в гостях, жить как в гостях)*; 24) совокупность лиц (1): *люди (жить не хуже людей, народу как людей)*; 25) самое общее название лица (1): *человек (все как один человек, жить как человек)*; 26) наименования лиц общественно-политической сферы (1): *наблюдатель ((стоять) как американский наблюдатель)*; 27) наименования по членству в какой-либо организации (1): *пионер (бодрый как пионер, (всегда готов) как пионер)*; 28) наименования по физическим характеристикам (1): *левша (держат что как левша)*.

По результатам классификации можно заметить, что группы «наименования по социальному положению» (109); «мифологемы» (61); «наименования лиц по профессии» (49); «имена собственные, прецедентные имена» (42); «наименования по поведению» (30) занимают особое место среди всех тематических групп наименований-лиц, отличаются номинативной плотностью в русской языковой картине мира, что, на наш взгляд, объясняется следующим:

1) эти эталоны, особенно наименования лиц по социальному статусу и по профессии, часто и активно употребляются в русском языке.

2) Устойчивые сравнения с данными группами эталонов с разных точек зрения характеризуют человека, например, по внешности: *водолаз – толстый как водолаз*; по поведению: *паяц – болтаться как бумажный паяц, дёргать ногами как паяц*; по материальному достатку: *министр – жить как министр*; по свойствам личности: *ангел – добр (добрый) как ангел, прачка – груба как прачка*; по образу жизни: *дикарь – жить как дикарь* и т. д.

3) Как и в других лингвокультурах, сказки, былины, мифология, религиозные представления глубоко влияют с детства и на носителей русского языка, формируют наивную картину мира, мировоззрение, систему ценностей (см., например, *демон – как демон зол (злой)*; *Снегурка – Холодный как Снегурка*).

Литература

1. Лебедева Л. А. Устойчивые сравнения русского языка: Краткий тематический словарь: [Ок. 1200 заголовоч. ед.] / Л.А. Лебедева; М-во образования Рос. Федерации, Кубан. гос. ун-т. – Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2003. – 300 с.

2. Мокиенко В. М. Словарь сравнений русского языка. – СПб: Норинт, 2003. – 603 с.

3. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., Языки русской культуры, 1996. – 288 с.

4. Яковлева Е. С. К описанию языковой картины мира // Русский язык за рубежом. – № 1-3. – 1996. – С. 47–56.

II. КУЛЬТУРА РЕЧИ В ВУЗОВЫМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 811.161.1:808.5

Аббасова З. Б., Потявина Н. В., Снежко К. М.

Санкт-Петербургская государственная химико-фармацевтическая академия

ОБУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЕ РУССКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

В статье рассматриваются основные принципы создания учебных пособий по культуре русской речи, анализируется научно-методическая база обучения русскому языку. Актуальность этой проблематики привела к созданию учебного пособия на кафедре русского языка СПХФА «Культура русской речи. Учебное пособие для студентов-нефилологов».

Ключевые слова: нормы русского литературного языка, языковая личность, функциональные стили, научный стиль речи, официально-деловая речь.

Z. B. Abbasova, N. V. Potyavina, K. M. Snezhko

Saint-Petersburg State Chemical Pharmaceutical Academy

Teaching the culture of Russian speech for non-philologically oriented students

The article discusses the basic principles of creation of training manuals on the culture of Russian speech, reviews scientific and methodological basis of teaching Russian language. The urgency of this problem has led to the creation of a textbook "The culture of Russian speech. Textbook for non-philologically oriented students" at the Department of Russian Language of St. Petersburg Chemical-Pharmaceutical Academy.

Keywords: norms of the Russian literary language, language personality, functional styles, the scientific style of speech, officially-business speech.

Начало XXI века связано с новым подходом к образованию студентов нефилологических вузов: в целях гуманитаризации технического и естественно-научного образования введен курс «Русский язык и культура речи». С тех пор (с 2000 г.) накоплен большой научно-методический опыт в преподавании данной дисциплины.

Создание кафедр русского языка вузов страны собственных учебных изданий служит подготовке высококвалифицированных специалистов. В одних учебниках преобладает раздел, посвященный нормативному аспекту культуры речи, в других – коммуникативному и этическому аспектам. Есть учебники, в которых сочетаются все три

аспекта [1, с. 35]. За последние 15 лет появились новые разделы в учебниках по этой дисциплине. Необходимость учитывать при обучении письменную и устную форму – один из важнейших принципов построения учебников [1, с. 36]. Второй принцип структуры учебников по культуре речи – разграничение книжной и разговорной речи [1, с. 37]. Однако авторы учебников и ученые-филологи отмечают, что современная картина языкового состояния общества изменилась, появились в научной литературе темы, связанные с ответственностью за нарушение норм публичного общения, речевой агрессией [2]. В последнее время появляются учебники с анализом актуальных речевых жанров, с использованием технических средств информирования (телефакс, факс-модем, сканер, электронная почта, телеконференция и т.д.) [3]. Таким образом, учебник по культуре речи должен отражать современную речевую практику общества и выполнять функцию создания норм речевой практики.

В связи с федеральным законом «О государственном языке Российской Федерации», принятым в 2005 г., перед преподавателями русского языка встала ответственная задача совершенствования научно-методической базы русского языка с целью закрепления его литературных норм. С тех пор, как курс «Русский язык и культура речи» введен в нефилологических вузах, разработано немало число программ, ориентированных на студентов отдельных профилей. Подобная программа существует и в СПХФА, и она требует своего претворения в жизнь в курсе лекций и практических занятий по культуре русской речи.

Ученые и методисты отмечают основные проблемы, которые продолжают волновать преподавателей русского языка и культуры речи в последние годы: «удельный вес нормативной части курса»; соотношение профессиональной риторики и общей культуры речи; объект преподавания: есть ли смысл обучать «классическому» русскому языку, на котором «уже никто не говорит»?; целевая группа: ориентация на худший или лучший вариант адресата; место функциональной стилистики: опорная точка – стиль или жанр?; баланс между обучением и развлечением, между строгими знаниями и их контролем, с одной стороны, и научно-популярной мотивацией студентов – с другой» [4].

Преподаватели кафедры русского языка СПХФА включились в обсуждение этих проблем, начиная курс лекций с толкования понятия языковой нормы, объяснения, что такое литературный язык, как он сформировался и в каких отношениях с другими формами существования языка он находится. Возможна дискуссия со студентами: почему нужен литературный язык. Нельзя избежать и вопроса: «Кто и как устанавливает литературную норму?» И здесь весьма важной является ссылка на авторитетные словари и учебные пособия. Наиболее удачным, на наш взгляд, изданием является учебное пособие «Русский язык и культура

речи» под ред. В. Д. Черняк [5]. Однако оно не полностью обеспечивает познавательные потребности студентов фармацевтического профиля. Вот почему потребовалось учебное издание «Культура русской речи. Учебное пособие для студентов-нефилологов», подготовленное авторским коллективом кафедры русского языка СПХФА под ред. З. Б. Аббасовой [6]. Учебное пособие составлено в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта для нефилологических специальностей высших учебных заведений. В пособие включены темы, характеризующие особенности орфоэпических, акцентологических, лексических, морфологических, синтаксических, орфографических и пунктуационных норм современного русского литературного языка, а также типы функциональных стилей речи, среди которых особое внимание уделено научному и официально-деловому стилям речи.

Повышение уровня речевой культуры является важнейшей задачей современного общества. Студенты должны осознавать статус русского языка как государственного и мирового языка, иметь представление о единой политике в языковой сфере. Учебное пособие, подготовленное в СПХФА, призвано внести свой вклад в формирование современной языковой личности студента, который должен характеризоваться такими чертами, как всесторонняя образованность, высокий уровень профессиональной, социокультурной и коммуникативной компетенций. Цель пособия – научить студентов правильному использованию языковых средств в учебно-профессиональной, социокультурной и официально-деловой сферах общения, сформировать у них сознательное отношение к своей и чужой речи. В учебном пособии 10 разделов. После каждого раздела даются вопросы для самоконтроля и задания для самостоятельной работы. В конце пособия приводятся два приложения: акцентологический минимум и список часто употребляемых в последнее время иностранных слов с толкованием.

Важнейшее значение в учебном пособии придается морфологическим нормам. Дается определение морфологических норм и анализируются трудные случаи употребления имен существительных, прилагательных, числительных, местоимений, особенности употребления форм русского глагола, причастия и деепричастия.

Весь материал учебного пособия «Культура русской речи» служит повышению грамотности речи.

Литература

1. Попова Т. И. Учебник по культуре речи как источник о речевых практиках общества // Русская словесность в научном, культурном и образовательном пространстве: матер. докл. и сообщ. XXI междунар. научно-метод. конф. – СПб.: СПбГУПТД, с. 35–38.

2. Ефремов В. А. Виды речевой агрессии. // Русская словесность в научном, культурном и образовательном пространстве: матер. докл. и сообщ. XXI междунар. научн.-метод. конф. – СПб.: СПбГУПТД, с. 88–91.

3. Русский язык и культура речи: учебник / под ред. проф. В. И. Максимова. – М.: Гайдарики, 2000.

4. Сидорова М. Ю. Пять лет спустя: высокие идеалы и суровая реальность курса «Русский язык и культура речи». // Мир русского слова, 2006, №1, с. 20–31.

5. Русский язык и культура речи: учебник и практикум для бакалавров. Под общ. ред. В. Д. Черняк, – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2014.

6. Аббасова З. Б., Снежко К. М., Потявина Н. В., Зеленухина Ю. А., Денисенко Г. И. Культура русской речи. Учебное пособие для студентов-нефилологов./ под ред. З. Б. Аббасовой. – СПб.: Изд-во СПХФА, 2016.

УДК 81'373.45

Вязовик Т. П.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОЙ НОРМЫ НА ПРИМЕРЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

В статье рассматривается процесс освоения заимствованной лексики. При этом учитывается противоречие между употреблением и кодификацией отдельных лексем.

Ключевые слова: языковая норма, варианты норм, освоение заимствованных слов

T. P. Vyazovik

Saint Petersburg State University of Industrial Technology and Design

Problems of establishing the literary norm on the example of borrowing

The article discusses the process of development of loanwords. This takes into account the contradiction between use and codification of the individual tokens.

Keywords: language norm, rules options, development of loan words.

Одна из основных целей обучения лингвистическим дисциплинам (культуре речи, русскому языку, стилистике) в высшем учебном заведении – это знание литературных норм и умение ими пользоваться. Поэтому понятие нормы – одно из актуальных понятий лингвистики. Но насколько это понятие прояснено и очевидно?

Норма – это «принятое речевое употребление языковых средств, совокупность правил (регламентаций), упорядочивающих употребление языковых средств в речи индивида» [1, с. 270]. В основе этого «принятого речевого употребления» - "существование языкового и д е а л а у

говорящих», которое создает литературный язык и поддерживает его «во все время его существования» [2]. Языковой идеал определяется языковой системой, функционирующей в тот или иной период времени. Именно функционирование языковой системы, определяющее ее развитие, ведет к динамике в сфере нормотворчества: одни нормы с течением времени заменяются другими. При этом надо иметь в виду, что "языковая система, находясь в постоянном использовании, создается и видоизменяется коллективными усилиями тех, кто ее пользуется» [3].

Такой характер развития закономерно ведет к существованию в любой период времени вариантов тех или иных норм. Между наличием вариантов в результате речевой деятельности носителей языка и нормами как «совокупности правил», выполняющих регламентирующую функцию, существует серьезное противоречие. «Правила» – это результат кодификации, в основе которого лежит отбор нормативного – ненормативного вариантов. Если норма объективна, так как отражает языковую систему, создаваемую в процессе функционирования языка носителями языка в тот или иной исторический период, то кодификация в определенной степени носит субъективный характер, так как окончательную точку над «и» ставят конкретные представители научного сообщества, предлагая обществу те или иные правила. При этом полного соответствия «правил» как результата кодификации, осуществляемой специалистами, и норм как результата речевой деятельности коллектива никогда не бывает.

Основная тенденция, характерная для современного периода кодификации, – признание вариативности как факта правила, как результата кодификации. Такое понимание является частью общей теории языковой вариативности, согласно которой вариативность – это фундаментальное свойство языковой системы [4]. При обращении к темам «Заимствованная лексика», «Новая лексика» преподаватель сталкивается с необходимостью не просто объяснить диалектический характер языковой нормы как таковой, порождающей вариативность, но обратиться к особенностям вариативности заимствованных слов.

Любая заимствованная лексика, чтобы стать фактом русского языка, т.е. приобрести статус нормы, должна пройти путь его освоения. Освоение – длительный процесс приспособления иноязычной лексемы к фонетической и грамматической системе национального языка. В процессе такого заимствования в речи носителей языка появляется большое количество вариантов. Можем ли мы считать подобного рода варианты языковой нормой или они являются частью речи, все еще не перейдя в статус фактов языка? И когда мы могли бы говорить о том, что эти лексемы стали фактом языка? Какую роль играет кодификация и каким образом идет процесс селекции, отбора вариантов с этой целью? На эти и

многие другие вопросы, связанные с данным процессом, мы сегодня не найдем однозначных ответов.

Рассмотрим несколько наиболее показательных примеров. Английское слово «e-mail» («email») существует в двух вариантах – раздельного и слитного написания. Логично, что при заимствовании используются оба варианта – слитное или раздельное написание уже по-русски. Однако далее вступает в силу способ заимствования. Как известно, их существует как минимум три: транскрипция, транслитерация и калькирование. По отношению к этому слову используется первые два.

Транскрипция ориентирована на звучание, поэтому в этом случае пишущие и говорящие стараются воспроизвести с максимальной точностью его звучание. Вместе с тем, фонетические системы разных языков, в частности английского и русского, значительно отличаются друг от друга, в связи с чем передать точное звучание написанных русскими буквами английских слов практически никогда не удастся. Кроме того, для такой передачи необходимо отличное владение устной иноязычной речью, чтобы найти максимально близкие соответствия. Однако, как мы знаем, освоение такой лексики, как и нормотворчество вообще, – стихийный процесс, осуществляемый носителями языка, которые в массе своей не уверенно владеют устной иноязычной речью. Вместе с тем кодификаторы выбирают именно транскрипцию. В итоге появляются варианты: *имэйл*, *и-мейл*. Вариант *и-мейл* – зафиксирован Новым словарем иностранных слов Захаренко Е. Н., Комаровой Л. Н., Нечаевой И. В. (в дальнейшем – НСИС). В Словаре иностранных слов Л.П.Крысина (в дальнейшем СИС) и Русском орфографическом словаре под ред. В.В.Лопатина (РОС) представлен вариант *имейл*. Большой толковый словарь русского языка под ред. С.А.Кузнецова (БТСРЯ) дает два варианта: *имэйл*, *имейл*. Эти же формы мы найдем в Национальном корпусе русского языка (НКРЯ). По мере убывания: *имейл* (6), *имэйл* (3), *и-мейл* (3), *и-мэйл* (1).

При транслитерации, т.е. при ориентации на буквенное воспроизведение, появляются такие варианты, как *емайл*, *эмайл*. Используется также и контаминация этих двух способов: *емейл*. При этом дефисное написание не используется. Упоминаемые нами кодификаторы прошли мимо этих вариантов. Вместе с тем НКРЯ фиксирует форму *емейл* (5) и *емайл* (3).

Интернет-пользователи, фиксируя вариативность этого слова, перечисляют на своих сайтах возможные употребления. Не называя «правильного» варианта, они тем не менее гораздо чаще называют слова типа *емайл*, *емэйл*, *эмайл* и под. [6]. Это вступает в противоречие с кодификацией, но вполне объяснимо с точки зрения процесса лингвистического освоения этого слова. Очевидно, что в самом процессе транслитерации уже заложен первый этап освоения – фонетический, согласно которому слово передается с помощью звуков русского языка.

При полной транслитерации игнорируется звучание слова в языке-реципиенте (эмайл) и слово изначально готово оторваться от этого языка, перейдя к дальнейшему этапу освоения, связанному со словообразовательными и грамматическими процессами. Именно слова этой группы образуют сложные существительные (эмейл-адрес, емейл-копирайтинг), однако гораздо чаще выступают в функции прилагательного, формируя словосочетания типа *емейл рассылка, емейл маркетинг, эмайл почта эмейл регистрация*. Подобные образования со словом *имейл* и его вариантами в запросах Яндекса найти не удалось.

Рассмотрим еще одну ситуацию, связанную с английским словом «badge». Уже упоминавшиеся словари (БТСРЯ, РОС,) дают один вариант – *бедж* (транскрипция); НСИС – предлагает два варианта – *бедж, бейдж*. СИС – *бейдж, бейджик* (разг.). Несмотря на то, что кодификатор настаивает на варианте *бедж* (см. Службу русского языка, которая в подобных случаях ориентируется на РОС), вариант *бейдж* продолжает активно употребляться. Перспективы его высоки, поскольку именно этот вариант лучше осваивается нашим языком – слово *бейдж* фонетически не соответствует английскому произношению, т.е. уже при фонетическом освоении нет попытки дублировать чужое слово. Оно изначально отрывается от английского и начинает функционировать по законам русского языка. Об этом свидетельствует распространенная форма *бейджик*, образованная с помощью уменьшительного суффикса –ик-.

Рассмотрим еще один пример – английское сочетание слов «mass media». Это сочетание передавалось первоначально как одно слово, части которого разделены дефисом: *масс-медиа* (БТСРЯ), при этом ему приписывался женский род и единственное число. Сегодня большинство словарей, в частности РОС, фиксирует это слово как *массмедиа*, несклоняемое, множественное число. Слитное написание – факт освоения слова. Его активно употребляют: в газетном подкорпусе НКРЯ оно представлено именно в этой форме – 85 вхождений. Такое быстрое и единодушное освоение опять оказывается связанным с изначальным разрывом между словосочетанием в языке-реципиенте и изначальной фонетически и графически освоенной формой. «Mass media» в английском – это сокращение словосочетания «media of mass communication», что означает не «средства массовой информации», а «средства массовой коммуникации», что гораздо шире по своему значению. На этом основании ревнители максимально точного соответствия заимствованного слова звучанию, написанию и значению слова в языке-реципиенте призывают не употреблять это слово (*массмедиа*) вообще [Википедия].

Как видим, динамика изменений в ходе освоения заимствованной лексики далеко не всегда коррелирует с усилиями кодификаторов. Подчас кодификаторы выбирают в качестве основного тот вариант, который в ходе употребления уходит на периферию. Мы сталкиваемся с

определенным противоречием: кодификаторы ориентируются в тех случаях, когда это возможно, на транскрипцию, т.е. на максимально приближенное произношение слова к его звучанию в языке-реципиенте, в то время как носители языка приспособливают слово к наиболее удобному для себя произношению и написанию. Это дает гораздо больше возможностей для дальнейшего освоения слова нашим языком.

Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1969, с.270.
2. Пешковский А. М. Объективная и нормативная точка зрения на язык // Избранные труды. М.: Учпедгиз, 1959. С. 54.
3. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. – М.: Просвещение, 1995. С. 47.
4. Гак В. Г. Языковая вариантность в свете общей теории вариантности (к проблеме факто-ров и роли вариантности в языке) // Вариантность как свойство языковой системы. Ч. 1. С. 72.
5. <http://ktonanovenkogo.ru/web-obzory/emejl-pochta-registraciya-emejl-adresa-vojt-email-vxodyashhie-emejl-moya-straica.html>
6. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

УДК 81'0:808.2:378.147

Дмитриева Е. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ИЗУЧЕНИЕ ДИНАМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В ЯЗЫКЕ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ – РЕДАКТОРАМИ

Статья посвящена вопросам организации аудиторной и самостоятельной работы студентов, изучающих курс «Активные процессы в современном русском языке».

Ключевые слова: активные процессы в языке, литературная норма, вариант, активные формы обучения, лекция-беседа, дискуссия.

E. E. Dmitrieva

Saint Petersburg State University of Industrial Technology and Design

The study of dynamic processes in the language with the students-editors

The article is devoted to the organization of classroom and independent work of students of the course «Active processes in the modern Russian language».

Keywords: active processes in the language, literary norm, variant, the active forms of learning, lecture-conversation, discussion.

Цель преподавания лингвистических дисциплин у студентов, обучающихся по направлению «Издательское дело», - формирование языковой компетенции, предполагающей освоение необходимых знаний о

языке, его функционировании, а также развитии. Изучение дисциплины «Активные процессы в современном русском языке» должно сформировать у обучающихся целостное представление о современном русском языке как динамической системе, дать представление о том, что язык не есть нечто статичное и неизменное, его нормы не могут быть вечными. Изменение литературных норм происходит с неодинаковой степенью интенсивности на разных уровнях языка: в системе ударения и произношения, в лексико-фразеологическом составе, в словообразовании и в морфолого-синтаксическом строе. Изменения, отраженные в современных текстах, могут быть системными, жизнеспособными, могут быть и случайными.

Профессиональная значимость курса «Активные процессы в современном русском языке» для студента, обучающегося по направлению «Издательское дело», обусловлена спецификой деятельности редактора: тексты, с которыми он работает, часто содержат языковые факты и явления, еще не отраженные в словарях и справочниках в силу их новизны и недостаточной устойчивости употребления. Одни из них не получили статуса литературной нормы, другие – допускают вариантность. В каждом случае языковые новации требуют осмысления, профессионально грамотной оценки.

В разных сферах человеческой деятельности в зависимости от конкретных целей и задач общения языковые средства, приспособившаяся к нуждам ситуации, варьируются. Возникает проблема выбора варианта, адекватного условиям порождаемого текста. И, следовательно, редактор должен чутко реагировать на требования контекста. Представление о дифференцированности нормы (нормы общеязыковой и нормы стилистической), ее исторической изменчивости поможет будущему редактору правильно сориентироваться при выборе языкового варианта.

Изучение активных процессов в современном русском языке способствует формированию у обучающегося набора общекультурных и профессиональных компетенций, заданных ФГОС направления «Издательское дело» и основной образовательной программой. Освоив программу бакалавриата, выпускник должен быть способен использовать современные языковые нормы в практике редактирования, обосновывать виды правки авторского текста, профессионально работать с авторскими оригиналами книжных, газетно-журнальных, электронных изданий. Курс «Активные процессы в современном русском языке» помогает студенту 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. Именно так формулируются задачи изучения дисциплины авторы учебных пособий [1].

На лекционных занятиях студент должен получить представление об объективных тенденциях в развитии языка, о причинах возникновения этих тенденций – как системных, внутриязыковых, так и внешних, социально обусловленных; об исторической изменчивости литературной нормы. *Лекция – беседа* является наиболее распространенной формой вовлечения студентов в учебный процесс. Беседа предполагает организацию диалога между преподавателем и аудиторией, в ходе которого студенты усваивают знания, учатся логически мыслить и находить ответы на поставленные вопросы. Этот метод предполагает наличие у обучающихся определенного запаса базовых знаний по дисциплине. Вопросы, которые задает преподаватель, дают возможность сильным студентам проявить инициативу. Остальные студенты привлекаются для уточнения и дополнения ответов.

На практических занятиях студент, выполняя большое количество разнообразных упражнений различной степени сложности, знакомится с основными языковыми тенденциями в области произношения, системы ударений; в словообразовании, морфологии и синтаксисе; изучает процессы в лексике и фразеологии; учиться использовать свои знания при анализе текстов современных публикаций. При выполнении заданий целесообразно рекомендовать студенту обращаться к новейшим словарям и справочникам, например, к словарям динамического типа [2].

Активное творческое взаимодействие преподавателя и обучающихся во время аудиторных занятий должно стимулировать обучающихся к самостоятельному поиску знаний, осмыслению изучаемых языковых процессов и явлений. Использование активных и интерактивных форм обучения должно способствовать максимально эффективному усвоению учебного материала, а также формированию у обучающихся собственного мнения и отношения к современной языковой ситуации.

Одним из наиболее распространенных методов активного обучения является дискуссия, которая помогает активизировать мышление обучающихся и обеспечивает сознательное усвоение ими учебного материала. Использование дискуссии на практических занятиях является необходимым элементом для подготовки высококвалифицированных специалистов. В ходе проведения таких занятий формальные теоретически усвоенные знания и умения переходят в личностное знание, вырабатывается умение вести диалог. Основой дискуссии является определенный вопрос в рамках учебной программы, заблаговременно предложенный обучающимся для самостоятельного изучения и подготовки к занятию. Интерес у студентов традиционно вызывают вопросы, связанные с внешними заимствованиями.

Выбор темы дискуссии не случаен. В конце XX века в России создались условия, которые предопределили расположенность общества к принятию новой иноязычной лексики. Изменения в политической,

экономической, культурной жизни страны, расширение, деловых, научных, торговых связей, работа наших специалистов за рубежом дали возможность приобщения носителей русского языка к специальной лексике других национальных языков (чаще всего английского). Все это послужило стимулом, который облегчил вхождение новой лексики в речевой обиход носителей русского языка. Важную роль в этих процессах играет газетная публицистика и язык СМИ в целом. Пополнение лексики заимствованными словами – один из наиболее социально значимых языковых процессов последних десятилетий. Иноязычная лексика – яркая примета «языкового вкуса эпохи».

Обучающиеся заранее информируются о том, что занятие будет проводиться в форме дискуссии, для подготовки к которой им необходимо:

1. Повторить материал, связанный с иноязычными заимствованиями (понятие «заимствование», виды заимствованных слов – курс «Современный русский язык»; употребление заимствованных слов - курс «Практическая и функциональная стилистика русского языка»);
2. Подобрать в текстах СМИ примеры, доказывающие, что в последние десятилетия наблюдается активизация заимствованной лексики в русской речи;
3. Познакомиться с публикациями, посвященными рассматриваемому вопросу (журнал «Русская речь», Интернет);

Два студента готовят сообщение об истории заимствования в русском языке (заимствования Петровской эпохи; полемика «шишковистов» и «карамзинистов» по вопросу заимствования).

В ходе занятия студентам предлагаются вопросы для обсуждения: можно ли обойтись без заимствований?; каковы условия и причины пополнения лексики заимствованными словами?; почему носители русского языка конца XX века оказались предрасположенными к принятию «звонкого иноязычия»?; следует ли все заимствованные слова убрать из русской речи?; в чем плюсы и минусы пуризма?

В заключительной части занятия дается оценка преподавателем групповой работы, анализируются наиболее интересные ответы, удачные приемы полемики, убедительные аргументы.

Одной из форм текущего контроля, в первую очередь у студентов – заочников, является контрольная работа, выполнение которой предполагает более углубленную проработку одного из вопросов, входящих в курс «Активные процессы в современном русском языке» (активные процессы в области произношения, основные тенденции в развитии русского ударения, трансформации в лексической семантике слов и др.)

В контрольной работе должны быть показаны основные изменения, происходящие на разных уровнях языковой системы (в зависимости от темы, выбранной студентом); указаны внешние (неязыковые) факторы, обуславливающие эти изменения. При изложении теоретических

положений существенную помощь окажет список основной и дополнительной литературы, предложенный преподавателем. В работе обязательно должен присутствовать анализ конкретного языкового материала, самостоятельно собранного и описанного студентом. Источниками могут служить современные словари и грамматические справочники русского языка, а также тексты из периодической печати. Особое внимание должно быть уделено вариантным формам, которые необходимо охарактеризовать и оценить с точки зрения нормативности и целесообразности употребления. Желательно, чтобы в работе была отражена динамика языковых изменений, показать которую можно, сопоставив языковой материал, отраженный в словарях и справочниках разных лет издания (выбор типа словаря зависит от темы, выбранной студентом).

Динамика языковых изменений ни у кого не вызывает сомнений. Однако нельзя ставить знак равенства между реальными динамическими процессами в языке и явлениями, которые объясняются понижением культуры устной и письменной речи. Изучение курса «Активные процессы в современном русском языке» должно помочь студенту квалифицированно подходить к анализу языкового оформления современных текстов.

Литература

1. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке: Учеб. пос. — М.: Логос, 2001.
2. Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / под ред. Г. Н. Складчиковой. — М.: ИЛИ РАН, 2001.

УДК 81'276:32Накамата

Ду Шаньшань

Санкт-Петербургский государственный университет

РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ ЖЕНЩИНЫ (ИРИНА ХАКАМАДА)

В статье рассмотрены особенности речевого портрета современной деловой женщины на примере речи женщины-политика Ирины Хакамады. Отмечаются структурированность её речи, ясность формулировок, небольшой объём предложений, общепонятность. Выразительность высказываний создаётся с помощью использования метафор, фразеологизмов, риторических вопросов, парцелляции и других языковых средств. Правильность иногда нарушается тавтологией и другими речевыми ошибками.

Ключевые слова: речевой портрет, деловая женщина, женщина-политик, Ирина Хакамада.

Du Shanshan

Saint Petersburg State University

Speech portrait of modern business woman (Irina Khakamada)

The article describes the features of the speech portrait of modern business woman in the example of speech women-politician Irina Khakamada. There have structuring of her of speech, clarity of formulation, a small volume of proposals, perspicuity. The expressiveness of utterances are created by the use of metaphors, phraseological units, rhetorical questions, parceling and other linguistic resources. Tautology and other speech errors sometimes violate the correctness.

Keywords: speech portrait, business woman, women-politician, Irina Khakamada.

В современном языкознании преобладает антропоцентрический подход к анализу языковых явлений, заключающийся в рассмотрении языка посредством отражения в нём «языковой личности, её ощущений, чувств, потенций, восприятия ею окружающей действительности» [5, с. 47]. Согласно этому подходу язык транслирует особенности внутреннего мира, менталитет, моральные установки, социальное поведение языковой личности.

В свете антропоцентрического взгляда на язык актуальным понятием стало понятие речевого портрета. В настоящем исследовании мы опираемся на определение речевого портрета, данное Т.П. Тарасенко, понимающей это явление как «совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной личности или определенного социума в отдельно взятый период существования» [7, с. 8]. В современном языкознании явление речевого портрета достаточно активно изучается, появились в числе прочих исследования, в которых анализу подвергается речевой портрет женщины. Фрагмент речевого портрета нашей современницы представила в кандидатской диссертации В. М. Войченко [1]. Посвящена данному предмету исследования также статья И. В. Голубевой [2], И. Е. Коновалова анализирует речевой портрет женщин в произведениях А. П. Чехова [4]. Стал объектом изучения и речевой портрет современной деловой женщины. О. А. Стрелкова обратилась к характеристике речевого портрета женщин-политиков в кандидатском исследовании [6], Н. Н. Шкворченко рассматривает данное явление с точки зрения особенностей интонации [8]. Однако

недостаточное внимание уделяется речевым портретам конкретных личностей-женщин в современной российской политике.

Цель доклада – рассмотреть особенности речевого портрета современной деловой женщины на примере Ирины Хакамады – одной из наиболее известных сегодня российских женщин-политиков. Материалом для исследования стали находящиеся в свободном доступе тексты выступлений политика, её статьи и интервью. Всего использовано 10 текстов общим объёмом более 13,5 тысяч слов. В качестве источника материалов был использован официальный сайт Ирины Хакамады [3].

Особенность личности Ирины Хакамады состоит в том, что она является не только политиком, но и писательницей, радио- и телеведущей, а также бизнес-тренером, что не могло не отразиться на тематическом составе продуцируемых ею текстов и на их языковых особенностях.

Ирина Хакамада осознанно относится к собственной речи, здесь у неё есть несколько чётких принципов: *«Я умею общаться с людьми, люблю публично выступать. Понимаю, что нужно зрителю: ему нужна энергия. Нельзя занудствовать, надо говорить чётко и просто – этому я, кстати, тоже обучаю»*. Можно отметить, что речь политика в целом соответствует сформулированной ею самой установке. Ей действительно не свойственна языковая расплывчатость, неясность формулировок. Свои мысли Ирина Хакамада стремится излагать предельно просто и ясно. Поэтому ею чаще используются небольшие по объёму предложения, средняя длина – около десяти слов. Это преимущественно простые предложения, а при использовании сложных предложений Ирина вводит в них короткие по объёму придаточные части: *«Думаю, претензии можно предъявлять и к этой стороне конфликта, хотя фактов, которые оправдывают действия СМИ, очень много»*. Политик стремится к созданию для выражения своих мыслей кратких, даже хлёстких фраз афористического характера: *«Ни одно демократическое общество не свободно от давления государства на прессу»*, *«Мы сами куём свою семью и свою жизнь»*, *«Я вношу абсолютный индивидуализм в большую политику»* и под. Это проявляется и при создании заголовков, которые, как известно, играют особую роль в тексте СМИ, привлекая внимание потенциального читателя или зрителя, частично его информируя, нередко интригуя: *«Каждому своя каша»*.

Чёткость мышления проявляется в строгом структурировании Ириной Хакамадой своих выступлений, устных и письменных, постоянном использовании для этого таких элементов, как «во-первых», «во-вторых»...; «первое», «второе»...; «первый тезис», «второй тезис»... и под. Например: *«Нюанс первый: очередные президентские выборы состоятся лишь через два года, и примет ли Путин в них участие, ещё не решено»*.

Хакамада не чужда использованию грубой лексики, вульгаризмов, хотя прибегает к этому экспрессивному средству нечасто и весьма строго относится к используемым словам: *«Я не люблю тупые вопросы»*.

Создаётся впечатление, что ей необходимо показать иногда свою эмоциональность, донести до читателей мысль о том, что она – обычный человек и тоже способна грубо выражаться. В целом лексика политика корректна, ею используются политические и экономические термины, которые вводятся в текст таким образом, что не мешают его общепонятности: *«Фактически политика сегодняшней власти отличается экономическим детерминизмом»*.

Стиль речи Ирины Хакамады можно назвать эгоцентрическим. Для политика очень важна собственная личность, собственные мысли и мнения. Лингвистически это проявляется обилием форм местоимения «я», которое может быть использовано даже два-три раза в пределах небольшого предложения: *«Если мне что-то не нравится, я оттуда уйду, поэтому из политики я ушла»*.

Ириной Хакамадой используются такие средства выразительности, как метафоры: *«Про дежавю с малым бизнесом уже как-то неудобно и говорить»*. Лексическая сторона речи усиливается использованием фразеологизмов: *«Но в этой ситуации, на мой взгляд, перегнули палку»*. Среди средств синтаксической стилистики, к которым прибегает автор для усиления воздействия на читателя или слушателя, можно отметить вопросно-ответный приём: *«Остается Греф. Что он делает? А он как раз уже мало комментирует...»*, риторические вопросы: *«Так может, хватить толочь крупу в ступе?»*, ряды однородных членов предложения: *«...Эмоциональный интеллект конвертировать в эмоциональный капитал. То есть в ваш успех, прибыль, доход, зарплату»*, парцелляцию: *«Проблема наших политиков в том, что они не слушают ни друг друга, ни общество, а я все время слушаю людей. Как писатель»*.

К отрицательным языковым элементам можно отнести использование Ириной Хакамадой слова-паразита «как бы»: *«Что бы Путин ни сделал в России, никто, как бы, его не сметет за эту позицию»*. Возможно, это дань времени: данная частица сегодня очень популярна в речи публичных персонажей. Речевые и грамматические ошибки встречаются в речи анализируемого персонажа редко, отметим, к примеру, смешение паронимов *сладкий – сладостный*: *«С другой стороны, запрещать тоже нельзя, потому что запретный плод для молодых людей ещё более сладостный»*, а также тавтологию: *«Мне же мое депутатство приснилось во сне»*.

Итак, речь Ирины Хакамады отражает особенности её личности. Политик излагает мысли структурированно, чётко и ясно, часто афористично; её эгоцентризм проявляется активным оперированием местоимением «я». Речь Хакамады достаточно выразительна, в ней используются метафоры, фразеологические единицы, вопросно-ответный приём, риторические вопросы, парцелляция и другие лексические и синтаксические средства выразительности. При этом речь в основном

правильная, с минимумом речевых ошибок, вульгаризмов и слов-паразитов.

Литература

1. Войченко В. М. Фрагмент речевого портрета современной русскоязычной женщины: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Иваново, 2012. 24 с.
2. Голубева И. В. Фрагмент речевого портрета современной женщины (на материале качественно-количественного анализа конструкций, осложняющих структуру простого предложения) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 6 (70). С. 54–57.
3. Ирина Хакамада. Официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <http://hakamada.ru> (дата обращения: 13.11.2016).
4. Коновалова И. Е. Просторечные языковые единицы как элементы речевого портрета женщин в произведениях А. П. Чехова // Слово и текст в свете современных исследований филологических наук: Сб. научн. тр. по мат. I Междунар. науч.-практ. конф. Нижний Новгород: Проф. наука, 2016. С. 108-111.
5. Крылова М. Н. Динамика категории оценки в русском языке (на материале сравнительных конструкций) // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Т. 2. № 2. С. 45–55.
6. Стрелкова О. А. Особенности современного женского политического дискурса (на примере речевых портретов женщин-политиков): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Курск, 2006. 21 с.
7. Тарасенко Т. П. Языковая личность старшеклассника в аспекте её речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Краснодар, 2007. 26 с.
8. Шкворченко Н. Н. Прагматическая функция интонации в создании речевого портрета деловой женщины // Записки з романо-германської філології. 2011. № 2 (27). С. 294–302.

УДК 81'271.14

Егоренкова Н. А.

Санкт-Петербургский горный университет

АНАЛИЗ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

В статье описывается опыт работы в студенческих группах на занятиях по культуре речи. Предлагается алгоритм проведения итогового занятия по нормам современного русского литературного языка с игровыми элементами. Даны также рекомендации по подготовке такого занятия.

Ключевые слова: культура речи; норма; картотека речевых ошибок; анализ речевых ошибок; выступление с отчётом.

N. A. Egorenkova

Saint-Petersburg Mining University

Speech mistakes at the classes on culture of speech analyzing

Some work experience in students groups during classes of culture of speech is being described in this article. The final class on modern Russian literature language norms with game elements algorithm is presented. Some recommendations how to prepare such kind of class are also being given.

Keywords: culture of speech, norm, speech mistakes data file, speech mistakes analyzing, report delivering.

Изучение норм современного русского литературного языка на занятиях по культуре речи в студенческой аудитории технического вуза – важная и непростая задача. Бывшие выпускники средней школы успешно сдали ЕГЭ и пришли в вуз с уверенностью, что русский язык они изучили основательно. Однако содержание современных учебных пособий свидетельствует о том, что студенческой молодёжи есть ещё над чем поразмыслить в этой сфере [1]. Как известно, «Русский язык и культура речи» – комплексная дисциплина и включает в себя три компонента: нормы современного русского литературного языка, функциональные стили (преимущественно научный и официально-деловой) и культуру устной речи, то есть риторiku [2]. Заботой о культуре устной публичной речи проникнуты и первые два компонента. Так, например, на практических занятиях по теме «Нормы современного русского литературного языка» студенты Горного университета нефтегазового факультета не только выполняют тренировочные упражнения и знакомятся с разнообразными лингвистическими словарями и справочниками, но и выполняют творческие задания, связанные со сбором лингвистического материала, его анализом и составлением отчёта, который проводится в письменной и устной формах.

На первом занятии по теме «Нормы литературного языка» студенты получают задание составить картотеку ошибок, которые допускают в речи окружающие их люди: студенты университета, друзья, родственники, ведущие телепередач и гости телестудий, радиостудий и т.д. Преподаватель, имеющий опыт такой работы, может подсказать студентам, как это лучше делать. Например, можно порекомендовать записывать услышанные «странные» фразы и слова в блокнот маленького формата, в котором листы бумаги собраны с помощью пластмассовой пружины (это позволит в дальнейшем легко извлекать из блокнота собранный материал для анализа, классификации, а до этого этапа не растерять их). Не вполне научный термин «странные фразы и слова» позволит студентам обратить внимание на лингвистический материал,

который их языковое чутьё квалифицирует как отступление от нормы. Дома, работая со словарями и справочниками, студенты могут проверить свои предположения и догадки. Следует предупредить студентов, что такая работа со словарями может привести их к неожиданным выводам: носителями ошибки в некоторых случаях могут оказаться они сами. Это тоже положительный результат проведённых наблюдений, и такой пример можно включить в картотеку с интересным комментарием. Вообще интересно понять во время таких занятий, кто является носителем ошибки (ровесник, человек старшего возраста, мужчина, женщина, тележурналист, человек определённой профессии и т. д.). Эта информация может дать ответ на вопрос, что стало причиной появления в речи данного персонажа такой ошибки. Например, в речи спортивного комментатора прозвучала такая фраза: *«Самых высоких результатов добился в прыжках с шестом Сергей Бубка. Не менее высоких результатов добились спортсмены других клубов»*.

В этом высказывании неточность словоупотребления привела к логической ошибке. Возможно, разница в результатах спортсменов исчислялась миллиметрами, и журналист хотел сказать, что другие спортсмены тоже выступили хорошо. Но победитель всё-таки один, и из комментария это должно было быть понятным. Можно предложить студентам не только указывать на ошибки, но и пробовать их исправлять.

Однако квалификация речевых ошибок – дело непростое, требует хорошей языковой подготовки со стороны студентов и чётких инструкций от преподавателя. Во-первых, следует чётко ограничить круг собираемого материала: собираем только те ошибки, которые слышны в речи (орфоэпические, акцентологические, лексические, морфологические, синтаксические). Во-вторых, важно определить минимум материала, который должен принести в аудиторию каждый студент (допустим, этот минимум будет составлять пять примеров, а значит, пять карточек, то есть каждый пример должен быть записан с комментариями на отдельной карточке). В-третьих, можно предложить студентам анализировать и удачные, яркие высказывания, которые представляют собой языковые средства выразительности, рождают образ, позволяют говорящему шутить или иронизировать. На одном из занятий преподаватель может предложить совместно проанализировать примеры высказываний, в которых были допущены ошибки, определить характер ошибки, дать свой вариант исправления этой ошибки. Вот некоторые из таких примеров:

Морфологическая ошибка (неправильно употреблена падежная форма числительного): *Вот вам купон на сто рублей. Вам положена скидка, если вы сделаете покупку на сумму более восьмиста рублей* (магазин «Спектр», продавец магазина). **Лексическая ошибка** (слово «осадок» имеет негативную коннотацию, тогда как речь идёт о положительных качествах человека): *Остался осадок в душе, что я*

встретился с мощным, тёплым человеком (гость студии об артисте А. Папанове, канал «Культура»). **Акцентологическая ошибка** (в слове «феномен» ударение сделано на третьем слове): *Чем объяснить этот феномен?* (гость студии о победе российских спортсменов на Олимпиаде в Сочи, программа «Вести»). **Синтаксическая ошибка** (словосочетание «работать во славу» требует родительного падежа): *Мы работали во славу нашей большой стране* (гость студии, программа «Вести»). **Использование тропа – перифразы** (выражение «стальной жираф над куполом цирка» нарушает законы логики, но включает в себе образ подъёмного крана, который используется для ремонтных работ на куполе цирка на Фонтанке): *Уже больше недели стальной жираф склоняется над куполом Петербургского цирка* (журналист, программа «Вести»).

Анализ материала, собранного к определённой дате (обычно это итоговое занятие по теме), проводится в группах по 4-5 человек, что позволяет увеличить количество примеров до 20-25 и больше, создаёт творческую, соревновательную атмосферу, даёт возможность обмениваться знаниями и мнениями, позволяет распределить обязанности в группе, что формирует важное умение работать в коллективе. Преподаватель помогает своими советами; к работе привлекаются словари, которые преподаватель заблаговременно принёс в аудиторию. Отчёт составляется один на группу по образцу, в котором имеются следующие рубрики: 1. Заголовок (например, *Отчёт студентов группы ЭРБ-16 об анализе речевых ошибок*); 2. Состав группы (указываются фамилии и имена всех участников данной подгруппы); 3. Общее количество проанализированных примеров; 4. Лексические ошибки (общее количество ошибок и 2-3 ярких примера); 5. Грамматические ошибки (общее количество ошибок и 2-3 ярких примера); 6. Орфоэпические ошибки (общее количество ошибок и 2-3 ярких примера); 7. Другое (удачные выражения; то, что понравилось, что является языковыми особенностями человека и употреблено уместно). На эту работу отводится половина занятия. Вторая половина занятия – это выступления групп (или представителей групп) с устными отчётами. Обычно студенты распределяют обязанности и выступают всей группой. Аудитория может задавать им уточняющие вопросы. Отчёты произносятся с использованием традиционных этикетных фраз (*Уважаемые слушатели! Спасибо за внимание!*). Аудитория благодарит выступающих аплодисментами.

Такая форма работы развивает у студентов привычку анализировать свою и чужую речь, вдумчиво и ответственно относиться к звучащему слову, а также формирует умение редактировать ошибки, проникающие в устную и письменную речь.

Литература

1. Практикум по русскому языку и культуре речи (нормы современного русского литературного языка)/И. Г. Проскуракова, В. В. Кудряшова и др. — СПб: СПГИ, 2002.

2. Русский язык и культура речи: Проект программы / под ред. проф. И. Г. Проскуряковой. СПб: СПГГИ, 2001 / Приложение для подписчиков к журналу «Мир русского слова». №2. 2001.

УДК 81'271:81'42

Корнилова Е. В.

Санкт-Петербургский горный университет

К ПРОБЛЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ: ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ И ПРЕЦЕДЕНТНОСТЬ

Статья посвящена проблеме формирования и совершенствования культурной грамотности студентов. Подчеркивается важность исследования лексикона современной языковой личности, в особенности степени владения прецедентными текстами. Приведены примеры интертекстуальных включений в заголовках прессы.

Ключевые слова: языковое сознание; интертекстуальность; прецедентный текст; культурная грамотность; лингвокультурологическая компетенция; заголовки прессы.

E. V. Kornilova

Saint Petersburg Mining University

To the Problem of Improving the Cultural Literacy of Students: Intertextuality and Precedent

The article is devoted to the problem of forming and improving the cultural literacy of students. Emphasizes the importance of studying the vocabulary of modern linguistic personality, especially the level of knowledge of precedent texts. Examples of intertextual inclusions in headlines are given.

Keywords: linguistic consciousness; intertextuality; precedent text; cultural literacy; linguo-culturological competence; headlines.

В современной лингводидактике большое значение приобретает понятие *языкового сознания современника*, которое существует как интеграция индивидуальных языковых сознаний, в виде совокупности упорядоченных значений языковых знаков, речевых и лингвокультурных образцов, художественных и иных текстов, норм литературного языка, которые знают и помнят его среднестатистические носители. Как справедливо замечают В. А. Козырев и В. Д. Черняк, «Языковое сознание – величина, которая по мере накопления речевого опыта постоянно развивается и может выступать как «предмет воспитания». <...> Место

текстов в коллективном национальном сознании, их перемещение в коллективной памяти с центра на периферию и наоборот, их взаимодействие друг с другом является важнейшей лингвокультурной проблемой, которая с неизбежностью перерастает в проблему педагогическую» [1, с. 21].

Необходимо подчеркнуть, что языковое сознание современных студентов формировалось в совершенно новой лингвокультурной ситуации, которая характеризуется глобальным процессом вытеснения вербальной культуры в её традиционном, книжно-письменном варианте новой электронно-визуальной культурой. Однако важнейшей составляющей тезауруса образованного молодого человека является объем освоенных им *прецедентных текстов*, которые включают разнообразные устойчивые выражения, фразеологизмы, пословицы, поговорки, цитаты, а также отдельные слова и имена, закрепленные в коллективном языковом сознании и связанные с определенным источником (литературным произведением, фольклором, песней, кинофильмом, рекламой и др.). Данные языковые единицы являются существенным элементом культурной грамотности современной языковой личности. Действительно, знание прецедентных текстов – «это не просто требование элементарной образованности, но и необходимость, обусловленная потребностью в комфортном существовании личности в обществе» [2, с. 138].

Способность к адекватному восприятию прецедентных текстов приобретает чрезвычайно важное значение в связи с тем, что прецедентность, интертекстуальность, «цитатность мышления» становятся базовыми когнитивными категориями и, как следствие, наиболее яркой отличительной чертой медиадискурса [3]. *Интертекстуальность* – термин, введенный в 1967 г. теоретиком постструктурализма, французской исследовательницей Юлией Кристевой для обозначения общего свойства текстов, выражающегося в наличии между ними связей, благодаря которым тексты или их части могут многими разнообразными способами явно или неявно ссылаться друг на друга. Таким образом, каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат. Вопрос об интертекстуальности продолжает проблематику *диалогичности* мышления и текста, постулируемую в работах М. М. Бахтина, и предлагает рассматривать любой текст как открытую структуру, составную часть семиосферы. В научных публикациях общим местом стало утверждение об интертекстуальности современной публицистики и массовой литературы как отражении миро- и самоощущения человека эпохи постмодерна.

Различные проявления интертекстуальности – в виде преобразованных или неизмененных цитат, отсылок, аллюзий и реминисценций – стали, можно сказать, излюбленным приемом построения заголовков газетных и журнальных статей в довольно широком

круге изданий; выступают, по выражению Н. А. Кузьминой, как «тексты влияния», вступающие в резонанс с читателем [3]. Активное использование интертекстуальных ссылок становится престижным указанием на знакомство автора текста с широким культурно-семиотическим наследием, а для субъекта восприятия текста это требует привлечения дополнительных гносеологических ресурсов, что предполагает наличие так называемой *интертекстуальной компетенции*, позволяющей ему узнавать цитаты не только в смысле формальной констатации их присутствия, но и в смысле их содержательной идентификации. Виды включения чужого текста лингвисты определяют как *интертекстемы* – языковые маркеры интертекстуальности, прецедентности в современном медиадискурсе.

На наш взгляд, наиболее ёмкими и интересными для анализа интертекстемами являются газетно-журнальные «заголовки-трансформы», которые по происхождению можно разделить на следующие подгруппы:

1. Фразеологические (на базе фразеологизмов): *Сядет ли Россия в нефтяную лужу; Финита ля приватизация; Троянский конь мэрии.*

2. Паремнологические (на базе пословиц и поговорок): *Не так страшна растаможка, как ее малюют; Упрощенье – мать ученья.*

3. Литературно-художественные:

1) на основе заглавий известных произведений художественной литературы: *Хождение по ... справкам; Много дыма из ничего?;*

2) на основе крылатых выражений из литературных произведений: *Какой же русский не любит вкусной еды?; Хакер – это звучит слишком громко.*

4. Фольклорные (на базе известных выражений из русских народных сказок): *Новая Россия пока сидит на печи; Дети пойдут в избушки на курьих ножках* (об аварийном состоянии школ в Санкт-Петербурге).

5. Кинематографические и анимационные:

1) на основе названий известных кинофильмов: *Семнадцать мгновений зимы; Бой вели одни пацаны!; Мой ласковый и нежный край;*

2) на базе крылатых выражений из кинофильмов и мультфильмов: *Поскользнулся, очнулся – в суд; Он ходит в гости по утрам.*

6. Песенные и песенно-кинематографические: *Не думай о бюджете свысока; Дискослужба и опасна, и трудна...; Ты сними, сними меня с учета!*

7. Рекламные (на базе рекламных слоганов): *Танки грязи не испугались; Другое лицо поколения «Пенси»; Растушка от властей* (об инфляции).

8. Пропагандистские, или «лозунговые» (на базе советских лозунгов): *Миру – мир, Европе – евро; Казак и партия – едины; Газ, честь и совесть.*

Таким образом, сфера первоначального бытования интертекстуальных заголовков-трансформов довольно широка и разнообразна. Способность

молодёжи воспринимать, декодировать и интерпретировать интертекстемы позволяет сделать выводы об индивидуальной «концептосфере» личности, уровне её языковой способности, а также судить об информационной базе носителей языка в целом. С этой целью на практических занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи», а также на традиционной предметной Олимпиаде среди студентов Горного университета мы предлагаем задания на установление первоначального канонического вида цитаты, способа её структурно-семантической трансформации, а также определение её автора. Аналогичные задания традиционно присутствуют и на Региональной студенческой олимпиаде по русскому языку в РГПУ им. А. И. Герцена.

Анализ работ свидетельствует о том, что в языковом сознании студентов существует большое количество *лакун* по отношению к корпусу базовых прецедентных феноменов, причем по степени их освоенности на первом месте оказываются не хрестоматийные тексты художественной литературы, фразеологизмы и поговорки, а цитаты из песен, кинофильмов, рекламы, популярных телепередач и т.п. Со всей очевидностью можно констатировать факт кардинального изменения круга чтения и в целом *культурных кодов* современной молодежи. Например, очень редко заголовок «*Рождённый думать должен помнить!*» испытуемые соотносили с цитатой «*Рожденный ползать летать не может*» из стихотворения в прозе М. Горького «Песня о Соколе» (заимствован ритмико-синтаксический рисунок фразы).

В этой связи следует сказать, что для практической работы со студентами нужно внимательно подходить к отбору интертекстем для анализа. Например, в заголовке «Немного солнца в атональном пространстве» (о выставке художника Валерия Бахарева) среднестатистический читатель вряд ли сможет усмотреть интертекстуальную ссылку на заглавие романа Франсуаза Саган «Немного солнца в холодной воде» и тем более понять, что скрывается за термином атональный (в музыке это отказ от гармонической тональности; вероятно, термин может быть использован как синоним слов диссонанс, дисгармония, т.е. некое хаотическое нагромождение чего-либо). Таким образом, в некоторых случаях интертекстуальность воспринимается скорее как коммуникативная помеха, поскольку не интерпретируется в полном объеме носителями среднего и низкого типа речевой культуры (и не следует требовать от студентов технического вуза «расшифровать» подобные заголовки).

Безусловно, невозможно в одночасье преодолеть «лакунарность» персониферы представителей молодого поколения, переориентировать их когнитивные и коммуникативные установки, систему взглядов. Однако практическая работа, связанная с «дешифровкой» интертекстуальных включений, в определенной степени повышает языковую,

коммуникативную и лингвокультурологическую компетентность студентов-нефилологов, а значит, будет способствовать последовательной реализации стратегической задачи совершенствования культурной грамотности современной языковой личности.

Литература

1. Козырев В. А., Черняк В. Д. Речевой портрет студента: культурная грамотность // Вестник Герценовского университета. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 9. С. 21–25.

2. Козырев В. А., Черняк В. Д. Современная языковая ситуация и речевая культура: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2012.

3. Кузьмина Н.А. Интертекстуальность и прецедентность как базовые когнитивные категории медиадискурса // Медиаскоп. Электр. науч. ж-л Фак-та журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова. 2011. Вып. 1. // Mediascope.ru

УДК 395.7

Краснов С. А.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

ЭТИКЕТНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СОВРЕМЕННОГО ДЕЛОВОГО ПИСЬМА

Статья посвящена вопросам, связанным с современными этикетными требованиями, предъявляемыми к составлению деловых писем. Рассматриваются основные этикетные компоненты различных частей делового письма.

Ключевые слова: электронная почта, этикет, деловое письмо.

S. A. Krasnov

Saint-Petersburg State University Of Industrial Technologies And Design

Etiquette components of a modern business letter

The article is devoted to the problem of modern etiquette requirements for drafting business letters. Discusses the main etiquette components of different parts of the business letters.

Keywords: e-mail, etiquette, business letter.

В современный информационный век новейшие технологии прочно вытесняют классическую переписку на бумажных носителях. Электронная почта становится новым этапом деловой коммуникации по причине своей практичности, которая заключается в дешевизне и в большей степени – в скорости. Сегодня ни одна компания не может позволить себе использовать в своей работе медленные способы коммуникаций, поэтому

оперативная электронная почта прочно вошла в офисную жизнь. По письму адресат будет судить не только о вашем профессионализме, но и о компании, которую вы представляете.

Хорошим тоном является обязательное заполнение поля «Тема». Чем четче сформулирована тема, тем с большим вниманием отнесутся к письму. Некоторые почтовые службы позволяют рядом со своим адресом писать имя. Если эта возможность есть, необходимо воспользоваться ею, так как приятнее получать письма от конкретного человека. Если в ходе переписки тема меняется, для удобства и лучшего понимания друг друга поле «Тема» стоит обновить.

Если предстоит отправить письмо одинакового содержания многим адресатам, то лучше не пользоваться массовой рассылкой – мало кому покажется лестным, что его посчитали «одним из многих». Желательно каждое письмо отправлять индивидуально, в крайнем случае – делать скрытые копии. Правда, не все почтовые службы позволяют сделать это незаметно, да и спам-фильтры периодически задерживают такие письма.

Приветствовать человека нужно по имени или имени и отчеству. Адресат должен осознавать, что обращаются не столько к организации, сколько к нему лично. Некоторые пользователи Интернета не придают вежливости в сети такое значение, как в реальной жизни, совершая тем самым ошибку.

Основной текст должен быть максимально лаконичным, но при этом информативным. Рекомендуются размещать послание на одной странице: длинные тексты сложны для восприятия. Предложения и абзацы лучше строить короткими, если абзацев несколько – удобнее, когда они разделены пробелами. Изображения, графики, фотографии следует прикреплять в аттаче, при этом следует учитывать, что «тяжелое» письмо может попросту не дойти до конечного пункта. Если же предстоит отправить такое послание, лучше поинтересоваться у получателя, позволяет ли объем электронного ящика принять письмо. Шрифт большой выбирать не стоит, потому что это тяжело читается. Не нужно писать слова, на которых акцентируется внимание, заглавными буквами – это воспринимается как агрессия. Чтобы выделить фразу, лучше в словах вставить пробелы или точки между буквами. Восклицательные знаки лучше не использовать. Если необходимо вставить цитату из предыдущего письма, то этот отрывок выделяется в общем тексте. Во многих почтовых службах цитируемые отрывки при копировании автоматически выделяются знаком «>». Цитаты должны быть краткими, емкими и по существу.

Электронная почта позволяет передать в письме эмоции посредством смайликов. Однако использовать их стоит умеренно, а в строго официальных письмах от них лучше отказаться. Юмор в письме допустим только с хорошо знакомыми людьми. Остальные же могут не оценить

шутки по достоинству или же сделать негативные выводы. И уж тем более непозволительны бесцеремонно-фамильярные обращения. Иногда возникают вопросы по поводу сокращений в письме. Существуют принятые сокращения некоторых слов, но если письмо официальное, то лучше ничего не сокращать.

Завершаются письма кратким выражением уважения или пожеланием и обязательной подписью. Она должна содержать информацию о контактных данных, телефон (мобильный и рабочий, электронный адрес, сайт компании, иногда и адрес офиса). Рекомендуемое число строк в подписи – от четырех до семи. Порою возникают споры, уместно ли писать в подписи рекламный слоган компании или ее девиз. Это зависит от конкретного письма, от того, кому оно предназначается и с какой целью. Также существуют разные мнения относительно того, делать ли запрос о подтверждении получения письма. Лучше, конечно, не делать, т. к. многих это раздражает, а кто-то может расценить запрос как сомнение в ответственности или даже попытку манипуляции. Хотя практика показывает, что почтовые службы в какие-то моменты могут работать не совсем корректно, и нужна уверенность, что важное письмо дошло до адресата. Поэтому иногда это правило нарушается в силу практических соображений.

Желательно отвечать на все письма, игнорируя лишь явный спам и назойливую рекламу. Причем, если нет возможности сразу дать ответ на требуемый вопрос, надо предупредить об этом собеседника. Также принято предупреждать тех, с кем контакты происходят чаще всего, о том, что вы по каким-то причинам не сможете несколько дней выходить на связь.

Нежелательно использовать в рабочих целях личную почту. Конечно, в силу различных обстоятельств делать это иногда приходится, но все же стоит различать работу и личную жизнь во избежание недоразумений. В заключение необходимо напомнить, что деловые письма можно разделить на множество видов, в каждом из которых есть свои подвиды. Это информационное письмо, благодарственное, запрос, приглашение, служебное, поздравление, предложение, презентация, претензия, заявление и т. д. В написании каждой категории имеются свои особенности, которые нужно учитывать.

Литература

1. Власова Э.И. Этика делового общения [Электронный ресурс]: учебное пособие / Власова Э.И.-Электрон. текстовые данные .- М.Московский государственный строительный университет , ЭБАСВ , 2011.-152 с.-Режим доступа : [http : // www. Irgbookshop. Ru / 16309](http://www.Irgbookshop.Ru/16309) .
2. Документоведение : Учебное пособие / Под. ред. Ф.Л.Шарова.- Изд. 3-е, доп. и перераб. – М.: МИЭП, 2011 .- 200 с.

УДК 81:808:378.147

Кузнецова Е. Б.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

АКТУАЛЬНЫЙ ЯЗЫКОВОЙ МАТЕРИАЛ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РЕЧЕВЕДЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВУЗЕ

Автор считает, что привлечение в качестве материала актуальных текстов рекламы, телевизионной публицистики, Интернет-коммуникации позволяет использовать инструменты лингвистического анализа в реальной речевой практике и вводит в поле научного исследования новые языковые факты.

Ключевые слова: лингвистический анализ, изобразительно-выразительные средства, прецедентные феномены, язык Интернет-коммуникации.

E. B. Kuznetsova

Saint Petersburg State University of Industrial Technology and Design

Relevant language material during the linguistic classes in universities

The author believes that using relevant commercial, television, web-texts allows usage of linguistic analysis materials in verbal practice; brings new linguistic realities.

Keywords: linguistic analysis, descriptive medium, instance phenomena, web-communication

Задача преподавателя филологических дисциплин в вузе – создать у обучающихся представление о языке как об инструменте, с помощью которого можно решать конкретные коммуникативные задачи в деловой, научной коммуникации и в сфере межличностного общения, выработать соответствующие умения и навыки. Именно это подразумевается формулировками лингвистических компетенций, включенных во все образовательные стандарты, вот один из примеров: «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и культурного взаимодействия (ОК-3)» [1].

Многолетняя практика преподавания в вузе убеждает, что степень эффективности изучения функциональных свойств различных форм речи прямо пропорциональна степени актуальности для молодых носителей языка материала, который привлекается для анализа на занятиях.

На практических занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» студентам предлагается проанализировать использование различных изобразительно-выразительных средств в рекламных текстах и заголовках

газетных, журнальных статей. Обучающиеся сами собирают материал, группируют в зависимости от использованных приемов, отмечают степень их удачности. Легче всего определяются эпитеты, в том числе оценочные определения (*Аромат может быть бесподобным, а вкус – ураганным; Роскошный и стремительный; Превосходная точность; Безупречное качество изображения*) [2]. Достаточно легко определяется гипербола, выраженная специфическими языковыми средствами – местоимениями *весь, все*; специализированными приставками (*Все автомобили мира в Сокольниках; Газета по суперцене*); отмечаются гиперболы, реализованные через метафоры и фразеологизмы (*Майонез «Оливье».* *Король салатов!; Такой шанс выпадает раз в сто лет!*). Не вызывает трудностей характеристика сравнения (*Мягкий, словно бархат!; Такое же холодное, как сердце твоей бывшей*) и олицетворения (*Tefal. Ты всегда думаешь о нас; Моя кожа в них просто влюблена*). Примеров использования метафоры также приводится много (*Радуга фруктовых ароматов; В животе шум и гам; Пищевые капканы*). Но вместе с тем достаточно часто встречаются ошибки, связанные с неразличением метафоры и метонимии (*Спелый кетчуп; Золотая семья – о семье чемпионов*), что дает повод ещё раз, на вузовском уровне, обсудить основные механизмы переноса наименований – сходство и смежность.

Студентам направлений «Журналистика» и «Издательское дело» на занятиях в рамках дисциплин «Стилистика и литературное редактирование», «Практическая и функциональная стилистика» предлагается проанализировать использование прецедентных феноменов в заголовках публицистических текстов, но не в прессе, а на телевидении – например, в информационно-аналитической программе «Воскресное время на Первом канале». Было выявлено, что к сюжетам, рассказывающим о событиях в США, часто создавались подобные заголовки, и в них используются: нетрансформированные названия литературных произведений, как отечественных, так и зарубежных (*В круге первом; Гроздь гнева; Приглашение на казнь*), в большом количестве – названия фильмов и сериалов (*Последний бойскаут; Красная жара; Улицы разбитых фонарей; Карточный домик*), рекламные слоганы (*Иногда лучше жевать, чем говорить*) и политические лозунги (*Родина или смерть*). Студентами определяются также механизмы трансформации прецедентов: лексическая замена (*Ход слоном*), использование паронимов (*Художественный умысел*), грамматическая трансформация (*Железные маски*), усечение фразеологизма (*Что позволено Юпитеру*) и др. В ходе анализа примеров подчеркивается, что многие заголовки содержат оценку, чаще негативную, её может реализовать эмоционально-оценочный компонент значения слов (*гнев, казнь, смерть*), грамматическая конструкция сравнения (*лучше..., чем...*), оценку может «наводить» знание содержания прецедентного текста-источника (*В круге первом; Железные*

маски). Следует отметить, что не все прецеденты распознаются молодым поколением зрителей. Так, опрос студентов показал, что лишь ничтожный процент молодой аудитории в заголовке *Ласточка, ласточка, как мне больно* узнает цитату из поэмы А. Ахматовой «У самого моря» (интересно, что прецедентность ощущали многие, хотя и затруднились назвать источник цитаты; у опрошенных часто возникала ассоциация со сказкой Г.-Х. Андерсена «Дюймовочка», где заглавная героиня спасает больную ласточку). В результате анализа подобных случаев студенты делают вывод, что авторы в таких заголовках задействуют эстетическую функцию, которая для большинства зрителей оборачивается экспрессивной, в то время как информационная функция здесь отходит на задний план.

Интернет-коммуникация играет огромную роль в жизни современной молодежи. Анализ особенностей этого вида речевого взаимодействия представляется весьма полезным и для актуализации лингвистического инструментария у обучающихся, и для сближения картин мира носителей языка разных поколений. В качестве материала для анализа может быть использован, например, форум на сайте ролевых игр (достаточно распространенного в студенческой среде увлечения). Особенности полилогов на игровом форуме - свобода от прагматических внеречевых установок, стремление создать новый закрытый мир, обращение к литературному тексту как способу репрезентации этого мира - делают материал интересным для лингвистических наблюдений. Студентам предлагается проанализировать один из тредов – ряда письменных полилогов на определенную тему (от англ. thread ‘нить’).

Объектом исследования может стать коммуникативная структура гипертекста треда. Так, анализ материала сайта «Алохомора» (Alohomoга)[3] показал, что тред Интернет-форума представляет собой чередование коммуникативных эпизодов, которые состоят из разного количества сообщений, в редких случаях – одного (например, объявление-предупреждение *Попрошу высказываться один раз и не разводите флуд. Иначе тема будет закрыта*), в большинстве – нескольких, расположенных, как правило, нелинейно. Эпизоды меняются не по определенным сценариям коммуникации, а в зависимости от установок участников речевого взаимодействия, администраторы сайта следят лишь за соблюдением этических норм. Любой форумчанин может вносить свои тематические предложения в рамках заданной гипертемы, реагирует на сообщения других участников, тем самым начинает и продолжает коммуникативные эпизоды. Отмечаются сигналы начала: вопросы, предложения, призывы, просьбы – с практически обязательным описанием проблемной ситуации, обоснованием предложения или просьбы. Так как общение на форумах асинхронно (в отличие от коммуникации в естественном диалоге или чате), участники, чтобы сэкономить время, задавая вопрос, нередко пытаются предугадать ответ, впрочем, допуская

несогласие собеседника через открытый вопрос – в эллиптической разговорной форме *Или что?* ('Или ты имеешь в виду что-то другое? Тогда что именно?'). В продолжающих коммуникативный эпизод сообщениях содержатся цитаты из текстов других участников и обращения к ним и собственно авторский текст. Он может быть кратким (иногда однословным: *Vasily, учту*))) или развернутым, в этом случае описательным (мнения при обсуждении предложения или проблемы) или, реже, повествовательным («жизнь на форуме»). Студенты сравнивают общение на форуме с традиционным разговорным диалогом и отмечают, что завершение коммуникативного эпизода в Интернете сигнализируется редко, в основном при помощи этикетных формул благодарности; практически не используются этикетные формулы прощания.

Отдельного рассмотрения на занятиях заслуживает стилистика текстов Интернет-коммуникации, а именно совмещение элементов разговорного и книжных стилей. Пропорции книжности и разговорности могут варьироваться в зависимости от темы, например, тексты треда «Новости от администрации», который развивает тему закрытия форума, характеризуются повышенной «литературностью». Активно используется книжная лексика (*инкогнито, отсутствие музы, альтернатива, актуальный, не сведуща, понимабельно, вить судьбу, без оного, некто покушается на справедливость* и др.), девербативы, расщепленные сказуемые (*Обсуждение деталей; А в оргах уже игровые вопросы, выяснения, традиционные пофлуживания...; Он много времени проводил за этим занятием; Принять решение о закрытии*), сложные сочетания (*Не отнимает возможности продолжать ролевить; Не изменит своего решения в отношении закрытия форума*) и др. Но в текстах сообщений этого треда обнаруживается и большое количество признаков разговорного стиля: междометия (*блин, черт*), редукция (*я ж, ребят*), разговорная лексика (*с головой ушла; разваливается на кусочки; новичок*); разговорно-просторечные элементы *пофиг* и *не при делах*; употребляются жаргонные лексемы: *перс* и *тушка* (оба со значением 'персонаж ролевой игры', образованы усечением и метафоризацией соответственно), *тушковод* 'игрок-создатель персонажа', *отыгрыш* 'разработка сюжетной линии игры', *оргии* 'раздел «Организационные вопросы»', *пофлуживание* ← *флуд* 'болтовня, не относящаяся к теме', *ролевить* 'участвовать в ролевых играх'. Подводя итоги стилистического анализа, студенты отмечают, что текст форумной коммуникации в первую очередь письменный текст, и лишь потом – разговорный: привыкшие создавать литературные тексты участники форума используют книжные элементы и при диалогическом общении.

Обобщение достаточно разнородных примеров из преподавательской практики позволяет сделать вывод о том, что привлечение актуальных в молодежной среде текстов в качестве материала для лингвистического

анализа делает наглядной связь обучения с реальной речевой практикой, вовлекает в поле научного исследования новые языковые факты, что обогащает обоих субъектов образовательного процесса.

Литература

1. ФГОС ВО. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 29.03.03 Технология полиграфического и упаковочного производства. С .7. [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://sutd.ru/UIR/29.03.03_fgos_vo.pdf.

2. Здесь и далее приводятся примеры из студенческих работ, выполненных в 2014- 2016 гг.

3. Alohomora – форум ролевых игр [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://alohomora.su>. Все примеры, приведенные далее, взяты из сообщений на этом форуме.

УДК 81:808:378.147

Кунина Л. Г.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье затрагивается проблема компетентностного подхода при обучении речевому общению будущих профессионалов нового поколения, анализируются особенности подготовки и проведения занятий в форме многосторонней коммуникации. Автор рассматривает некоторые виды творческих заданий, которые базируются на решении проблемных ситуаций, полагая, что именно они обеспечивают приобретение и совершенствование индивидуального лингвистического опыта учащихся. *Ключевые слова:* компетенция, компетентностный подход в обучении, многосторонняя коммуникация, интерактивные методы обучения, диалоговое обучение.

L. G. Kunina

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Competence approach in teaching students of speech communication

This article addresses the issue of the competence approach in teaching speech communication of the future of the new generation of professionals, analyzes the features of preparation and carrying out of employment in the form of multilateral communication. The author considers some types of creative tasks, which are based on the solution of problem situations, believing that they provide the acquisition and improvement of individual linguistic experience of the students.

Keywords: competence, competence approach in teaching, multilateral communication, interactive teaching methods, learning dialog,

Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения кардинальным образом изменили ориентиры отечественной системы высшего профессионального образования. Вместо традиционных и знакомых всем педагогам знаний, умений и навыков на первый план были выдвинуты **компетенции**.

Компетенция – это «способность делать что-то хорошо или эффективно, ... способность выполнять особые трудные функции» [4, с. 12]. «Употребление есть актуальное проявление компетенции как скрытого, потенциального» [там же, с. 13].

Изменение вектора образовательного процесса с подхода, основанного на знаниях, на подход практико-ориентированный, или **компетентностный**, продиктовано тем, что в настоящее время появилась потребность государства в мобильных, конкурентоспособных кадрах. Актуальность формирования таких профессионалов обусловлена необходимостью расширения признания специалистов, способных *достигать результатов в неопределенных, проблемных ситуациях*, могущих самостоятельно и в сотрудничестве с другими решать проблемы, *то есть справляться с ситуациями, для разрешения которых никогда нет полного комплекта наработанных средств*.

В компетенцию такого специалиста входит, безусловно, прежде всего знание профессии. Но, как справедливо отмечает Химик В. В., «...для руководителей, менеджеров, предпринимателей, бизнесменов, организаторов производства важнейшую часть их профессионального облика составляет коммуникативная компетентность – умение общаться в любых ситуациях. Более того, названные профессии относятся к областям повышенной речевой ответственности, в которых умение общаться предполагается как основное и необходимое условие успеха профессиональной деятельности» [1, с. 223].

Известно, что культура профессиональной речи строится на основе литературного языка, системы его норм, функциональных стилей и речевых жанров. Вот почему коммуникативная компетенция профессионала начинает формироваться уже в курсе «Русский язык и культура речи».

При традиционной организации учебного процесса в качестве способа передачи информации курса использовалась односторонняя форма коммуникации. Суть ее заключается в трансляции преподавателем информации и в ее последующем воспроизведении обучающимся.

Принципиально другой является форма, отвечающая требованиям компетентностного подхода. Она основана на *многосторонней коммуникации*. Сущность данной модели коммуникации предполагает не

просто допуск высказываний обучающихся, что само по себе является важным, а привнесение в образовательный процесс максимальной активности самого учащегося, так компетенция формируется лишь в опыте собственной деятельности.

Многосторонняя коммуникация предусматривает широкое использование в учебном процессе новых форм проведения занятий, в частности активных и особенно интерактивных. «Интерактивная форма – специальная форма познавательной деятельности, диалоговое обучение, *обязательным элементом которого является широкое взаимодействие обучающихся не только (и не столько) с преподавателем, но и друг с другом.* При этом основной составляющей учебного процесса становится именно активность учащихся, а преподаватель выступает в роли инструктора, консультанта, модератора взаимодействия обучающихся» [4, с. 5]. Кроме того, интерактивная форма обучения в большей степени обеспечивает формирование у студентов опыта самостоятельного решения различных задач, необходимого для успешной работы в коллективе.

В качестве интерактивных форм обучения в теоретический курс по русскому языку и культуре могут быть включены проблемные лекции, которые ставят своей задачей «отвлечение студентов от механического конспектирования излагаемого материала и привлечение их к активной познавательной деятельности» [3, с. 71]. Познавательная деятельность может носить форму устного коллективного обсуждения проблемы. Например, в курсе «Русский язык и культура речи» это уместно при освещении таких явлений в речи образованного человека, как демократизация (или даже вульгаризация) и чрезмерное использование заимствованных слов. Полезной будет форма многосторонней коммуникации и при решении вопроса о возможности нарушения языковой правильности в целях успеха речевого общения. В аудитории обязательно найдутся «адвокаты» и «оппоненты». Кроме того, в форме коллективного обсуждения можно обобщенно формулировать проблему на основе анализа частных примеров. Так, говоря о трудностях русского произношения, хорошо дать студентам возможность самим сформулировать причины этих трудностей. Приведем пример такого задания:

- Какая причина лежит в основе различного произношения буквы «Е» под ударением, как, например, в словах: афЕра - свЕкла – блЕклый/ блЁклый и т. п.?

Или

- Почему буква «Е» в качестве нормы произносится по-разному в следующих словах: адЭкватный, акадЕмия, дЭкан /дЕкан и т. п.?

В круг учебных заданий, активизирующих деятельность учащихся на лекции, можно внести и такие, которые предусматривают их индивидуальную работу

Хорошей традицией, например, может стать самостоятельная работа, завершающая лекцию. Студентам предлагается выполнить проблемное

задание, базирующееся на только что полученных знаниях. Такое задание может иметь единственно правильное решение (например: проставьте ударение в выделенных словах «Осенью Дима не растает *с шарфом* и *зонтом*»). А может носить творческий характер и иметь разные решения (например: дайте совет, как избавиться от слова «как бы» в деловом общении). В условиях лекции индивидуальная самостоятельная работа имеет свои особенности: она должна быть короткой, не слишком сложной, а главное – она должна быть проверена и оценена. Если существуют варианты решения проблемы, то в аудитории озвучиваются несколько вариантов и коллективным решением выбираются лучшие.

На практических занятиях одной из разновидностей многосторонней коммуникации может стать проведение ролевых игр, таких, например, как «Презентация домашнего задания»..

«Устная презентация в своей официальной части, включающей выступления организаторов, нередко сопровождается слайдами, таблицами, демонстрацией товаров. Целью презентации всегда является продвижение представленного нового в условиях конкурентного рыночного хозяйства и предполагает активное участие в этом заинтересованной стороны. Чтобы презентация прошла успешно, нужна и специальная подготовка к ней, и, главное - компетентный специалист» [2, с.191].

«Презентация» как форма интерактивного метода обучения, использующая игровые и импровизационные элементы, должна быть также хорошо организована. Она требует глубокой и серьезной творческой самостоятельной работы всех участников. Для этого на кафедре русского языка и литературы СПГУПД создано специальное методическое руководство, которое помогает студентам найти способы подготовки и проведения этого интерактивного фрагмента занятия.

Практическая работа в аудитории, конечно, не может быть без выполнения и тренировочных упражнений, закрепляющих теоретический материал. Однако компетентный подход к обучению требует включения в учебники заданий, которые приближены к условиям реальной коммуникации и носят творческий характер. Важным компонентом подобных упражнений сегодня являются такие понятия, как «проблема», «проблемная задача» или «проблемная ситуация». При этом авторы пособий формулируют задания в виде некой проблемной ситуации или ставят перед учащимися проблемные вопросы, которые предлагают решать самостоятельно. Проиллюстрируем это на примерах:

Так, в учебнике «Русский язык и культура русской речи» под редакцией Н. Т. Свидинской, созданном на кафедре русского языка и литературы СПбГУПД, есть задания:

Прочитайте отрывки из работ известных русских лингвистов. Укажите, о чем говорится в них и выразите ваше отношение к сказанному [5, с. 18]

или

Познакомьтесь с различными толкованиями слова «норма». Сравните их и скажите, какое из них представляется вам наиболее соответствующим понятию «языковая норма». Мотивируйте свой выбор [5, с. 45]

или

Определите стилистическую принадлежность выделенных слов и словосочетаний в данных предложениях. Считаете ли вы уместным их использование в языке газеты и почему?

Большая политика все больше **пахнет нефтью** и зависит от неё. У нас по железной дороге и **по нефтянке** пошли **отказные дела** [5, с. 301]. Выполнение подобных заданий позволяет преподавателям не только формировать у учащихся речевые компетенции, но и создает условия для того, чтобы учащиеся могли оценить собственное речевое мастерство.

Таким образом, подводя итог сказанному, необходимо отметить, что сегодня профессиональное обучение невозможно без специального обучения студентов речевому общению. А само это обучение должно строиться на основе многосторонней коммуникации, которая обеспечивает учащимся приобретение и совершенствование их индивидуального практического лингвистического опыта.

Литература

1. Русская деловая речь (письменные и устные формы): учебное пособие для студентов гуманитарных и технических учеб. заведений / под общей ред проф. В. В. Химика и проф. Н. Т. Свидинской. – СПб.: СПГУТД, 2011, -352с
2. Колтунова М. В. Язык и деловое общение: Нормы, риторика, этикет. Учебное пособие для вузов. – М., 2000, - 271 с.
3. Чернилевский В. Д. Дидактические технологии в высшей школе.- М.: 2002, - 178 с.
4. Чурилова Г А. Деловые и ролевые игры в процессе оптимизации современных технологий высшего образования: монография / Г. А. Чурилова, Д. А. Ермин; ред. Ю. В. Манько. – СПб.: СПГУТД, 2010.- 199с.
5. Русский язык и культура речи: учебник для студ.-нефил. Высш. уч. заведений / Н. Т. Свидинская, Л. Г. Кунина, Т. А. Налимова; под ред. Н. Т. Свидинской. – СПб.: СПГУТД, 2009. – 329 с.

НАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ

В данной статье говорится о реализации образа автора в научном тексте посредством учета двух пластов информации: информации, имеющейся в тексте, и информации о построении текста – так называемом метатексте. Учитываются пассивный, полупассивный и активный уровни освоения научного текста учащимися.

Ключевые слова: образ автора, научный текст, организация информации, метатекст, активный, пассивный, полупассивный уровни.

I. V. Maltsev

Saint-Petersburg mining university

Scientific text as study material

This article deals with an author's image realization in a scientific text by the mean of two layers of information being taken into consideration: information which is represented by text itself and information about text structure – so called metatext. Active, passive and semi passive levels of students' science text mastering are depicted

Keywords: an author's image, a scientific text, information organization, metatext, active, passive and semi passive levels.

В научной деятельности перед человеком стоят две основные, неразрывно связанные друг с другом и, вместе с тем, относительно самостоятельные задачи: 1) добыть новое знание о мире (т. е. сделать открытие) и 2) сделать это знание достоянием общества (т. е. сообщить своё открытие). Соответственно следует выделить и два этапа в научной деятельности человека в каждый конкретный период: 1) этап - совершения открытия и 2) этап - оформления открытия. Научный стиль речи (язык науки) относится в основном не к первому, а ко второму этапу каждого конкретного периода научной деятельности — этапу речевого оформления добытого нового знания для сообщения его обществу. На первом этапе учёный преимущественно взаимодействует с самим объектом исследования, реальным или отражённым в мышлении, и общается с самим собой (внутрииндивидуальное общение). На втором этапе исследователь как бы отходит от познанного объекта, строит его идеальную модель, чтобы в речевой форме сообщить её другим людям и через нее раскрыть перед ними и сам реальный объект. Имея существенно

различные целевые установки, различный характер на каждом из этих двух этапов, мышление, сознание исследователя на каждом из них наполняется качественно специфичным содержанием и соответственно реализуется в качественно специфичных формах. Чтобы осмыслить сущность этого явления, необходимо рассмотреть специфику содержания и форм существования мышления исследователя на каждом из отмеченных этапов. Творческое мышление, направленное на открытие нового знания и практическое применение его, характеризует не только научно-исследовательский процесс — это общее качество человеческой деятельности.

Специфику научного творческого мышления надо искать в степени сложности поставленной задачи, в характере перерабатываемой и «выходной» информации, в характере самого поиска.

Поскольку в науке знание в конечном итоге должно иметь в высшей степени обобщающий и притом необходимый характер закона, решение любой новой научной проблемы связано с переработкой огромного объёма информации. Это требует, во-первых, накопления такой информации, т. е. специальной подготовки в данной области, во-вторых, наличия особых форм хранения этой информации в чрезвычайно сжатом, свёрнутом, компрессивном виде.

Учебно-научное произведение отличается от собственно научного тем, что оно несёт значительно меньше или совсем не несёт объективно новой научной информации о предмете изучения, который выступает преимущественно как предмет обучения (предмет, которому обучают). Но наряду с предметом, которому обучают, в обучении не менее важен «предмет», которого обучают — учащийся. Учебное произведение является произведением научно-методического характера, где один предмет обучения подаётся открыто, а второй (учащийся) — скрыто. Автор-методист делает открытия в уже известном научном материале, извлекая из него учебно-актуальное. Основная задача автора-методиста состоит в том, чтобы собрать, отобрать, дидактически систематизировать извлечённый из накопленного наукой учебно-актуальный материал применительно к заданному контингенту учащихся. Это задача научно-творческая. В то же время следует учесть, что авторы-методисты пользуются во многом уже выработанными в науке формами, т.к. отбирают «отстоявшуюся» научную информацию, а это снижает степень научно-стилистической активности. Поэтому уровень владения научным стилем, характерный для автора учебно-научного произведения, мы назовём полуактивным. Конечно, есть произведения, очень тесно сочетающие научно-исследовательские и методические задачи (например, лекция, воплощающая научное открытие), которые они требуют активного владения стилем. С другой стороны, есть учебные произведения,

компилятивные и по содержанию и по форме, — они характеризуют полупассивное владение стилем.

Учащийся, получающий научно-учебную информацию в формах научной речи, одновременно усваивает и содержательную сторону речи, и её внешнюю форму. Учебное произведение не доказывает (в собственном смысле), а объясняет и иллюстрирует. Учащийся не оценивает поступающую информацию с точки зрения её истинности (которая принимается априорно), а усваивает её. Усвоение предполагает способность учащегося воспроизвести полученную информацию в принципиально той же речевой форме, в какой она была воспринята. Проще говоря, учащийся действует по принципу «прочсть (прослушать) и пересказать». Эта деятельность и характеризует пассивное владение учащимся стилем.

Постепенное накопление знаний в области той или иной учебно-научной дисциплины даёт возможность учащемуся высказывать самостоятельные суждения, а это требует элементов творческой активности в речестилистическом воплощении высказывания. Эта первая переходная ступень к активному владению стилем и характеризуется как полупассивное владение.

Полупассивность владения стилем выражается не только в том, что в небольших самостоятельных письменных работах студентов очень ощутимо влияние прочитанной литературы и в содержании и в речевой форме; не только в том, что их самостоятельные устные высказывания часто очень далеки по речевой форме от норм научного стиля (сильное влияние разговорных элементов); полупассивность связана ещё и с тем, что коммуникация происходит в искусственных, имитирующих условиях. В самом деле, студенческая группа обычно лишь «присутствует» при высказывании товарища, речь которого в основном обращена не к ней, а к преподавателю.

Другое дело — курсовая или дипломная работа, которая защищается перед своего рода комиссией экспертов, студенческий или аспирантский доклад на кафедре перед лицом старших коллег или на студенческой конференции, где автор оказывается перед лицом, пусть своего же уровня, но всё же коллег, в известной мере специалистов. Здесь происходит ещё один шаг к активности владения научным стилем — здесь автор находится на ступени полуактивного владения.

Особого рода трудности встают перед иностранными студентами и аспирантами при формировании навыков активного владения научным стилем русского языка. Студент, обучающийся в условиях русской языковой среды, приступает к пассивному овладению научным стилем русского языка тогда, когда пассивное владение научным стилем родного языка у него ещё не сформировалось полностью, как и не сложилось полностью владение базовой структурой русского языка вообще. Для него,

как и для русского студента, актуально овладение навыками абстрактного мышления, системой специальных понятий и соответствующих речевых форм (терминологической лексикой и словосочетаниями), логическим строем синтаксиса научного высказывания и специфическими композиционно-речевыми клише. Но если у русского студента все эти процессы происходят на базе уже прочно утвердившейся в сознании системы родного языка, на базе больших накоплений его инвентарных средств, то у иностранца в области русского языка не только нет такой базы, но и сложившиеся навыки мышления формами родного языка в значительной мере выступают как отрицательно интерферирующие факторы (хотя, конечно, нельзя не учитывать и положительного воздействия определённой части этих навыков).

Научный стиль речи есть речевая система, функционирующая как форма логически организованного существования научной информации, представляющей результаты научного творческого мышления, и как средство обмена этой информацией в обществе. Принцип логической организации содержания и формы пронизывает научную речь. Объективно-констатирующая содержательная сторона речевого общения оказывает значительное влияние и на обстановку общения, и на роли его участников. Участники общения стремятся абстрагироваться от своей конкретности, субъективности, эмоциональности, выступая как определённые типы продукторов, передатчиков и рецепторов научной информации. В свою очередь, обстановка общения и характер его участников оказывают определённое влияние на отбор и организацию научной информации и средства её воплощения в рамках научно-речевого произведения.

УДК 811.161.1'243:378.147:82-3

Милевская Т. Е.

Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

НОВЫЙ РУССКИЙ БЕСТСЕЛЛЕР НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В данной статье рассматриваются возможности использования современных бестселлеров в массовой литературе на занятиях по РКИ. Тексты произведений этого сегмента литературы интересны и полезны как непосредственно с языковой точки зрения, так и в качестве источника культурологических знаний.

Ключевые слова: бестселлер, массовая литература, текст, история, культура

T. E. Milevskaya

Sankt-Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

New Russian best-seller on Russian language studies at high school

This article deals with the use of modern best-sellers in popular literature in the Russian as a foreign studies. The texts of this segment of the literature is interesting and useful as directly from the language point of view, and as a source of cultural knowledges.

Keywords: bestseller, popular literature, text, history, culture.

Как известно, русский язык чрезвычайно открыт для заимствований. Об этом говорят и наши ежедневные наблюдения, и статистические данные (например, в эпоху Петра I в русский язык вошло 1500 слов из голландского языка, из них в современном языке сохранилось не более 250, которые так обрусели, что неспециалисту невозможно определить их источник. Около 74% слов, заимствованных из французского, получили новые оттенки значений, 18% слов стали однозначными, 35% приобрели самостоятельные значения). Все это свидетельствует о могучей жизненной силе русского языка, подчиняющей заимствования своей лексической системе.

Понятие «бестселлер» (от англ. Best-seller- ходкая книга, автор ходкой книги) тоже приобрело некие новые значения, обусловленные отношением к книге русской литературоцентричной нации.

Прежде всего, это не просто хорошо продающаяся книга, но книга, выбранная для чтения самостоятельно, а не по указанию учителей или духовных пастырей. Книга, пользующаяся успехом среди «своего» круга людей, объединенных определенными интересами, людей, вкусу которых человек доверяет. Поэтому в разных слоях общества бестселлерами являются разные книги.

Известно, что случайной популярности не бывает. «Писатель должен совпасть с коллективным бессознательным общества. Коллективное бессознательное современного российского общества жаждет сегодня детектива. Человек покупает не книгу-собеседника, а книгу-историю» [1, с. 126].

Но все-таки человек, обладающей определенной литературной культурой, а таких людей в России немало, не может читать откровенную макулатуру. В этой ситуации возникает потребность в литературе, заполняющей лауну между литературой «чистой» и «нечистой», как говорят японцы. В Японии даже существует две премии для этих литератур, но, что интересно, все чаще произведения «мигрируют» из одной литературы в другую.

Вот и в России появилась так называемая «промежуточная» литература. Эту нишу занял Г. Ш. Чхартишвили, создавший литературный проект «Б. Акунин». Основным приемом, который использовался при создании романов этого проекта, был прием литературной мистификации. Этот прием заключается в «управлении деформирующим воздействием автора на текст <...>, для реализации которого текст помещают в контекст, отличный от того, в котором он был произведен. <...>. При создании своего произведения мистификатор не только должен изобрести автора, он должен писать по-другому».[2, с. 437] Это умение писать абсолютно по-разному автор продемонстрировал в книге «Кладбищенские истории», опубликованной под двумя фамилиями. Григорий Чхартишвили пишет очерки о всемирно известных кладбищах, а Борис Акунин – старинную детективную историю, связанную с этим кладбищем. У этой книги действительно два автора.

При чтении Б. Акунина, исходя из законов мистификации, вы понимаете, что те моменты, которые ставятся ему в вину (слабый детективный сюжет, пассивность главного героя и т. п.), не являются принципиальными. Автор выбрал форму детектива как типичную для бестселлеров, но это лишь форма, здесь важнее другое.

Рассуждая о романах Б. Акунина, критики говорят о «блестящей стилизации, богатом культурном слое, филигранном русском языке» [3, с. 16–17]; «бытовой достоверности, блестящем слоге»[4, с. 44–45]. Его книгам приписывают новую художественно-популярную функцию, когда напрямую заимствуя из классики («Пелагея и белый бульдог» - «Соборяне» Н. Лескова), Б. Акунин не занимается плагиатом, «а популяризирует русскую классику, приближая к нам ее спокойную и любовную бытописательность, внятный язык, чистоту и внятность ее идеалов, облекая все это в занятную детективную форму» [5, с. 224–225].

Исследователи более глубокого содержательного пласта находят в романах борьбу философий конфуцианца (Фандорина) и даоса (Акунина), что переводит эти произведения из разряда просто развлекательного чтения, хотя и для избранных, в разряд более серьезной, но пока еще не понятой до конца литературы. Популярность литературы такого типа, как и следовало ожидать, породила ряд последователей, подхвативших идею «ретродетектива» и реализовавших ее с разной степенью успешности. Среди наиболее удачных опытов можно отметить Николая Свечина. Причем последний добавил в свои произведения очень серьезные исследования разных периодов российской действительности конца XIX. Подробно, иногда даже слишком, описываются география, политические условия, исторические фигуры, бытовые моменты – все, что окружает главных действующих лиц.

Павел Басинский назвал романы Н.Свечина «этнодетективами» и нашел их истоки в «Петербургских тайнах» Всеволода Крестовского и в «Князе ветра» Леонида Юзефовича. Мало того, он проводит некую

параллель с классическим русским романом, для которого характерно « смещение центра внимания с главного героя на второстепенные персонажи. Начиная с первого великого русского романа - "Мертвых душ" - главный герой у нас менее интересен "кордебалета". В этом смысле Свечин написал идеальный русский детектив, где не герой побеждает окружение, а окружение поглощает героя» [6].

Обращение к достойным произведениям массовой литературы гармонично вписывается в современную тенденцию к edutainment – образованию через развлечение [7]. В частности, романы Н. Свечина в соответствующей этому типу литературы манере рассказывают об интересных и важных, но, к сожалению, практически не известных современному молодому читателю исторических событиях, фактах, реалиях. Так, роман «Завещание Аввакума» знакомит читателя с понятием раскола, протопопом Аввакумом и его влиянием на мир староверов уже в XIX веке, детально описывает своеобразный «мир» и законы Нижегородской ярмарки; роман «Варшавские тайны» рассказывает о причинах и последствиях сложных отношений России и Польши; роман «Мертвый остров» говорит о судебной системе и системе исполнения наказаний в дореволюционной России, рисует страшную жизнь Сахалина и его обитателей. Опыт показывает, что знакомство с интересными моментами истории и культуры страны через произведения массовой литературы стимулирует дальнейший интерес студентов, которые они могут удовлетворить на более серьезном уровне.

То же можно сказать и о языке современных ретро и этнодетективов. Он, безусловно, стилизован, но динамичнее, легче воспринимается нашими «клиповоориентированными» студентами, являясь своего рода мостом к более серьезной литературе.

Такое прагматичное отношение к языку и информативному наполнению литературы этого типа позволяет продуктивно использовать ее на занятиях по РКИ и в курсе «Русский язык и культуры речи» для расширения языкового кругозора и углубления знаний об истории и культуре России.

Литература

1. Курчаткин А. Хочу, чтоб не больно, хочу, чтоб красиво. Знамя, № 7, 1999.
2. Клименюк Н. Мистификация как прием. НЛЮ, № 37 (3/ 1999).
3. Бочаров К., Лесин Е. Секретная миссия постмодернизма. Оркестр в кустах. Фандорин и Фантомас. Книжное обозрение № 14, 2000.
4. Буйда. Ю. Акунина с Фандориным с базара понесли. Новое время, 52, 2000.
5. Рипотин К. Лесков в еще более удобной упаковке. Новый мир, 8, 2000.
6. Басинский П. Новый Акунин явился? Российская газета, 2-12, № 5839 (166).
7. Рублёва Е. В. Технологии edutainment и их место в методике преподавания РКИ (русского языка как иностранного). V Конгресс РОПРЯЛ. «Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Казань. 2016. Электронный ресурс. ISSN N25000-0934.

УДК 81'276.5:378.18

Свидинская Н. Т.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

ЖАРГОН КАК ЯЗЫКОВОЙ МАТЕРИАЛ В ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

В статье рассматривается использование жаргона как социальной разновидности речи при изучении темы: «Формы существования национального языка в дисциплине «Русский язык и культура речи».

Ключевые слова: жаргонизмы, речевая действительность, языковая реальность, демократизация языка, сниженная лексика.

N. T. Svidinskaya

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Jargon as a language material in the discipline «The Russian language and culture of speech»

The article discusses the use of jargon as a social species in the study of forms of existence of the national language.

Keywords: slang, speech reality, the linguistic reality, the democratization of language.

Одной из основных задач дисциплины «Русский язык и культура речи» является воспитание современной языковой личности, бережно и внимательно относящейся к родному языку. Будущие специалисты должны овладеть не только профессиональными знаниями, но и речевой культурой, которая предполагает соблюдение современных языковых норм и правил этики общения. В конечном счете, решая образовательные задачи в процессе преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи», преподаватель формирует языковой вкус обучаемых.

Формирование языкового вкуса у студентов требует учета особенностей развития русского языка на современном этапе. Язык, подобно живому организму, активно отражает основные процессы, происходящие в жизни общества. Учитывая сказанное, изучение указанной дисциплины позволяет показать студентам, какова речевая действительность современной языковой реальности.

Одной из важнейших тем в изучаемой дисциплине является тема «Формы существования национального языка». Преподаватель знакомит обучаемых с тем, что, кроме основной формы существования национального языка – литературного языка, существуют и другие его формы: жаргон, просторечие, диалект. При этом важно научить студентов

дифференцированно подходить к языковым явлениям и правильно их использовать.

Исследования о языке последних десятилетий дали возможность не только выявить основные особенности его развития на современном этапе, но и привлечь внимание общественности, широких научных кругов к негативным явлениям в современном состоянии русского языка. Круг обсуждаемых в этой связи проблем довольно широк: изменения условий функционирования языка, его демократизация, появление разного рода новаций. Все это свидетельствует о разнообразии происходящих в русском языке процессов. Среди этого многообразия выявляются деструктивные тенденции, обнаруживающиеся во все более широком использовании в речи разных слоев населения и средствах массовой информации сниженной лексики, слов и оборотов жаргонного характера. Другими словами, речь идет о влиянии жаргонизмов на живую разговорную речь.

Выход жаргона за пределы его субкультуры нередко свидетельствует о невысоком уровне речевой культуры носителей языка. Как известно, жаргон отличается от общелитературного языка спецификой лексики и фразеологии. Это своеобразный, условный язык обособленной социальной группы.

В переживаемое нами время – начале XXI века появляются слова, в которых отражаются особенности нашей жизни, важные изменения в общественном сознании. Закрепление таких слов в языке принято называть речевой модой. Подобные «модные слова» [1] являются важными для современной языковой картины мира. Среди таких слов нередко оказываются жаргонизмы, например, *бабки, бабло, беспредел, жесть, колбасить, отстой, понт, шняга*.

Современную речевую действительность отражает тот языковой материал, который преподаватель использует на занятии. Выше уже говорилось о том, что на занятиях по русскому языку и культуре речи студенты должны не только усвоить нормы литературного языка, но и познакомиться с социальными разновидностями речи, чтобы уметь ограничивать, что есть нормы в языке и что находится за ее пределами.

Для этой цели языковым материалом может послужить такая разновидность речи, как жаргон.

Среди разнообразных видов жаргона социально значимыми можно считать молодежный жаргон и жаргон, который используется в официально-деловой сфере. Этими жаргонами пользуются достаточно многочисленные носители языка. Источником для отбора языкового материала послужили следующие словари [4; 1]. Кроме того, некоторые примеры взяты из живой разговорной речи.

Молодежный жаргон по своему характеру является социально-возрастным и часто используется в учебно-профессиональной сфере:

заочка, бегунок, препод, физичка, историчка, шпора, зачетка, напряг, запарка, облом, стипуха, универ, инстик, напряг, спокуха.

Можно сказать, что жаргон скорее всего привлекает молодежь своей эмоционально-экспрессивной окраской. Иногда в речи возникают слова как переиначенные известных русских. Например, в среде молодежи появилась новая форма прощания: «*досвидос*». С языковой точки зрения к усеченному родному «*до свидания*» приспособлено «ос», которое воспринимается как намек на язык Сервантеса [1, с. 54]. Иначе говоря, этот пример жаргонного слова можно рассматривать как смешение русского с испанским.

В некоторых случаях слова из молодежного жаргона исследователи рассматривают как удачные находки, обогащающие литературный язык. В качестве примера приводится слово «*прибамбасы*» в значении «необходимые дополнения к чему-либо» [1, с. 166].

Главным для молодежи во все времена было выглядеть достойно, сообразно требованиям среды. И в этом случае используется слово «*прикид*». В этом же ряду находятся эмоционально-экспрессивные жаргонизмы для обозначения обуви: *колесики со скрипом, коры, шузы*.

В молодежной субкультуре нередко появляются словечки, чтобы как-то освежить, заострить, обновить давно известные. Так произошло со словом «*прикол*», обозначающим комическую историю, хохму, эпатаж.

Некоторые модные слова молодежной субкультуры становятся символами. Одним из символов нашей эпохи в молодежной среде можно считать жаргонное слово «*улёт*». В одном ряду с этим словом выступают жаргонизмы «*кайф*», «*расслабуха*».

Давая общую характеристику молодежного жаргона, автор «Словаря модных слов» В. Новиков указывает, что «молодежный жаргон всегда тяготеет к прозаизации, к огрублению» [1, с. 124]. В качестве жаргонно-грубых слов можно указать такие, как: «*колбасить*» – глагол, означающий «вызывать отвращение»; «*отстой*» – невезение, кризисная ситуация, упадок, маразм.

В качестве самостоятельной работы студентам предлагается домашнее задание: подготовить презентацию на одну из следующих тем:

1. Какие специфические словообразовательные способы и средства присущи молодежному жаргону?

2. Как Вы считаете, обогащает ли нашу повседневную разговорную речь молодежный жаргон? Аргументируйте свою позицию.

Как уже отмечалось, жаргон как форма существования национального языка представляет собой неоднородное явление. Сказанное касается, в частности, такой формы жаргона, как административно-деловой жаргон, который используется в официально-деловой сфере и имеет свои особые характеристики и признаки. Использование административно-делового жаргона в качестве языкового материала позволяет продемонстрировать

студентам не только различные способы образования данной группы жаргонизмов, но и показать характерные признаки жаргонизированной деловой речи. В процессе этой работы студенты знакомятся с тем, что административно-деловой жаргон выходит за пределы деловой субкультуры. И что особенно важно, преподаватель имеет возможность показать студентам, что в языковом отношении жаргонизмы, которые употребляют в официально-деловой речи, характеризуются теми же процессами, что и общеупотребительная лексика.

Речь идет прежде всего о способах образования административно-деловой жаргонной лексики. Это связано с тем, что в основе административно-делового жаргона лежит в большинстве случаев литературный язык. Отличие заключается в особом использовании способов и средств словообразования. Довольно многочисленны варианты морфологического словообразования с определенными приставками: *зачитать, задействовать, отследить, отзвонить*.

Кроме того, отмечается наличие морфолого-синтаксических новаций: *бюджетник, платник, социалка, нобелевка, гуманитарка, персоналка*.

Показывая специфику административно-делового жаргона, следует обратить внимание студентов на некоторые административные идиомы: *поиметь в виду, разбор полетов, поставить клизму, сделать втык*. Использование подобных примеров позволяет говорить об активном влиянии административно-делового социолекта на живую разговорную речь. Другими словами, административно-деловой жаргон является популярным источником жаргонизации обиходно-бытового и публичного общения [2].

Для усвоения изучаемого материала студентам предлагаются задания для самостоятельной работы. В качестве таких заданий можно указать подготовку презентации (как и в случае изучения молодежного жаргона). В качестве тем для презентации могут быть следующие:

1. Дайте общую характеристику понятия «административно-деловой жаргон». Какие типы жаргонизмов можно считать «опознавательными знаками» административно-деловой культуры?

2. Как вы считаете, обогащает ли нашу повседневную разговорную речь административно-деловой жаргон?

3. Как появляются новые слова в административно-деловом жаргоне?

Обобщая сказанное, отметим следующее. Выбор жаргона как социальной разновидности речи в качестве языкового материала на занятиях по русскому языку и культуре речи позволяет показать студентам взаимопроникновение различных форм национального языка. И это позволит, в свою очередь, дифференцированно подходить студентам к языковым явлениям в современном русском языке.

Литература

1. Новиков В. Л. Словарь модных слов. – М.: АСТ-ПРЕСС Книга, 2011. – 256 с.
2. Основы русской деловой речи: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. А. Буре, Л. Б. Волкова, Е. В. Косарева и др. / под ред. Проф. В. В. Химики. – СПб.: Златоуст, 2012. – 448 с.
3. Скворцов Л. И. Литературный язык, просторечие, жаргоны и их взаимодействие // Литературная норма и просторечие. – М., 2004.
4. Химик В. В. Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи. – СПб, 2004.

УДК 81'276.6:351.74

Соколовская Т. Б.

Санкт-Петербургский государственный университет

РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ ПОЛИЦЕЙСКОГО

В представленной статье составлен речевой портрет сотрудника полиции в произведениях детективного жанра и описаны особенности изучаемого социального жаргона. Установлено, что взаимодействие разговорной речи с жаргоном приводит к тому, что некоторые из жаргонизмов подвергаются социализации, становясь общеизвестными и даже общеупотребительными. Автор приходит к выводу, что, являясь положительным героем современной массовой литературы, этот социальный тип в той или иной мере является законодателем речевой моды.

Ключевые слова: детектив, полицейский сленг, речевой портрет, современная массовая литература.

T. B. Sokolovskaia

Saint Petersburg State University

Language portrate of a police officer

The presented article provides a language portrait of a police officer of detective-genre literature, with specification of peculiar features of the social slang being studied. The article states that the interaction of conversational speech with slang results in some of the slang units undergoing socialization, becoming commonly known and even widespread. The author comes to the conclusion that this social type, being a positive hero in the popular modern literature, is to a certain extent a trendsetter in the speech fashion.

Keywords: detective, police slang, language portrait, popular modern literature.

Изменения в обыденном языке, лексико-семантические трансформации, в значительной степени обусловленные изменением круга чтения, привели к расширению области лингвистических исследований. Этим объясняется наш интерес к массовой литературе, издаваемой миллионными тиражами и ставшей неотъемлемой частью языкового существования современного российского общества. Своеобразие современной речевой личности выразительно отражается в таком жанре массовой литературы, как детектив.

В силу профессиональной деятельности социального героя детектива от автора требуется извлечение из языкового запаса тех средств, которые соответствуют речевому обиходу изображаемой сферы деятельности персонажа. «Жаргоны представляют собой некоторые вкрапления на границе литературного языка и просторечия» [2, с. 116]. В произведениях детективного жанра авторы используют не только «общий жаргон» [1], но и специфический жаргон полицейских, служащий прежде всего средством демонстрации принадлежности героя к определенной профессии. Под полицейским жаргоном мы понимаем полуоткрытую систему, которая функционирует на базе, главным образом, литературного языка, содержащую сниженную лексическую и словообразовательную семантику, способную отражать профессиональные потребности полицейских. Оппозиция «свой – чужой» играет ведущую роль в формировании ориентационного пространства полицейского дискурса: с одной стороны, в речи героя присутствуют элементы собственно полицейского жаргона; с другой, – характерная особенность языка полицейских – максимальная близость к языку криминального мира.

Материалом исследования послужили произведения детективного жанра таких авторов, как А. Кивинов, С. Майоров, М. Баконина, А. Константинов и А. Новиков, чья профессиональная деятельность в той или иной степени была связана с работой милиции/ полиции.

В лексико-тематической группе «Полиция» можно выделить подгруппы названий структурных подразделений полиции, сотрудников полиции, помещений в здании отделения полиции и документов.

Полиция – это «ментовка», «ментура», «контора»; «база» – отделение полиции; «земля» – полицейский участок. В названиях полицейских структур много сокращений, которые служат для рациональной коммуникации: ОБЭП. ОНОН. ОМОН. Кроме официальных названий с применением аббревиации, герой детектива использует такие названия, как «убойный отдел» – отдел милиции по раскрытию убийств, «разбойный отдел» – отдел по раскрытию квартирных грабежей и разбоев; в речевом обиходе сотрудника присутствуют также лексемы-универбаты, например, «наружка» – отдел наружного наблюдения.

Объектами номинации в языке полицейского являются сами его носители – сотрудники полиции: «мент» – полицейский; «опер»,

«оперативник» – оперативный работник полиции; «земельный опер», «околоточный» – участковый полицейский; «следак» – следователь; «сыскар» – сыщик, работник милиции; «разбойник» – сотрудник отдела по раскрытию квартирных грабежей и разбоев; «убойщик» – сотрудник отдела милиции, занимающегося раскрытием убийств; «важняк» – следователь по особо важным делам. Большую группу составляют номинации, образованные от аббревиатур: «омоновец» – сотрудник ОМОНа; «рубоповец» – сотрудник РУБОПа; «гаишник», «гиббон» – сотрудник ГИБДД; «пэпэсник» – сотрудник патрульно-постовой службы; «собровец» – сотрудник СОБРа; «бетмен» – сотрудник ОБЭП. Данные номинации имеют разговорно-сниженный или просторечный характер обиходного речевого употребления.

Помещения в полиции представлены следующими номинациями: «оружейка» – помещение, где хранится оружие; «хата» – камера (или дом, квартира); «общая хата» – общая камера; «пресс-хата» – слово, мотивированное глаголом «прессовать», обозначает камеру, в которой по сговору с сотрудниками милиции другие задержанные оказывают на подозреваемого моральное и физическое давление с целью признания им вины, «красная хата», «бээсная хата» – камера, где содержатся работники органов внутренних дел, совершившие правонарушения. В ряде случаев в полицейском жаргоне единицы литературного языка посредством метафорического переосмысления изменяют семантику, например: «обезьянник», «аквариум», «телевизор» – помещение для задержанных в отделении полиции.

Наиболее нейтральными в ряду номинаций представляются обозначения документов. Высокой продуктивностью в наполнении лексико-тематической подгруппы «Документы» обладают универбация и универбация с суффиксацией: «заявка», «заява» – заявление от потерпевшего; «тревожная заявка» – заявление о серьезном преступлении; «зажатая заява» – преднамеренно незарегистрированное в отделе милиции заявление потерпевшего; «секретка» – секретный документ; «сопроводилровка» – сопроводительный документ; «обвинилровка» – обвинительное заключение; «сообщенка» – милицейское сообщение; «компра» – компрометирующий документ; «признанка», «явка» – заявление преступника о признании своей вины; «предъява» – документ о предъявлении обвинения задержанному, «отказник» – документ об отказе в возбуждении уголовного дела.

В своей работе полицейский постоянно переходит от одного вида деятельности к другому, в связи с этим в полицейском жаргоне много слов, обозначающих действия. Занятие работников полиции заключается в следующем: «пасти», «сидеть на хвосте» – следить за кем-либо; «вести расколку», «колоть» – добиваться признания; «пробивать» (человека, машину, квартиру) – проверять по информационной базе данных УВД;

«срубить датку» – задерживать кого-л. на даче взятки; «срубить хвосты» – уходить от преследования; «вставать в адрес» – устраивать засаду; «снимать с хаты» – доставлять в отделение милиции с места проживания; «ходить на заяву» – посещать граждан, написавших заявление в полицию; «откатывать пальцы» – дактилоскопировать; «приземлять» – сажать в камеру; «закрывать» – задерживать преступника; «поднимать» (кражу, убийство) – раскрывать преступление; «проводить опознанку» – проводить опознание преступника.

Для раскрытия преступления герой использует «наколки» – подсказки, намеки. Оперативный работник может ошибиться, совершить «прокол» – ошибку, промах, например, «засветиться», «светануться» – быть замеченным [преступником] где-либо. Во время задержания преступника полицейский пользуется «бронником» – бронежилетом. При задержании преступника оперативник использует команды: «руки в гору!» или «руки на торпеду!», вместо общепринятого «руки вверх!», и надевает на правонарушителя «браслеты» – наручники. В своей работе оперативный работник использует агентов - «людей» («человечек», «человек»); «подсадных», «живцов», «наводчиков», «барабанов» – завербованных полицией агентов из числа преступников или бывших преступников. В обязанности агентов входит информировать: «сливать», «сдавать», «стучать».

Лексико-тематическая группа «Преступления» в речевом репертуаре полицейского представлена специфическим набором криминальных по происхождению лексем, как номинациями: «мокрое дело» – убийство; «гоп-стоп» – грабеж, так и названиями действий: «загасить», «завалить», «замочить» – убить; «помыть», «обнести» – украсть; «бомбить хаты» – совершать квартирные кражи; «быковать» – быть бандитом. Для отарготической по происхождению лексики, называющей преступления, также характерен суффиксальный способ словообразования с суффиксами -лов(о)- и -уха(а)-: «мочилово» – убийство; «вымогалово» – вымогательство; «кидалово» – хищение на доверии или с применением силы; «мокруха» – убийство; «заказуха» – заказное убийство; «бытовуха» – правонарушение совершенное в быту, легко раскрываемое.

Для номинаций преступников характерна семантическая детализация, ведущая к мелкому структурному дроблению, выделению определенных преступных «профессий». Преступники в речи героя детектива обозначаются следующим образом: «бригада» – банда; «бригадир», «пахан», «основной» – главарь банды; «бык», «бычок» – бандит, рэкетир; «пацаны», «братва», «братки» – бандиты; «форточник» – «вор, совершающий кражу через открытую форточку»; «квартирник», «домушник» – вор, совершающий квартирные кражи; «мокрушник» – убийца; «крот» – вор-карманник, совершающий кражи в метро; «лохотронщик» – преступник, зарабатывающий деньги путем обмана

обещаниями крупных денежных выигрышей; «хищник» – задержанный по подозрению в хищении имущества; «барыга» – скупщик краденного; «гастролер» – приезжий преступник; «катала» – карточный шулер; «ширмач» – карманный вор, прикрывающий при совершении преступления руку предметом, «ширмой»; «щипач» – вор-карманник; «кидала» – преступник, совершающий хищение на доверие.

Отдельную лексико-тематическую подгруппу составляют название предметов, при помощи которых совершаются преступления, – номинации оружия и орудий преступлений: «волын», «ствол», «пушка» – огнестрельное оружие; «приблуда», «перо» – нож; «заточка» – нож, сделанный из напильника; «фомич», «фомка» – лом, «писка» – заточенная монета для разрезания сумок, карманов.

В речевой репертуар сотрудника полиции входят также специфические элементы тюремно-лагерного жаргона, содержащие номинации понятий, актуальных для осужденных. Лексико-тематическая подгруппа «Тюрьма» представлена в речи полицейского следующими номинациями: «нары», «зона», «отсидка», «казенный дом», «крытка». Отбывающий наказание – это «сиделец»; «особист» – особо опасный рецидивист; «первоход» – заключенный, совершивший преступление впервые; «малолетка» – преступник, не достигший 18 лет.

Понимание читателем арготизмов может быть либо затруднено (напр., «цирики» – охранники, «терляево» – разговор), либо более или менее ясно («ксива» – паспорт; «малява» – записка, инструкция, передаваемая в колонию или из колонии; «фраер» – не вор; «общак» – деньги, являющиеся собственностью воровского сообщества). Однако как в первом, так и во втором случае такие языковые единицы соотносятся с уголовной жаргонной средой.

Таким образом, речевая доминанта полицейского – героя произведений массовой литературы – базируется на языковых единицах 1) собственного полицейского жаргона и 2) жаргона криминального происхождения. Элементы воровского арга в речи героя детективов ограничены лексикой, обозначающей понятия, непосредственно связанные с преступлениями, при этом отсутствует бытовой пласт лексики, составляющий номинации жилища, одежды, межличностные отношения и т.д. Через речь литературных персонажей многие из жаргонизмов криминального происхождения проникают в речевой оборот, сближаясь с городским просторечием и подвергаясь семантическому выравниванию, окрашивают жаргонными элементами обиходный язык, получая шанс закрепления в просторечии и, возможно, в общеупотребительной речи. Являясь популярным положительным героем современной массовой литературы, рассмотренный социальный тип в той или иной мере является законодателем речевой моды и определяет перспективное развитие русского языка.

Литература

1. Ермакова О.П., Земская Е.А., Розина Р.И. Слова, с которыми мы все встречались: Толковый словарь русского общего жаргона / под общим рук. Р.И.Розиной, М., 1999.
2. Лаптева О.А. Теория современного русского литературного языка. М. 2003.

III. ТЕКСТ И СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ЕГО АНАЛИЗА

УДК 82-1:801.733(470+571)"18/19"

Афанасьева Н. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОБРАЗНАЯ ПАРАЛЛЕЛЬ ГРОЗА – ЛЮБОВЬ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ

В статье рассматриваются семантические особенности образной параллели *гроза – любовь* в русской поэзии XIX – XX вв., а также делается предположение, какие именно образы предшествующей традиции повлияли на формирование этой образной параллели.

Ключевые слова: русская лирика, образная параллель, традиционный поэтический образ, гроза – любовь

N. F. Afanasyeva

Saint Petersburg State University

Figurative parallel thunderstorm - love in Russian poetry

The article deals with semantic peculiarities of figurative parallel *thunderstorm - love* in Russian poetry of XIX - XX centuries, it also makes an assumption as to which images of the previous tradition influenced the formation of this figurative parallel.

Keywords: Russian lyrics, figurative parallel, traditional poetic image, thunderstorm – love

Образ грозы – один из самых древних и значимых образов в мифологии многих народов. В фундаментальном труде «Поэтические воззрения славян на природу» А. Н. Афанасьева бог-громовик – один из центральных персонажей [1], мифу о Боге Грозы посвящены исследования В. В. Иванова и В. Н. Топорова [3].

В русской поэзии образ грозы претерпевал изменения и в разные поэтические эпохи связывался с тем или иным представлением. Грозовые тучи, молнии традиционно были соотносимы с войной, уже в XVIII – начале XIX в. в этом значении выступает и лексема *гроза*: *Не устрашает их военная гроза* (Херасков) [4], *Спит гроза минувшей брани* (Жуковский) [4]. А. С. Пушкин, по наблюдению А. Д. Григорьевой, до 1817 года предпочитал такие лексемы, как *гром*, *молнии*, а позже обращался к лексеме *гроза* как к символу войны и общественных бедствий: *Тогда гроза двенадцатого года / Еще спала* (Пушкин) [2, с. 82].

Традиции свойственно бурю (реже грозу) соотносить с бедой, опасностью, несчастьями чаще в рамках образа *путешествие по земному* /

по водному пространству – жизнь; реже – в образах **время года – жизнь** (например, весна – молодость); **растение** (его цветение, увядание) – **жизнь** или самостоятельно. Лексема *гроза* в данном контексте появляется в начале XIX века. Например, эта лексема встречается в строках стихотворения В. Жуковского, отсылающих к образу **путь – жизнь**: *Играй, дитя, гроза прошла; / Ужасный гром ударил мимо; / Тебя мать добрая нашла / На место матери родимой: / Дорога жизни пред тобой / цветами счастья покрыта...* (Жуковский) [4]; в стихотворении Н. Языкова, где представлен образ **река – забвеньё**, восходящий к традиционному **плаванье – жизнь**: *И рок – губитель беспощадной / – Мой челн в реку забвенья мчал; / Но, наконец, гроза промчалась, / Блеснул животворящий свет* (Языков) [4].

Традиционные корни имеет и сравнение человека сильного, властного с грозой. Здесь вспоминается и Иван IV, прозванный в народе Грозным, и богатая поэтическая традиция: *Выходит Петр. Его глаза / Сияют. Лик его ужасен. / Движенья быстры. Он прекрасен, / Он весь, как божия гроза* (Пушкин) [4].

В первой трети XIX века в русской поэзии появляется образ **гроза – душевные страдания, переживания**: *Но, ах, когда в груди у ней, / Когда остынет пыл страстей, / Гроза сердечная утихнет!* (Козлов) [4]; *Меж тем (к какому разрушенью / Ведет сердечная гроза!) / Ее потухшие глаза / Окружены широкой тенью / И на щеках румянца нет!* (Баратынский) [4].

Значение потрясение, душевные переживания, страдания – одно из тех, которые актуализируются при обращении поэтов к параллели **гроза – любовь** с первой половины XIX века: *В груди, как прежде, сердцу тесно; / Гроза любви бушует в нем* (Бенедиктов) [4]; *То огнем, то негой дышат / Эти карие глаза; / Знать, для сердца наступает / Страсти первая гроза...* (Плещеев) [4]. Это значение актуально и для лирики XX века: *Конечно, мне радости мало / Такая сулила гроза, / Зато я случайно узнала, / Какие у счастья глаза...* (Ахматова) [4].

Характерным для лирики как XIX, так и начала XX века было обращение к образу грозы при описании встреч возлюбленных. Если в лирике Н. Некрасова с грозой сравниваются отзвучия **лобзанья**: *Если молнья ярким блеском / На мгновенье вспыхнет там / И промчится с гордым треском / Гром по мрачным высотам, / Эта молнья – жар дыханья / Томных уст твоих, краса / Гул отзвучный их лобзанья – / Разъяренная гроза* (Некрасов) [4]; то в поэзии Серебряного века образ грозы получает свое развитие: *И женщину люблю... когда глаза / Ее потупленные я целую, / Я пьяно, будто близится гроза, / Иль будто пью я воду ключевую* (Гумилев) [4]; *Как я трогал тебя! Даже губ моих медью / Трогал так, как трагедией трогают зал. / Поцелуй был как лето. Он медлил и медлил, / Лишь потом раздражалась гроза* (Пастернак) [4]; *И стан послушный / Скользнул в объятия мои... / Не соловей – то скрипка пела, /*

Когда ж оборвалась струна, / Кругом рыдала и звенела, / Как в вешней роще, тишина... / Как там, в рыдающие звуки / Вступала майская гроза... / Пугливые сближались руки, / И жгли смеженные глаза... (Блок) [4]. В этом сопоставлении затишье перед грозой, духота, предчувствие надвигающейся бури, а потом громовые раскаты, удары молний, сильный ветер и дождь сравниваются с накалом чувств двух любящих людей.

В лирике начала XX века происходит и совмещение двух других образов предыдущей традиции. Человек властный – гроза и накал чувств человека любящего – гроза: *Я полон счастья. В душе гроза. / Ты цепенеешь – как одалиска, / Полузакрывши свои глаза <...> Мое блаженство, побудь со мною, – / Я весь желанье, я весь гроза* (Бальмонт) [4]; *Быть может оттого я так хочу всегда / С тобою вместе быть; когда, смеясь лукаво, / Раскроешь широко влекущие глаза / И бледное лицо подставишь под лобзанья, / Я чувствую, что ты – вся нега, вся гроза, / Вся – молодость, вся – страсть; и чувства без названья / Сжимают сердце мне пленительной тоской, / И потерять тебя – боязнь моя безмерна ...* (Северянин) [4].

Поэтами рубежа веков подчеркиваются и другие связанные с традицией особенности такого явления природы, как гроза. Лексема *гроза* используется при реализации традиционного образа **огонь – любовь**: *Мы – два грозой зажженные стволы, / Два пламени полуночного бора; / Мы – два в ночи летящих метеора, / Одной судьбы двужалая стрела* (Иванов) [4].

Обновление природы после грозы – то, что важно для поэтов Серебряного века при обращении к образу **гроза – любовь**: *Как гроза меняет местность – / Так любовь меняет лик* (Цветаева) [4]. Значение 'обновление' не ново в русской лирике. Похожий образ встречаем и в поэзии А. С. Пушкина, хотя в его строках он представлен с помощью других лексем (*бури вешние, в дожде страстей, бури осени*): *Любви все возрасты покорны; / Но юным, девственным сердцам / Её порывы благотворны, / Как бури вешние полям: / В дожде страстей они свежуют, / И обновляются, и зреют – / И жизнь могущая даёт / И пышный цвет и сладкий плод. / Но в возраст поздний и бесплодный, / На повороте наших лет, / Печален страсти мёртвый след: / Так бури осени холодной / В болото обращают луг / И обнажают лес вокруг* (Пушкин) [4]. В этих строках сопоставляются бури в разные времена года / периоды жизни человека, тем самым поэт обращает внимание на то, какие изменения происходят после бури в природе и как меняет любовь жизнь человека в разные периоды жизни.

В языке поэзии XIX – первой половины XX века происходит сближение понятий *любовь* и *гроза* в генитивной метафоре, метафорическом эпитете: *О, знала ль я, когда неслась, играя, / Моей любви последняя гроза, / Что лучшему из юношей, рыдая, / Закрою я орлиные*

глаза (Ахматова) [4]; *Мы стареем, потому что мы живые, / Нам усталость мочит белые глаза, – / Значит, мы с тобою были молодые, / Но еще гремит любовная гроза* (Платонов) [4].

Исторические события XX века выдвинули на первый план другое наполнение образа. В. Брюсов в 1920 году пишет: *Грозы! Любовь! Революция! – С новой / Волей влекусь в ваш глухой водомет, / Вас в первый раз в песнях славить готовый! / Прошлого – нет! День встающий – зовет!* (Брюсов) [4], ставя в один ряд такие два стихийных явления, как любовь и революция.

Советская поэзия достаточно часто обращается к образу грозы, но на первый план выходит уже другое содержание этого образа: революция, война, потрясения, несчастья и т.д., параллель **гроза – любовь** практически уходит из языка поэзии советского времени.

При первом рассмотрении параллель **гроза – любовь** трудно отнести к традиционным, однако, безусловно, этот образ сформировался под влиянием таких традиционных представлений, как **огонь – любовь, огонь – чувства** (состояния) человека, **буря – потрясения в жизни**. Важными при формировании образной параллели стали природные характеристики самой грозы и сопровождающих ее явлений.

Литература

1. Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу: Опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований в связи с мифическими сказаниями других родственных народов. В трех томах. – М.: Современный писатель, 1995.
2. Григорьева А.Д., Иванова Н.Н. Поэтическая фразеология Пушкина. – М., 1969.
3. Иванов В. В., Топоров В. Н. Исследования в области славянских древностей. – М., 1974.
4. Национальный корпус русского языка. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://ruscorpora.ru/>

УДК 81'42:070:61

Беневоленская Н.П.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРАГМАТИКА МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА В СОВРЕМЕННЫХ СМИ

В статье рассматривается медицинский дискурс в интенциональной позиции говорящего на фоне общественно-политического дискурса современных СМИ.

Ключевые слова: врач, журналист, пациент, медицинский, общественно-политический дискурс

N. P. Benevolenskaya

Saint Petersburg State University

Medical diskurs in modern MASS-MEDIA

In the article medical diskurs is examined in intencional position talking on a background social and political diskurs of modern MASS-MEDIA.

Keywords: doctor, journalist, patient, medical, social and political diskurs

Согласно мнению лингвистов, политологов, философов, культурологов, основной вопрос, который закодирован с помощью языка СМИ, — это вопрос о власти (В. З. Демьянков, Е. Кожемякин, В. Н. Коновалов, С. П. Поцелуев, А. П. Чудинов и др.), в связи с чем учеными выделяется интенционально-прагматическая цель авторского высказывания, которая заключается в воздействии адресата на адресанта: *“масс-медиа предписывают не столько, что люди должны думать, а то, как они должны думать”* [1, 2, 3]. Отмечается также, что данная манипулятивная кодификация содержится в материалах СМИ практически любой информационной тематики (О.Г.Ананченко, О.С.Зубкова, О.С.Иссерс, Т.В.Фурсанова, В.Р.Шухатович и др.). Наша задача – рассмотреть под данным углом зрения интенциональную позицию автора, которая проявляет себя в наложении медицинского дискурсивного поля на общественно-политический дискурс СМИ в текстовом сценарии *«борьба с трудностями»*. В практике преподавания русского как иностранного подобный сценарий, вычитывающийся в дискурсе мировых СМИ, помогает обнаружить сходные прагматические составляющие и их языковые репрезентации.

Характерная черта данного наложения давно отмечена исследователями: медицинский дискурс в целом обслуживает деструктивно-пессимистическую тематику той части современной общественно-политической метафорики, семантическим центром которой является *«болезнь»*. Пессимистический сценарий остаётся в рамках медицинской парадигмы даже в тех случаях, когда речь идёт об *оздоровлении (экономики), здоровых тенденциях (в политике, экономике и др.)*, так как прагматика высказывания журналиста прежде всего заключается в обнаружении и постановке проблемы, фиксации метафорической болезни. Характерные доказательства этому обнаруживаются в развернутой метафоре *журналист-врач*, в которой, по мнению автора, раскрываются едва ли не безграничные возможности влияния СМИ на общество и политику: *«Профессионального политического журналиста можно сравнить с хорошим врачом: он не только поставит диагноз, но ещё и расскажет, в чем причина заболевания и каким образом болезнь будет развиваться в будущем.*

Политический журналист высокого класса расскажет, как устранить заболевание. Гений политической журналистики косвенно или напрямую вылечит пациента (хотя многое зависит от клиники, в которой работает «доктор»). И, пожалуй, чем старше врач – тем лучше его профессиональный нюх» [4].

Однако функционально-семантические и прагматические параметры дискурса СМИ позволяют добавить к этому определению коррективы: переносное значение узкоспециальных медицинских терминов, общемедицинских терминов, общелитературных (околомедицинских) слов, метафорические диагнозы квалифицируются авторами СМИ прежде всего в прагматике обвинения, что в принципе невозможно в реальном медицинском дискурсе и что подключает функциональность медицинской лексики к правовому полю. Гуманная по своей природе, медицинская профессия призвана облегчать страдания пациента, в СМИ же наблюдается противоположная прагматика: присвоение статуса пациента, объявление диагноза происходит в прагматике обвинения, основанной на метафоризации медицинской лексики.

В то время как позиция современного врача в реальном диалоге «врач-пациент» развивается от патерналистской и других авторитарных моделей в сторону сотрудничества и расширения прав пациента, позиция журналиста-«врача», напротив, движется в направлении к авторитарному ужесточению обвинений, причинению боли как способу излечения.

Кроме того, медицинская лексика включает научную картину мира, стремящуюся к объективности, поэтому невозможно представить, чтобы в российской врачебной практике диагноз целиком зависел от клиники, где работает реальный медицинский работник, в то время как сплошь и рядом «диагноз», поставленный СМИ, в чем следует согласиться с Анной Данилюк, напрямую зависит от «клиники», то есть издания или политической платформы, которую представляет журналист-«врач».

Выше обозначенная развернутая метафора предполагает следующее развитие: журналист-«врач» ставит перед собой цель вылечить общество, но медицинский дискурс используется им исключительно для фиксации и номинации заболевания, вскрытие причин той или иной проблемы заставляет искать виновников, что переводит «заболевание» в правовое поле обвинительного заключения. В итоге включение речевой медицинской парадигмы в общественно-политический дискурс СМИ переквалифицирует врача в обвинителя, а пациента (виновника общественно-политического казуса) — в обвиняемого, соответственно, диагноз — в обвинительное заключение и приговор. Но при этом в каждом «суде» (издании, телеканале, политической партии и др.) будет свой свод законов, в зависимости от которого явление или персонаж общественной жизни или его оппоненты станут обвиняемыми.

Таким образом, в языке СМИ обнаруживается минимум два варианта использования медицинского дискурса в интенции журналиста-«врача». Первый — для диагноза-проблемы, второй вариант предполагает связь с правовым полем, через него — актуализацию скрытого его криминального дискурса, содержащего аллюзии на детективное послетекстовое развитие, что создает привлекательную для массового читателя интригующую модальность. Именно «борьба с трудностями» как криминогенная интрига, основанная на поисках и выявлении преступника (виновника), придаёт остроту высказываниям в СМИ, содержащим медицинскую лексику, фразеологизмы и метафоры. Очевидно, что ни один из выше названных вариантов не имеет прямого отношения к реальной прагматике врачебного дискурса.

Подобная позиция говорящего в современных российских СМИ оказывается в русле мировых тенденций: именно медицинский подход к общественно-политическим проблемам как к болезням обеспечивает говорящему коммуникативную ситуацию *врач/пациент*, где «врач», разумеется, тот, кто ставит «диагнозы».

В этом плане характерна речь Барака Обамы 2014 года, где уравнивались больные лихорадкой Эбола, общественно-политические «больные» (Россия) и преступники (террористы ИГИЛ): *“As we gather here, an outbreak of Ebola overwhelms public health systems in West Africa, and threatens to move rapidly across borders. Russian aggression in Europe recalls the days when large nations trampled small ones in pursuit of territorial ambition. The brutality of terrorists in Syria and Iraq forces us to look into the heart of darkness”*. [5] Медицинская лексика актуализирует иллюзию объективного образа мысли и, в соединении с прагматикой криминального расследования, придает речи детективный антураж. Очевидно, что президент-«врач» рассчитывал не на «излечение», а на послетекстовое развитие метафорической медицинской модальности: инфекционные больные и преступники должны быть изолированы от здоровых, Россия — от лояльных к политике США стран. Сюжет, свернутый в речи, предполагал прагматический эффект инстинктивного отторжения здоровых от «больных».

Таким образом, сценарий «борьбы с трудностями» (соперниками, врагами, болезнями и др) соединяет общественно-политический и медицинский дискурсы в языке СМИ в оценочно-диалогической парадигме. При этом прагматика медицинского дискурса СМИ отличается от прагматики реального профессионального медицинского дискурса в отношениях *врач/пациент* жёсткостью позиции говорящего-«врача», навешиванием ярлыков, диагнозами-обвинениями. Благодаря включению медицинского дискурса, в СМИ возникает иллюзия научной объективности и научной картины мира за пределами этики и эстетики, хотя объективность невозможна по причине зависимости СМИ от их

владельцев и повсеместной ангажированности журналистов. Интенциональная позиция журналиста-«врача» делает возможной актуализацию скрытого криминогенного дискурса, интригу, основанную на поисках и выявлении преступника (виновника), «приговор» и «наказание» в виде диагноза.

Литература

1. Чудинов А. П. Политическая лингвистика. -М.: Флинта : Наука, 2006. – 256 с.
2. Кожемякин Е. Лингвистические стратегии институциональных дискурсов // Современный дискурс анализ. Вып. 3. Интернет-ресурс <http://discourseanalysis.org/ada3/st30.shtml>.
3. Демьянков В. З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: Учебное пособие / Отв. ред. М.Н. Володина. М.: Изд-во Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, 2003. С.126.
4. Данилюк А. Политический журналист: почётное звание или диагноз? <http://kazankov.by/politicheskiy-zhurnalist-pochyotnoe-zvanie-ili-diagnoz>
5. <https://www.rt.com/news/190392-russia-lavrov-obama-threat-speech>
Перевод речи Барака Обамы: «В то время как мы собрались здесь, вспышка Эболы поражает системы здравоохранения в Западной Африке и угрожает быстро распространиться за ее пределы. Агрессия России в Европе напоминает о днях, когда большие нации угрожали малым, преследуя собственные территориальные амбиции. Жестокость террористов в Сирии и Ираке заставляет нас смотреть в сердце тьмы».
RT: Russia tops ISIS threat, Ebola worst of all? Lavrov puzzled by Obama's UN speech
Published time: 24 Sep, 2014 21:47 Edited time: 25 Sep, 2014 04:44
6. Бизюков Н. В. Искусство речевого манипулятора в теоретическом аспекте (на примере автора публицистического дискурса). Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В.П.Астафьева. Вып.3/2012. с. 222-226.
<http://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvo-rechevogo-manipulyatora-v-teoreticheskom-aspekte-na-primere-avtora-publitsisticheskogo-diskursa>.

УДК 159.923.375

Железнякова Е. А., Старкова А. А.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ЮМОР В ДИАЛОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ТЕМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ-ИНТЕРВЬЮ «НАЕДИНЕ СО ВСЕМИ»)

Исследование речевых актов с юмористической составляющей содержания в программе-интервью «Наедине со всеми» позволило выявить основные темы, на которые сегодня шутят носители русского языка в диалогическом общении, и аспекты реализации комического эффекта. Наиболее популярными темами являются отношения между мужчиной и

женщиной/брак/семья, гендер, спорт/хобби/досуг, работа и деньги. Делается вывод о причинах актуализации определенных аспектов рассматриваемых тем в диалогических единствах.

Ключевые слова: юмор, диалогическое общение, тема, программа-интервью.

E. A. Geleznyakova, A. A. Starkova

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Humor in dialogic communication in russian: thematic aspects (on the example of program interviews "Alone with all")

The study of speech acts with a humorous component of content in the program-interview "Alone with all" helped to identify the main topics that Russian speakers in dialogues joke today and the aspects of the implementation of the comic effect. The most popular topics are relations between a man and a woman/marriage/family, gender, sport/hobbies/leisure, job and money. The conclusion about the reasons of updating certain aspects of the topics in dialogical unities is made.

Keywords: humor, dialogic communication, the theme, the TV-show interview.

Юмор как субъективное качество восприятия объектов действительности является одной из традиционно принятых форм комического. Единой дефиниции для юмора нет. Гуманитарные и естественные научные дисциплины дифференцируют понятие, раскрывая тот аспект, который входит в область изучения науки и представляет интерес для научного сообщества. Например, медицина рассматривает юмор, а точнее смех, с физиологической точки зрения: сокращение диафрагмы, моторный акт, вызванный зонами мозга. Психология исследует смех как реакцию на ситуацию, причем в некоторых случаях она рассматривается как патология, в других - как часть реабилитации. В философии закрепилось понятие «философия юмора» - раздел философии, изучающий природу юмора, его социальные функции.

В конце XIX – начале XX века в философии смеха высшую позицию занимал Арни Бергсон, который оценивал ситуацию комического как социальный акт [1]. Мы полностью разделяем эту точку зрения. Во-первых, юмор по своей природе явление социальное. Во-вторых, это отношение субъекта к действительности. В-третьих, чувство юмора – это показатель уровня самосознания человека

Мы предприняли попытку обозначить темы, на которые сегодня шутят носители русского языка в диалогическом общении, и аспекты реализации комического эффекта в рамках актуальных тем. В качестве источника материала для наблюдения послужили выпуски телевизионного

ток-шоу «Наедине со всеми» на «Первом канале» за период с ноября 2014 года по декабрь 2015 года. По словам телеведущей программы Юлии Меньшовой, «Наедине со всеми» — это программа-портрет: люди через призму наиболее известных, серьезных и важных событий их жизни» [2].

В результате анализа около 70 речевых актов с комической формой — юмором — определились следующие темы, в связи с которыми чаще всего шутили участники и ведущая рассматриваемой программы: гендер, спорт/хобби/досуг, литература, одежда/обувь/аксессуары, отношения между мужчиной и женщиной, дети, деньги, внешность, имя, детство, работа, желания, характер человека, еда, кошки, самоопределение, образование, ремонт. Замечаем, что круг тем широк, тематический ряд разнообразен: от бытовых (ремонт, еда) до философских (самоопределение). По регулярности употребления темы с возникшей юмористической языковой ситуацией преобладают: 1) отношения между мужчиной и женщиной/брак/семья (20 случаев); 2) гендер (12 случаев); 3) спорт/хобби/досуг (9 случаев); 4) работа (6 случаев); 5) деньги (5 случаев).

Отношения между мужчиной и женщиной — достаточно широкое тематическое единство. В анализируемых примерах в него вошли более узкие аспекты для рассмотрения: брак, прошлые отношения, рабочие отношения, мечта об идеальных отношениях. *Светлана Зейналова: – Одну, так сказать, жену под 50 меняют на две по 25 [2]. Андрей Леонов: - Встретив Настю, я перестал всё бояться, даже брака [2].* Отметим, что в нескольких примерах в комическую форму облакаются суждения о браке, однако ни в одном из рассмотренных речевых актов не поднимается тема любви, более того, в одном из примеров подчеркивается тщетность ожидания этого чувства: *Владимир Жириновский: - У меня приятель до сих пор ищет, так и не женился. Ему скоро умирать, он все еще ищет. Вот он ищет, он думает, что он найдет. Понимаете? Юлия Меньшова: - А вы что ему говорите? В.Ж.: - Я говорю: «Ты женись на любой! Понимаешь, что тебе конец? Уже все!». А он все еще хочет, мечтает. Это нормально [2].*

Тема семьи раскрывается также в аспекте наследственности: *Юлия Меньшова: – А внучка Миа – она уже была на сцене? Вячеслав Полунин: – Все! Как только научатся ползать – сразу ползут на сцену [2]; Юрий Стоянов (о дочери): - Да...она у меня такая вообще из 19 века, вообще не знаю, как она будет адаптироваться, как-то надо социальнее становиться...ну, она совсем не отсюда. Юлия Меньшова: Да вы что! Как же так? Такая ранимость Ваши? Ю.С.: - Нет...да, вообще. У нее эти...ей бы побольше жены моей генов, побольше бы...поменьше бы вообще от меня... вот поменьше! От меня немножко таланта и ума... и все! [2].*

Тема гендера как особенностей полоролевого поведения традиционно широко представлена в русскоязычном юморе, что находит отражение и в диалогическом общении. Основными объектами шуток в рассматриваемых

примерах стали традиционные роли мужчины и женщины (*Екатерина Андреева: - В тот день, когда я бежала этот марафон пресловутый, со мной вместе бежали очень сильные дети, в основном мужского пола. Мне приходилось доказывать своё гендерное превосходство [2]*), женский ум (*Сергей Шнуров: - ...Умная женщина понимает, что она глупа. В определённый момент она знает, что лучше помолчать, а неумная женщина - она думает, что она умная. Всегда... [2]*), женская сила, причём даже женские слёзы метафорически называются оружием (*Блиц-опрос: Когда женщина плачет? С.Ш.: Это средство массового поражения. Никто от этого не уходил ещё [2]*). В основном юмористические высказывания на тему гендера относятся к женскому полу, при этом продуцируют такие шутки как мужчины, так и сами женщины, однако шутки о мужчинах и соответствующих гендерных стереотипах позволяют себе почти исключительно мужчины: единственный зафиксированный нами и процитированный выше пример прозвучал в интервью Екатерины Андреевой и относился скорее к мальчикам, нежели к мужчинам.

Комическое в рамках темы спорта, хобби и досуга представлено в двух основных аспектах: воздействие увлечения на окружающих и его несовместимость с образом популярного человека. *Юрий Стоянов: - ...Вы знаете, что страшнее, чем плохо звучащая скрипка, для соседей и для близких нет ничего! Это страшно! Это сорок мартовских котов не сравнятся с этим [2]; Денис Мацуев: - Я умею по-настоящему парить, по-сибирски это звучит «жахать» веником, по-настоящему. Ох, сколько я звёзд отжахал в нашей бане в Иркутске на нашем фестивале. Последний был Зубин Мета [2].*

Шутки про деньги звучат исключительно от мужчин, что показывает важность этой темы для них. Примечательно, что инициаторами соответствующего диалогического единства во всех зафиксированных случаях стали собеседники, а не ведущая, что еще раз подчеркивает главенствующую роль мужчины в обсуждении денег. *Игорь Золотовицкий: В Израиле я торговался. В Израиле в старом городе – в Иерусалиме. Значит, браслет. В магазине браслет. Юлия Меньшова: - Кому торговал-то? Жене? И.З.: - Ну естественно. Вот. На жену мне денег не жалко – подешевле хочется купить просто [2].*

Тема работы чаще всего предстает в комическом ракурсе в форме ироничного отношения к собственной деятельности и месту работы, принижения их значимости, что часто проявляется в использовании сниженной лексики: *Александр Гордон (о Екатерине Стриженовой): – Мне с ней было очень хорошо год вести программу, просто очень хорошо. Она меня встретила в штаны, а потом мы почти друг друга полюбили. И то, что нас разлучил Первый канал, даже к лучшему, потому что она пошла дальше, она пошла в политику... А я остался... с бабами [2]. На*

тему работы шутят также исключительно мужчины, единственное зафиксированное нами высказывание, принадлежащее женщине, относится скорее не собственно к работе, а к тому, что с ней связано опосредованно: *Блиц-опрос: Если бы ко мне в дом залезли папарацци? Ирина Аллегрова: - Вышла бы к ним голая, чтобы они уже больше не приходили, уже дальше некуда, называется* [2]. Таким образом, в современном публичном интервью носители русского языка чаще всего шутят об отношениях между мужчиной и женщиной, о гендерных особенностях, о хобби, деньгах и работе. В рамках этих тем актуализируются определенные аспекты, выбор которых в значительной степени определяется характеристиками адресанта.

Литература

1. Бергсон А. Смех. – М., 1992.
2. Меньшова Ю. (2015) Наедине со всеми. Все видео // <https://www.1tv.ru/shows/naedine-so-vsemi/vse-video>

УДК 808.1:81'271.1Paustovskij

Захаров С. В.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

К. Г. ПАУСТОВСКИЙ О ЯЗЫКЕ И СТИЛЕ ПИСАТЕЛЯ

В статье говорится о том, что Паустовский, будучи прекрасным стилистом, постоянно придавал особое значение мастерству языка писателей. Для него всегда образцом служил язык Пушкина и Льва Толстого, Горького и Чехова, Блока и Маяковского. Его повесть «Золотая роза» (1956) – книга о литературе, о «прекрасной сущности писательского труда», о ценности каждого точно найденного слова.

Ключевые слова: точность, естественность и живость языка, засорение русского языка, обращение к образцам русской речи в поэзии Пушкина, в прозе Бунина и Пришвина.

Zakharov S.V.

Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic university

K. G. Paustovsky about the language and penmanship

It says in the article that Paustovsky, being a great master of literary style, always gave the special meaning to the mastership of the language of writers. Language used by Pushkin and L.Tolstoy, Gorky and Chekhov, Blok and Mayakovsky was always the paragon for him. His short novel “Golden rose”

(1956) – is a book about literature, about “wonderful nature of work of a writer”, about value of every accurately found word.

Keywords: accuracy, naturalness and raciness of language, impurity of Russian language, reference to the patterns of Russian word in the Pushkin’s poetry, in Bunin’s and Prishvin’s

Имя К. Г. Паустовского (1892-1968) широко известно читающей публике. Притягательность его рассказов, повестей и романов не уменьшается с течением времени. Светлый образ замечательного художника, ревностного защитника сокровищ мировой культуры и славы её творцов, знатока родной русской природы всегда перед нашими глазами. За страницами его произведений – своеобразие личности, неповторимость бурной эпохи.

Особое значение придавал Паустовский языку и стилю писателя. Если литература – это искусство слова, писателем может называться лишь тот, кто в совершенстве знает основное орудие и строительный материал своей работы – язык и в полной мере владеет им. До последних дней своей жизни Паустовский сохранил влюблённое отношение к русскому языку. Так, в статье «Живое и мёртвое слово» (1960) он писал: «Этот язык украшал сказками и песнями тяжёлую долю простого русского человека. Он был гневным и праздничным, ласковым и разящим. Он гремел непоколебимым гневом в речах и книгах наших вольнодумцев, томительно звучал в стихах Пушкина, гудел, как колокол на башне вечевой, у Лермонтова, рисовал огромные полотна русской жизни у Толстого, Герцена, Тургенева, Достоевского, Чехова, был громopodobен в устах Маяковского, прост и строг в раздумьях Горького, колдовскими напевами звенел в строфах Блока. Нужны, конечно, целые книги, чтобы рассказать о всём великолепии, красоте, неслыханной щедрости нашего действительно волшебного языка – точного, как алмазный резец, и кружащего голову, как вино» [1, с. 255].

Паустовский считал, что писатели должны быть в первых рядах борьбы за естественное развитие языка и за очистку его от всяческого словесного мусора. В прозе начинающих писателей Паустовский видел обилие образов и эпитетов, называя это «мёртвой пышностью», «трескучей красотой». Эпитет должен запоминаться, а для этого он должен быть единственным. «Достаточно один раз прочесть: «меркнет молодость» (у Лескова), «пронзительный свет луны» (у Гончарова), «солнца луч умолк» (у Данте), – чтобы эти эпитеты остались в нашей памяти на всю жизнь», – говорил писатель в статье «Поэзия прозы» (1953).

В этой же статье Паустовский полагал, что каждый подлинный прозаик должен хорошо знать поэзию и живопись. К примеру, у Пушкина три обычных слова – «лес», «мороз», «поле», – поставленные в

единственно возможном для выражения темы поэтическое сочетание, нас потрясают, представляя всё великолепие русского языка:

Роняет лес багряный свой убор,
Сребрит мороз увянувшее поле...

В словах «сребрит мороз», отмечает Паустовский, представлена тонкая аллитерация, запоминающееся звукоподражание.

Живописности языка необходимо учиться у художников. Нельзя пренебрежительно относиться к краскам и свету. Именно художники учат литераторов видеть действительность в полном многообразии красок и света. Писатели обязаны искать и собирать повсюду, как золотиносный песок, по крупичам образцы прекрасной русской речи: среди людей самых разных профессий, в поездках, в колхозах, в поэзии, в научных докладах, в речи политиков, в народных легендах. Необходимо собирать эти образцы, использовать их в прозе, добиваться чистоты и правды изображаемого.

Паустовский очень кропотливо работал над языком и стилем своих произведений. После написания рукописи он начинал перечитывать и править её, многое сразу ему резало слух, и он старался восстановить основной ритм вещи в каждой фразе.

В своей работе над каждой фразой писатель очень боялся причастий, которые всегда загромождают прозу, представляя её довольно неуклюжей. Кроме того, Паустовский обходил деепричастия, делающие прозу «размягчённой, размагниченной». Ему было важно, чтобы в каждой фразе не было ничего лишнего, ни лишнего слова, ни лишней связи, лишней запятой; «следует добиваться, чтобы каждая фраза могла быть высечена на камне» [1, с. 345].

Паустовский не может смириться с тем, что есть писатели, которые используют в своём творчестве всего две-три тысячи слов и сводят наш удивительно богатый язык до уровня самого примитивного языка. Он считал, что богатство языка писателя – признак его любви к своему народу и своей стране. Примитивность языка – это верный признак безразличия писателя и к стране и к народу. «Истинная любовь к своей стране немислима без любви к своему языку. Человек, равнодушный к родному языку, – дикарь. Он вредоносен по самой своей сути, потому, что его безразличие к языку объясняется полнейшим безразличием к прошлому, настоящему и будущему своего народа», – писал Паустовский [1, с. 229].

Литераторы, которым достались в наследство такие неисчерпаемые языковые сокровища, доказывал Паустовский, не имеют права игнорировать их или жить на их иждивении. Их профессиональный и моральный долг увеличивать эти несметные богатства. Призвание побуждает писателя быть настоящим мастером слова и всегда помнить, что созданные им произведения являются образцом письменной и устной речи для современников и потомков. Паустовский, который всегда был против ограждения языка от всяческого рода новшеств и свободно

использовал в своём творчестве все языковые пласты, от высокого торжественного до жаргонного просторечия, более всего ценил в языке писателя естественность, живость, точность. Он в равной мере не мог мириться как с заскорузлым убожеством текста, сплетённого из неудобоваримой невнятицы, так и с претенциозной велеречивостью, напичканной заумными словесными пассажами.

Паустовский с большой тревогой замечал проникновение в русскую литературу языка, характерного для обывателя и бюрократа, – языка стандартного и плоского. Этому языку свойственна напыщенность и нарочитая изломанность. Писатель вместо простых и выразительных русских слов зачем-то пользуется языком протоколов. К примеру, вместо «подарил» он пишет «преподнёс», вместо «живёт» – «проживает», вместо «пошёл» – «направился».

Для представления советских людей, отмечает писатель, существует всего две-три обязательные и приевшиеся черты. Если девушка, то, конечно, «с золотыми волосами», «гибкая», с «озорным огоньком в глазах». Если юноша, то непременно «сильный, волевой, с упрямой прядью волос, падающей на лоб». Но это ещё всё же полбеда. Беда в том, что все эти самовлюблённые герои характеризуются полным отсутствием интеллекта и самых обыкновенных человеческих свойств. Они – эти «бодряки всех возрастов и состояний» – никогда не страдают и ни в чём и никогда не сомневаются, существуют по заранее предусмотренному трафарету.

Во второй половине XX века в русском языке, замечает Паустовский, идёт двоякий процесс: законного и быстрого обогащения языка за счёт новых форм жизни и новых понятий, и рядом с этим процессом идёт заметное обеднение или, точнее, засорение языка. Каковы же признаки обеднённого языка? В первую очередь, это засилие иностранщины. Необходимо наконец решительно убрать из русского языка всяческие «дезавуирования», «ассортименты», «нормативы» и всё такое в этом роде.

В статье «Поэзия прозы» Паустовский писал: «Недавно в автобусе я услышал такую чудовищную фразу: *«По линии выработки продукции наше метизовое предприятие ориентируется на завышение качественных показателей и нормативов»*. Что это за косноязычная галиматья? Слушая её, я подумал: не для того жили и писали на изумительном русском языке Пушкин и Лев Толстой, Горький и Чехов, чтобы их потомки утратили чувство языка и позволяли себе говорить на этой тошнотворной и мёртвой мешанине из плохо переваренной иностранщины и языка протоколистов, – его нам оставило в качестве омерзительного наследства царское бездушное чиновничество» [1, с. 230].

В этом ужасающем казённом языке, говорит Паустовский, всё многообразие русских глаголов, все глагольные богатства языка сводятся, по сути дела, всего к двум глаголам – «иметь» и «являться». И вот

«начинается жвачка»: «*Что мы имеем в области животноводства в Исландии?*», «*Имеется ли в совхозе база на зимне-стойловый период?*», «*Имеются ли у вас учебники?*» и т. д.

Есть ещё один пласт языка – провинциальный. Это язык диалектов. Здесь важно для писателя – соблюдение чувства меры. Злоупотребление провинциализмами засоряет литературу, разрушает целостное восприятие прозаического произведения.

«Золотая роза» К. Г. Паустовского – повесть о литературе, о «прекрасной сущности писательского труда», о ценности точно найденного слова. Писатель рассказывает, как были написаны многие из его рассказов и повестей, показывает «тот писательский житейский материал, из которого рождается проза». Книга распадается на две неравные части. В первой автор делится своими раздумьями о творчестве, а во второй – впечатлениями от прочитанных книг, принадлежащих перу больших мастеров прозы и поэзии.

В «Золотой розе» Паустовский с особым вниманием и любовью обращается к языку двух русских писателей – Бунина и Пришвина.

Паустовский говорит: «*Язык Бунина прост, почти скуп, чист и живописен. Но вместе с тем он необыкновенно богат в образном и звуковом отношении – от кимвального пения до звона родниковой воды, от размеренной чеканности до интонаций удивительно нежных, от лёгкого напева до гремящих библейских обличений, а от них – до меткого, разящего языка орловских крестьян*» [2, с. 475].

Говоря о языке М. Пришвина, Паустовский подчёркивает, что его язык – истинно народный. Такой язык мог сложиться только в тесном общении русского человека с природой, в труде, в простоте и мудрости народного характера. «*Прозу Пришвина, – пишет Паустовский, – можно с полным правом назвать разнотравьем русского языка. Слова у Пришвина цветут, сверкают. Они то шелестят, как травы, то бормочут, как родники, то пересвистываются, как птицы, то позванивают, как первый лёд, то, наконец, ложатся в нашей памяти медлительным строем, подобно течению звёзд*» [2, с. 496].

Литература

1. К. Г. Паустовский. Собрание сочинений в девяти томах. Т. 8, – М., Издательство «Художественная литература», 1984.
2. К. Г. Паустовский. Собрание сочинений в восьми томах. Т. 3. – М., Издательство «Художественная литература», 1967.

УДК 81'42:821.161.1"18"

Калиновская В. Н., Старовойтова О. А.

Институт лингвистических исследований РАН
Санкт-Петербургский государственный университет

РУССКИЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ТЕКСТ XIX ВЕКА КАК ОБЪЕКТ ИСТОРИКО-ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Подход к литературному тексту как источнику литературного языка и феномену языкового употребления на определенном этапе его истории, отражающему важнейшие этнокультурные и языковые особенности, служит методологической основой построения учебной дисциплины, связанной с изучением русского литературного текста XIX века при подготовке студентов-гуманитариев разных ступеней обучения.

Ключевые слова: русский литературный язык, русский язык XIX века, текст, проблемы современного гуманитарного образования

V. N. Kalinovskaya, O. A. Starovoitova

Institute for Linguistic Studies, (ILI), Russian Academy of Sciences
Saint Petersburg State University

The Russian literary text of the 19th century as an object of the historico-philological analysis at different training degree

The approach to the literary text as a source of the literary language and a phenomenon of the use of language in the determined period of its history that reflects the most important ethno-cultural and linguistic features forms a methodological basis for a discipline related to the study of the 19th Russian literary text in the preparing of Humanities Education students at different training degree.

Keywords: Russian literary language, the 19th century Russian language, text, problems of modern Humanities Education

Анализ и интерпретация текста является одной из профессиональных компетенций будущих бакалавров и магистров разных направлений обучения. В системе подготовки филологов в частности и в сфере гуманитарного образования в целом, особенно на завершающих этапах, важно изучать текст не только как выстроенный по законам системы конкретного языка конструкт, но и как продукт речевой деятельности: «все языковые реалии приобретают истинный смысл только в тексте. Без указания на то, как та или иная языковая единица или категория участвуют в создании определенного типа текста, представление о языке будет неполным» [4, с. 73]. Филологический подход к анализу литературного

текста предполагает, что всякий письменный текст рассматривается как речевая деятельность, осуществляемая в конкретных исторических обстоятельствах (эпоха, культурно-исторический тип сознания, характер общественного дискурса).

Создание авторами настоящего сообщения хрестоматии малоизвестных или редко используемых в практике преподавания текстов «нового времени» (XVIII–XIX вв.) для аудиторной и самостоятельной работы студентов с учетом множества факторов (например, соотнесенность с широким культурным пространством, выполнение функции интертекста, наличие лексических новаций и др.) навело на мысль о том, что подобные тексты могут стать хорошей базой для решения самых разных дидактических задач.

Одним из видов самостоятельной работы, предлагаемых учащимся, может быть, например, выявление затронутой в тексте проблемы, актуальной для определенного исторического состояния общества.

Письмо известного публициста и издателя А. Е. Измайлова (21.12.1824) [2, с. 502–507], статья С. П. Шевырева «Словесность и торговля» (1935) [5] и отрывок из повести А. Ф. Вельтмана «Эротида» (1835) [1] объединены общностью темы — развитие русской литературы, литературная и журнальная деятельность, литературные направления и сообщества. Развитие языка и литературы идет в ногу со временем, отражая основные тренды развития российского общества XIX века, которые в определенной мере перекликаются с основными тенденциями современности. Взгляд авторов текстов на актуальные проблемы становится источником различной социокультурной и культурно-исторической информации для современного читателя и ценным материалом для использования в образовательном процессе.

Так, А. Е. Измайлов сообщает несколько «анекдотов» ('городских слухов, историй' в терминологии XIX в.): о своей мнимой смерти: *Говорят... и добро бы в книжных лавках, а то в клубах... говорят, будто я... умер!* — и о происшествии во время наводнения: *..два юных литератора: классик и романтик... вот тут не приберу я слова... не плыли, не шли, не ехали, — а двигались, так сказать, на широких спинах брадатых наемников, облеченных в сермяжную броню. <...> Бранились, бранились Романтик с Классиком, кричали, кричали, и наконец со спин носильщиков упали да и попали в воду.*

Учащимся предлагается извлечь из данных фрагментов всю информацию, связанную с литературно-журнальной деятельностью первой трети XIX века (*книжные лавки; юный поэт, написавший эпитафию, ссора романтика с классиком*), найти упоминание конкретных литературных фактов (*Благонамеренный, пренумерация на новый год, ходячие газеты; вирши, оды, романсы, элегии, послания, стансы, эпиграммы, мерная проза*) и дополнить их информацией из словарей, энциклопедических

справочников. Аналогичное задание предлагается выполнить на материале отрывка из повести А. Ф. Вельтмана (анализируется структура литературного журнала — *статьи тяжелой и легкой литературы, критики и смеси*) и статьи С.П. Шевырева («Библиотека для чтения», «Северная Пчела», «Энциклопедический словарь» Плюшара, *изысканная словесность* и др.).

Следующий этап работы с текстами составляет выявление и анализ авторской рефлексии на проблему. Для комментария предлагаются следующие отрывки из рассматриваемых текстов:

1) *все почти вообще нынешние литераторы сохраняют всегда на словах должную благопристойность. Пишут друг на друга эпиграммы, сказки, воюют в журналах; но в обществе никогда не сделает ни один другому ни малейшей грубости, ни малейшей невежливости* [2].

2) *..так <Поэт> величали добрые приятели самого хозяина, который — не при нем будь сказано — умел слагать стихи, вроде «на прыщик Делии», и сочинять журнальные повести* [2];

3) *..критика сидит надувшись, слушает и прислушивается, смотрит и всматривается, все видит и ненавидит* [1];

4) *потом агрономическая <статья>: о возделывании женской души и о причинах неурожая семейственного счастья* [1];

5) *торговое направление нашей литературы служит для нас утешительным свидетельством того, как с каждым годом более и более разливается образование по народу русскому; как потребность книг становится ощутительнее; как публика наша, ревнительная к просвещению, алчущая умственной пищи, великодушно награждает всякое литературное предприятие, всякий труд, даже иногда и не стоящий её щедрой награды* [5];

6) *Благородная задача литератора состоит в том, чтобы свой успех, который одушевляет его при труде, не только согласить, но и подчинить нравственному успеху общества; чтобы не основать своей временной славы на развращении мысли, нравственного чувства и вкуса общественного. Литературные спекуляторы не думают об этом: им нужен только тот успех, который поверяется сбытом и расчётом с типографией и книгопродавцем* [5].

Язык литературы — это лаборатория, в которой непрерывно ведется работа по совершенствованию русского литературного языка. Для демонстрации этого положения учащимся предлагаются задания по анализу языковой составляющей текста, например: определить место и роль заимствованной лексики в текстах и проанализировать стилистические особенности ее употребления на примере конкретных слов; охарактеризовать фразеологические особенности текстов и показать роль лексической сочетаемости в семантическом развитии слова; определить преобладающие тематические группы лексики в тексте и

объяснить данное явление (так, преобладание экономической лексики в статье С. П. Шевырева должно подвести учащихся к выводу о том, что основная идея текста — коммерциализация литературной деятельности, а сам текст может рассматриваться как развернутая метафора: журнальная деятельность как литературная промышленность); выявить специфику номинативных процессов, происходящих в русском языке «нового времени»; охарактеризовать типические для того времени черты образности текстов и установить, какие языковые средства ее создают и др.

Бурное развитие всех форм деятельности, в т. ч. литературной, в период «нового времени», признание свободы личности и свободы от узости жанра речи, по мнению В.В. Колесова, «привело к возможности сочетать генетически разные слова согласно воле говорящего и пишущего» [3, с. 144]. Проявление языковой личности пишущего также может стать предметом анализа в предложенных обучающимся текстах.

Изучение русского литературного текста XIX века является необходимым звеном в подготовке студентов гуманитарного профиля разных ступеней обучения. Выявление важнейших этнокультурных и языковых особенностей текстов способствует формированию не только навыков научного анализа, но и выработке принципов методологически выверенного научного мировоззрения.

Литература

1. Вельтман А. Ф. Повести и рассказы. – М.: Сов. Россия, 1979. – 384 с.
2. Измайлов А. Е. Письмо 21 декабря 1824 г. // Полн. собр. соч. русских авторов. Соч. Измайлова. – СПб., 1849. Т. 2. – С. 502–507. (Орфография упрощена.)
3. Колесов В. В. Речевые стили и стиль жизни // Язык и ментальность в русском обществе XVIII века. – СПб.: Изд-во С.-Пб. ун-та, 2013. – С. 143–211.
4. Попова Е. А. Человек как основополагающая величина современного языкознания // Филологические науки. 2002. № 3. – С. 69–77.
5. Шевырев С. П. Словесность и торговля // Литература. 2003. №36. Электронный ресурс: <http://lib.ru> (дата обращения 20.11.2016).

УДК 81'373.612.2:791

Ли Янь

Санкт-Петербургский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО ВЫРАЖЕНИЯ ОРИЕНТАЦИОННЫХ МЕТАФОР В КИНОТЕКСТЕ

В статье рассматриваются особенности языковой реализации ориентационных метафор в кинотексте. Автор выделяет и анализирует шесть метафорических концептов, связанных с ориентацией человека в пространстве.

Ключевые слова: ориентационная метафора, метафорический концепт, кинотекст, пространственная ориентация

LI YAN

Saint Petersburg State University

Verbalization of orientational metaphors in kinotext

Annotation: The article deals with verbal expression of orientational metaphors in kinotext. The author identifies and analyzes six metaphorical concepts of spatial orientation.

Keywords: orientational metaphor, metaphorical concept, kinotext, spatial orientation

Метафора как чрезвычайно сложный феномен всегда представляла значительный интерес учёных и деятелей искусства. Традиционно метафора осмыслиется как явление исключительно языковое, которое служит инструментом прежде всего поэтического воображения, а не повседневного языка. С точки зрения когнитивной лингвистики, метафора есть общее неотъемлемое свойство человеческого мышления. То, что понятийная система по своей сути метафорична, убедительно доказано в работах Дж. Лакоффа и М. Джонсона, утверждающих, что именно метафоры структурируют наше восприятие, мышление и деятельность [1].

Несмотря на то, что метафора широко представлена в тексте, особенности её функционирования в креолизованном тексте – «кинотексте» – до сих пор практически не изучены. Вслед за Г. Г. Слышкиным и М. А. Ефремовой мы понимаем кинотекст как «связное, цельное и завершённое сообщение, выраженное при помощи вербальных и невербальных знаков, организованное в соответствии с замыслом коллективного функционально дифференцированного автора при помощи кинематографических кодов, зафиксированное на материальном носителе и предназначенное для воспроизведения на экране и аудиовизуального восприятия зрителями» [2]. В настоящем исследовании впервые предпринята попытка проследить, как метафора функционирует в кинотексте, предлагается рассмотреть особенности языковой реализации ориентационных метафор на материале кинотекстов.

Если в случае структурной метафоры один концепт метафорически структурирован в терминах другого («спор – это война», «время – это деньги», «любовь – это путешествие»), то в случае ориентационной метафоры целая система концептов организована относительно другой системы. Дж. Лакофф и М. Джонсон называют метафоры «ориентационными», так как большинство подобных понятий связано с ориентацией в пространстве: «верх – низ», «внутри – снаружи», «передняя

сторона – задняя сторона», «глубокий – мелкий», «центральный – периферийный» [Лакофф, Джонсон 2004]. В данной работе рассматриваются шесть метафорических концептов, связанных с пространственной ориентацией: счастье соответствует верху, печаль – низу; сознание ориентировано наверх, бессознательное состояние – вниз; хорошее ориентировано наверх, плохое – вниз; большее ориентировано наверх, меньшее – вниз; добродетели соответствуют верху, пороки – низу; высокий социальный статус соответствует верху, низкий социальный статус – низу.

Пространственное противопоставление «верх – низ» связано с представлением о положении человеческого тела в пространстве, так как человеческое тело всегда фигурирует в материальном мире в определённой форме и занимает определенное пространственное положение. Концепт «счастье» ориентирован на движение вверх. В фильмах данный концепт проявляется в таких репликах, как: «Вы не считаете, что любовь – это цель и высшая точка жизни, а все остальное – это или подъем к этой вершине, или спуск с нее?» («Зеркало», А. Тарковский, 1974). Значение отглагольного существительного «подъём» приравнивается к значению «стремление добиваться чего-либо», а слово «вершина» в метафорическом смысле означает жизненное счастье – «любовь».

Метафорические выражения, соотнесенные с концептом «сознание, ориентировано наверх, бессознательное состояние – вниз», это, например, «Поднимайся. Поднимайся!» («Вокзал для двоих», Э. Рязанов, 1982), «Для нас с вами пустяк, потому что мы люди, как люди, а моя бедная дочь упала в обморок» («Обыкновенное чудо», М. Захаров, 1978). Значение возвратного глагола «подниматься» в данном случае приравнивается к значению глагола «проснуться», «встать».

Метафоры, в которых отображается концепт «большее ориентировано наверх, меньшее – вниз», оказываются самыми многочисленными и употребляемыми как в текстах фильмов, так и в обыденной жизни, к примеру: «Сегодня ситуацию на большей части европейской территории страны определяет область высокого давления, которое постепенно понижается» («Вокзал для двоих»); «Растёт благосостояние колхозницы» («Вокзал для двоих»); «Падает рождаемость» («Москва слезам не верит», В. Меньшов, 1979); «Алкоголизм возрастает» («Москва слезам не верит») и т.д. Жизненный опыт подсказывает, что употребление глаголов со значением увеличения или уменьшения высоты, указывающее на увеличение или уменьшение в количестве, объёме, масштабе и т.п., может объясняться тем, что, когда мы добавляем в какую-нибудь ёмкость жидкость, рост уровня жидкости означает, что ее объём увеличивается.

Метафоры с концептом «хорошее ориентировано наверх, плохое – вниз» чаще всего соотносятся с положительной или отрицательной

оценкой человека, предмета или явления и события. Примерами могут служить такие выражения из фильмов, как: «Калугина о тебе невысокого мнения» («Служебный роман», Э. Рязанов, 1977); «Очень высокий сорт» («Жестокий романс», Э. Рязанов, 1984) и т.д. Слово «невысокий» может выражать негативную оценку, критическое отношение к человеку.

Пятый метафорический концепт «добродетели соответствуют верху, порочности – низу», вербализованный в репликах героев фильмов, как правило, связан с оценкой моральных качеств, личных достоинств человека: «Вы совершили низкий поступок» («Служебный роман»); «Он человек высоких моральных устоев» («Ирония судьбы», Э. Рязанов, 1975) и т.д. Подлый, бесчестный поступок ориентирован вниз, ориентация вверх означает соответствие поведения человека норме общества.

Последний метафорический концепт «высокий социальный статус соответствует верху, низкий социальный статус – низу» выражается в таких фразах, как: «Ничего, сейчас устрою вас по высшему разряду, и домой» («Вокзал для двоих»); «Боюсь, у нас с вами разные представления о высшем разряде» («Вокзал для двоих») и т.д. Употребляющиеся в бытовой жизни слова «высокопоставленный», «верхушка», «верхи» в значении «высокопоставленные лица» также являются реализацией данного концепта. Статус связывается с социальной силой или властью, а сила ориентирована наверх.

На основании приведенных примеров можно сделать вывод, что большинство фундаментальных концептов организованы с помощью одной или более пространственных метафор, пространственные метафоры основаны на нашем физическом и культурном опыте и связаны с ментальными процессами. Изучение метафоры позволяет представить более полно русскую языковую картину мира и выявить роль метафоры в ее формировании. Пространственные метафоры служат активным средством для выражения точки зрения героев фильмов, является одним из основных способов формирования оценочного текста и важным приемом аргументации.

Литература

1. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. – М.: Едиториал УРСС, 2004.
2. Слышкин Г. Г., Ефремова М. А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). – М.: Водолей Publishers, 2004.

Лопатенко Е. С.

Российский государственный гидрометеорологический университет

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОЭМЫ В. ЕРОФЕЕВА «МОСКВА-ПЕТУШКИ» ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

В статье рассматриваются особенности поэмы В. Ерофеева «Москва-Петушки», доказываемая возможность ее изучения в иностранной аудитории, предлагаются некоторые формы работы с этим произведением. *Ключевые слова:* постмодернизм, русский как иностранный, русская литература, Ерофеев, Москва-Петушки.

E. S. Lopatenko

Russian State Hydrometeorological University

Features of the poem V. Erofeev "Moscow-Petushki" interpretation by foreign students

The interest in Russian culture, literature and the Russian language is growing. World Culture is some kind of a "piggy bank" and it is replenished with new names, which stand on a par with the classics scale of Pushkin or Tolstoy and V. Yerofeyev can be considered a classic too. The popularity of the poem "Moscow- Petushki" does not weaken over time, but is growing on a universal scale. Also, the poem is a provocation and a challenge to the classical heritage, portraying the main character drunk and cussing. The question arises: is it worth to study this work in a foreign audience like Pushkin's "The Bronze Horseman" and Gogol's "Dead Souls", and if so, how?

Keywords: postmodernism, Russian as a foreign language, Russian literature, Erofeev, Moscow-Petushki.

Литературный процесс развивается, а вместе с ним и образовательный, исторический. Появляются новые художественные произведения, претендующие на звание классики. «Классика призвана к тому, чтобы, находясь вне современности читателей, помогать им понять самих себя в широкой перспективе культурной жизни — как живущих в большом историческом времени» [2]. Меняется время, а вслед за ним и его герои.

Поэма В. Ерофеева «Москва-Петушки» с самого начала не была ориентирована на широкую публику, а писалась исключительно для узкого круга читателей, приближенных автора. Как выразился сам В. Ерофеев: «...писал опять же только для близких друзей, чтобы их потешить и немножко опечалить. 80 страниц потешить, а потом 10 страниц опечалить

настолько, чтобы они забыли о счастье», - но стала неожиданно для себя популярной и до сих пор привлекает внимание исследователей и читателей по всему миру. Самой крупной работой, посвящённой Ерофееву и написанной за рубежом, является диссертация Светланы Гайсер-Шнитман «Венедикт Ерофеев. «Москва — Петушки», или „The Rest is Silence“». Поэму изучают в университетском курсе «История русской литературы», имя Ерофеева стоит в одном ряду с Жаком Дерридой, Жилем Делёзом, Мишелем Фуко, Роланом Бартом. Это новая философия и совершенно иной взгляд на бытие и ценности, это - постмодернизм. Не зря имя Ерофеева фигурирует в постмодернистской парадигме, ведь «Москва – Петушки» были написаны в 1968 году. В том же году выходит в свет статья Ролана Барта «Смерть автора» как манифест постмодернизма и торжество интертекста, роман Джона Фаулза «Женщина французского лейтенанта», в котором события, происходящие в викторианскую эпоху, описываются с точки зрения психоанализа и постоянно напоминают о XX веке. Студенческая революция, постмодернизм в кино – все это «мэйнстрим» 1968 года, а «Москва-Петушки» занимает свое господствующее место, и ничто не может заменить эту поэму, но остается очень важный вопрос, который задаёт себе каждый второй преподаватель, который читает курс истории русской литературы независимо от национальности студентов: стоит ли изучать эту поэму? Изобилие обценной лексики и неприглядных сцен могут оттолкнуть даже самого искушенного русского читателя, не говоря об иностранных студентах, но задача преподавателя состоит в том, чтобы сквозь неприглядность и серость все же пробраться к истине. Предлагая студентам-иностранцам этот текст, мы решаем следующие задачи:

- 1) познакомить студентов с эпохой диссидентов и погрузить их в историко-культурную среду. Представить эпоху «застоя»;
- 2) показать изменения в русской философии, культуре и продемонстрировать, как это отразилось на языке.

Стоит начать анализ с небольшой исторической справки, которая даст читателю общее представление о писателе.

Венедикт Ерофеев родился 24 октября 1938 года в поселке Нива-3, Мурманской области. Советский писатель был шестым ребенком в семье домохозяйки и начальника железнодорожной станции, репрессированного в 1945–1951 годах и отбывшего лагерный срок за антисоветскую пропаганду.

Будущий писатель окончил школу с золотой медалью, учился в 4-х педагогических институтах, в том числе и в МГУ на филологическом факультете, но отовсюду был отчислен за непосещаемость и нарушение дисциплины (в том числе, злоупотребление алкоголем). Жил в Москве без прописки, работал разнорабочим, грузчиком, бурильщиком в геологической партии, сторожем в вытрезвителе, рабочим ЖКХ,

монтажником кабельных линий и пр. В 1976 году женился и прописался в столице. Сформировался как писатель-постмодернист, известен благодаря своей поэме «Москва-Петушки», «Записки психопата».

«Москва-Петушки» написана в 1968 году и опубликована впервые в Израиле в 1973 году, в СССР – позже, в 1988-1989, в период распада СССР. В основе сюжета лирический герой поэмы – интеллектуальный алкоголик Веня, едущий в электричке по 125 – километровому железнодорожному маршруту из Москвы в Петушки к любовнице и ребёнку. Петушки, по мнению героя, – утопическое место, рай, в котором возможно всё.

В поезде он пускается в длинные монологи об алкоголе, истории, философии, культуре и политике, беседует с попутчиками и непрерывно пьёт с ними всё, что содержит спирт и хоть как-то проходит в желудок. Выпитое приводит к погружению в мир грёз, где Веничка становится предводителем революции в Петушинском районе.

Когда Веничка время от времени просыпается, ему являются странные галлюцинации, вроде Сфинкса — существа без ног, без хвоста и без головы, который, тем не менее, дерётся именно хвостом и головой, обладает, как сказано в книге, «бандитскою рожей» и задаёт Веничке абсурдные с позиций здравого смысла, но с точки зрения математики правильно поставленные и имеющие однозначное решение загадки, причем Веничка их воспринимает на свой счёт. Он не может разгадать загадки, и Сфинкс говорит, что не пустит Веничку в Петушки. Сфинкс тащит Веничку в тамбур, где на запотевшем стекле чьим-то пальцем выведено неприличное слово, и Веничка, выглядывая из окна, по направлению движения поезда начинает понимать, что едет из Петушков в Москву — пока он спал, электричка успела побывать в Петушках и начать путь назад. В итоге он снова попадает в Москву, где за ним гонятся четверо неизвестных (не исключено, что они тоже Веничкины галлюцинации). Они настигают героя в одном из подъездов и вонзают ему шило в горло (сам автор поэмы в 1990 году умер от рака горла). «С тех пор я не приходил в сознание и никогда не приду».

Поэма имеет циклическую структуру, включает в себя как библеизмы и газетные штампы, так и сниженную лексику. Книга переведена более чем на 30 языков мира, до сих пор постановка «Москва-Петушки» включена в репертуар театров разных стран мира и городов России. Все это не случайно, ведь поэма пронизана тонкой нитью философии, вкуса, такта, искреннего русского юмора вперемешку с глубокой печалью.

Один из моментов, который стоит обозначить, – это возможности прочтения произведения на родном языке. Как известно, перевод губит произведение, как и любого рода сокращения, пересказы, адаптации и цензуры.

Например:

«Ничего, ничего, — сказал я сам себе, — ничего. Вон — аптека, видишь? А вон — этот п...р в коричневой куртке скребет тротуар. Это ты тоже видишь. Ну вот и успокойся. Все идет как следует. Если хочешь идти налево, Веничка, иди налево, я тебя не принуждаю ни к чему. Если хочешь идти направо — иди направо» [1], - данный отрывок переведен на английский язык следующим образом:

“It’s nothing,” I said to myself. “Nothing. There’s a pharmacy, see?” And over there, that creep in the brown jacket scraping the sidewalk. You see that too? So calm down. Everything is going along as it should. If you want to turn left, Venichka, turn left, I’m not forcing you to do anything. If you want to turn right, turn right” [4]

Обращение к дворнику явно смягчено в английской версии, и слово “creep” имеет негативную коннотацию, но его невозможно сравнить с русским вариантом, более того, у этого слова совершенно иные значения: «обвал, ползучесть». Самое близкое по смыслу – «слизняк», но и оно не в полной мере отражает отношение героя к дворнику. Конечно, нет надобности обучать иностранных студентов обценной лексике русского языка, поэтому стоит заострить внимание именно на философских изречениях героя.

Прежде всего стоит предложить студентам порассуждать о названии романа, почему Петушки? Какие путешествия из курса истории русской литературы они помнят? Существует как минимум три самых известных путешествия: Радищев А. Н. «Путешествие из Петербурга в Москву» (1790 год), Пушкин А. С. «Путешествие из Москвы в Петербург» и Маркиз де Кюстин «Россия в 1839 году», в котором снова фигурируют Москва и Петербург. Что такое Петушки? Жаринов Е. В. в своей лекции «Езда в неизвестное» о поэме «Москва-Петушки» высказывает мысль: «Других городов в России нет». Он объясняет это тем, что Москва и Санкт-Петербург обросли мифами, они обрели множество имен и героев, но остальные города не такие, а Петушки совершенно особенное место. Веня считает Петушки райским местом, более того, он верит в то, что, когда он доберется туда, его жизнь изменится и он обретет гармонию, но герой не доезжает до Петушков. Этот момент очень важен, ведь дело касается интерпретации. В большинстве случаев студенты-иностранцы воспримут текст буквально и интерпретируют ситуацию как типичную случайность, виной которой стали алкогольные напитки, но все гораздо сложнее. Петушки – это не просто точка, пункт назначения, это недостижимый идеал, это рай на земле, которого нет, это космос, туда невозможно попасть никому или ничему земному.

Говоря на тему космоса, стоит упомянуть контролера, который также не доезжает до Петушков, а Веня сравнивает его с тростинкой. Это снова

библейские мотивы, в представлении которых человек – тростинка, песчинка в сравнении с вселенной и божественным.

Можно бесконечно продолжать интерпретировать этот роман, ведь он являет собой жемчужину постмодернизма и интертекста. Он буквально пронизан отсылками к фольклору и литературе, что дает возможность вспомнить пройденный материал, изучить пословицы и поговорки, которые также, как и некоторые высказывания героя, отражают национальную идею и философию, чтобы активно использовать их в устной речи.

Подводя итог, сделаем следующие выводы. Во-первых, поэму Венедикта Ерофеева «Москва-Петушки» нужно изучать в иностранной аудитории из-за ее прочной связи с культурой и языком. Во-вторых, текст нужно изучать на родном языке, ведь только так можно понять все смыслы и ощутить настроение, эмоции. В-третьих, «Москва-Петушки» - это поле для интерпретации, и его возможности безграничны по причине того, что поэма представляет собой интертекст.

Литература

1. Ерофеев В. В. «Москва-Петушки» - СПб., 2016.
2. Жаринов Е. В. «Езда в неизвестное»: видео-лекция о поэме «Москва-Петушки» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://monocler.ru/evgeniy-zharinov-moskva-petushki/>. – (Дата обращения: 28.11.2016).
3. Хализев В. Е. Теория литературы: [Учебник для вузов] / В. Е. Хализев. - М.: Высш. школа, 1999. - 400 с. - ISBN 5-06-003356-2.
4. Erofeev V.V. «Moscow to the end of line» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/doc16744400_232826801?hash=8859e6fb4b3d4debdd&dl=5539b8074d8540f2bd. – (Дата обращения: 16.11.2016).

УДК 81'367.623:82-3Ulickaja

Мирошникова М. Г.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ – ИНТЕНСИВЫ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В МАЛОЙ ПРОЗЕ Л. УЛИЦКОЙ (НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА РАССКАЗОВ «ДЕВОЧКИ»)

В статье на материале сборника рассказов «Девочки» рассматриваются экспрессивные функции прилагательных–интенсивов как одного из специфических приёмов, формирующих индивидуальный стиль Л. Улицкой.

Ключевые слова: категория интенсивности, прилагательные – интенсивы, сложные прилагательные, экспрессивность, метафоричность.

M. G. Miroshnikova

Saint-Petersburg State University

Intensive adjectives as means of expression in L. Ulickaya flash prose (based on story-book “Devochki”)

The article deals with expressive means of intensive adjectives in story-book “Devochki” by L. Ulickaya as one of the specific device that forms individual style of the author.

Keywords: intensity, intensive adjectives, expressive forms, compound adjectives.

Творчество Людмилы Улицкой широко известно не только читателям нашей страны, но и далеко за её пределами, существуя в переводах на все основные языки мира и неоднократно удостоиваясь международных литературных премий. Многие исследователи прозы Л. Улицкой относят её творчество к русскому неосентиментализму, направлению в современной литературе, в центре которого мотивация тех или иных поступков героев, их внутреннее состояние могут «перерастать в повышенный культ чувства» [3]. Главным в художественном пространстве Л. Улицкой становятся не события, а переживания героев, их внутренний мир является доминантой любого произведения автора.

Личностному и эмоциональному восприятию действительности способствует художественная организация текстов Л. Улицкой, сложная структура которой передается взаимодействием всех языковых средств. Художественному своеобразию прозы Л. Улицкой посвящено значительное количество как литературоведческих, так и лингвистических работ, в которых исследователи в первую очередь обращают внимание на структурные составляющие организации циклов рассказов Л. Улицкой [2], выразительным средствам создания художественного образа [5].

Говоря о выразительности той или иной языковой структуры, особое внимание следует уделить категории интенсивности – важнейшей прагма - семантической категории, формирующей экспрессивный потенциал текста. Несомненно, что экспрессия текста складывается из единиц всех уровней языка. Но именно лексические средства выражения категории интенсивности, являясь самым большим по объёму уровнем языка, наиболее широко представлены в текстах художественных произведений, отражая субъективное представление о том, в какой мере степень проявления определенного признака отличается от того, что является нормой. Ведущее место среди лексических средств выражения категории интенсивности принадлежит прилагательным. Широко употребительны прилагательные в сочетании с различными интенсификаторами – эксплицитными средствами усиления признаками, к каким относится

наречие *очень* и его синонимы, объединенные общим значением «высокой степени проявления признака – статического или динамического» [1, с. 159]. Анализ текстов сборника рассказов «Девочки» показал, что в большинстве случаев автор использует не универсальный интенсификатор «очень», а его синонимы (*непревзойденно белые зубы, чрезмерно плотная неделя, редкостно красивая, небесно прекрасна*), семантические оттенки которых участвуют в создании более эффективного компонента смысла. Выбор автором окказионального сочетания интенсификатора и денотанта усиливает экспрессивное наполнение всего высказывания: *Серго хрупал своими непревзойденно белыми зубами и кидался прочь от этого проклятого дома* [6, Чужие дети, с. 67]. Эффект экспрессивности создается и за счёт образности, основанной на сравнении. Сюда можно отнести многочисленные метафоры Л. Улицкой: *чугунные небеса; давно заржавелый укор; когтистая интрига, железный калач замка, железные зубы, состоящие в металлическом диалоге с серебряной брошечкой у ворота*. В большинстве случаев метафоры Л.Улицкой, основанные на неожиданных сопоставлениях, создают неповторимость и индивидуальность стиля писателя. Анализируя прилагательные – интенсивы рассказа «Второго марта того же года» хотелось бы остановиться на метафорической конструкции «невинно-голубые погоны»: *... выйдет на деревянные подмости Лилечкин отец, сын приличных родителей, отекий, с черным от горя сердцем и невинно-голубыми погонами и объявит многотысячному серому прямоугольнику – той части великого народа, что терялась в обесцвеченной немодной полиграфией дали...*[6, с.178]. Именно в этом словосочетании авторское видение предмета, переданное через сложное прилагательное *невинно-голубой*, является эмоциональным центром всей фразы, вселяющей надежду на рождение нового общества.

Многочисленные композиты - двучленные прилагательные - интенсивы, в большинстве случаев передающие сложные цветовые эпитеты, можно отнести к излюбленным экспрессивным языковым средствам Л. Улицкой. Колористическая группа композитов представлена не только традиционными оттенками красок с явным преобладанием голубой палитры (*голубовато-белый, небесно-синий, пёстро-голубой, тёмно-синий, невинно-голубой*), но и прилагательными, образованными от названий животных, растений, металлов (*бледно-табачный халат, фруктово-ягодный румянец, фальшиво-барашиковая оторочка, волокнисто-коричневый конверт, жестяно-синие глаза, морковно-жёлтая жирная плёнка*).

Встречаются примеры сложных прилагательных, объединяющих разнородные признаки, которые относятся к одному и тому же денотату. Не имея в своем составе сему усиления признака, вставленные в контекст, они приобретают определённую интенсифицирующую функцию,

связанную с прототипическими существительными. Обратимся к отрывку, описывающему приём в пионеры в рассказе «Дар нерукотворный»: *Тут их ввели внутрь музея, и у всех дух свело от имперско-революционного великолепия полированного мрамора, начищенной бронзы и бархатных, шелковых атласистых знамён всех оттенков адского пламени* [6, Дар нерукотворный, с. 11]. Имперское - парадное, торжественное, в некоторой степени театральное, и «революционное великолепие» - цитата из письма Ю. Мартова, описывающего состояние чрезвычайной нестабильности страны летом 1917 и приближающейся катастрофы. Объединяя прилагательные, столь противоположные по своему экспрессивно – окрашивающему значению, и используя принцип контраста (полированный мрамор, бронза, атласистые знамёна – империя) и метафору «адское пламя» (революция), Л. Улицкой удаётся добиться необычайно яркого эмотивно – стилистического воздействия на читателя, создать неповторимый запоминающийся художественный образ торжественности момента.

Важную роль в усилении экспрессивности фразы за счёт приёма контраста играет и использование в одном контексте языковых средств интенсификации и деинтенсификации - увеличения и уменьшения степени проявления признака: *Все самое легкое и самое тяжелое, самое нежное и самое твёрдое пошло на эти подарки* [6, Дар нерукотворный, с. 13]. Часто можно встретить целые фрагменты, построенные на приёме контраста с использованием прилагательных – интенсификов: *В метро было светло и ярко, и все женщины несли веточки мимозы. Она представила себе корзину с богатыми бархатными цикламенами, с блестящими плотными листьями и впервые в жизни испытала гордость богатства и презрение к бедности – к жиденьким жёлтым шарикам с противным запахом.* [6, Бедная счастливая Колыванова, с. 279].

Интересны сложные прилагательные – интенсификаторы, представляющие собой конденсированное в одном слове сравнение: *ватно-тяжёлая зимняя возня, пуговично-блестящие глаза, ангелически-дебильная улыбка.*

Отдельного внимания заслуживают индивидуально-авторские, окказиональные прилагательные – интенсификаторы, построенные на ассоциациях и соединении разных лексических слоёв: *хрустящестеклянные красные галстуки, ненавистные голубые штаны на щекочуще-китайском начёсе, старожилые девочки, мёртво-лиловые тетради, свежепринятые пионерки, жесткосердный муж, крепконогая пара (о семье) и многие другие.* Необычные сочетания для передачи звука, тактильных ощущений, описания чувств героев, отражения их эмоционального состояния и создают тот «свёрнутый по смыслу подтекст» [4, с. 135], который доносит до читателя обостренное чувственное видение мира автором.

Литература

1. Бондарко А. В. Основы функциональной грамматики. Спб, 2001.
2. Колядич Т. Своеобразие организации циклов рассказов Л. Улицкой // Литературный процесс в зеркале рубежного сознания. Магнитогорск, 2004.
3. Нефагина Т. Л. Русская проза конца XX века. – М.: Наука, 2003.
4. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука. 1986.
5. Товт А. М. Исходная и авторская семантика слова в современной прозе (на материале текстов Т. Толстой и Л. Улицкой). Дисс. ...на соиск. уч. степени канд. фил. наук. – Тамбов. 2010.
6. Улицкая Л. Девочки: Рассказы. – М.: Изд-во «Эксмо», 2005.

УДК 81'42:81'276.6:355

Проничева О. Ю.

Военная академия материально-технического обеспечения
им. генерала армии А. В. Хрулёва

ДИСКУРСИВНАЯ ОСНОВА ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ НА ВОЕННУЮ ТЕМАТИКУ)

В статье рассматривается дискурсивная основа публицистического текста на военную тематику. Автор демонстрирует, что в рамках определенного институционального дискурса языковые средства реализуют свой лингвистический потенциал в рамках конкретных коммуникативных ситуаций. При этом дискурсы определенных институтов не только требуют определенной лексики, грамматики, стилистики, но и создают их. *Ключевые слова:* институциональный дискурс, коммуникативная ситуация, публицистический текст, языковые средства.

O. U. Pronicheva

Military Academy of logistics behalf of the army General A.V. Khruleva

Basis discursive journalistic texts (on the example of texts on military subjects)

The article is devoted to the discursive basis of the military journalism. The author shows that within particular institution's discourse language means realize their linguistic potential in particular communicative situations. Institutional discourse does not only require specific vocabulary, grammar and style but also creates them.

Keywords: institutional discourse, communicative situations, journalism, language means.

Характеризуя понятие «институциональный дискурс», нельзя не отметить, что при использовании данного термина подразумевается идея о

том, что язык организован в соответствии со структурами, свойственными общению людей в различных социальных сферах. Общение всегда протекает в определенной сфере человеческой деятельности, в определенном социальном пространстве, и типы дискурса детерминируются типом той социальной активности человека, в рамках которой он функционирует. Таким образом, дискурсивная деятельность носит отчетливо выраженный специализированный характер, то есть не может быть проанализирована и описана без указания на «среду» (сферу) ее проявления: научную, профессиональную (например, военную) и т. д. Дискурсивные явления имеют место и время в особой среде, какой оказывается не только физическое, но и социально-психологическое пространство. Поэтому для термина «дискурс» характерно его сочетание с конкретизирующим определением: научный дискурс, политический дискурс, военный дискурс и др.

С позиций социолингвистики два основных типа дискурса выделяет В. И. Карасик: личностно-ориентированный (персональный) и институциональный [1]. Цели институционального общения сводятся к поддержанию, созданию (реструктуризации) имиджа общественных институтов, таких, например, как армия, церковь, политика и др.

Участники институционального дискурса подразделяются на агентов, играющих активную роль, и клиентов, тех, кто выступает в качестве представителей общества по отношению к агентам.

По мнению В. И. Карасика, каждый общественный институт представляет собой феномен культуры в его духовном и материальном выражении, который «можно смоделировать в виде сложного фрейма, включающего людей, занятых соответствующей деятельностью, их характеристики, типичные для этого института сооружения, общественные ритуалы, поведенческие стереотипы, мифологемы этого института, и тексты, производимые и хранимые в этом социальном образовании» [1, с. 6]. Фрейм, таким образом, выступает как фиксированная система смысловых параметров, описывающих то или иное событие.

С точки зрения теории фреймов, человек, сталкиваясь с определенной ситуацией, извлекает из памяти определенный фрейм и старается использовать его для описания (характеристики) положения дел. Верхние уровни фиксированы и соответствуют вещам всегда справедливым по отношению к предполагаемой ситуации, нижние содержат ячейки, которые заполняются конкретными данными в определенной ситуации. Предварительные установки, ожидания, представления о возможном развитии событий – все это определяет форму описания и характеристики действительности, а также определяет выбор способов ее отображения [5].

Следовательно, коммуникация в рамках определенного общественного института характеризуется фреймовыми рамками. Многочисленные и разнообразные коммуникативные ситуации в рамках

институционального дискурса обслуживают определенные тематические группы слов, синтаксические конструкции, стилистические средства, реализующие свой лингвистический потенциал в рамках сформировавшихся жанров (например, жанров публицистики) и конкретных текстов. При этом лингвистические единицы получают речевую актуализацию, релевантную коммуникативной ситуации.

Движение мысли, реализуемое через высказывание, протекает всегда в рамках контекстно-обусловленной ситуации, которая определяет информационно-смысловое содержание фрагмента коммуникации [2]. «...В отличие от денотативной ситуации, формирующей семантическую структуру предложения, коммуникативная ситуация характеризует обстоятельства общения в целом, его участников, их стимулы и т.д.» [4, с. 40].

Определяя дискурс как форму использования языка в реальном (текущем) времени, отражающую определенный тип социальной активности человека, конструирующую особый мир (или его образ), можно говорить, что разные ситуации в рамках того или иного институционального дискурса способствуют речевой актуализации определенных единиц языка с учетом ситуации высказывания, что в свою очередь позволяет говорить о том, что решение всякого смыслового задания требует активизации релевантных средств языка. При этом разные институциональные дискурсы, соотносящиеся с конкретной коммуникативной ситуацией, не только требуют определенной грамматики, лексики, стилистики, но и создают их.

В свете последних общественно-политических событий на мировой арене, когда доминирует мнение, что идет непрерывная информационная война, можно заметить, что основные элементы смысловой структуры публицистического текста на военную тематику часто не формулируются прямо, а подаются в образной форме, при этом для понимания текстов необходим совмещенный анализ внеязыковой доминанты, языковой логики их конструирования и тех целей, ради которых они создаются. Например, словосочетание «*Крымская весна*» уже стало политическим термином, а словосочетание «*вежливые люди*» довольно быстро укрепилось в речи с положительной коннотацией. Министерство обороны РФ планирует в ближайшем будущем выпустить правила воинского речевого этикета с таким заглавием «*Вежливые люди*». Электронная версия газеты «Красная звезда» содержит рубрику под этим названием. Словосочетание встречается как компонент рекламы. Очевидно, что это сочетание с устойчивым в военной среде значением стало нестандартной, оригинальной, но уже общеупотребительной единицей.

В современной публицистике на военную тему особое место начинает занимать иронический аспект, видимо, потому, что много «тяжелой» информации. Заголовок «*Апокалипсис: просто и недорого*» говорит сам за себя.

Итак, оперируя термином «дискурс» и соотнося его с ситуацией общения, мы полагаем, что в современной военной публицистике активно создаются и работают языковые единицы, которые способны активно влиять на состояние участников коммуникативного процесса, и при подобном подходе, действительно «знак в общении подобен орудью в труде» [см. подробнее 3].

Литература

1. Карасик В. И. Религиозный дискурс // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики. – Волгоград. 1999.
2. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. – М., 1984.
3. Леонтьев А. И. Проблемы развития психики. – М., 1972.
4. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М., 2002.
5. Clark Herbert H. Using language. – Cambridge, 1996.

УДК 81'42:114:81'367.5

Реброва И. В.

Зальцбургский государственный университет

ФРЕЙМОВАЯ МОДЕЛЬ В ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОМ ТИПЕ РЕЧИ 'ОПИСАНИЕ ПРОСТРАНСТВА': ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ ТЕКСТА И ЖАНРОВО-СТИЛЕВЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ

В статье рассматривается универсальная типологическая модель ФСТР 'описание пространства': **детерминант (Тема) – Сказуемое – Подлежащее (Рема)** и её модификация в разных стилях и жанрах. Выявляются особенности усложнения фреймовой модели на языковом, текстовом и ментальном уровнях.

Ключевые слова: лингвистика текста, жанр, фреймовая модель, функционально-семантический тип речи.

I. V. Rebrova

Salzburg State University

The Frame Model in Functional-Semantic Type of Speech 'description of Space': The Typological Universality of the Text and Its Manifestation in Various Genres and Styles

This article discusses the 'description of space', including determinant (theme) – predicate – subject (rheme), as a universal typological model and functional-semantic type of speech (FSTR), and investigates its modification in various

styles and genres. Furthermore, it illustrates the characteristics of the frame model (on the level of speech, text and mentality).

Keywords: text linguistic, genre, frame model, functional-semantic type of speech.

Функционально-семантический тип речи (ФСТР) ОПИСАНИЕ (наряду с описанием портрета и интерьера) включает в себя дескриптивный фрагмент окружающего пространства. ФСТР 'описание пространства' можно обнаружить уже на элементарном уровне, в одно-двухфразовых текстах. Например, в детском стихотворении Ренаты Мухи: *Стояла плохая погода, / На улице было сыро* [7] (здесь и далее в тексте подчёркиваются элементы фреймовой модели, жирным шрифтом выделяются детерминанты – И. Р.). Эта модель равна пропозиции (диктумному содержанию) и имеет две линии: 1) введение в тему (погода) и 2) её развитие, характеристика (ситуация на улице). Содержание эксплицировано на уровне актуального членения предложения, представлено определённым репертуаром лексических средств: а) глаголы с бытийным значением *стоять, быть*; б) качественно-оценочное прилагательное *плохая*; в) предикативное качественное наречие: *сыро*.

ФСТР *описание* состоит из двух бытийных предложений. Первое предложение с нерасчленённой ремой: (Рема (Р) =С(сказуемое)-П(подлежащее) и б) второе предложение с обстоятельственным детерминантом и качественной ремой *сыро*: Детерминант (Дт) (=Тема (Т) –С (Р), в котором события разворачиваются и конкретизируются. Дт с обстоятельственным значением *на улице* указывает на границы описания.

При сопоставлении этого «детского» текста с жанрами нехудожественного дискурса обнаруживается, что при вербальном выражении разные жанры могут содержать одни и те же лексические элементы: *В столице сегодня пасмурно и сыро* [6], а также синтаксические структуры (бытийные конструкции), детерминанты. Реализация «метеорологической» информации может отличаться только актуальным членением, усложнением по линии характеристики (причастные обороты, конструкции с однородными членами). (Здесь и далее некоторые примеры опускаются в связи с ограничением объёма статьи).

В жанре газетной публицистической статьи находим описание пространства, построенное по модели **где? находится что?** Сначала вводится место, где происходит действие, обозначенное обстоятельственным Дт: *на Ольхоне*, затем этот объект окружающего мира получает разработку через его характеристики. Журналист описывает предметы, которые попадают в этом пространстве в поле его наблюдения: *На Ольхоне, со всех сторон окружённом чистойшей байкальской водой, нет асфальта — совсем. Есть грунтовки, бегающие через реликтовые степи, холмы, светлые сосновые и лиственничные леса. Грунтовки*

пылят — дождей на острове почти не бывает. Этот год — особенно сухой, пересохли почти все немногочисленные речки и озера [2]. Следовательно, сама номинация *Ольхон* при восприятии целого расширяет свою референцию и включает в своё содержание другие описываемые объекты, заполняющие этот остров и представленные в дальнейшем изложении. Исходные модели, формирующие прототипическое пропозициональное содержание и разрабатывающие тему, – это бытийные экзистенциальные предложения, обозначающие **отсутствие/наличие** и построенные по таким схемам: а) **Дт- (С) (Т)- (Р)** (негативная конструкция со значением 'отсутствие', модификация фреймовой модели 'наличие': **Дт-С-Подлежащее (П)**): *На Ольхоне (Т) нет асфальта (=Р)* и б) **С-П (Р)** (модель, обозначающая 'наличие'): *есть грунтовки, пересохли речки*; в) **П-С**: *Грунтовки пылят* (рема предыдущего предложения становится темой следующего и выполняет функцию характеристики; модель, находящаяся во взаимовключении с (а)).

Рассмотрение ФСТР по линии «часть-целое» объясняет вхождение этого фрагмента не в очерк, посвящённый красоте острова Ольхон, а в критическую статью с оценкой ситуации с лесными пожарами (что объясняет и амбивалентность конструкций с качественным значением, приобретающих именно в структуре вторичного жанра социальную оценочность). В рассмотренном жанре усложнение прототипической модели происходит по линии характеристики.

ФСТР 'описание пространства' в составе текста рекламного характера при наличии типологической модели подчинён прагматическим установкам вторичного жанра, включает оценочный модусный компонент. Описание как самостоятельный текст составляет основу жанра путешествий. А такой вторичный речевой жанр, как «протокол», отражает общие коммуникативные установки описания в юридическом документе.

В научной речи, в статье академика В. В. Виноградова, посвящённой анализу поэтических сборников стихотворений А.А.Ахматовой, описание следует после рассуждения автора: *«Картина осеннего умирания, служащая фоном для обрисовки любовных разрывов, иногда же контрастно обостряющая радостное приятие мира у «любимой», иллюстрируется при крике журавлей»* [3, с. 298]. ФСТР *описание природы и животного мира* представляют собой цитаты и приводятся, соответственно из сборников «Вечер» и «Белая стая»: *«И замирает острый крик/Отсталых журавлей/; «Так раненого журавля/Зовут другие: курлы, курлы!/Когда осенние поля/И рыхлы и теплы//»* (курсив акад. В. В. Виноградова – *И. Р*). Несмотря на жанровую специфику научного текста, здесь также встречаются основные фреймовые модели: **С-П - П-С** с расширением характеристики введённого в цитатах объекта живой и неживой природы. Для этого исследователь сам подчёркивает те языковые

единицы, которые попадают в позицию ремы и несут основную смысловую нагрузку: *раненого журавля; зовут другие* .

Журавль как объект живой природы воспринимается не только на зрительном, но и на слуховом уровне. Отсюда конкретизация не только образа птицы (*раненый, отсталый*), но и крика, который она извлекает (прилагательное *острый*, глагол *звать* и междометие *курлы-курлы*). Придаточное предложение времени указывает на фон происходящих событий и содержит прилагательное *осенний*, которое не только передаёт характеристику полей (их качественная характеристика выражена краткой формой *рыхлы и теплы*, подчёркивающей субъективность такого восприятия), но и содержит аллюзию на время года: *осень*, которая становится экспозицией всего стихотворения. Всё изображение даётся в настоящем нарратива и позволяет не только при чтении стихов, но и при их анализе воспринимать этот фрагмент как целостный пейзаж.

В художественном тексте расширение содержания ФСТР 'описание пространства' происходит за счёт ментальных репрезентаций, имплицированных в тексте и отражающих элементы когнитивной базы представителей одной культуры. В деревенской миниатюре «Закаты» Сергея Луцкого, живущего в Тюменской области и опубликовавшего свой текст в современном эмигрантском журнале, даётся такое описание природы: *Удивительные закаты бывают зимой. Чистый нежный свет заполняет полнеба, переходы от розового к палевому, потом к изумрудному и светло-синему почти неуловимы. Впечатление глубины и нехватности простора над притихшей вечерней землёй. Скучными и ненужными в этот час кажутся и жёлтые огни деревни, и чёрные, резко обрисованные верхушки елей на шафранном фоне внизу заката, и сумеречно синий снег. Смотрел бы и смотрел не отрываясь на чистый простор на западе, на сокровенный нежный свет зари. И молчал бы благодарно, затаив дыхание. В такие минуты верится, что есть душа. И что она бессмертна [5].*

Несмотря на отнесённость текста к разряду художественных, этот фрагмент также содержит языковые единицы, входящие во фреймовую модель и формирующие диктумное содержание: а) глаголы наличия, состояния: *бывать, заполнять*, б) существительные, называющие предмет (картины природы): *закаты, свет, снег, простор, полнеба*; в) и их качественные характеристики (в том числе и прилагательные со значением цвета): *удивительный, черные, синий, жёлтый, розовый, палевый, изумрудный, светло-синий*. Последняя характеристика амбивалентна и может быть включена не только в диктум, но и в модус. Модусный компонент «надстраивается» над описанием и проявляется не только на фоне идиостиля писателя, но и на фоне ФСТР *рассуждение*, который содержит эмоциональные размышления автора и выводное знание в конце текста о существовании души. Такое построение миниатюры позволяет

говорить и об элементах, хранящихся в когнитивной базе как читателя-эмигранта, так и писателя, живущего в России. Исследователи отмечают, что «вопрос о мотивированности устойчивых образов, стереотипов – это вопрос не только о механизмах метафоризации и механизмах устойчивости, но и о структуре коллективного бессознательного» [1, с. 328].

ФСТР ‘описание пространства’ проявляет свою специфику также в интернет-пространстве и в поликодовых текстах. Все рассмотренные жанры отражают общий опыт и знания человека на природные и погодные условия окружающего мира. «В этом смысле знанием могут быть названы те и только те фрагменты сведений о мире, которые по своему содержанию обобщают наиболее важные черты этих самых сведений и представляют их в виде определённых закономерностей, регулярностей, правил и т.д., но которые оказываются облечёнными в специально создаваемую для них языковую форму» [4, с. 84].

Итак, рассмотрение ФСТР ‘описание пространства’ позволяет сделать вывод, что базовая фреймовая модель **детерминант (Тема) – Сказуемое – Подлежащее (Рема)** проявляется во всех функциональных стилях и содержит клишированные (прототипические) конструкции, которые присутствуют во всех речевых жанрах (первичных и вторичных). Усложнение рассмотренной модели происходит во вторичных речевых жанрах на языковом, текстовом и ментальном уровнях, при восприятии и интерпретации текста.

Литература

1. Брагина Н. Г. Память в языке и культуре. М: Языки славянских культур, 2007. 520 с. (монография).
2. Бурская З. Шаманы прибыли раньше МЧС// [Google.ru, 2016]. URL <https://www.novayagazeta.ru/articles/2015/07/31/65083-shamany-pribyli-ranshe-mchs> адрес (дата обращения: 27.11.2016).
3. Виноградов В. В. О символике Анны Ахматовой (Отрывки из работы о символике поэтической речи// Избранные труды. Язык и стиль русских писателей. От Гоголя до Ахматовой / Под ред. В. В. Виноградова/ Отв. редактор А. П. Чудаков. – М.: Наука, Институт русского языка им. В.В.Виноградова, 2003. 390 с. – с.282 -339.
4. Кубрякова Е. С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. М.: Знак, 2012. 208 с.
5. Луцкий С. Деревенские картинки. Миниатюры. Эссе [гугль.ру 2016]. URL http://www.partner-inform.de/zapiski/text%20html/17/09_Lutskij.htm (дата обращения 27.11.2016).
6. Метеовести (без автора). Заголовок, метеовести, без автора [Google.ru, 2016]. URL <http://www.meteo vesti.ru/news.n2?item=63545326815>(дата обращения 27.11.2016).
7. Муха Рената. Стихи о плохой погоде [Google.ru, 2016]. URL http://www.mamadaika.ru/abakan/article.php?category_id=199&article_id=3150.

«ГОРЕ ОТ УМА» И РАННИЕ ОБРАЗЦЫ СВЕТСКОЙ ПОВЕСТИ В. Ф. ОДОЕВСКОГО

Становление жанра светской повести шло параллельно с творческими поисками А. С. Грибоедова. Независимо друг от друга писатели поднимали сходные темы, рисовали похожих героев. Характер обличения современного общества в повестях В. Ф. Одоевского 1822-23 годов во многом предвосхищает позицию автора только еще создававшегося «Горя от ума». У Одоевского независимо от Грибоедова просветительский герой-резонер претерпел существенные изменения. Грибоедов, раскрывая те же темы, беря фактически тех же героев, создал глубоко новаторское произведение.

Ключевые слова: Светская повесть, просветительская традиция, романтические мотивы, новаторство/

N. Y. Romanova

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

"Woe from Wit" and early samples of social novels by V. F. Odoevsky

Becoming a secular genre novel proceeded in parallel with the creative searches of Griboyedov. Independently writers raised a similar themes, drew similar characters. The nature of conviction of modern society in the novels by V. F. Odoevsky anticipate the position of the author only has to create "Woe from Wit". In this novels regardless of Griboyedov enlightenment hero-arguer has undergone significant changes. Griboyedov, revealing the same theme, taking *virtually the same characters, created a deeply innovative work.*

Keywords: Social novel, enlightenment tradition, the romantic theme, innovation

Светская повесть – особая жанровая форма романтической прозы, которая складывается в русской литературе в 20-30-е годы XIX в. В этой сфере очень скоро устанавливается определенный жанровый канон. Раскрывая взаимоотношения романтического героя со светом, повесть по своему продолжала просветительскую традицию изображения общества, начатую еще писателями XVIII в. и своеобразно развитую А. С. Грибоедовым. Становление жанра светской повести шло параллельно с творческими поисками А. С. Грибоедова. Независимо друг от друга писатели поднимали сходные темы, рисовали похожих героев. Это

особенно заметно, если сравнить с комедией «Горе от ума» ранние произведения В. Ф. Одоевского, печатавшиеся на протяжении 1822–1823 гг. в «Вестнике Европы», – «Странный человек», «Похвальное слово невежеству», «Дни досад». Форма светской повести в них еще только складывается, т. е. еще является предметом поисков. Тем интереснее сравнение с комедией Грибоедова, которая начинает создаваться в те же годы и тоже в процессе поисков нового. Известно, что «Дни досад» привлекли внимание А. С. Грибоедова и послужили поводом для его знакомства с В. Ф. Одоевским.

Все три произведения В. Ф. Одоевского объединены общими персонажами и составляют своеобразную трилогию, главный герой которой, Арист, противопоставленный остальным действующим лицам, наделен характерными чертами героя-резонера. Арист – герой абстрактный, лишенный пороков и слабостей, он высказывает мнения автора о современном обществе, судит поступки людей с позиции высокого разума и определяемого им нравственного идеала. Такой подход характерен для просветительского рационализма, но Аристу не чужда самоирония, что является уже несколько необычным. Такое сочетание, как можно убедиться, характерно и для Чацкого. Ариста сближает с Чацким и многое другое. Он так же непримирим к порокам общества, так же не способен на компромисс. Неудивительно, что претензии, которые предъявляют Аристу его противники, буквально совпадают с обвинениями врагов Чацкого: *«Вот, м.г. любимое изречение одного моего приятеля – престранного, и даже, если верить словам почтенных его бабушек и тетушек, злого, ужасного человека. Правда, что он никому не делает зла..., но, к несчастью, смешлив чрезвычайно: он всем забавляется, над всем смеется... Встречается ли Арист (так называют моего приятеля) с ростовщиком, с щеголеватым франтом, со знатным баринном, с почтенною говорливою старушкою, с ...вертлявою девицею – сардоническая улыбка является на лице его»* [1]. Эта характеристика Ариста сразу же заставляет вспомнить диалоги Чацкого с Фамусовым, Репетиловым, Хлестовой, Графиной-внучкой. Насмешливость Ариста явно роднит его с Чацким, и, заметим, обоих героев окружающие упрекают в «странности». Под именем «странного человека» мы впервые узнаем Ариста, в сущности, тот же упрек бросает Чацкому Софья.

Арист призывает судить о людях не по их положению в обществе, а по их истинным достоинствам – доброте, честности. Так же, как позднее и Чацкий, Арист презирает общественное мнение и уловки, принятые в свете, поэтому ситуации, в которых оказываются эти герои, иногда совпадают. В частности, оба они считают позорным ехать на поклон к богатой и знатной старухе, чтобы добиться покровительства.

Арист и Чацкий – персонажи, наделенные высоким умом и высокой нравственностью, выражающие позицию автора, – оба очень похожи на

резонеров классической комедии. Но в обрисовке такого героя в эпоху кризиса просветительской идеологии многое меняется. Мысль о бессилии положительного героя изменить положение дел появляется уже в первой части трилогии В. Ф. Одоевского, в «Странном человеке». Высказывает ее и сам Арист, но важнее, чем свидетельство героя, другой прием, применяемый В. Ф. Одоевским. Впервые мы узнаем об Аристе из уст Филорита, ничтожного светского человека, который изумляется поведению Ариста и образу его мыслей. Филорит не в состоянии понять высоких устремлений героя, он не только не ощущает превосходства Ариста, но иронизирует над ним и свысока его поучает. Этим же приемом чуть позже воспользуется Грибоедов в комедии «Горе от ума», где и Фамусов, и даже Молчалин, также убежденные в своей правоте, дают снисходительные советы Чацкому.

В. Ф. Одоевский показывает, что Аристу не удастся затронуть своими речами разум и сердце светского человека. Герой и его окружение как будто говорят на разных языках, пользуются теми же словами, но вкладывают в них противоположный смысл. Тот же, в сущности, прием блистательно использует Грибоедов в диалогах Фамусова и Скалозуба с Чацким.

Впрочем, острота конфликта у Одоевского поначалу невелика: в «Странном человеке» Арист непонятен свету, вызывает насмешливое сочувствие, но проявлений явной вражды здесь еще нет. Нет и явного скептицизма в отношении к его позиции. Но вот уже в «Похвальном слове невежеству» открыто звучит мысль о том, что просвещение, высокий ум не приносят счастья человеку. Здесь Одоевский уже вполне отчетливо показывает, как человек, осмелившийся высказать нестандартную точку зрения, вызывает у окружающих враждебное отношение. Одоевский с горечью утверждает, что счастлив лишь невежда, а мудреца ждут страдания и в общественной, и в семейной жизни. В этом произведении уже вполне определенно изложен взгляд на общество, который Грибоедов выразит формулой «Горе уму». Так как и тема, и трактовка ее сходны, сходен также и реальный материал, то оказываются удивительно похожи и разговоры врагов просвещения: *«Ханжеева сказала с благородной решимостью, что всякое просвещение есть источник зла, наущение лукавого, - и одобрительный вздох хора старушек подтвердил ее мнение»* [2].

Особенно много совпадений встречаем в повести «Дни досад», где видим светское общество глазами Ариста, который, проведя три недели в столице, подобно Чацкому, понимает, что должен покинуть ее. «Дни досад» как бы обобщают то, что уже сказано в «Странном человеке» и «Похвальном слове невежеству». В этой повести дана наиболее подробная характеристика Ариста, удивительно подходящая и к Чацкому. В дневнике Ариста сам герой раскрывает свои взгляды, дает сатирические

портреты представителей светского общества, указывает на положительные примеры, для него в человеке важны высокий ум и благородство души. Просветительская идея, возвещающая, что благородство духа неизменно сопутствует разуму, естественна для Ариста и Чацкого. В «Днях досад» Арист продолжает обличать царящие в свете невежество, бездуховность, ограниченность интересов. Невежество, соединенное с самодовольством, столь характерное для героев Грибоедова, подчеркивается и Одоевским. Его персонажи тоже любят считаться родством, как Фамусов, превозносят военных, как Скалозуб. Появляется безнравственный герой, прямо напоминающий Загорецкого. Другой персонаж – Глупосилин подобен Фамусову тем, что *«в угождении моде он почитает святым общее и крепко за него держится»* [3]. Когда Арист не соглашается с его мнением, согласным с мнением всего света, Глупосилин гневается на него так же, как Фамусов гневается на Чацкого. Семейная жизнь Глупосилина, кстати, тоже члена Английского клуба, его убеждения напоминают нравы фамусовской Москвы, где сильна власть женщин. *«Он, как мяч, вертится по воле жены своей»* [4]. Бал, устроенный Глупосилиным, кажется тем самым, на котором встречаются герои «Горя от ума». Героинь Одоевского волнуют те же проблемы удачного замужества дочерей, что и княгиню Тугоуховскую, да и тема женского воспитания трактуется Одоевским так же, как и автором «Горя от ума».

Очень важная для Грибоедова тема рождения и распространения сплетни о «странном» герое уже присутствует в «Днях досад». В. Ф.Одоевский показывает, как родился, казалось бы, лишенный смысла слух об Аристе. *«Вот – продолжала Емилия, - вас обоих вчера в Итальянском театре слышал говорить по-японски маркиз Бриконне, приехавший из Японии, и мне уже многие о том рассказывали»* [5]. (Отметим, что героиня Одоевского делает ошибки в русском языке так же, как Графиня-внучка у Грибоедова). Оказывается, что Арист и его друг говорили в театре о трансцендентальном идеализме (Арист увлекается философией и музыкой, так же, как и автор «Дней досад»), окружающие их люди не поняли ни слова из их разговора, но разнесли весть о нем по всему городу. Изумленный Арист не понимает, кому понадобился этот нелепый слух, и его друг Ерастов объясняет, что пустота, бесцельность жизни светских людей заставляет их развлекаться пересказом друг другу одних и тех же новостей, и, поневоле, каждому рассказчику, чтоб не остаться без темы для разговора, приходится придумывать все новые и новые подробности. Так создается сюжетная ситуация, которая была блестяще и по-иному разработана Грибоедовым в сцене бала у Фамусовых, а затем стала путешествовать из одной светской повести в другую. Эта тема у Грибоедова драматизируется и одновременно приобретает символическое значение.

Еще одна важная проблема, поднятая Одоевским в «Днях досад», вопрос о развращающем влиянии светского общества на человека. Эта тема нашла у Одоевского воплощение в образе Ерастова, человека во многом близкого Аристу, но привыкшего к жизни в свете и не мыслящего себе существования вне его. Эту тему Грибоедов по-своему развил в образе бывшего друга Чацкого Платона Горича, который изменяется, став постоянным жителем Москвы, попадает под власть жены и в конце концов предаёт Чацкого, уступая общественному мнению.

Ерастов заявляет, что только молодой человек, еще не подвергшийся влиянию общества, сможет увидеть царящие в свете пороки и возмутиться ими. Мнение Ерастова оправдывает появление нового типа героя-резонера. В классической комедии и других просветительских жанрах резонером обычно оказывался человек пожилой, умудренный опытом, а у Одоевского, как впоследствии у Грибоедова, герои такого типа очень молоды. Интересно, что далее Одоевский излагает противоположный взгляд, который будет почти теми же словами высказывать Молчалин у Грибоедова. *«есть люди, которые думают, что в зрелых летах иметь свое мнение излишне и беспокояно, а в молодом человеке – даже преступление»* [6]. Одним словом, позиция и характер обличения современного общества в повестях В.Ф.Одоевского 1822–23 гг. по многим основным «параметрам» предвосхищают позицию автора только еще создававшегося «Горя от ума».

Намечается в «Днях досад» и попытка пересмотра просветительской идеи всемогущества разума. Прощальная речь Ариста подобна заключительному монологу Чацкого, здесь еще раз бросается в глаза удивительное сходство мировоззрения героев. Романтический мотив отказа и бегства от житейской суеты выступает в финале повести Одоевского на первый план. Арист отказывается от светской жизни ради того, чтобы предаться занятиям музыкой и искусством в деревне.

Итак, мы видим, что у Одоевского, несколько раньше чем у Грибоедова и, судя по всему, независимо от Грибоедова просветительский герой-резонер претерпел существенные изменения. За ним сохранилось право быть носителем обличительного пафоса, нравственного взгляда на мир, высокого ума, однако, у автора уже появилось сомнение в торжестве героя, в его способности исправить общество. Уже у Одоевского создается ситуация, когда доводы Ариста не могут уязвить его противников, т.к. законы высокого разума, по которым он судит их, не имеют и не могут иметь в их глазах никакой цены. Только блистательные достижения и блистательный успех комедии Грибоедова мешали и мешают русскому читателю обратить внимание на приоритет Одоевского.

Впрочем, комедия Грибоедова затмила ранние произведения В.Ф.Одоевского совсем не случайно. Грибоедов, раскрывая те же темы, беря фактически тех же героев, создал глубоко новаторское произведение.

Он влил жизнь в привычные уже и несколько абстрактные схемы, заставил столкнуться противоположные силы общества (у Одоевского конфликт дан скорее описательно) и добился этого, органично соединив в сюжете общественный конфликт и любовную интригу, а в образе Чацкого – черты двух различных амплуа: резонера и героя-любовника. Поэтому черты, только слегка намеченные Одоевским в Аристе – горячность, желание излить сердечный пыл, открывать душу – приобретают в образе Чацкого громадное значение. Причем у Грибоедова они оправдываются влюбленностью Чацкого, а не только его молодостью. По сравнению с Аристом Чацкий гораздо живее, человечнее и в известном смысле проблематичнее. Арист в трилогии Одоевского безупречен, он иронизирует над окружающими, а его собственные достоинства при этом сомнению не подвергаются. Чацкий же оказывается в странной ситуации, когда Софья предпочитает ему Молчалина, Молчалин выбирает Лизу, а Лиза – буфетчика Петрушу. В атмосфере комедийных недоразумений, смешных положений, ошибок появляется возможность сомнения в правильности позиции героя, не случайно Пушкин отказал ему в уме. Горе Чацкого не перестает быть от этого горем, но возможность иного, отчасти скептического взгляда на героя все же присутствует.

Как видим, Грибоедов создавал образы своих героев, отталкиваясь не только от комедийных шаблонов, прочно сложившихся в пьесах М.Н.Загоскина, А.А.Шаховского и др., но и от быстро формирующихся литературных шаблонов светской повести. Автор «Горя от ума» обогащает сюжетные и характерологические схемы, возникшие в этих повестях, исторической конкретизацией характеров и ситуаций, острым политическим содержанием, которого нет у В.Ф.Одоевского, психологической сложностью и более объективной неоднозначной авторской позицией по отношению к герою.

Литература

1. Одоевский В. Ф. Странный человек. – Вестник Европы, 1822 г., Июль-август, с. 140.
2. Одоевский В.Ф. Похвальное слово невежеству. – Вестник Европы, 1822 г., ноябрь-декабрь, с. 296.
3. Одоевский В. Ф. Дни досад. . – Вестник Европы, 1823, июль, с. 299
4. Одоевский В. Ф. Дни досад. . – Вестник Европы, 1823, май, с. 30.
5. Одоевский В. Ф. Дни досад. . – Вестник Европы, 1823, сентябрь, с. 40.
6. Одоевский В. Ф. Дни досад. . – Вестник Европы, 1823, сентябрь, с. 28.

**ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ
АССОЦИАТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ
«ИНТЕЛЛИГЕНТ» В ТЕКСТАХ РУССКОЙ МЕМУАРНОЙ ПРОЗЫ**

Статья посвящена рассмотрению роли этической оценки при моделировании ассоциативно-семантического поля «Интеллигент» в текстах мемуарной литературы. Анализируются способы выражения этической оценки в тексте, определяется ее потенциал в экспликации содержания исследуемого концепта.

Ключевые слова: ассоциативно-семантическое поле концепта, концепт «Интеллигент», оценка, оценочная лексика, мемуарная литература.

N. V. Saveleva

Saint-Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

The specific features of modeling associative semantic field «Intelligent» in Russian memoirs texts

The article is devoted to the role of evaluation in the modeling of associative semantic field «Intelligent» in memoirs texts. The ways of expressing moral evaluation are described. Besides, the potential of moral evaluation in explication the conceptual structure of the text is defined.

Keywords: associative semantic field of the concept, concept *Intelligent*, evaluation, evaluation lexis, memoirs texts.

Ассоциативно-семантическое поле концепта «Интеллигент» в силу культурно-социальных причин относится к числу значимых составляющих русской концептосферы, т. е. содержит оценки, идеалы и установки, характерные для русской культуры и отличные во многом от оценок и идеалов в других культурах. «Большой толковый словарь русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова дает толкование имени концепта *интеллигент* отсылочного типа: «тот, кто принадлежит к интеллигенции». *Интеллигенция* трактуется следующим образом: «социальная группа, состоящая из образованных людей, обладающих большой внутренней культурой и профессионально занимающихся умственным трудом» [1]. Очевидно, что большая внутренняя культура предполагает наличие у этой социальной группы определенной системы нравственно-духовных ценностей. Мемуарные тексты, на наш взгляд, являются благодатным материалом для анализа ассоциативно-семантического поля данного

концепта, так как именно мемуарная литература, по мнению исследователей, является не просто «зеркалом истории», но прежде всего «зеркалом души» [2].

Как публицистический жанр мемуары представляют собой «повествование в форме записок от лица автора о реальных событиях прошлого, участником или очевидцем которых он был» [3]. Говоря об особенностях языка публицистики, Т. В. Романова отмечает, что автор публицистического текста при выражении собственного отношения к реальным проблемам реального мира не «прячется за спину» созданного им рассказчика, а говорит сам, при этом публицистический текст является для него каналом передачи своего видения действительности. Также нельзя не согласиться с исследователем, что в публицистике, в отличие от художественной литературы, наблюдается более четкое выражение идеологических и аксиологических взглядов автора [4].

Для текстов мемуарного жанра характерна высокая степень оценочности, что соответствует их антропоцентрической природе. С точки зрения Т. Е. Милевской, в оценке мемуариста имплицитно присутствует «шкала оценок и стереотипы», на которые он ориентирован как представитель определенного эмоционального, социального и культурного типа [5]. Таким образом, в мемуарных текстах, авторами которых являются представители интеллигенции, отражены оценки и идеалы, присущие данной социальной группе и представляющие собой систему этических ценностей, образующих макрополе в структуре концепта *интеллигент*.

По мнению многих исследователей, этическая оценка прежде всего проявляется на лексическом уровне. Это могут быть существенные с оценочным конвенциональным ядром, как нейтральные, так и стилистически окрашенные (хам – разг., долдон – прост.), фразеологические единицы (изворотливая лиса), слова в переносном значении (одержимые жаждой карьеры и власти). Рассмотрим показательный пример:

*Во-первых, мне кажется, автор записки путает интеллигентность с образованностью. А это не адекватные понятия. Можно иметь диплом об окончании института и оставаться **хамом**. Можно защитить диссертацию и быть **обывателем**. Можно даже стать лауреатом и быть **мещанином**. Подлинно интеллигентные люди есть и в рабочей, и в крестьянской среде. Мне кажется, что интеллигентность сродни духовности.*

*Во-вторых, против каких «интеллигентов» направлен фильм? Разве персонаж, так достоверно сыгранный И. Савиной, интеллигентен? Это **демагог, ханжа, двурушник**, несмотря на докторскую степень и должность заместителя директора института. Разве есть какая-нибудь духовность в персонаже В. Невинного, изобразившего такого научного*

долдона? А многоликий председатель правления в изображении В. Гафта? Изворотливая лиса, приспособленец, блат-мейстер – разве он представитель интеллигенции? У этих людей имеются только внешние атрибуты интеллигентности, а внутри это бездуховные мещане, одержимые жаждой карьеры и власти [6].

Автор строит текст симметрично на приеме антонимии, противопоставляя интеллигентности хамство, мещанство, обывательщину. Отталкиваясь от словарных дефиниций лексем *хам, обыватель, мещанин*, можно сделать вывод, что интеллигентный человек, в представлении автора, не может быть грубым, наглым, подлым, иметь узкий кругозор или жить мелкими, личными, ограниченными интересами. Неотъемлемое качество интеллигента – духовность, которая выражается в преобладании, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными.

Необходимо отметить, что часто в мемуарном тексте могут отсутствовать прямые номинанты исследуемого концепта, при этом именно оценочная лексика выполняет роль его косвенных актуализаторов на ассоциативном уровне. Эта особенность появляется в текстах, содержащих как самооценку, так и оценку автором людей, являющихся объектом изображения. Рассмотрим данное наблюдение на конкретном примере:

Уникальность этого человека заключалась в том, что у него было совершенно обостренное чувство справедливости. Если он понимал, что творится несправедливость, он мог полезть в любую драку, вступить за совсем незнакомого человека [7].

В представленном фрагменте текста сверхсловное единство *совершенно обостренное чувство справедливости* содержит этическую оценку и выступает в роли косвенного актуализатора концепта *интеллигент*. Существительное *уникальность* и словосочетание *совершенно обостренное чувство*, выполняющее функцию интенсификации оценки, актуализируют смысл, заключающийся в указании на исключительность, редкость данного качества, присущего только настоящим интеллигентам.

Выделенное нами в тексте такое качество интеллигента, как обостренное чувство справедливости, также отмечается некоторыми исследователями. Феликс Лурье в статье «Интеллигент. Интеллигентность. Интеллигенция» предлагает следующее толкование: *интеллигент* – лицо, обладающее обостренным чувством справедливости и сострадания, независимым мышлением, борющееся с идеологическим закрепощением, неизменно следующее принципам высокой морали [8].

Необходимо отметить, что *справедливость* является ключевой идеей русской языковой картины мира. Тем не менее, пока она основана на объективности, беспристрастности, это ценность низшего уровня. Но *справедливость* начинает восприниматься как высшая ценность, когда

пропитывается чувствами, прежде всего болью за человека обиженного, пострадавшего от несправедливости [9]. Итак, существенной чертой интеллигента является его готовность встать на защиту несправедливо обиженного, даже незнакомого ему человека.

Таким образом, можно утверждать, что поле этической оценки весьма важно для содержания концепта «Интеллигент».

Литература

1. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. – СПб., 2000.
2. Кипнес Л. В. Сервие Е. О. Мемуарная литература и ее коммуникативная особенность//Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России, №2 (34), 2007. –URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/memuarnaya-literatura-i-ee-kommunikativnaya-osobennost.pdf>
3. Классическая литературная энциклопедия: в 10 Т., Т 4. – М., 1967. С. 624.
4. Романова Т. В. Модальность как текстообразующая категория в современной мемуарной литературе. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та. 2003. С.18.
5. Милевская Т. Е. Мемуары: жизнь как текст (своеобразие авторского присутствия как жанрообразующий фактор) // Мир человека. – СПб.: Изд-во СПбГУСЭ, 2007. Т 1. №1. С. 121-132.
6. Рязанов Э. Неподведенные итоги. – URL: <http://ModernLib.ru> Рязанов Эльдар» Неподведенные итоги.
7. Михалков Н. Территория моей любви. – URL: <http://litres.ru>»mihalkov/territoriya-moeu-lubvi
8. Лурье Ф. Интеллигент. Интеллигентность. Интеллигенция //Нева. 2015. №7. – URL: <http://magazines.russ.ru>»141 – pr. htm.
9. Шмелев А., Зализняк А., Левонтина И. Ключевые идеи русской языковой картины мира// Отечественные записки. 2002. №3. – URL: <http://magazines.russ.ru>»Отечественные записки» Журнальный зал» 2002.

УДК 81'42:[371.671:(075.8)]:94

Сретенская Л. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНОК С ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОКРАСКОЙ В УЧЕБНОМ ТЕКСТЕ ПО ИСТОРИИ

В статье рассматривается роль оценки в жанре учебного текста, языковые средства выражения эмоциональности, фактор влияния тематики и временного периода на тип оценки; оценка является одним из средств воздействия на адресата.

Ключевые слова: оценка, эмоциональная оценка, учебный текст, языковые средства.

L. V. Sretenskaya
Saint-Petersburg State University

EXPRESSION OF EVALUATION WITH EMOTIONAL OVERTONES IN THE EDUCATIONAL TEXT ON THE HISTORY

The paper discusses the role of emotional evaluation in the genre of educational text, linguistic means of evaluation, and the impact of the topic and the temporary period for the valuation; assessment is a means of influence on the recipient.

Keywords: assessment, affective evaluation, educational text, linguistic means.

Сегодня не подлежит сомнению, что оценочность является одним из метатекстовых компонентов в структуре научного, в том числе учебного, текста. Наличие метатекстовых компонентов объясняется не только целью передать читателям необходимую информацию, но и тем, что эта информация осложняется привносимыми автором добавочными смыслами, одним из которых является оценка представленной информации с различных точек зрения. Безусловно, для научной речи характерна рациональная (интеллектуальная, логическая) оценка, которая отражает мнения субъекта, логический путь в установлении ценности объекта, задает модальность и дифференцирует функциональные стили. Однако, как показывает наше исследование, учебный текст, как разновидность научного, не чужд и эмоциональной оценочности, выраженной специфическими языковыми средствами.

Вопросу о соотношении эмоциональной и рациональной оценок посвящены работы таких исследователей, как И. В. Арнольд, Н. Д. Арутюнова, Е. М. Вольф, В. Н. Телия, В. А. Маслова, Н. А. Лукьянова, И. А. Стернин, Т. В. Матвеева, В. К. Харченко, В. И. Шаховский и др. В задачи данного исследования не входит рассмотрение всех точек зрения, высказываемых о соотношении двух типов оценок, поэтому остановимся на тех моментах, которые важны для нашего анализа.

Мы принимаем точку зрения тех исследователей, которые считают, что рациональная и эмоциональная оценки взаимосвязаны. Н. А. Лукьянова говорит, что в эмоциональной оценке есть доля и интеллектуальной оценки, а интеллектуальная оценка способна приобретать в речи эмоциональную окраску [5, с. 45]. А. Н. Баранов рассматривает эмоциональную оценку как один из признаков рациональной оценки, способный к актуализации в речи [1, с. 87].

В. Н. Телия не отождествляет эмоциональность и оценочность. Она отмечает, что «аксиологическая деятельность, ограниченная целями практической ориентации, – это деятельность, рациональная по своему существу» и оценки «имеют в качестве вершинной смысловой нагрузки

суждение, отражающее рационально-оценочную интерпретацию действительности». Однако «эмотивно-оценочные утверждения также содержат информацию о свойствах действительного, хотя эти свойства рассматриваются с позиций эмотивного их восприятия и кодируются с целью эмотивного же воздействия на реципиента». Первичная рационально-оценочная модальность усиливается эмотивной модальностью, и «эта двойная модальность и создает экспрессивную окраску слова или высказывания» [7, с. 55–56].

К особенностям эмоциональной оценки относят то, что она более субъективна и категорична [4], основывается в большей степени на личных предпочтениях, отражает чувственное восприятие объекта оценки, она ситуативна [3] и зачастую являются непосредственной реакцией на происходящие события [6], реализует определенные иллокутивные намерения [7].

Учебный текст по истории в большей степени, чем тексты других отраслей знаний, содержит наряду с объективным и субъективный момент. Трактовка событий наряду с устоявшимися оценками во многом зависит от индивидуальности субъекта, его социальных, политических и т.п. взглядов, наконец, от переоценки ценностей, происходящей в обществе под влиянием изменений, имевших место в этом обществе. Так произошло с оцениванием в истории России периода начала 80-90-х годов 20-го века, события которого привели к перестройке и дальнейшим радикальным изменениям в стране. Роль субъективного начала в таком тексте достаточно велика.

Принимая во внимание все вышесказанное, скажем, что оценки, окрашенные эмоционально, имеют место в учебно-научном тексте. Они выражают эмоции субъекта оценки по поводу тех событий, непосредственным участником которых он являлся (т. е. жил в этот исторический период), определенными словообразовательными, лексическими, синтаксическими средствами языка и реализуют определенные коммуникативные цели. Возможно, такие оценки следует определить как психологические оценки с эмоционально-экспрессивной окраской. Очевидно, что особенности их выражения определяются рамками стиля.

Материалом анализа служат тексты первой главы «Советский союз. Последние годы существования 1985-1991гг.» из нового вузовского учебника "История России в новейшее время 1985-2008гг". Рассмотрим языковые средства, используемые в реализации высказываний с эмоционально-оценочной окраской.

1. Самым многочисленным способом выражения подобных оценок является использование слов в переносном значении. По определению БЭС, «переносное значение слова – это вторичное (производное) значение слова, возникшее на основе разных видов ассоциативных связей

посредством метафоры, метонимии и других семантических изменений». Например: общество *обрабатывалось* идеологически; *армия преподавателей внедряла* идеологическое кредо партийного аппарата; *бастиионы* местных аппаратов власти; реформистское *брожение*; *раздираемая* политическими *страстями* Москва; *поток* публикаций *захлестнул* издания; статья *ставила крест* на обещаниях; жизнь *бурлила*; *головокружительные* перемены и др. Многие из таких слов входят во фразеологические сочетания: *горячие темы*; газета *затрубила отбой*; *волна забастовок*; *кредит доверия*; *щекотливое положение* и др.

2. Переносное значение слова лежит в основе метафоры. В. Н. Телия говорит, что «в экспрессивно-оценочной метафоре подобие преобладает над тождеством..., однако в отличие от реального сходства» она «оперирует сходством идеальным», «заимствует признаки предметных сущностей для характеристики непредметных сущностей» [7, с. 86]. Такими метафорами являются *бархатная революция*, *холодная война*, *парад суверенитетов*; недовольство становилось *мощной бомбой*, *заложенной под режим*; *держат под огнем жесткой критики*; экономика *прыгала на месте, на краю пропасти*; страна *полыхала* многотысячными митингами.

3. Еще один способ придания эмоциональной окраски тексту – стилистическая маркированность. «Можно полагать, - отмечает В.Н.Телия, - что стилистическая окраска также имеет форму модальной рамки, т.к. говорящий и слушающий знают, к какому пласту или форме существования языка принадлежит то или иное средство, и отклонение от этого воспринимают как сигнал, призванный произвести определенное впечатление» [7, с.132]. В наших текстах использовались разговорная лексика: *самиздат*, *неформалы*, *спиртное*, *заполонила СМИ*, *проедать ресурсы*; просторечные формы: *блат*, *вражеские голоса* (о западном радио), *читательский бум*; устаревшая лексика: *пришествие коммунизма*, *отлучен от большой политики*, *череда съездов*; специальная лексика: *демонтаж политической системы*, *оказался в кильватаре...интересов*.

4. Субъективно-модальное отношение эксплицитно выражается суффиксами прилагательных *-айш-*, *-ейш-*, *-ш-* со значением высшей степени проявления признака: *крупнейший флот*, *важнейшая реформа*, *острейшая полемика*, *полнейшая неспособность*, *с наибольшей силой*.

5. Необычные словообразовательные формы – *бледно-розовые* социал-демократы; *насмешничать* в отношении режима; прибалтийские «*независимцы*»; авангард, существовавший *полуподвально*, общество было *заорганизовано*.

По нашим наблюдениям, оценки с эмоциональной окраской составляют 12% в корпусе исследованных текстов. Оценки такого типа имеют своей целью не только сказать, что автор считает хорошим, а что плохим, но и выразить в рамках стиля свои эмоции, например, сожаление,

недовольство, радость. Конечно, такие оценки не являются в полном смысле эмоциональными, но они окрашены субъективным эмоциональным отношением субъекта оценки.

Литература

1. Баранов А. Н. Аксиологические стратегии в структуре языка (паремиология и лексика) // Вопросы языкознания. – 1989. - №3. – С.74-91.
2. Большой Энциклопедический словарь. 2000
3. Борисовская И. В., Зимовец Н.В. Категория эмоциональной оценки и ее основные признаки // SWorld – 19-30 March 2013 – электронный ресурс: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/march-2013>
4. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. – М.: Наука. – 1985. – 228с.
5. Лукьянова Н. А. Экспрессивная лексика разговорного употребления: Проблемы семантики. – Новосибирск. – 1986. – 227с.
6. Маркелова Т. В. Семантика и прагматика средств выражения оценки в русском языке // НДВШ. Филологические науки. – 1995. – № 3. – С. 67–80.
7. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. - М.: Наука. – 1986. — 144 с.

УДК 81'42:821.161.1

Столярова И. В.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

РЕТРОСПЕКЦИЯ КАК КАТЕГОРИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В статье рассматривается одна из важных категорий современного художественного текста – ретроспекция, представляющая собой своеобразный повтор мысли автора и способствующая более глубокому пониманию взаимозависимости частей текста.

Ключевые слова: информация, ретроспекция, дискретность, континуум.

Flashback as the category of the literary text

This article discusses one of the most important categories of modern art text - retrospection, which is a kind of repetition of the thoughts of the author, and contributing to a better understanding of the interdependence of parts of the text.

Keywords: author, information, flashback, discretization, continuum.

Современному художественному тексту свойственна ретроспекция, дискретность, проявляющаяся в переплетении планов повествования. Эти явления с той или иной частотностью проявляются в прозе современных писателей: Александра Кабакова, Татьяны Толстой, Людмилы Улицкой, Сергея Довлатова и других.

Практически каждый текст в какой-то степени основан на ретроспекции. Последовательное накопление информации невозможно без удержания в памяти информации, полученной ранее. Однако ретроспекция как категория художественного текста предполагает целенаправленное действие со стороны автора. В его власти вызвать из памяти факты, которые должны быть актуализированы. Об этом убедительно пишет И.Р. Гальперин [1, с. 121]. Ретроспекция особенно эффективно воспринимается при повторном или многократном прочтении текста.

Как известно, современная проза имеет тенденцию к бессобытийности. По мнению Ежи Фарино, литература не особо заинтересована в имитации недискретности и континуальности мира. Она не строит его копии, она мир моделирует. Мир литературы прежде всего семантичен. Разработка семантики – ее экспликация или ее компликация – вот основная область литературы. Поэтому проблема дискретности или недискретности, соположенности или одновременности семантики и ее диахронических состояний выдвигается в литературе на первое место [2, с.574]. В прозе на первый план выходит не предмет высказывания (мир), а именно «точка зрения», «мир в чужом восприятии» (иначе: модели мира). Важны не столько факты, сколько отношение к ним.

Очевидно, что в основе ретроспекции могут быть разные прагматические установки автора: восстановить в памяти читателя данные ранее сведения или сообщить ему новые, относящиеся к прошлому и необходимые для понимания дальнейшего развертывания повествования, или дать возможность переосмыслить эти сведения в новых условиях, в другом контексте, с учетом того, что было сказано до ретроспективной части. Категория ретроспекции влечет за собой переакцентуацию, позволяет актуализировать отдельные части текста, опосредованно относящиеся к содержательно-концептуальной информации. То, что казалось второстепенным, становится в ряд значимых частей. Очень часто ретроспекция реализуется при помощи повтора. Сама ретроспекция – тоже своеобразный повтор мысли, который замедляет движение повествования. Ретроспекция – перерыв континуума повествования для актуализации ранее изложенного, для придания содержательно-фактуальной информации значения содержательно-концептуальной.

Ретроспекция, способствуя более глубокому пониманию взаимозависимости отдельных частей текста, тем самым обеспечивает процесс интеграции.

Рассказ Александра Кабакова «Убежище» – о состоявшемся, преуспевающем человеке, который постепенно осознает невозможность прежней жизни. У него возникает ощущение, что надо куда-то уйти, а потом приходит и решение – он удаляется от суетного мира и становится сторожем при церкви. В тексте план настоящего включает только описание ощущения неудовлетворенности и найденный выход – убежище духа в

церкви. Путь к этому решению прослеживается целиком ретроспективно. Первый ретроспективный план – начало 70-х: *«В начале семидесятых его ровесники дружно пошли из младших научных сотрудников и старших инженеров в смотрители лифтов, истопники, сторожа автостоянок и стройплощадок, просто в тунеядцы с фиктивными справками о трудоустройстве...»* Герой иронизирует над этой *«самодельной безвредной диссидентщиной»* и принципиально отвергает *«путь напыщенного безделья и безосновательной веры в собственную незаурядность»*. Следующий ретроспективный план – научный форум через тридцать лет и возвращение к первой ретроспекции: *«Почему-то счет всему он вел именно от того, семьдесят второго года, когда отдалился от компании друзей»*. Теперь герой формулирует для себя вопрос об истинных жизненных ценностях, и тревога уже не оставляет его до принятия окончательного решения – найти спасение в простой жизни. *«Никакой жертвы в этом нет... Я просто спрятаться хочу, спасись... А то ведь достало все»*. Повтор образа сторожа не случаен. Ретроспективный план позволяет показать эволюцию этого понятия в интерпретации автора.

В современном прозаическом тексте жизнь персонажа не строится в строго линейном порядке. В произведениях современных авторов биография героя основана не столько на взаимодействии с бытовой реальностью, сколько на взаимодействии с вечными ценностями. Точнее, биография героя выстраивается от столкновения с драматическими явлениями реальности, неразрывно связанными с событиями прошлого, до необходимости осознания базовых жизненных ценностей.

На первый взгляд, рассказ Татьяны Толстой «Легкие миры» – о покупке и продаже автором американского дома. На этом строится сюжет, опирающийся на автобиографический материал. Автор-повествователь описывает свое пребывание в Америке в начале 90-х годов, работу в колледже, сравнивает американский и русский менталитет, образ жизни, особенности преподавания. Но почему название всему этому – «Легкие миры»? Автор-повествователь называет здешний мир тяжелым и душным, а *«нелепая, чудесная постройка, эта воздушная, прозрачная коробка» - «волшебная комната»* со стеклянными дверями – недостроенная терраса в купленном доме – обещала выход в «легкие миры». Писательница постоянно возвращается мыслями в Россию, не идеализируя бестолковость и парадоксальность русской жизни. Однако все это близкое, свое, во многом раздражающее и необъяснимое, но родное, родное... Т. Толстая стремится показать жизнь во всем ее противоречивом многообразии, намеренно выдвигает противоречия на передний план, делает их явными, очевидными. Вспоминая об отношениях с рабочими, ремонтировавшими московскую квартиру, писательница говорит: *«Я попала в какую-то пролетарскую культурную парадигму, и от меня ожидали*

соответствующего статусу поведения, а я никак не могла соответствовать неизвестным мне нормам... Чего, чего они ждали от меня?..» Прибегая к ретроспекции, Т. Толстая сопоставляет русский и американский менталитет, образ жизни: *«А вот американский плотник был не народ; он не спал днем в ватнике с открытым ртом, не предавался буйным утехам на рабочем месте, не пробивался в легкие миры с помощью портвейна с плавленым сырком «Дружба», к нему не являлась жаркая Венера под личиной генеральши, и вообще мифотворческая сила в нем не бурлила, потому и построил он террасу тупо и точно; с накладной не обманул, сколько договаривались – столько и взял, и не ссылался на то, что рельеф местности как-то особо ужасен или бревна оказались необыкновенно неподатливыми и надо бы прибавить; после пришел муниципальный инспектор и тоже, не заводя глаза вбок и не покашливая в том смысле, что хорошо бы обмыть постройку, а также не давая советов насчет пригласить попа и кота (поп – чтобы освятил, кот – чтобы взял на себя нехорошие энергии), просто потрогал доски и замерил просвет между баясинами, убедившись, что американская голова не застрянет и меня как владельца никакой микроцефал не засудит на сумму, равную троекратной стоимости дома».* Таким образом, прием ретроспекции способствует раскрытию позиции автора, его иронического отношения к российской и американской действительности.

Для современных текстов характерна такая ретроспекция, когда предшествующая информация, необходимая для связи событий, сообщается, прерывая поступательное движение текста, т.е. происходит перестановка временных планов повествования. Ретроспекция интегрирует временные срезы произведения. Переплетение временных планов предопределяет членение отрезков текста. Членение текста, категории ретроспекции, континуума и когезии взаимообусловлены и дополняют друг друга. Континуум современного прозаического дискурса основан обычно на нарушении реальной последовательности событий. Оставаясь по существу непрерывным в последовательной смене временных и пространственных фактов, континуум в текстовом воспроизведении одновременно разбивается на отдельные эпизоды, но наличие категории когезии дает возможность воспринимать весь текст как процесс. И.Р.Гальперин отмечает, что континуум в его разбиении на эпизоды – важная грамматическая категория текста, синтез когезии и прерывности [1,с.89]. Сила континуума в том, что он способен нивелировать темпоральные различия. Эксплицитно выраженная когезия, осуществляемая контактными повтором-подхватом, сцепляет два плана повествования, в которых по-разному осмысливается содержание высказываний.

В рассказе Людмилы Улицкой «Отставная любовь» происходящее точно хронометрируется, это объясняется особенностями времени

описываемых событий. Генерал едет на ежемесячное тайное любовное свидание и через какое-то время возвращается, узнав о смерти возлюбленной. Между этими событиями – вся жизнь. В рассказе несколько перемежающихся планов ретроспекции: любовь генерала и секретарши Софочки в 1935 – 1949 годах, репрессии и его предательство в 1949 году, возвращение Софочки из лагеря в 1954 году, и с 1955 года *«вторая серия длинного кино о большой любви»*, как определяет автор. Этот текст о не поддающейся никаким обстоятельствам любви и прощении.

Порядок расположения частей текста несет главную авторскую информацию: ретроспекция ведет к ее декодированию. Значимость взаимоположения частей текста проистекает из общей стратегии авторского замысла. Без ссылок на предшествующее невозможно понимание текста.

Результатом интеграции временных планов становится цельность текста. Интеграция осуществляется в процессе осмысления текста, аналитического рассмотрения видов соотношения отдельных частей, составляющих целое. Незначительность объемно-прагматического членения способствует впечатлению цельности потока сознания, фиксирующего те или иные эпизоды, которые имплицитно раскрывают содержательно-концептуальную информацию.

С семантической точки зрения короткий текст беднее, проще, но одновременно абстрактнее: чем в меньшем контексте некая единица употребляется, тем неопределеннее ее смысл. Большая абстрактность и метафоричность (афористичность) короткого текста и большая конкретность длинного – свойства семиотические и относительно устойчивые. В коротком тексте, что подчеркивает Ежи Фарино, нечто простое семиотика возводит в ранг особо весомого, сентенционального. Подтверждением этому являются короткие тексты С.Довлатова. В сборнике *«Чемодан»* автор вспоминает ленинградскую *«криминальную юность, первую любовь и старых друзей»*: *Ася и раньше была неуспевающей. Уже в Америке Довлатов констатирует: Ася благополучно эмигрировала и преподает лексикологию в Стэнфорде. Что весьма странно характеризует американскую науку.*

Отправной точкой дискурса является временной план настоящего, именно в нем происходит осмысление и переосмысление событий. Мир и текст не являются однонаправленным потоком; упорядоченность жизни, биографии от начала к концу не характерна для современного прозаического текста. Внетекстовый мир разнонаправлен. То, что герою казалось ранее не-событием, теперь осмысливается им именно как событие, как один из важнейших моментов его духовной биографии. Так становятся понятны истоки жизненной неудовлетворенности героя (А. Кабаков. *«Убежище»*), проявляется великая роль любви в судьбе человека (Л. Улицкая *«Отставная любовь»*).

Ретроспекция – неотъемлемое свойство восприятия целого, она предполагает некоторую переакцентуацию единиц текста. Отношение читателя к содержанию текста подвергается изменениям в связи с субъективно-оценочной и эстетической меркой, что возможно только в процессе ретроспективного анализа событий и фактов. Ретроспективный анализ накладывается на ретроспективный план повествования. Название, также являясь средством ретроспекции, соотносится с содержанием текста и наполняется новым смыслом.

Литература

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.
2. Фарина Е. Введение в литературоведение: Учебное пособие. – СПб., 2004.

УДК 821.161.1Platonov

Толстухина И. И., Чжан Лиюань

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ДВЕ ГЕРОИНИ АНДРЕЯ ПЛАТОНОВА

В статье говорится об отражении в образах героинь рассказов «Песчаная учительница» и «Фро» взглядов писателя, его эстетических и нравственных идеалов, о постепенном изменении его понимания идеала, о близости женских образов писателя традициям русской классики и об их своеобразии.

Ключевые слова: женские образы, подвижница, созидание, идеал писателя, психологическая точность, соотношение ума и чувств, лиризм.

I. I. Tolstuhina, Gan Liuan

Herzen State Pedagogical University of Russia

The two heroines of Andrei Platonov

The article refers to reflection of the writer's views, his aesthetic and moral ideals, progressive transformation of his understanding of the ideal in the images of the heroines of his stories, "Sandy Teacher" and "Fro", to adjacency of the writer's female images to the Russian traditional classical literature, and their individuality.

Keywords: Female images, ascetic, creativity, writer's ideal, psychological accuracy, balance of thought and feelings, lyricism.

Русская классическая литература богата прекрасными, незабываемыми женскими образами, которые и сегодня впечатляют читателей, вызывают желание у новых поколений актеров и режиссеров

воссоздать их в спектаклях и кинофильмах. Пленительная Ярославна, умеющая любить крестьянка Лиза, «русская душою», верная Татьяна, скромная Маша Миронова, поэтичная Катерина, строгая Лиза Калитина, полная живой жизни Наташа Ростова, жаждущая счастья Анна, жертвенная Сонечка, чеховские сестры, обладающая легким дыханием Ольга – эти яркие образы стали частью жизни не только русских людей, многие из них прочно вошли в мировую культуру. Чем, кроме художественного совершенства, привлекают они читателей? Эти образы связаны с народными представлениями о красоте, о нравственности. Русские героини – душевно одаренные, богатые личности, часто они оказываются более сильными, стойкими, чем герои-мужчины. Они разные, в них отразилось и время – историческая эпоха, социальная среда, и национальные идеалы, и мировоззрение художника. Конечно, лирические героини А. Блока, А. Ахматовой не похожи на героинь Карамзина, но во всех них есть нечто общее – духовность, достоинство, обаяние, природное благородство.

В рассказах уникального писателя XX века А. Платонова женские образы занимают значительное место, и знакомство с ними позволит приблизиться к пониманию идеалов и творческой эволюции их создателя. Продолжает ли Платонов традиции русской литературы в изображении исканий, стремлений женщины, ее личной, семейной, общественной жизни или меняет их, каким видит он мир своей современницы, живущей в иное, советское время?

Один из запоминающихся женских образов в раннем творчестве А. Платонова – двадцатилетняя Мария Нарышкина, выпускница педагогических курсов из рассказа «Песчаная учительница» (1926). Это героиня, вызванная к жизни новым временем, – энтузиастка, подвижница, талантливый преобразователь. Она попадает на работу в заброшенное село Хошутово, где сталкивается с нищетой, «смирненным отчаянием», равнодушием жителей, бедствующих в песчаной степи.

Кажется, Мария не отличается привлекательной внешностью: «Это был молодой здоровый человек, похожий на юношу, с сильными мускулами и твердыми ногами». Исследователь А.А. Газизова видит в таком описании соединение античного и народного представлений о женской красоте [1, с. 61], где ценится телесная крепость, одухотворенная сила. Но здесь сказался и идеал времени: такими же здоровыми и радостными изображены спортсменки, работницы на картинах А. Дейнеки, А. Самохвалова, К. Петрова-Водкина, Г. Ряжского и других советских художников 20-30-х годов. Платонов описания лица «как будто избегает... почти каждый его герой это или «человек со среднерусским лицом», или же у него лицо «никакое, не запоминающееся» [3, с. 107] – важна не внешность, а характер человека, его поступки. Мария Нарышкина — смелый, энергичный и чуткий человек, она скоро

«догадалась: в школе надо сделать главным предметом обучение борьбе с песками, обучение искусству превращать пустыню в живую землю». В деятельности учительницы реализуется платоновская идея ценности знания для человека: вникнув в песчаную науку, Мария вместе с крестьянами сажает кустарник, сосны, защищает село, посева от песков. Настойчивая и решительная, девушка добилась своей цели: «Переселенцы в Хошутове стали жить спокойнее и сытнее, а пустыня по малости зеленела и становилась приветливей». Успех окрыляет героиню, она изменяется и внешне: «Мария Никифоровна пополнела, несмотря на заботы, и еще больше заневестилась лицом».

Пережив смерть двух своих учеников, уничтожение всех посадок кочевниками, получив урок от умного вождя кочевников («Кто голоден и ест траву родины, тот не преступник»), Мария Нарышкина становится мудрее и сильнее. Причина ее духовного совершенствования, преображения – «ее добросердечие, а двигатель – усилие сознания к высшей, духовной жизни [1, с.61]. И когда ей предлагают новую трудную работу — в дальнем селе учить другой народ, кочевников, оседлой жизни, Мария недолго сомневается («Неужели молодость придется похоронить в песчаной пустыне, среди диких кочевников... А где ее муж и спутник?») и соглашается именно потому, что туда ехать никто не хочет и судьба двух народов остается безысходной. Ей не страшно, она отзывчива и мудра, она уже понимает: молодое лицо, гладкая кожа и слава — они мимолетны, разумная деятельность, горячая кровь являются истинным смыслом молодости. Что такое счастье для героини? Только большое, сложное дело на пользу многим людям, и она готова к самоотречению: «Постараюсь приехать к вам через пятьдесят лет старушкой... Приеду не по песку, а по лесной дороге». Здесь явственно слышны бодрость, оптимизм эпохи созидания, преобразования природы, строительства социализма, веры в возможность сотворения человеком нового мира. Романтические настроения эпохи соотносятся в рассказе с поэтикой романтизма: слабой женщине «противостоит бескрайняя бесплодная пустыня...и пустыня равнодушия, невежества» [5, с. 31].

В истории Марии отражаются и личные позиции Платонова: уважение инженера-мелиоратора к неустанному землеустроительному труду, его мечты о превращении пустыни в цветущий сад, но также раздумья о любви, об отношениях мужчины и женщины. Более четко они изложены в представлениях о будущем в повести того же года «Эфирный тракт»: «Девственность мужчин и женщин стала социальной моралью», новому человеку «присуще высшее напряжение любви, утоляемое... либо научным творчеством, либо социальным зодчеством». Важно, что героиня не чувствует себя обделенной, она осознает свой выбор как миссию, предназначение. Эта радость деятельной любви к людям заставляет

вспомнить предшественницу Марии – Юлианию Лазаревскую, персонажа древнерусской литературы.

Молодость для писателя не синоним Счастья, активное участие в переустройстве мира и желание помочь людям делают человека красивым, счастливым. В образе Марии Нарышкиной проявлен эстетический и нравственный идеал писателя – «стремление ко благу целого, единого, развитый ум, добрая душа, прекрасная плоть» [1, с. 62].

В 30-е годы важной задачей советских писателей было изображение трудовых подвигов, производственной жизни, участия героев в грандиозном социалистическом строительстве. В рассказе «Фро» (1936) А. Платонов отдает дань этому долгу, но положительными героями такого типа оказываются теперь только второстепенные персонажи. Исследователь отмечает, что внимание всех героев рассказа обращено вдаль, но они «устремлены в разные дали» [2, с. 5]: муж героини Федор увлечен техникой, верит в ее силу и стремится на Дальний Восток, где идет большое строительство; ее отец, машинист на пенсии, всегда ждет вызова на замену заболевшего, чтобы насладиться ездой на любимом паровозе; все мысли и чувства Фро устремлены к далекому мужу. Теперь не энтузиасты в центре внимания писателя, а далекая от техники, жаждущая любви молодая женщина. Она совсем не похожа на Марию Нарышкину, ей безразлична общественная жизнь и лозунги революции, она «живет по законам естества», «увлеченная чувством жизни».

Писатель психологически точен в изображении глубокой тоски героини, доводящей ее до обморока, до отчаяния. В состоянии такой влюбленности героиня может быть эгоистичной, она грубо, жестоко отталкивает отца, мешающего ей пребывать «в блаженстве любви и памяти к уехавшему человеку». Пронзительна сцена рассказа, когда все попытки отца поговорить с дочерью не удались и оскорбленный одинокий старик плачет над сковородкой с макаронами, спрятав голову в духовку, а затем вытирает лицо о веник.

Эпизоды, в которых неприкаянная Фро хочет забыться, идет в клуб или бродит в томлении одна по путям станции, заставляют вспомнить состояние Наташи Ростовской, чье мучительное ожидание любви должно было длиться год. Опасность расставания с единственно близким, когда сердце «не терпит отлагательств», жажда влюбленной души «быть любимой постоянно, непрерывно» показана в сцене неожиданно нежных танцев с диспетчером и в мольбе одинокой героини: «Ах, Фро, Фро, хоть бы обнял тебя кто-нибудь!» Такое состояние мятущейся женской души вызывает не осуждение, а понимание и сочувствие писателя. Безусловно, Фро любит своего отца, но когда она глубоко любит мужа, в этот неповторимый момент в сердце нет места даже отцу. Ей безразличны все окружающие, даже родные. Фро найдет в постели волос мужа и спрячет в коробочку, приляжет к его подушке, вспомнит его запах. Она всегда

думает о нем, скучает по нему, не может жить и учиться без него. Для нее один день без мужа тянется как несколько лет, без него она – сирота. Жить с ним вместе — вот настоящая, полная жизнь.

В этом небольшом рассказе много мудрости, а в образе героини – прелести и обаяния. Чем привлекает Фро? Огромной жизненной силой, ощущением ценности собственного мира, жаждой своего, особого счастья. Молодая женщина хочет, чтобы ее называли не Фрося, а Фро — это единственное имя; существует много Фрось, но Фро — только одна. Она неповторимая, ее глаза блестят радостью и горем, ее сердце живет в другом мире, где только теплое объятие, чистый дух и любимый человек. Душевный талант Фро и в том, как она любит и тонко чувствует музыку, как удивительно «слышит» природу (и это тоже сближает ее с Наташей Ростовской).

Устремленные в разные дали герои рассказа оказываются не только родными, но и родственными душами – все трое наделены способностью любить «до самозабвения – трепетом ли перед живым устройством паровоза или нежной привязанностью» к своему близкому [2, с. 173].

На фоне соцреалистических произведений 30-х годов рассказ отличается лиризмом, напоминает чеховскую тональность. В нем отразилось новое платоновское представление о соотношении ума и чувств. Образованный инженер Федор любит Фро, он понимает, что ум ограничен, «только чувства дают истинную жизнь... чувство – творческое начало в человеке» [2, с. 147]. Может быть, Фрося и не так умна, но зато она знает что-то главное в жизни, и автор прощает ее слабости.

Мария и Фро – такие разные, но у них есть общие свойства: у них чистая душа, они имеют нежность, чувство ответственности, они знают смысл и цену жизни. Как и другие герои Платонова, они «встают перед лицом природы и...миром межчеловеческим.» Платонов не был верующим, но в его творчестве запечатлелась «душевная структура,... близкая к тому, что называется христианским сердцем» [4, с. 366–367].

Литература

1. Газизова А.А. Красота в ранней прозе Андрея Платонова // Творчество Андрея Платонова. Исследования и материалы. Библиография. — СПб.: Наука, 1995. С. 53 – 62.
2. Жолковский А. Душа, даль и технология чуда (Пять прочтений «Фро») // Андрей Платонов. Мир творчества. – М., 1994. С. 373—396.
3. Михеев М.Ю. Андрей Платонов... и другие. Языки русской литературы XX века. – М.: Языки славянской культуры, 2015.
4. Семенова С.Г. Николай Федоров: Творчество жизни. – М.: Советский писатель, 1990. 384 с.
5. Стюфляева М.И. Романтический элемент в прозе Платонова// Творчество А. Платонова. Статьи и сообщения. – Воронеж, 1970. С. 27–36.

К ВОПРОСУ О КОМИЧЕСКОМ

Ключевые слова: комическое, фрейм, юмор, несоответствие, семантика.

В статье рассматривается комическое как относительно объективная категория, выступающая как стимул, а смех – реакция, которая возникает при определенных условиях (когнитивных, психофизиологических, этических, языковых); комическое в художественном тексте реализуется в виде наложения фреймов, причем один из них может эксплицитно не присутствовать в тексте, а содержаться в когнитивной базе пишущего/читающего.

E. O. Farran

Saint-Petersburg State University

Humor revisited

The author supposes that humor is a relatively objective category, that serves as a stimulus whereas laughter is a reaction that appears when particular cognitive, psychophysiological, ethical, and linguistic conditions are met by recipient. Humor in fiction text is based on frames' overlap. Moreover, at least one of the frames must be explicitly present in the text and the other frame(s) could be present only in the cognitive field of the recipient.

Keywords: humor, frame, incongruity, semantics.

В течение веков ученые не могут определить *комическое*. Проблема, судя по всему, состоит в том, что на каждую теорию (будь то теория негативного качества Аристотеля [2, с. 53], теория деградации А. Бейна [5, с. 17], теория контраста И. Канта [6, с. 352], теория противоречия Н. Г. Чернышевского, теория отклонения от нормы К. Грооса, теория негативистской игры А. Г. Козинцева [7, с. 22–151], теория концептуального признака А. Д. Кошелева [8, с. 277–326] и пр.) можно привести пример, ее опровергающий.

На наш взгляд, необходимо разделить понятия *смех* и *комическое* и определить *комическое* как стимул, а *смех* как реакцию. В рамках данной статьи определим *смешное* как комическое, которое вызывает у читателя (наблюдателя) эксплицитную или имплицитную реакцию, иными словами *смешное* – это *дискурс* (в применении к лингвистике или *ситуация* в применении к жизни вообще), распознанный читателем (наблюдателем) как комический. Так, мы можем предположить, что комическое – это *относительно* объективная категория. Это высказывание дается нами с

оговоркой, т. к., наверное, с философской точки зрения, нет ничего объективного (без субъекта нет объекта и наоборот [1]). Здесь мы имеем в виду то, что, если шутка (текст, ситуация) не кажется нам смешной, это не значит, что она не является проявлением комического. Это лишь означает, что одно из условий успешного восприятия комического не было соблюдено (среди этих условий выделим отсутствие в когнитивной базе реципиентов знаний для «раскодирования» комического; определенные психофизиологические факторы - головная боль, плохое настроение и пр.; этический фактор, к примеру, когда человек не находит религиозные шутки смешными; языковой фактор, т. е. когда языковая компетенция реципиента не дает возможности понять вербально выраженный юмор именно вследствие недостаточного владения языком).

Заметим также, что не всякий объект является комическим, если вызывает у нас смех. Результаты исследования устной речи приводит Р. Р. Провайн: менее 20 процентов реакций (смеха) вызваны юмором¹, остальные реакции следовали в основном за высказываниями, не имеющими отношения к юмору (например, «*Look, it's Andre*», «*Are you sure?*», «*It was nice meeting you too*»). Р. Р. Провайн пишет, что условиями возникновения смеха служат скорее игривое настроение, нахождение в кругу лиц с общими интересами, позитивный эмоциональный настрой, чем комический элемент [10].

Что же касается комического, то, кажется, самой объективной среди теорий является теория несоответствия (*incongruity theory of humour*), описанная с различных сторон и точек зрения такими авторами, как [9], [12], [11] и др. Авторы рассматривают семантический механизм комического, выраженного вербально, в целом. Материалом служат короткие шутки, анекдоты и т.п. В. Раскин говорит, что в основе юмора лежит несоответствие фреймов², а именно то, что комический эффект в тексте возникает в результате наложения двух или более различных фреймов, которые в определенном смысле противопоставлены друг другу, а также соотносятся самим текстом, несущим комический эффект [там же].

Художественный текст – намного более сложная система, чем короткая шутка или анекдот, поэтому и выявление способов построения комического нужно рассматривать с разных сторон. Заметим, что, как и в коротких шутках, в художественном тексте имеет место 2 типа комического: 1. комическое, в основе которого лежит языковая игра

¹ В англоязычной литературе чаще используется термин «юмор», тогда как в русскоязычной предпочтение отдается термину «комическое». В обоих случаях понимается одно и то же явление.

² Автор использует термин *scripts*, определяя его как когнитивные структуры, сохраненные в нашем сознании, которые представляют из себя знания об шаблонах, стандартных действиях, ситуациях и т. п., т. е. знания людей о том, что они делают в определенных ситуациях, как они это делают, в каком порядке и т. д. [Raskin, 1979] На наш взгляд, это соответствует термину *фрейм*, введенному Минским, и мы используем именно его, т. к. он более частотен и закреплен в отечественной лингвистике.

(каламбуры лексические, фонетические, фонетические повторы, омонимия и т.д., стилевые несоответствия и т. д.). 2. комическое, в основе которого лежит семантическое несоответствие, т. е. то наложение фреймов, о котором говорил В. Раскин. Объектом нашего интереса является именно второй тип комического, основанный на семантике. Разумеется, это разделение условно, поскольку в юмористической литературе эти два типа в большинстве случаев оба присутствуют в тексте.

Итак, рассмотрим виды наложения фреймов в художественном тексте. Если исходить из того, что элементами дискурса являются излагаемые события, их участники, перформативная информация и «не-события» (т.е. обстоятельства, фон, оценка участников, информация, соотносящая дискурс с событиями) [4, с. 7], то в комическом тексте не соответствовать и накладываться будут именно фреймы, содержащие в себе представление об этих элементах.

Ср. *-Должна вас предупредить, девушка, что я за сеанс меньше пятидесяти копеек не беру, -- сказала хозяйка.*

Вдова, не знаящая преград в стремлении отыскать нового мужа, согласилась платить установленную цену (И. Ильф и Е. Петров “Двенадцать стульев”).

Фрейм *вдова* (женщина в горе, опечаленная, тоскующая по умершему супругу) не соответствует фрейму *женщина, готовая на все, чтобы найти мужа*. При этом мы видим, что оба фрейма эксплицитно присутствуют в тексте. Причем мы видим это несоответствие именно в описании участника (точнее, участницы) события.

В тексте возможна ситуация, когда не соответствуют друг другу фреймы, включающее представление о событии и описании фона. Например: *В нашем доме произошла трагедия. Убийство. Муж из ревности убил свою молодую фактическую супругу и ее юридическую мамашу.*

Не будем входить в психологию убийства, скажем одно, убийство произошло в небольшой уютной квартире — две комнаты и кухня. Бельэтаж. Уборная. Ванна. Десять квадратных саженей. (М. М. Зощенко “Квартира”).

В данном случае мы понимаем, что фрейм *убийство* вступает в несоответствие с тем лексическим набором, который автор дает для описания “места преступления”. Такая формула описания характерна для ситуации характеристики квартиры при сдаче в аренду, продаже, желании иметь подобную в собственности и т. п. В данном случае оба фрейма также присутствуют в тексте, хотя уже не настолько отчетливо, как в предыдущем примере.

Бывают также ситуации, когда лишь один фрейм представлен в тексте эксплицитно, а другой лишь присутствует в нашем сознании, а в тексте не находит прямого выражения. Ср. *Лермонтов хотел у Пушкина жену увести. На Кавказ. Всё смотрел на неё из-за колонн, смотрел... Вдруг*

устыдился своих желаний. — Пушкин, — думает, — зеркало русской революции, а я — свинья. — Пошёл, встал перед ним на колени и говорит: — Пушкин, — говорит, — где твой кинжал? Вот грудь моя! — Пушкин очень смеялся. (Н. Доброхотова-Майкова, В. Пятницкий “Веселые ребята”). Если творчество и биографии А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Л. Н. Толстого, Д. И. Хармса не являются частью нашей когнитивной базы, мы не сможем раскодировать данный текст и он не покажется нам смешным.

Таким образом, мы приходим к выводу, что комическое является относительно объективной категорией, которая может быть представлена в художественном тексте как на уровне языка, так и на семантическом уровне. При этом комическое проявляется, когда в тексте или в тексте и в нашей когнитивной базе сосуществуют два фрейма, которые, накладываясь, образуют несоответствие, вызывая при удовлетворении ряда условий (когнитивных, психофизиологических, языковых, этических) имплицитную или эксплицитную реакцию.

Литература

1. Авенариус Рихард. Критика чистого опыта. – М., 1927—1928 Т. 1–2.
2. Аристотель. Об искусстве поэзии. Государственное изд. художественной литературы, – М., 1957.
3. Демьянков В.З. Англо-русские термины по прикладной лингвистике и автоматической переработке текста. Вып.2. Методы анализа текста// Всесоюзный центр переводов. Тетради новых терминов. 39. – М., 1982.
4. Дземидок Б. О комическом. Изд. “Прогресс”, – М., 1974.
5. Кант И. Сочинения в шести томах. Том 5. Под общей редакцией Я. Ф. Асмуса, А. Я. Гулыги, Т. И. Ойзермана. Редактор тома В. Ф. Асмус. (Москва: Издательство 'Мысль', 1966. - Академия Наук СССР. Институт философии. Серия 'Философское наследие'. Том 16).
6. Смех: истоки и функции . – Под ред. А. Г. Козинцева. СПб: Наука, 2002 (СИФ).
7. Кошелев А. Д. О природе комического и функции смеха. – Язык в движении. К 70-летию Л. П. Крысина. М., 2007.
8. Attardo Salvatore. Linguistic Theories of Humour // Mouton de Gruyter. Berlin, 1994.
9. Provine Robert R.. Laughter. // American Scientist 84. 1 (Jan-Feb, 1996): 38-47, источник: http://cogweb.ucla.edu/Abstracts/Provine_96.html (02.06.2016).
10. Raskin Victor. Semantic Mechanisms of Humor // Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society (1979), pp. 325–335.
11. Suls, J. A Two-Stage Model for the Appreciation of Jokes and Cartoons: An Information-Processing Analysis. // The Psychology of Humor, Jeffrey Goldstein and Paul McGhee eds. New York: Academic Press, 1972. pp. 81–99.

УДК 811.161.1'243:81'373.612.2

Хоу Ин

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ИЗУЧЕНИЕ АВТОРСКИХ МЕТАФОР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье изложен опыт моделирования процессов изучения особенностей русской метафоры при обучении китайских студентов. Обоснован поэтапный комплексный подход в формировании речевой компетенции иностранцев, изучающих произведения современной русской литературы.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, лингвометодика РКИ, языковая метафора, авторская метафора, контекст, обучение, методы, приемы.

Hou Ying

Herzen State Pedagogical University of Russia

Study author's metaphor in lessons Russian as a foreign language

The article describes the experience of process modeling study features Russian metaphors for teaching Chinese students. Substantiated phased integrated approach in the formation of speech competence foreigners studying works of modern Russian literature.

Keywords: cognitive linguistic, linguistic methods for Russian as a foreign language, linguistic metaphor, author's metaphor, context, teaching, methodology, receptions.

В современной когнитивной лингвистике метафора рассматривается «...как способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира» [1, с. 16], вербально выраженная и эмпирически наблюдаемая ментальная операция языковой личности. При этом метафора в её вербальном представлении является результатом взаимодействия двух ментальных пространств: сферы источника и сферы-цели, в соответствии с теорией Дж. Лакоффа и М. Джонсона – четырёх ментальных пространств, где к двум исходным добавляются ещё «...общее пространство (generic space) и смешанное пространство (blended space)» [1, с. 29].

Другими словами, метафора представляет собой продукт взаимодействия известных носителям языка лексико-семантических систем (двух и более), отношения между которыми эксплицитны, регулируются и системны. Это позволяет исследователям фиксировать метафоры в словарях как лексемы, обладающие потенциальной функцией

переносного значения, определять пути их изучения и классификации, выявлять прагматический аспект метафоризации.

На наш взгляд, наиболее развёрнутый и важный с точки зрения лингвометодики РКИ анализ путей изучения метафоры представлен в работе Г.Н. Складневской «Метафора в системе языка». Представляется, что в лингвометодике РКИ для изучения метафор и метафоризации как системного явления языка, определяющего полное понимание иностранцем русскоязычных оригинальных текстов, наиболее актуальными являются пять направлений (из 11 описанных в работе). Это: 1) семасиологическое направление, изучающее коннотативные и денотативные элементы семантических новообразований; 2) ономасиологическое, определяющее отношение метафоры с внеязыковой действительностью; 3) гносеологическое, изучающее метафору с позиций репрезентации действительности и членении языковой картины мира; 4) логическое, где исследуется имеющее место быть рассогласование между существующими явлениями и предметами действительности; 5) собственно-лингвистическое направление, выявляющее языковые свойства метафоры [5, с. 6–8].

Последнее направление – особенно важно для практики преподавания русского как иностранного, т.к. выявляет и классифицирует морфологические, словообразовательные, синтаксические свойства метафоры, которые формируют языковое сознание иностранного обучаемого. Кроме того, как подчеркивает автор, с синтаксическими функциями метафоры тесно связано вычленение метафорического контекста, который является действенным критерием разграничения «языковой» и «авторской» (или «художественной») метафоры [5, с. 9].

В отличие от языковой метафоры, фиксируемой в толковых словарях и понятных носителям русского языка из ситуации употребления, семантическая двуплановость авторской метафоры не подкрепляется типичностью ситуации. Скорее наоборот – авторская метафора ориентирована на создание единичных ситуаций, ярких художественных образов персонажей. Кроме этого, в качестве дополнительного компонента она включает в себя авторскую оценку описываемых жизненных явлений.

Но благодаря тому, что автор сам является носителем языка, он не может быть абсолютно свободен от сложившейся системы родного языка. Поэтому «авторская метафора», по нашему мнению, опирается на существующие в языке типовые закономерности образования «языковой метафоры». Это обстоятельство позволяет говорить о том, что авторская метафора может и должна изучаться иностранцами наряду с синонимами, омонимами, паронимами.

Для знакомства с русскими метафорами в китайской аудитории были использованы рассказы Т. Толстой. Актуальность и востребованность изучения творчества Т. Толстой связана с несколькими причинами: во-

первых, китайские студенты познают сложный период жизни российского общества глазами писательницы, которая неоднозначно трактует происходящие события средствами метафоризации и иносказания. Во-вторых, философские идеи о жизни современной России в произведениях Т. Толстой также представлены через метафоры, что способствует лучшему усвоению китайскими обучающимися такого языкового явления, как языковая и авторская метафора.

Обучение пониманию метафоры происходит постепенно: на конкретных примерах речевых конструкций Т. Толстой студентам объясняется теоретическое определение метафоры: «Метафора (от греческого *metaphora* – перенос) – вид тропа или механизм речи, который состоит в употреблении слова, обозначающего класс предметов, явлений для характеристики или наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении. Метафора употребляется с любыми словами, имеющими переносное значение» [3, с. 296].

При работе с текстом отдельного взятого произведения в методике русского языка как иностранного традиционно используются три вида заданий: предтекстовые, притекстовые, послетекстовые [1, с. 11].

Предтекстовый этап работы с авторскими метафорами Т. Толстой помогает решению следующих задач: 1) выявить новую информацию о метафорических моделях или о метафоре в целом из текста; 2) логически соединить материал об особенностях языковой и художественной метафорах с ранее усвоенной понятийной метафорой (например, «*жизнь – окружающий мир*»); 3) определить и сформулировать собственную оценку на основе интерпретации авторских метафор, которые выделены в тексте. Предтекстовые задания направлены на способность студентов распознавать метафоры среди других средств языка.

Практический опыт работы в китайской аудитории позволяет определить, что на этапе притекстовой работы осуществляется процесс познания и интерпретации метафорической модели, формируются новые текстовые социокультурные смыслы: модальные, оценочные, прагматические. Например, в предложении «*Деньги в моем кармане ухнули и осели*» (Т. Толстая «Ползет») наблюдается объединение двух выражений – предикативного сочетания *дом оседает* и авторского – *деньги оседают*. В семантике глагола *осесть* реализуется значение «*довести до результативного завершения действий*», однако в сочетании с авторским образом – *деньги* – обозначает количественное действие. Идеографическая сфера «*деньги*» соотносится со сферой «*земля*». Метафора реализует российскую действительность – финансовый кризис 1998 года: понять это выражение можно только в том случае, если китайцы знакомы с историей российского государства [4].

Послетекстовые задания предлагаются студентам для самостоятельной работы. На наш взгляд, наиболее продуктивными

формами служат: лингвостилистический анализ текста и различные виды размышлений, подготовка дискуссий по конкретной фразе из рассказа, где преобладает метафора. При лингвостилистическом анализе текста одним из заданий является работа с Ассоциативным словарем: благодаря ему студенты постигают смысл метафорических моделей Т. Толстой, её видение окружающего пространства: *«пещерное тепло детской», «страна утраченной юности», «страна сбывшихся надежд», «рог Изобилия», «караван верблюдов прозрачными шагами прошествовал через твой дом», «зеркальные закоулки взрослого ателье».*

Проиллюстрируем эти подходы на рассказе Т. Толстой «Круг». Первоначально для прочтения студентам предлагается критическая статья Е. В. Резниковой «Концепт «круг», благодаря которой они осознают философское понятие замкнутости и незавершенности в аспекте русской ментальности.

Далее включается этап непосредственного наблюдения над архетипом «жизнь – замкнутый круг», который реализуется через ряд метафор: *«Мир конечен, мир искривлен, мир замкнут, и замкнут он на Василии Михайловиче».* Время у писательницы – *«это океан, неизведанный континент», «кругосветное путешествие»*, которое по всем признакам заканчивалось: *«его каравелла, обогнув жизнь, подплывала с другой стороны».* Студенты адекватно и точно воспринимают авторскую позицию: «замкнулся круг жизни»: это мгновение определяют метафоры: *жизнь – тьма, жизнь – длинный холодный туннель, жизнь – «затаптывающая все вспыхивающие на пути искры».*

Подчеркнём, что интерпретация русских метафор китайскими студентами является многоступенчатым процессом семантических преобразований: устанавливается значение выражения метафоры, сравнивается с метафорической моделью (классификацией), с первичным значением и контекстом [6, с. 123]. Выбранная модель обучения развивает интеллект и культуру студентов через лингвистический анализ метафор из художественного текста (в нашем исследовании рассказов Т. Толстой).

Литература

1. Будаев Э. В. Становление когнитивной метафоры. Лингво-культурология. – Вып.1. – Екатеринбург, 2007. – С. 16-32.
2. Гаучи О. В. Роль метафоры в дискурсе обучаемого: автореферат диссерт. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / О. В. Гаучи. – М.: МГУ сервиса, 2007. – 30с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М., 2010. – 800с.
4. Новикова А. К. Сопоставительное изучение фразеологии как принцип национально-ориентированного преподавания русского языка как иностранного. – www.sisp.nkras.ru
5. Складаревская Г. Н. Метафора в системе языка. – СПб.: Наука, 1993. – 152с.
6. Толстая Т. Н. День: сборник рассказов, эссе и фельетонов / Т. Н. Толстая. – М.: Подкова, 2002. – 290с.

Чэнь Лифан

Санкт-Петербургский государственный университет

К ВОПРОСУ О НАЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ И СПЕЦИФИКЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА (НА ФОНЕ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО КОМИЧЕСКОГО ТЕКСТА)

В статье исследуются причины появления комического в тексте, его природа, особенности функционирования и значение для всего повествования. Китайский материал указывает не только на особенности комического в этой стране, но и определяет критерии разграничения с русскими текстами. Это позволяет выделить культурно-лингвистические особенности того и другого.

Ключевые слова: национальная особенность, комическое, сказка.

Chen Lifang

Saint Petersburg State University

On the question of national peculiarities and specific linguistic means of creating comic effect (on the background of Russian and Chinese comic text)

The article explores the reasons for the appearance of comic in the text, its nature, operational characteristics and significance for all narrative. Chinese material indicates not only the features of comic in this country, but also specifies the criteria to distinguish with Russian texts. This allows to provide cultural and linguistic characteristics of both.

Keywords: national peculiarity, comic, fairy tale.

Юмор и язык взаимозависимы. Использование языка является гораздо более распространенным и важным средством для создания комического эффекта, что достигается за счет прямого использования языка. Автор выделяет два важных способа взаимодействия юмора и языка. Во-первых, сам язык является предметом комического. Во-вторых, развитие, осознание и понимание комического определяются в значительной степени за счет использования и функции языка в обществе и культурных взглядов и ценностей, связанных с ним [1, с. 178–179]. Отсутствие одного из компонентов делает существование другого ущербным.

В культурологии и межкультурной коммуникации особое место занимает юмор, так как отражает специфические черты национального характера. По этой причине владение грамматическими и лексическими уровнями языка отнюдь не гарантирует понимание ментальности другого народа и раскрытие его особенностей [4].

Комическое становилось предметом исследования во многих научных работах, однако до сих пор нельзя говорить о том, что создана и описана полноценная система средств, использующихся исключительно в целях создания комического эффекта (в языке в целом и в каком-либо речевом продукте в частности).

Понятие каламбура в данной статье основывается на работах В. В. Виноградова (игра омонимами, прямым и переносным значением) [2]. Собственно языковые способы создания комического эффекта заимствуем из работ В. З. Санникова [6], а наблюдения и замечания относительно лексико-семантических средств в интересующем нас аспекте – из работ В. Д. Девкина [3, с. 245].

Мы попытались классифицировать стилистические приёмы создания комического эффекта, сведя их в единую систему ЛСК (лингвистические средства создания комического эффекта), для определения общих тенденций их функционирования в текстах сказок. Прежде всего рассмотрим фонетический уровень.

На фонетическом уровне к основным ЛСК в текстах сказок следует отнести ономотопея: *«Идет дорогой зайчик да плачет, а ему навстречу собаки: «Тяф, тяф, тяф! Про что, зайчик, плачешь?» [Русские народные сказки, 1985 (I том): 26].*

Наибольшее разнообразие ЛСК наблюдается на лексико-семантическом уровне. Комическими свойствами на данном уровне обладают такие стилистические фигуры, как алогизм, гипербола, каламбур, перифраз, парадокс.

Алогизм, или умышленное нарушение логических связей с целью подчеркивания внутренней противоречивости той или иной идеи, является одним из основных приёмов, используемых для создания комического эффекта: В одной из сказок братья посылают дурака в город за покупками. *«Всего закупил Иванушко: и стол купил, и ложек, и чашек, и соли; целый воз навалил всякой всячины».* Вполне логичная, частотная бытовая ситуация превращается в комическую, как только главный герой проникается сочувствием к лошади. *«А что, думает себе Иванушко, ведь у лошади четыре ноги и у стола тоже четыре; так стол-то и сам добежит!»*, он все вещи выставил на стол, за что и был избит братьями. Сказка эта во многих отношениях очень интересна. Движимый благими намерениями дурачок всех смешит, так как их реализация не совпадает с принятым в обществе поведением.

В целях создания комического эффекта используется также гипербола: *За тридевять земель в Тридесятом царстве. «Морской царь и Василиса Премудрая»;* *Засвистел тут Соловей по-соловьиному, Закричал, собака, по-звериному, Зашипел, проклятый, по-змеиному, Так все травушки-муравушки уплетались, Все лазоревы цветочки осыпались, А*

что есть людей вблизи, так все мертвые лежат. «Илья Муромец и Соловей-Разбойник»

По В. Я. Проппу, каламбур - «один из типов острот. Это острота, возникающая на основе использования собственно языковых средств» [5] скакал Иван Царевич три дня и три ночи, пока не отобрали скакалку «Иван Царевич». Приём перифраза, который трактуется как замена названия лица, предмета или явления описанием их существенных признаков или указанием на их характерные черты, является ещё одним способом создания комического эффекта [5]. ...Где ни взялся котикшко-мурлышко, серый лобишко... [Русские народные сказки, 1985 (I том): 12]. стр. 57 «Напуганные медведь и волки». Комический эффект создаётся за счёт использования перифраза, включающего эпитеты, которые характеризуют отличительные черты персонажей.

В китайских текстах [7; 8] чаще всего употребляют иероглифический юмор – отличительная черта китайского комического дискурса. Вследствие особенностей китайской письменности в языке содержится большое количество собственно омонимов, омофонов, омографов, а также такие явления, как 形近字 и 近音字. Устное восприятие текста, содержащего иероглифический юмор, затруднено; понять смысл подобных юмористических высказываний проще при их зрительном восприятии, например:

你在干嘛？我洗枣(澡)呢。 “Что ты делаешь?” – “Я мою финик/принимаю душ.” «финик» по-китайски произносится созвучно с «принимать душ», поэтому если употребляется в ситуации, то вызывают смех.

小白兔为什么要和嫦娥奔月？因为嫦娥是萝卜腿。

Почему Лунный заяц умчался за Чан Э (嫦娥 в китайской мифологии – богиня Луны) на Луну? – Потому, что у неё длинные и стройные (как морковка) ноги.

Юмор чисел – числа в Китае считаются «говорящими». В связи с распространённостью суеверий представители китайской лингвокультуры серьёзно относятся к числам в номерах телефонов, машин, квартир и т. д. В частности, число 六 (*liu*) – *шесть* привлекает удачу, поскольку оно созвучно с (*liu*) – *притягивать, течь*. Поговорка 六六大顺 (*liuliu da shun*) обозначает: «Шестерка приносит большую удачу».

Являясь тоновым, китайский язык пользуется этой особенностью нередко в комическом тексте.

В целом язык сказки включает большой арсенал лингвистических средств создания комического эффекта. Дальнейшие исследования в этой области представляются нам актуальными и перспективными.

Литература

1. Apte, M, 1985. Humor and Laughter: An anthropological approach. Ithaca and London: Cornell University Press.
2. Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. М., 1981. – 319 с.
3. Девкин В. Д. Занимательная лексикология. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 312 с.
4. Кулинич М. А. Лингвокультурология юмора (на материале английского языка). – Самара: СамГПУ, 1999. – 176 с.
5. Пропп В. Я. Проблемы комизма и смеха. М., 1976. 321 с
6. Санников В. З. Русский язык в зеркале языковой игры. – 2 изд. испр. и доп. – М.: Яз. славян. культуры, 2002 . – 522 с.
7. 方传余 (Фан Чуаньюй). 言语幽默语用策略研究 (Вербальный юмор как прагматическая стратегия). – 北京: 北京师范大学出版社, 2010. – 212 页.
8. 王金玲 (Ван Цзиньлин). 幽默语篇理解的多维理论阐释 (Теоретическая интерпретация понимания юмористического текста). – 长春: 吉林大学出版社, 2008. – 165 页.

УДК 81'42:004.738.5:001.4:004.55

Щукина Д. А., Грибова А. А.

Санкт-Петербургский горный университет

НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ ТЕКСТ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматривается место и значение научно-популярного стиля речи в современных средствах массовой коммуникации. Отмечается влияние интернет-ресурсов, технологий СМИ и рекламы на содержание, структуру, способы передачи информации в научно-популярных текстах, размещенных в интернет-пространстве. При описании изложения научно-популярной информации особое внимание уделяется принципам доступности, наглядности, гипертекстуальности.

Ключевые слова: научно-популярный стиль, научно-популярный текст, интернет-пространство, популяризация, доступность, наглядность.

D. A. Shchukina, A. A. Gribova

Saint-Petersburg mining university

Science popular text in the internet space

The place and significance of science popular speech style in modern means of mass communication is being depicted in the paper. Internet resources, mass-media technologies and advertising influence on contents, methods of information transmission in science popular texts placed in the internet space is being marked. When presentation of science popular information is being

described special attention is paid to the principles of availability, visualization, hyper-textuality.

Keywords: science popular speech style, science popular text, the internet space, popularization, availability, visualization.

Научно-популярный стиль речи занимает особенное положение среди других стилей. Главная функция научно-популярного стиля – передача достоверных научных знаний неспециалистам в доступной для них форме. Описывая принципы изложения в научно-популярных текстах, М.Н. Кожина выделяет в качестве основных доступность и наглядность [4, с. 180-185, 196-206]. Упрощенный характер изложения, опора на терминологический минимум, включение в текст эмоционально-экспрессивных и оценочных средств речи, использование сравнения описываемого объекта с привычными явлениями и предметами создают условия для более «легкого» чтения и восприятия информации.

Широко известны примеры использования научно-популярного стиля речи в печатных изданиях: детских энциклопедиях, газетах и журналах, освещающих проблемы и достижения науки и техники. Рассмотрим ряд научно-популярных изданий, учитывая фактор адресата. «Вокруг света» (1861) – самый старый в России научно-популярный журнал, в котором представлена разнообразная тематика: путешествия, география, этнография, культура и др. Цель издания – удовлетворение и развитие познавательных интересов читателей, расширение знаний об окружающем мире природы и культуры. Читательская аудитория достаточно широка, что обусловлено введением ярких рубрик («Мировая вещь», «Национальное достояние»), а также опорой на инфографику, фотографии, фотоистории. «Наука и жизнь» (1890) – научно-популярный иллюстрированный журнал. Цель – популяризация науки, это нашло отражение в рубриках и подрубриках: «Наука на марше», «Коротко о науке и технике», «Ваше свободное время». Адресат журнала изменялся в зависимости от установки издательского коллектива: привлечение аудитории школьников увеличило тираж в 70-е – 80-е годы XX века до 3 млн экземпляров. «В мире науки» (1983) – научно-популярный журнал, русское издание Scientific American. Адресат журнала – научная и техническая интеллигенция – оказал влияние на формулирование цели: держать читателей в курсе последних достижений мировой научной мысли.

Краткий обзор современных научно-популярных журналов позволяет выделить в качестве их основной цели популяризацию научных знаний. Остановимся на содержании термина «популяризация». Популяризация науки понимается как процесс распространения научных знаний в современной и доступной для широкой аудитории форме. «Научная популяризация» подразумевает, по мнению ряда учёных, специфический

тип диалоговых отношений между научной сферой и другими сферами человеческой деятельности [3].

Современные ученые-лингвисты считают научно-популярный стиль промежуточным звеном «между функциональными стилями научного изложения и художественной литературы, поскольку с языком науки его роднит, во-первых, сам предмет описания – объективное когнитивное содержание, а во-вторых, манера изложения: ясность, точность и достоверность описания научных фактов, т.е. реализация функции сообщения, а с художественной литературой его сближает форма, манера изложения: образность, эмоциональность, субъективная оценочность, т.е. «художественность» повествования, цель которого – оказать воздействие на читателя» [1]. XXI век – век технологичный, цифровой, все большее количество людей выбирают интернет доступным и надежным источником знаний по всем областям. Подчеркнём, что существуют электронные версии перечисленных выше журналов, с чем, возможно, связано уменьшение их тиража. Обратимся к научно-популярным текстам в интернет-пространстве и проанализируем претерпеваемые ими изменения.

В качестве материала для исследования были взяты статьи с двух популярных неспециализированных сайтов, где, тем не менее, велика доля статей и заметок научной тематики. Все материалы сайтов являются собственностью их пользователей, то есть написаны не специалистами, а энтузиастами, желающими поделиться с сообществом своими знаниями или интересной информацией, найденной, как правило, также в интернете. Так, например, развлекательный ресурс pikabu.ru имеет аудиторию около 1 миллиона читателей в сутки. Из них, согласно статистике сайта, постоянными участниками сообщества «Наука» являются 14 983 человека. Фактическая цифра может существенно отличаться в виду того, что статьи – так называемые «посты» – просматривают и незарегистрированные пользователи. О популярности таких постов говорит их высокий рейтинг, так статья об истории квантовой механики набрала 3 567 баллов, что свидетельствует о том, что, как минимум, 3 567 человек сочли её интересной и полезной (система оценки: один человек – один голос). Аудитория тематических групп ВКонтakte сравнительно больше. Например, сообщество «Наука и техника» имеет 4 656 694 подписчиков, а официальная группа канала «Наука 2.0» – 145 168. Эти цифры позволяют сделать вывод о том, что подобный контент популярен у пользователей, следовательно, наполнять сайты и профили текстами научной тематики может быть даже выгодно с точки зрения привлечения аудитории.

Интернет-пространство даёт новые возможности работы с текстом, недоступные печатным изданиям. Прежде всего, это возможность включить гиперссылку, обращающую читателя к другой статье. Так, например, в Википедии можно уточнить значение слова, кликнув по нему и обратившись к соответствующей странице. Это избавляет автора от

необходимости давать толкование термину непосредственно в тексте статьи. Проиллюстрировать материал можно не только картинкой, схемой или таблицей, но и видеороликом.

Претерпел изменения и сам способ подачи информации. В условиях большого потока информации, например, новостная лента в социальной сети, внимание читателя рассеяно: он не прочитывает текст, а бегло просматривает его «Построчное чтение уступает место «сканированию», поиску необходимой информации» [2]. Вследствие этого авторы научно-популярных текстов все чаще прибегают к принципу «перевернутой пирамиды». «Статья начинается с вывода, после чего сообщается самая важная информация, а в конце дается подоплека события» [1]. Более того, для привлечения внимания часто используется картинка, занимающая бóльший объем, чем сам текст. В таком случае на неё ложится основная часть информативной нагрузки, в то время как текст является лишь сопроводительной подписью в одно-два предложения. Иногда большую по объему статью сворачивают, оставляя только введение (вводные предложения), чтобы увидеть весь текст, необходимо кликнуть по кнопке. В таком случае схема чтения выглядит следующим образом: картинка → вводные предложения → основной текст, что схоже с рекламными технологиями. Небольшая заметка в социальной сети должна иметь привлекательное оформление не только для того, чтобы завоевать внимание читателя, но и для того, чтобы побудить его поделиться ею со своими друзьями. С числом так называемых «репостов», когда пользователь добавляет запись, опубликованную в сообществе, себе на страницу, растет и количество людей, просмотревших заметку – расширяется аудитория. Таким образом, распространение текста приобретает «вирусный» характер.

Следует особо оговорить, что тексты, публикуемые в интернете, часто анонимны, что освобождает их авторов от ответственности за достоверность изложенной информации. С другой стороны, скрывая свое настоящее имя за ником, пользователи сайтов приобретают свободу мыслить и творить. На некоторых ресурсах предусмотрена возможность оставить комментарий, таким образом, мысли и идеи, изложенные в статье, получают дальнейшее развитие в ходе обсуждения.

Из всего сказанного выше следует, что научно-популярный текст в интернет-пространстве, особенно социальных сетях, испытывает значительное влияние со стороны СМИ и рекламы, перенимая стратегию борьбы за интерес читателя, за аудиторию, и все больше тяготеет к публицистической манере изложения. Отчасти это связано с желанием упростить материал, сделать его доступным широкому кругу читателей – популяризовать. С другой стороны, публицистический стиль ближе к естественной манере ведения разговора, использовать его проще и самим авторам, которые являются специалистами в своей области, но не всегда

хорошо владеют письменной речью. Более того, наблюдается тенденция к сжатию информации и стремлению перенести содержательную часть на иллюстрацию. В тех случаях, когда картинка дополняет текст, но не заменяет его, она выбирается таким образом, чтобы привлечь внимание читателя, при этом выполняя развлекательную, а не информативную функцию. Содержание картинки может не иметь непосредственного отношения к тексту статьи, что недопустимо для статей, опубликованных в печатных СМИ.

Таким образом, при изложении научно-популярной информации в интернет-пространстве особое внимание обращают на её доступность и наглядность. Гипертекстуальность как доминантная черта интернет-текстов определяет не только особенности функционирования научно-популярного стиля в современных средствах массовой коммуникации, но и способы популяризации научного знания.

Литература

1. Гальченкова Ю. А. Научно-популярные интернет-публикации: проблемы веб-редактирования // Вестник Московского государственного университета печати. Москва: МГУП имени Ивана Федорова, 2013. С. 46-49.

2. Гришечкина Г. Ю. Некоторые особенности синтаксиса в научно-популярном тексте // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Орел: ОГУ, 2009. С. 103 –107.

3. Грилло Ш. В. де К., Глушкова М. С. Научная публицистика в Бразилии и в России: очерк сравнительного анализа дискурсов // Мир русского слова. 2016. № 1. С. 33 – 38.

4. Кожина М. Н. О специфике художественной и научной речи в аспекте функциональной стилистики. Пермь, 1966.

IV. РУССКИЙ ЯЗЫК И ДИАЛОГ КУЛЬТУР

УДК 81'373:37.017.4(470+571)

Аруноаст Парит

Санкт-Петербургский государственный университет

СЛОВО ПАТРИОТИЗМ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Данная статья посвящена исследованию места слова *Патриотизм* в русской языковой картине мира в целом. Слово *Патриотизм* рассматривается в рамках языковой картины мира. Автор пытается определить ассоциации, возникающие в русском сознании, от слова *патриотизм* в словосочетаниях с прилагательными и в отношениях однородности с другими существительными. Представление о семантике слова *Патриотизм* дается с помощью иллюстративных материалов из разных контекстов в Национальном корпусе русского языка.

Ключевые слова: Языковая картина мира, патриотизм, существительное, прилагательное, язык СМИ

Aroonoast Parit

Saint Petersburg State University

The word *Patriotism* in Russian linguistic picture of the world

This given article is devoted to study the position of word *patriotism* in Russian linguistic picture of the world as a whole. The word *Patriotism* is regarded in a frame of linguistic picture of the world. Author attempts to reveal the associations, arisen in Russian perception, of the word *patriotism* in phrases with adjectives and a similarity with other nouns. Semantics of given word is represented with illustrative materials from the variety of contexts in Russian National Corpus.

Keywords: linguistic picture of the world, patriotism, noun, adjective, language of mass-media

Языковая картина мира сегодня является актуальным «объектом научного исследования» [1, с. 400], дающим представление об образе мира в коллективном сознании этноса или в индивидуальном сознании отдельного человека. Она отражает человеческое бытие и его отношения с окружающим миром. На наш взгляд, описание лексики в словаре «Лексическая основа русского языка» под редакцией В. В. Морковкина, Беме Н.О. и других учёных [2] не только показывает место слова в современной русской языковой картине мира (ЯКМ), но и позволяет

преподавателю русского языка как иностранного представить тематическую и семантическую структуру ассоциативных рядов, связанных с патриотизмом в сознании носителя русского языка. Обратимся к материалам словаря, чтобы ответить на вопрос, какое место в русской ЯКМ занимает слово *патриотизм*.

Существительное *патриотизм*, согласно словарю «Лексическая основа русского языка», входит в группу *Человек в обществе*. Понятие «патриотизм» включено в разряд *социальная организация общества*. Анализируя опыт жизни в Советском Союзе, авторы словаря не выделяют особой группы слов, связанной с патриотизмом как с одной из особых социальных категорий советского общества. Мы думаем, что объяснить это можно тем, что патриотизм был одной из обязательных черт образа советского человека. Интересно, что сегодня семантическая и тематическая структура употребления слова *патриотизм* практически не изменились.

В связи с этим *патриотизм* включается в подгруппы 2.6.2. родина – чужбина, граница, 2.6.3. советская страна (группа 2.6. Страна, государство) и в подгруппы 2.9.1. общественные организации и объединения, 2.9.2. деятельность общественных организаций и объединений (группа 2.9. Общественные организации и объединения), подгруппы 3.3.1 мир – война, 3.3.2. нападение – защита от нападения, 3.3.3. нападение – отступление, оборона (группа 3.0 международные отношения); подгруппа 4.3.3. призыв на военную службу (группа вооруженные силы: общие понятия).

В Национальном корпусе русского языка обозначено 1296 вхождений слова *патриотизм*. Мы рассмотрели имеющийся материал с точки зрения сочетаемости этого существительного с именами прилагательными и отношений однородности с другими существительными.

С существительным *патриотизм* образуют словосочетания имена прилагательные, которые объединяются в следующие тематические группы:

1) называют отношение к стране, к государственному строю (*советский* (СССР), *американский* (США), *российский* (Россия), *румынский* (Румыния) и др. Эти определения показывают, что в современном сознании русских патриотизм понимается как явление, свойственное различным государствам и гражданам этих государств.

2) называют отношение к определенному этносу или к совокупности этносов (*русский, немецкий, американский, татарский, корсиканский, пангерманский, всегреческий*);

3) характеризуют отношение к определенному этносу через традиционные национальные напитки (*квасной, пивной, водочный*);

4) называют отношение к большим территориальным образованиям (*общеευропейский, панъевропейский, панславянский*);

5) называют приверженность какой-либо среде (*автомобильный, фуришетный, клубный, географический, детский*);

6) называют определенное лицо, у которого своеобразное проявление патриотизма (*чигиринский, бурничевско-коробинский*)

7) характеризуют специфику проявления в той или иной местности (*местный, национальный, городской, территориальный, уральский*);

8) характеризуют патриотизм как человеческое чувство, по-разному проявляющееся у разных людей (*бескорыстный, самоотверженный, здоровый, своеобразный и др.*);

9) отрицательно оцениваемое чувство (*свирепый, глупый, оголтелый, болезненный, пресловутый, крикливый, ложный, хвастливый, риторический, узкий и др.*);

10) положительно оцениваемое чувство (*высокий, исключительный, своеобразный, благоразумный и др.*);

11) называют социально-политическую сферу общества (*либеральный, государственный, буржуазный, помещичий, политический*);

12) называют сферу бытования (*эскадронный, кадетский, трудовой, сельскохозяйственный и др.*);

13) характеризуют масштабность проявления (*планетарный, вселенский, местный*).

Такие разнообразные и при этом повторяющиеся определения при существительном *патриотизм* показывают, что для русской ментальности это явление очень значимо, независимо от политического строя в стране.

Покажем круг имен существительных, с которыми слово *патриотизм* вступает в отношения однородности и соединяется с ними с помощью сочинительного союза *и* или с помощью перечислительной интонации. Эти существительные можно объединить в несколько тематических групп.

1) слова, называющие абстрактные понятия, характеризующие человека (*ум, красота, честь, чувство, талант, оптимизм, героизм, любовь к родине, мудрость, логика, долг, наслаждение*). Все слова, входящие в эту группу, имеют положительную коннотацию.

2) слова, называющие абстрактные понятия, явления (*духовность, интернационализм, идеология, культура, труд, идейность и др.*).

3) слова из сферы политики, государственности (*национализм, правительство, демократия, гражданственность и др.*).

4) слова из сферы религии (*бог, религия, христианство, вера, православие*).

Если посмотреть на коннотации слов, входящие в каждую из этих групп, то можно увидеть, что все они имеют положительную коннотацию или не содержат никаких коннотаций и являются стилистически нейтральными. Это значит, что только контекстное окружение может

сделать слово *патриотизм* отрицательно оценочным. Приведем примеры таких словоупотреблений:

1. *В общем, в Думе делать нечего, Родина – скотина, патриотизм – дерьмо... Хорошенькая избирательная платформа, не правда ли?* [Национальный корпус русского языка, Сергей Баймухаметов. Надеюсь на фальсификацию (2003) // «Вестник США», 2003.12.24]

2. *В нем есть все, что нравится полуинтеллекту, - и молодецкий патриотизм, и умеренный национализм, и воспевание тихих радостей бытия, и достойное уважение к власти, и сентиментальность, и офицерская закваска дивизионного Киплинга.* [Национальный корпус русского языка, Давид Самойлов. Общий дневник (1977-1989)]

3. *Между тем совершенно понятно, что если не отмыть слово «патриотизм» от того почти неприличного значения, которое оно приобрело в последнее время («патриот» в России почему-то чаще всего ассоциируется с «националистом»), то и впрямь конец стране вместе с подавляющим большинством ее граждан.* [Национальный корпус русского языка, «Я не герой, но хочу жить...» (2004) // «Солдат удачи», 2004.10.06]

Таким образом, в русской языковой картине мира слово *патриотизм* называет определенное состояние, возникающее в обществе в тот или иной временной период. Наблюдения над сочетаемостью слова с именами прилагательными показали, что оно соединяется со словами тематических групп, называющими этнос, государство, происхождение носителя такого качества как патриотизм. Среди существительных, в одном ряду с которыми употребляется слово *патриотизм*, абстрактные понятия, характеризующие человека, слова, называющие абстрактные понятия, явления, слова из сферы политики, государственности и слова, связанные с религией.

Словарь «Лексическая основа русского языка» [2] и материалы Национального корпуса русского языка [3] позволяют говорить о том, что слово *патриотизм* сегодня составляет важную часть языковой картины мира носителя русского языка. Оно отличается активным употреблением, расширяет свою семантику, а его коннотации зависят от контекстного окружения, что очень важно показать на занятиях русским языком как иностранным.

Литература

1. Гончарова Н. Н. Языковая картина мира как объект лингвистического описания. Тула: Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки, 2012. С 400.

2. Морковкин, В.В, Беме, Н.О. и др. Лексическая основа русского языка. Комплексный учебный словарь. М.: АСТ, 2004. С.180-192.

3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 13.10.2016)

УДК 81'42:392.51(470+571:510)

Бай И, Гаврилова В. Л.

Шанхайский университет иностранных языков

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ СВАДЕБНЫХ ПРИМЕТ

В статье рассматриваются русские и китайские свадебные приметы, выявляется их национально-культурная специфика в русской и китайской культурах. Обладая глубоким лингвокультурологическим потенциалом, приметы позволяют учащимся почувствовать разницу между собственной культурой и культурой общества, язык которого они изучают.

Ключевые слова: национально-культурная специфика, свадебные приметы в русской и китайской культурах, межкультурное взаимодействие.

Bai I, V. L. Gavrilova

Shanghai International Studies University

Herzen State Pedagogical University

National and Cultural Singularity of Russian and Chinese Wedding Signs

The article describes Russian and Chinese wedding signs, its national and cultural specifics in Russian and Chinese cultures. Having deep linguo-cultural potential signs allow the students to understand the difference between their own culture and culture of the society of the language that they study.

Key words: national and cultural specifics, wedding signs in Russian and Chinese cultures, intercultural cooperation

В процессе обучения китайских студентов русскому языку большую роль играет описание культурных ценностей, традиций и обычаев, сложившихся в русской и китайской культурах. Выявление как общих, так и различных черт в обеих культурах позволяет студентам изучать, а также преодолевать различия, которые препятствуют коммуникации русских и китайцев. Одним из важных звеньев национальной культуры являются приметы. Как известно, существуют разные типы примет: календарные, бытовые, метеорологические и профессиональные и т.д. [1, с. 173- 204]. Рассмотрим бытовые – свадебные - приметы, которые интересны для любого студента, потому что каждый надеется на счастливую любовь, удачную свадьбу и благополучную жизнь, к которым могут «привести» названные приметы.

Рассматривая свадебные приметы как часть свадебного ритуала, было интересно познакомиться с материалами, сравнивающими свадьбу в русской и китайской лингвокультурах. По мнению исследователя Дун

Жань, и русская, и китайская свадьба понимается как торжественный праздник создания новой семьи, особый ритуал, застолье, регистрация брака, продолжение рода. Уникальным в русской лингвокультуре является понимание свадьбы как доказательства любви, а в китайской — как начала новой жизни, исполнения родительского желания, демонстрации богатства. Коренным отличием китайской свадьбы от русской является ее большая символическая насыщенность. Что касается свадебных примет, автор отметил, что они являются уникальными именно для русской лингвокультуры [2, с.4].

Материалом исследования русских свадебных примет послужили современные русские Интернет-сайты, посвященные организации свадьбы и имеющие разделы «свадебные приметы», например, «У вас свадьба», «Шик-свадьба», «Лидер-свадьба», «Свадьбоголик», «Невеста», «Девишник», «Родичи», «Тили-тесто», «Просто Мария» и др.

Нами были выделены русские свадебные приметы, касающиеся: 1) внешности жениха и невесты; 2) одежды, обуви, а также выбора цвета одежды и обуви жениха и невесты; 3) свадебных аксессуаров; 4) свадебных подарков; 5) участников свадьбы (родителей, свидетелей, гостей); 6) праздничного стола; 7) свадебных ритуалов; 8) погоды в день свадьбы; 9) времени свадьбы (выбор дня и месяца). Рассмотрим лишь некоторые из названных примет в силу ограниченности формата статьи.

В суеверных русских и китайских приметах задействованы практически все части тела и их составляющие. Например, русские говорят, сколько продольных линий на сгибе локтя с внутренней стороны (или сколько у человека макушек) - столько браков и будет. В Китае человек считается умным, если у него две (или больше) макушек.

Большое внимание китайцы придают линиям на руке. Существует очень популярная примета: первая поперечная линия на левой ладони у мужчины (у женщины - на правой) предсказывает будущий брак. Если линия прямая и ровная, то любовь будет успешной и вечной. Линия извилистая и с разветвлениями – к несчастливому браку. Если у кого-то указательный палец длиннее безымянного, то он и будет лидером семьи.

Безусловно, внешность является одним из основных факторов в выборе спутника жизни. У китайцев привлекательная внешность девушки относится к числу значимых ценностей: «窈窕淑女，君子好逑» (благородные мужчины любят красивых девушек). При этом, согласно китайскому поверью, невеста с нежными чертами лица может помочь мужчине добиться карьерного роста, достичь знатности, сохранить здоровье. У русских также высоко ценится красота невесты. Ср. у В.Даля: «Просим набело умыться, хорошо снарядиться, в белые белила, в красные румяна». Однако ценность женской красоты у русских перемещается в плоскость морально-нравственных и социокультурных норм: «Не ищи красоты, ищи доброты»; «С лица воды не пить». Кроме того, девушка должна быть прежде всего

хозяйственной, таких быстро сватали, а плохим хозяикам доставались неказистые женихи. Отсюда и приметы: «Если девушка сметает крошки со стола рукой, то в мужья ей попадается лысый и рябой жених»; «Подметаешь пол неровно, мусор оставляешь---замуж за рябого выйдешь». Русские приметы, касающиеся внешности, главным образом, предупреждающие по смыслу: «Жениху спать много перед свадьбой - наспать кривоглазую жену»; «Саму себя стрижешь - любви не будет».

Традиционная свадебная одежда, передающаяся из поколения в поколение, является важной частью любой культуры, олицетворяя собой эстетические воззрения и религиозное восприятие народа. У русских считается, что выходить замуж лучше всего в новом наряде: «На свадьбе сэкономишь - семейную жизнь в долгах проведешь». Но на свадьбу невеста должна надеть и что-то старое, а также сделать пару стежков на подоле платья синими нитками, чтобы оградить себя от сглаза. С этой же целью в карман свадебного костюма жениха нужно положить именной образок, невеста должна надеть фату. После бракосочетания фата сохраняется на всю жизнь и сохраняет брак.

В России невеста надевает белое платье, которое является символом чистоты. Но в некоторых азиатских культурах, в том числе в Китае, белый цвет символизирует траур. По приметам, в России, надевая костюм или платье красного цвета, можно спровоцировать болезни и конфликты. В Китае, наоборот, - красный цвет соответствует стихии огня и солнца. Такая сила отпугивает злых духов, приносит удачу в дом и гармонизирует общую атмосферу. Поэтому китайское традиционное свадебное платье - красное, с широкими рукавами и сложным орнаментом. На голову надевают убор, украшенный жемчугом и изображением феникса. Фата - красный платок с вышитыми цветами - является оберегом и спасает молодоженов от сглаза.

В китайском языке слово «обувь» по произношению совпадает со словом «гармония», поэтому у невесты обычно свадебные туфли красного цвета, как и платье, причем их несколько! У русских обувь считается удачной, если на невесте туфли с закрытым носом и пяткой - тогда счастье из семьи «не утечёт». В Китае существует похожая примета, относящаяся к платью невесты: оно должно быть без карманов - тогда «не унесешь» счастье из дома.

Что касается русских свадебных аксессуаров, то главную роль здесь играют обручальные кольца. Если во время свадьбы невеста или жених уронит обручальное кольцо - это к измене, несчастливому браку. Подвязка, могущая быть элементом наряда невесты, символизирует женскую красоту и верность супругу. «Подвязка соскользнула - о невесте думает другой». «Поймать подвязку кому-то из мужчин - к его скорой женитьбе». В китайской традиции нет обручального кольца или подвязки. Невеста надевает драгоценные украшения, особенно из золота и жемчуга,

символизирующих счастливую и благополучную жизнь. В России на свадьбу не надевают жемчуг, чтобы вся семейная жизнь не «прошла в слезах».

Типичным свадебным аксессуаром на китайской свадьбе является седло, что вызывает недоумение иностранцев. Когда невеста проходит через порог, надо положить седло под ноги - к благополучию (一世平“鞍”), а потом сразу унести – измены не будет (好马不配双鞍).

Что касается времени торжественного события, у русских не желательно играть свадьбу в мае, чтобы всю жизнь не «маяться». В Китае на выбор времени бракосочетания обращают огромное внимание, иногда за год до свадьбы вся семья начинает выбирать самый благоприятный для этого день и наиболее подходящие два часа. Поэтому часто бывает, что в Китае многие люди устраивают браки в один день.

В России для достатка и богатства молодоженов часто осыпают мелкими монетами и пшеном. А в Китае - арахисом, гуй-юань, каштаном и семенами лотоса, потому что название этих семян, плодов и орехов составляет пожелание рождения в семье наследника. Но сейчас на городских свадьбах уже стали осыпать молодоженов серпантинной крошкой.

На русских свадьбах очень распространена свадебная примета; гости кричат «горько», а молодожены, в свою очередь, целуются, чтобы жизнь у них была «сладкой». В Китае, напротив, на свадьбе нельзя говорить никаких неприятных слов.

Хотя сегодня некоторые традиционные приметы оказываются очень странными для китайской молодежи, но многие предпочитают соблюдать их из уважения к традиции или из простого суеверия. Что касается новых свадебных примет, то они, чаще всего, отражают реалии наших дней. Например: «Увидели молодого человека на велосипеде – ждите телефонного звонка»; «Влюбленным нельзя фотографироваться вместе, иначе их ждут ссоры, они скоро расстанутся».

Таким образом, примета «как составная часть менталитета нации, особый микрожанр со своей уникальной эстетикой, требующей многоаспектного освещения»[3, с. 3], обладает большим лингвокультурологическим потенциалом и позволяет студентам почувствовать разницу между собственной культурой и культурой общества, язык которого они изучают.

Литература

1. Теремова Р.М., Гаврилова В.Л. Традиции в России: вчера, сегодня, завтра. Учебное пособие по русскому языку для иностранцев. Санкт-Петербург, 2007.
2. Дун Жань. Концепт "Свадьба" и свадебная коммуникация в русской и китайской лингвокультурах / Автореф. дис. канд. филол. н. – Волгоград, 2009. – 21 с.
3. Тонкова Е.Е. Народная примета с позиций лингвокогнитивистики и лингвокультурологии / Автореф. дис. канд. филол. н. - Белгород, 2007. – 24 с.

ВОЛШЕБНАЯ СКАЗКА И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Статья посвящена вопросу изучения русских сказок на основе текстов народного творчества и произведений живописи. Анализируются образы персонажей сказок, различные интерпретации образов Бабы-Яги и Кошечья Бессмертного. Представлены ошибочные трактовки героев сказок, показана необходимость этнографического, исторического анализа сказок в иностранной аудитории.

Ключевые слова: сказка, произведения народного творчества, миф, живопись, трактовка, анализ

L. G. Belikova, I. N. Erofeeva

Saint Petersburg State University

Fairy tale and its role in forming cultural and art competence

The article is devoted to Russian fairy tales analysis, based on folk texts art and paintings. Characters of fairy tales, different interpretation of images of Baba-yaga and Koshchey Immortal are analyzed. Wrong interpretations of fairy tales are presented, the need for ethnographic, historical analysis of fairy tales with foreign students is shown.

Keywords: fairytale, works of folklore, myth, painting, interpretation, analysis.

В курсе «История русского искусства», входящем в программу обучения студентов филологического факультета, обязательно возникает имя В. Васнецова. Именно этого художника можно назвать певцом русской сказки, популяризатором русского народного эпоса. Каждый персонаж картин В. Васнецова имеет свой особенный, глубокий внутренний мир, все его герои – живые настолько, что невозможно поверить, что их не существовало на земле. Обращаясь к русскому искусству при обучении иностранных студентов, мы говорим, в частности, о том, как в картинах этого известного художника отразились чаяния, мечты, страхи русского народа. Но всегда ли правильно мы трактуем сюжеты сказочных картин? Какие образы передаёт нам художник?

Вот строки из сочинения студентки из Китая: *«Сегодня я увидела картину «Баба Яга». Я на первом плане вижу ужас. Старая женщина несет в руках маленького ребенка. Она его украла и убила. Ее лицо зверя, она ужас, ее глаза горят от крови, волосы тоже страшные, белые и длинные. Баба Яга – это Богиня Смерти в Руси»*. Вот так девушка из Китая восприняла картину художника, такой предстаёт в её сознании образ

Бабы–Яги. Совпадает ли этот образ с тем, который был задуман художником? Сам Васнецов не оставил комментариев к своей картине.

Давайте ещё раз посмотрим на картину. Баба-Яга – в центре картины, она прижимает к своему боку мальчика, который, наверное, спит или спал еще совсем недавно. Он в ночной рубашке. Сама Баба-Яга одета в красный русский сарафан – праздничный наряд. У нее узловатые руки, но еще страшнее ноги: одна в лапте, другая босая – с выпирающими костями, длинными ногтями. Лицо ее, и правда, ужасно: глаза горят злобой, рот открыт, и мы видим страшные, острые зубы. Она громко смеется или кричит от радости. За спиной Бабы-Яги – зарево пожара. Кто его зажег? Что оно значит? Существует мнение, что пожар – это Октябрьская революция, ведь В. Васнецов написал эту картину в 1917 году. Возможно. Но отметим, что образы древних русских сказок так глубоки, многозначны с исторической, культурологической, этнографической, психологической точек зрения, что невозможно ограничиться лишь впечатлением от внешнего восприятия картин. Работа с такими картинами обязательно должна содержать развернутый комментарий, основанный на знании особенностей русских народных сказок.

Русские народные сказки в некотором смысле - уникальное явление для европейской культуры. У нас сохранились записи подлинных текстов, не подвергшихся литературной обработке, и они имеют большую ценность, как культурно значимую, так и историческую. Эти сказки являются ценнейшим источником восстановления картины мира наших предков, они представляют огромный интерес как первая форма мировоззрения людей, как способ сохранения и трансляции знаний об устройстве мира следующим поколениям. Сказки, особенно волшебные, не несли функцию развлечения - им присущи скорее функции познавательная и воспитательная.

Кто же такая Баба-Яга? Известный ученый в области фольклора и мифологии Владимир Яковлевич Пропп выделял три вида Бабы-Яги: дарительницу (она дарит герою волшебного коня); похитительницу (она похищает детей и пытается их изжарить); воительницу (с ней герой сражается и переходит к новому уровню зрелости). Уже это наблюдение помогает понять, что не всё так просто с этой героиней. В. Я. Пропп [1] обратил внимание на то, что большинство сказок о Бабе–Яге связано с описанием широко распространённого обряда инициации – посвящения юношества при наступлении половой зрелости. Этот обряд, по замечанию В. Я. Проппа, тесно связан представлением о смерти, так как юноша «умирает» в своём старом качестве и рождается снова уже в другой возрастной категории, где человек становился полноправным членом общества и приобретал право вступать в брак. Обряды, связанные с «временной смертью», проводились в лесу. Там иницируемых символически сжигали, изжаривали, съедали, а потом «воскрешали». Ведала обрядами посвящения Баба Яга. Есть версия, что она была

Богиней-Матерью, жрицей, воплощением древней матриархальной символики, объектом всеобщего поклонения, а также отвечала за «женские дела»: подготовку к родам, роды, правильное поведение молодой жены в новой семье и т.д.; была хранительницей священного огня, домашнего очага. Само слово «Яга» связывают с глаголом «ягать», то есть особым образом кричать при родах. Даже в самых страшных сказках Баба-Яга так никого и не съедает, но после общения с ней герой-юноша уходит вооружённый атрибутами силы, а героиня-девочка (девушка) приобретает ценные качества молодой хозяйки. В таком представлении даже избушка на курьих ножках, в которой старуха едва помещается, становится образом крошечного домика, сооружаемого в укромном месте леса для хранения родовых идолов в языческой Руси. А в сказке эта избушка стоит на границе миров: повернув избушку «к себе передом», герой получает возможность пройти в другой, новый для него, мир.

Встаёт вопрос, как так случилось, что прекрасная Богиня-мать предстаёт перед нами в таком отталкивающем образе? На этот вопрос отвечает этнограф Алексей Андреев в статье «Русские боги в зазеркалье» [3]. Одна из версий такова: истинное лицо божества рода было нельзя обнаруживать, ибо это может навлечь беду на род. Его прятали за образами неприглядными. Чем страшнее сказочный образ, тем светлее он был в сознании.

Кощей тоже никого не убивает. Почти во всех сказках Кощей похищает либо мать, либо невесту, либо жену героя. Герой отправляется в нелёгкое путешествие на поиски пропавшей женщины. Кощей проводит героя через ритуальную смерть, после которой герой приобретает особую силу и способность к достижению цели. Исследователи видят в этом путешествии «школу» взросления героя, связанную с познанием самого себя, с обретением своей «души» (которую символизирует женский образ). «Сказка имеет счастливый конец, но содержание её всегда очень серьёзно: оно заключается в переходе через символическую смерть и возрождение от незнания и незрелости к духовному возмужанию» [2].

Итак, народная сказка - это способ хранения и передачи знаний о мире. Сохранённая в письменных текстах или представленная на живописных полотнах великих мастеров, она позволяет создать у иностранцев образ России, Руси как пространстве глубокого осмысления древними русскими людьми мира, месте, где хранятся многовековые духовные традиции.

Остаётся открытым методический вопрос – как работать с образами, в которых скрыты древние представления о мире? Как мы показали, к волшебной сказке надо относиться как к мифу или части мифа и видеть запечатанные в ней символы. Задача читателя – «распаковать», расшифровать, развернуть в пространстве те смыслы, которые заключены в символе. При этом мы понимаем, что символы неоднозначны, их можно расшифровать по-разному и в результате получить разные толкования

образов сказки. На таких текстах (а мы здесь рассматриваем и картину как текст) студент учится и описывать (что видит на полотне), и повествовать (о событиях), и главное – рассуждать о том, какой образ можно построить на основе того или иного сюжета. Конечно, в такой работе особая роль принадлежит преподавателю.

Мы обратились к картинам В. Васнецова для того, чтобы показать, насколько трудной и неоднозначной бывает трактовка известных образов. Необходимо внимательно следить за тем, чтобы картина мира русского человека передавалась представителям других культур на базе знаний, которые они должны получать в курсе обучения русскому языку и культуре.

Литература:

1. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, – 2002.
2. Элиаде, Мирча. Аспекты мифа. Изд-во ACADEMIA, – 1994.
3. А. Андреев. http://www.niworld.ru/Skazki/skzki_nanichie/andreev/Igra1.htm.

УДК 811.161.1'243:[81:008]:[371.671:(075.8)]

Зиновьева Е. И.

Санкт-Петербургский государственный университет

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ: КОНЦЕПЦИЯ И СТРУКТУРА

В статье характеризуются базовый учебник и рабочая тетрадь, составляющие учебно-методический комплекс по лингвокультурологии под названием «Лингвокультурология: от теории к практике». Представлено содержание понятия «практика» применительно к учебному комплексу. Рассматриваются основные теоретические положения, структура и наполнение базового учебника и типы учебно-методических заданий, входящих в рабочую тетрадь.

Ключевые слова: лингвокультурология, учебно-методический комплекс, задания, учебник, рабочая тетрадь.

E. I. Zinovieva

Saint-Petersburg State University

Educational-methodical complex on cultural linguistics: the concept and structure

The article describes a basic tutorial and a workbook, which together constitute an educational-methodical complex on Cultural linguistics, entitled ‘Cultural linguistics: from theory to practice’. The author presents the meaning of ‘practice’ in relation to the educational complex, as well as basic theoretical

principles, structure and content of the basic textbook and educational-methodical tasks included in the workbook.

Keywords: linguocultural studies, educational and methodical complex, training tasks, tutorial, workbook.

Учебно-методический комплекс «Лингвокультурология: от теории к практике» состоит из базового учебника и рабочей тетради для учащихся.

Концепция комплекса заключается в том, чтобы предоставить учащимся информацию по основным теоретическим вопросам изучаемой научной дисциплины, последовательно продемонстрировав, где и как это может быть применено на практике. Под «практикой» подразумевается как направленность и конкретное наполнение научно-исследовательских работ по освещаемой проблематике, так и применение полученных знаний в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Комплекс предназначен, прежде всего, для учащихся магистратуры, обучающихся по специальности «русский язык и культура», в программу обучения которых включен в качестве основного лекционный курс «Лингвокультурология», но он может быть рекомендован (в отдельных своих разделах) в качестве учебного пособия и для студентов бакалавриата и аспирантов филологического факультета, интересующихся данной проблематикой. Учебно-методический комплекс может помочь учащимся сориентироваться в их научно-исследовательской деятельности по изучению ментально-лингвальных комплексов, национально-специфичных языковых единиц, подготовиться к преподаванию русского языка как иностранного с учетом связи языка и культуры, избежать неудач в межкультурной коммуникации.

Базовый учебник по ряду параметров опирается на предшествующее кафедральное учебное пособие Е.И. Зиновьевой и Е.Е. Юркова [1], является его расширенным и переработанным изданием.

В книге освещаются основные понятия лингвокультурологии, представлен понятийный аппарат этой научной дисциплины, дан анализ различных точек зрения по наиболее актуальным и значимым вопросам лингвокультурологии. К каждому разделу приводится список рекомендуемой литературы и вопросы для проверки восприятия приводимой информации. В качестве разделов в учебнике представлены такие, как: научные предпосылки становления лингвокультурологии как лингвистической дисциплины; определение, объект, предмет и цель лингвокультурологии; место лингвокультурологии в ряду смежных научных дисциплин; менталитет и ментальность; языковая картина мира; единицы изучения в лингвокультурологии; понятие «концепт» в отечественном языкознании; лингвокультурный концепт; речевое поведение как объект лингвокультурологии и словари лингвокультурологического типа. Для иллюстрации излагаемых теоретических положений

представлено описание конкретных фрагментов русской языковой картины мира (например, «Времена года как фрагмент русской языковой картины мира»), принципы составления и образцы словарных статей учебных лингвокультурологических словарей (например, единиц лексико-тематической группы «Явления природы»), образцы статей учебного словаря русских лексических единиц со значением общей оценки внешности человека). Образцы конкретных исследований взяты (со всеми необходимыми ссылками) из ряда выполненных на кафедре РКИ и методики его преподавания СПбГУ студенческих и аспирантских работ, написанных под научным руководством автора учебника.

На наш взгляд, учебник может оказаться полезным и для преподавателей, которые собираются читать или читают аналогичный курс. Преподаватель, читающий лекции, вправе творчески подойти к излагаемому материалу: опустить какие-то разделы, добавить или исключить определенные темы, расширить материал лекций за счет дополнительной литературы с учетом конкретного адресата.

В «Рабочую тетрадь» включены задания, направленные на проверку усвоения материала, изложенного в базовом учебнике, закрепляющие полученные знания, а также задания, требующие творческого подхода, развивающие навыки аргументации собственной точки зрения. Ряд заданий носит сугубо прикладной характер, требует умения применять полученные теоретические представления на практике. Задания рассчитаны как на русскоязычных, так и на иностранных учащихся.

Так, например, работа с дефинициями строится следующим образом: последовательно предлагаются следующие типы заданий: 1) Прочитайте определения лингвокультурологии как науки, представленные в учебном пособии. Выделите сходства и различия в приведенных толкованиях термина «лингвокультурология», предложенных исследователями. 2) Продолжите заполнение таблицы, отметив, какими достоинствами и слабыми местами, на Ваш взгляд, обладает то или иное из определений лингвокультурологии. 3) Опираясь на приведенные в тексте учебного пособия определения лингвокультурологии как научной дисциплины, и руководствуясь результатами, полученными при выполнении задания №2, сформулируйте свою дефиницию термина. Предлагаемые студентами собственные определения затем активно обсуждаются в рамках семинарских занятий.

Ряд заданий направлен на выбор наиболее приемлемого, с точки зрения учащегося, взгляда на ту или иную проблему из ряда представленных мнений и развитие навыков аргументации своего выбора.

Сугубо прикладное значение с развитием навыков семантизации в иностранной аудитории имеют задания типа: В рамках какой научной дисциплины (лингвострановедения, страноведения или лингвокультурологии), по Вашему мнению, будут изучаться следующие вопросы: например, «иностранному студенту при чтении текста

встретилось имя собственное *Обломов* как характеристика черты характера человека. Требуется комментарий».

В рабочей тетради представлены также тексты, описывающие различия в национальном коммуникативном и речевом поведении в разных ситуациях, национально-культурные различия в стереотипных представлениях носителей разных лингвокультур, и задания к этим текстам. Часть текстов представляет собой отрывки или целиком научные статьи, посвященные таким проблемам, как, например, определение метода лингвокультурологического анализа.

Студентам предлагается прочитать научные работы не только сторонников, но и противников лингвокультурологии, аргументировано согласиться или не согласиться с приводимыми в них доводами.

Концепция и теоретические положения, предлагаемые в учебно-методическом комплексе, прошли апробацию при подготовке к защите ряда кандидатских и магистерских диссертаций, выполненных на кафедре под руководством автора и его коллег; материалы данного учебного пособия были апробированы также в лекционном курсе «Лингвокультурология», в рамках спецкурсов «Языковая картина мира: концептосфера русского языка» и «Русская ментальность: лингвистический аспект». Учебник и рабочая тетрадь не являются, конечно, исчерпывающе полными и призваны познакомить учащихся с основными теоретическими положениями нового научного направления и предложить некоторые практические способы решения наиболее актуальных задач, стоящих перед лингвокультурологией. Перспективным представляется в дальнейшем расширение материалов, их обновление с учетом появляющихся новых аспектов и направлений лингвокультурологических исследований, а также создание системы заданий для тестового контроля полученных знаний.

Литература

1. Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. Лингвокультурология: теория и практика. – СПб.: ООО «Издательский дом «МИРС», 2009. – 291 с.

УДК 395.7(510:470+571)

Ерофеева И. Н., Жукова М. Ю., Ли Ян

Санкт-Петербургский государственный университет,

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ВЫРАЖЕНИЕ ПРОСЬБЫ В КИТАЙСКИХ И РУССКИХ ДЕЛОВЫХ ПИСЬМАХ

Статья посвящена изучению способов выражения намерения просьбы в деловых письмах в китайском и русском языках. Рассматриваются особенности структуры и лексико-синтаксических средств реализации

просьбы в разных видах писем в русском и китайском языках: письмах-просьбах, письмах-требованиях, приглашениях, запросах, предложениях, пригласительных билетах. Выявляются различия в способах выражения просьбы в китайских и русских деловых письмах.

Ключевые слова: коммуникативное намерение, деловое письмо, просьба, способы выражения.

I. N. Erofeeva, M. Y. Zhukova, Li Yang

Saint Petersburg State University,

Russian State Pedagogical University named by A. Gertsen

The article is devoted to the analysis of ways of realization of request intention in business letters in Chinese and Russian languages. The structure and lexical-syntactic means of request expressing in different kinds of letters in the Russian and Chinese languages are analyzed: letters of request, letters of invitation, requirements, requests, offers, invitations and invitation tickets. The differences in the ways of expressing request in Chinese and Russian business letters are shown.

Keywords: communicative intention, business letter, request, modes of expression, analysis.

Сотрудничество между КНР и РФ в различных областях, в том числе в официально-деловой сфере общения, в последнее время интенсивно развивается. В Китае создается, по данным газеты «Ежедневные новости экономики» более 1500 млрд листов деловых документов в год. Китай – важный партнер России на экономическом рынке. В Китае существуют совместные Российско-китайские предприятия, такие же существуют в России (Юнипласт, Интекс-С и др.). Эти фирмы ведут активную деловую переписку как на китайском, так и на русском языках.

Анализ способов выражения намерений просьбы, требования, претензии в русских и китайских деловых письмах показывает, что в них существует ряд общих форм реализаций выражения данных намерений. В то же время в деловых письмах Китая и России есть и различные способы реализации одинаковых намерений, что вызывает несомненные трудности у сотрудников при написании ответов на письма, при составлении

Так, например, коммуникативные намерения просьбы, требования, претензии выявляются не только в русских письмах-просьбах, письмах-требованиях, письмах-претензиях, но и в других жанрах писем. При этом выражения просьбы могут иметь оттенок требования, выражение требования может происходить с помощью конструкции, формально выражающей просьбу. В письмах-претензиях достаточно часто выражается не только претензия, но присутствуют выражения недовольства, просьбы и требования.

Различные способы реализации намерений в деловых письмах формируют различные типы писем. Письма-просьбы представлены тремя типами: нейтральная просьба; настоятельная просьба; просьба с усиленной модальностью; просьба – обращение за помощью.

Среди проанализированных китайских деловых писем мы выявили выражения просьбы в следующих видах деловых писем: письмо-просьба, письмо-заявка, пригласительное письмо, пригласительный билет, предложение, ответ на предложение и запрос.

Текст письма-просьбы состоит из следующих смысловых компонентов:

1. Выражение желания иметь контакт с адресатом.
2. Просьба адресанта о действии/услуге со стороны адресата.
3. Просьба (с дополнительным оттенком требования) выполнить просьбу в определенные сроки.

Пример (перевод с китайского языка):

Уважаемый XXXXXXXXXXXX:

Руководство нашей компании проявило большой интерес к продукции вашего предприятия. Нам хотелось бы подробнее ознакомиться с ними и сделать для вас рекламу. Мы будем весьма признательны, если вы пришлете иллюстрированный каталог измерительных приборов, выпускаемых вашим предприятием, и проспекты.

Надеемся, что получим каталоги и проспекты до 20 (двадцатого) декабря 2007 года.

С уважением,

Заместитель директора по маркетингу ОАО «Прогресс» XXXXXXXX

В последнем предложении выражается настоятельная просьба, просьба-требование. Адресант считает, что выполнение его просьбы со стороны адресата обязательно, поэтому назначает сроки выполнения просьбы.

В русском письме-просьбе может быть использована конструкция «...вынужден(ы) обратиться (к вам) с просьбой...». В китайском деловом письме такой способ выражения даже аргументированной обстоятельством просьбы не существует – будет использован только глагол «просить» в 1 лице множественного числа («просим Вас...»).

Просьба выражается и в письме-заявке, письме-предложении, письме-ответе на предложение и в пригласительном письме. По составу смысловых компонентов эти письма одинаковы в русском и китайском языках, однако способы выражения просьбы могут иметь различия.

Так, в русском письме-заявке можно найти «скрытую просьбу», выраженную при помощи благодарности за еще не выполненное действие: «будем благодарны за ваш ответ». В китайском деловом письме этому будет соответствовать просьба-требование: "ожидаем ваш ответ".

В китайском письме-приглашении интересным для русских партнеров будет выражение просьбы при помощи обязательного наречия «сердечно» или «уважительно»: *«Сердечно приглашаем Вас прийти на празднование...»*

Интересным представляется рассмотреть выражение просьбы в пригласительном билете. Пригласительный билет - особенный для Китая жанр делового письма. В русском языке пригласительный билет – «это уникальное маркетинговое изобретение, предназначенное для личного обращения и приглашения на какое-либо мероприятие, с указанием даты и местом проведения» (<http://printproff.ru/priglasitelnie.html>).

Китайский пригласительный билет имеет следующую структуру: Обращение ---Приглашение---Информация о мероприятии-----Просьба согласиться.

Пригласительный билет

Уважаемый господин Л. И. МХХХХ!

Всеитайская торговая палата приглашает Вас на официальное открытие выставки «современное механизированное и автоматизированное оборудование для пищевой промышленности».

Открытие выставки состоится 8 декабря 2007 года в 10:00 часов утра на территории центрального выставочного зала.

Явка обязательна.

XXXXXXXXXXXXXX

05.12.2007г

То, что переводчик написал как «*Явка обязательна*», на самом деле дословно переводится следующим образом: «*Уважительно прошу вас прийти*».

В русском языке такая просьба была бы выражена так: «*Выражаю уважение и прошу вас прийти*». Но мы не встретили такой формы в русских деловых письмах. Интересно, что само приглашение выражено при помощи глагола в 3л.мн.ч. – «приглашаем», а просьба в конце письма – в 1 л. ед. ч. Это говорит о том, что китайский пригласительный билет содержит более личную форму приглашения, чем пригласительное письмо.

Написав "*явка обязательна*", переводчик, по нашему мнению, посчитал необходимым обратиться к форме выражения категорического требования. Данный факт можно объяснить следующим: фраза "*выражаю уважение и прошу вас прийти*" в китайской культуре означает именно то, что "*явка обязательна*".

Таким образом, мы видим, что в русских ДП существуют лексико-грамматические конструкции, не используемые в китайских ДП для выражения просьбы. В китайских ДП, в свою очередь, нет некоторых форм реализации просьбы, представленных в русских ДП.

Различия в форме реализации намерений просьбы в китайских и русских ДП могут быть объяснены особенностями национального менталитета и различиями в культуре, нашедшими отражение в деловой письменной речи.

Литература

1. Веселов П. В. Современное деловое письмо в промышленности. - М., 1990. — 160 с.
2. Драбкина И. В. Стратегии вежливости, применяющиеся для выражения просьбы и отказа в деловом письме (на материале пособий по деловой корреспонденции) // Культура и язык. Материалы международной научно-практической конференции 11– 12 марта 2003 г. – Самара, 2003. С.159-169.
3. Фэн Хунмэй. Жанр делового письма и его субжанры : дис. ... канд. филол. наук : – М, 2006. – 146 с.
4. URL: http://www.gramota.ru/spravka/letters?rub=rubric_66

УДК 81'27:179.8:398.9(470+571:510)

Кириченко С. В., Чжоу Шо

Санкт-Петербургский государственный университет

ВОСПРИЯТИЕ ГЛУПОСТИ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

Статья посвящена лингвокультурологическому анализу фразеологических единиц, репрезентирующих в русском языке отношение членов социума к глупости, в русской языковой картине мира на фоне китайской, что позволило в полной мере выявить их национально-культурную специфику. *Ключевые слова:* национальное сознание, фразеологическая единица, языковая картина мира, амбивалентность восприятия, фразео-семантическая группа.

S. V. Kirichenko, Zhou Shuo

Saint-Petersburg State University

Perception of stupidity in Russian and Chinese language world

The article is devoted to the lingvokulturological analysis of phraseological units representing the attitude of Russian society members to the silliness in Russian linguistic world in comparison to Chinese. That analysis reveals their cultural specificity.

Keywords: national consciousness, phraseological unit, linguistic worldview, ambivalence of perception, frazeo-semantic group.

Как известно, проявление в той или иной мере глупости свойственно каждому народу. Однако оценка ее членами различных этносоциумов различается. В русском языке фразео-семантическая группа, условно названная «Отношение членов социума к глупости», представлена фразеологическими единицами (далее – ФЕ), в которых четко прослеживается, с одной стороны, категоричное осуждение глупости, а с другой – снисходительное отношение к дуракам.

Так, в русском национальном сознании глупость рассматривается как физическое увечье, аналогичное глухоте, слепоте и т.п.: *Глух да глуп – два увечья; У дурака мозги набекрень*. Дурак может быть опасен для общества: *Дурак опаснее врага*. Еще в большей степени опасен для социума услужливый дурак: *Услужливый дурак опаснее врага*.

В китайском языковом сознании зафиксирована аналогичная по смыслу фразеологическая единица 画蛇添足 (Хуа шэ тянь цзу), которая буквально переводится на русский язык «рисую змею, подрисовать ей ноги» и обозначает глупого человека, который делает что-то лишнее, явно не обязательное в данной ситуации. Переусердствовав, портит всё дело.

В русском национальном сознании глупость связывается с беспорядком, с хаосом, что, безусловно, не может не осуждаться членами этносоциума. Примером тому служит ФЕ *без царя в голове*, в которой актуализируется представление носителей русского языка о царе как верховной власти, регулирующей жизнь страны. Отсутствие царя как организующей силы приводит к хаосу в государственном управлении, отсутствие же ума – к глупости, нарушению миропорядка. При этом осуждается не только явное проявление глупости, но и несообразительность, бестолковость тоже, качества, которые выражаются в ФЕ *пороха не выдумает, голова соломой набита*.

У членов китайского этносоциума сформировалось отрицательное отношение к глупости через образ гнилого дерева: 朽木不可雕 (Сю му бу кэ дяо). Буквально данная ФЕ переводится на русский язык как ‘из гнилого дерева поделки не сделаешь’.

В русском национальном сознании актуализируется также мысль, что не всегда физическая сила обуславливает наличие ума: *Сила есть, ума не надо*.

В китайской языковой картине мира есть поговорка «头脑简单,四肢发达(тоу нао цзянь дань, сы чжи фа да)» - ‘голова простая, тело развито’, в которой отсутствие ума при наличии физически развитого и сильного тела осуждается, т.е. ум, как и в русской языковой картине мира, оценивается китайцами выше физической силы.

Осуждение глупости актуализируется через ФЕ, в которых констатируется вред обществу, приносимый дураком: *Дурак один родится – всему свету беда*. Осуждение глупости проявляется также через ФЕ, в

которых утверждается бесполезность обучения дурака: *Дурака не научишь; Дураков учить – что мертвых лечить; Дурака учить – что на воде писать; Глупого учить – что решетом воду носить; Дурака учить – что горбатого лечить; С дураком говорить – в стену молотить.*

С другой стороны, в русском фразеологическом фонде обнаруживается единица, говорящая о том, что опыт общения с дураком может быть бесценным: *Дурак тот, кто стоял с дураком и ничему не научился.* Однако потворство, потакательство дураку русским национальным сознанием осуждается: *Дурак дураку и потакает; Дурак дурака и хвалит; Дурак дурака учит, а оба не смыслят.*

Отсутствие способности разрешить спор также вызывает осуждение у членов русского социума: *Дурак не рассудит, а умный не осудит.* При этом, как видим, глупость в русском национальном сознании часто противопоставляется уму: *Глупый киснет, а умный все промыслит; Глупый свистнет, а умный смыслит; Глупый погрешит один, а умный соблазнит многих.* Резко осуждается в русской языковой картине мира также тот, кто не прислушивается к мнению родителей: *Дурному дитенку батькино благословенье не на пользу; Глупому сыну и родной отец ума не пришьет; Глупому сыну не в помощь наследство.*

Осуждение глупости актуализируется в русской языковой картине мира через ФЕ (это преимущественно паремии), в которых сообщается о последствиях для членов социума поведения глупого человека. Так, после его действий очень трудно разрешить проблему: *Глупый завяжет, а умный не скоро развяжет.* Или *Дурака слушать – пирога не кушать,* где актуализируется установка членов социума не прислушиваться к советам неумного человека. Действия дурака часто могут привести к катастрофическим последствиям: *Дурак в воду кинет камень, а десять умных не вынут.* Чем неразрешимее проблема в результате вмешательства дурака, тем больше сил требуется для ее разрешения умным. Никогда нельзя быть уверенным в положительном результате действий глупца: *Дурака пошли за ложкой, а он тащит кошку.* Поэтому русским национальным сознанием формируется совет: *Дурака пошли, да сам следом иди; Глупому в поле не давай воли,* т.е. действия дурака должны всегда быть подконтрольны. Есть и еще более категоричная форма осуждения: *Дубовую голову не проймешь словом, надо колом.* Кроме того, в русской языковой картине мира актуализируются ФЕ со значением 'бесполезность исправительных мер по отношению к дураку': *В дураке и царь не волен; Над дураками нет старосты; Дураку закон не писан; На дурака плюнь, да отойди; Ленивого дошлюсь, сонливого добужусь, а с дураком не совладаю; Дурака хоть в ступе толки.* Поэтому в русском национальном сознании сформировалась следующая рекомендация: не следует доказывать что-либо тому, кто не способен в силу своей глупости понять это, реализованная в ФЕ *С дураком говорить, как метать бисер перед свиньями.*

В китайском языке существует соответствующая ФЕ: 对牛弹琴 (дуй ню тань цинь) — ‘играть на музыкальных инструментах перед коровами’. В древние времена музыкант Гон Мин И играл на музыкальном инструменте перед коровой, которая не реагировала на звуки музыки и продолжала жевать траву.

Глупость в русской фразеологической картине мира очевидна для окружающих: *Дурак дома, дурак в людях*. При этом глупость не приносит радости в жизни: *Дурак сам не рад, что ума нет*. Однако у русского народа родилась и прямо противоположная сентенция: *Дурак тому и рад, что ума нет*, отразившая некоторую беззаботность в отношении к жизненным ситуациям, что находит осуждение у членов этносоциума. В качестве аналога русской поговорке *Дурак тому и рад, что ума нет* мы рассматриваем китайскую поговорку 掩耳盗铃 (Янь эр дао лин). Она буквально переводится на русский язык как ‘Закрывать уши, воруя колокол’ и обозначает то, что человек глуп, если считает, что если он закроет свои уши, когда он ворует колокол, никто другой тоже не будет слышать звон колокола. Иными словами, дурак сам себя обманывает, не желая видеть и слышать очевидное. Ситуация, при которой дурак живет в гармонии со своей глупостью, отражена и во ФЕ 买椟还珠 (Май ду хуань чжу), которая буквально переводится на русский язык как ‘купив шкатулку, вернуть жемчуг’. В данном изречении речь идет о покупателе, который, завершив сделку, вернул ювелиру лежавший в шкатулке жемчуг, в саму шкатулку бережно унес домой. Понять, что жемчуг в большей степени заслуживает внимания, у него не хватило сообразительности.

Наряду с резким осуждением глупости в русском национальном сознании обнаруживаются ФЕ, в которых выявляется снисходительное отношение к глупости, поскольку, вопреки здравому смыслу, дураки оказываются в житейских делах мудрее умных, чем заслуживают особого отношения к себе Бога: *Бог дураков любит; Нашего бога дурень*. Дурак удачлив. Везучесть дурака отражена в паремиях *Хоть дурак, да съел бурак, а умный так; Дурак и в бочке сидя волка за хвост поймал*. По-видимому, глупость как таковая не вызывает особого раздражения, поскольку воспринимается как понятная и простительная слабость, а иной раз и как повод для легкой зависти. Ср.: *Дуракам во всем счастье; Дурак спит, а счастье в головах лежит; Дураком на свете жить – ни о чем не тужить*.

Таким образом, материал позволяет говорить об амбивалентности восприятия (осуждающем и снисходительном) членами русского этносоциума к глупости и только осуждающем отношении китайского этносоциума, что, возможно, обуславливается традиционным восприятием русским национальным сознанием дурака как чего-то нестандартного, но естественного и, тем более, не криминального.

УДК 398.9(470+571:410)

Костюк Н. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ КОНЦЕПТА «ДУРАК» В РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ

Для современного преподавания русского языка как иностранного характерен лингвокультурологический подход к обучению языку, при котором обязательным условием обучения является получение знаний о национально-культурных особенностях нации, говорящей на этом языке. В статье лингвокультурные концепты рассматриваются как единицы ментального плана, репрезентированные в языке и обладающие национально-культурной спецификой.

Ключевые слова: концепт, пословица, национально-культурные особенности концепта, когнитивные структуры.

N. A. Kostiouk

Saint-Petersburg State University

National cultural identity concept "fool" the russian and the english proverb

Modern method of teaching Russian as a foreign language is characterized by linguoculturological approach to language teaching (E. Vereshchagin, V. Kostomarov, O. Mitrofanova, A., Shmelev, etc.), which necessarily implies knowledge of national and cultural patterns of the nation and the language studied. This article examines linguocultural concepts as mental units represented in the language and illustrating national and cultural specificity (V. Karasik, I. Privalova, I. Sternin, etc.)

Keywords: concept, proverb, national and cultural patterns of a concept, cognitive structures.

Языковая картина мира – один из основных объектов и предмет изучения *когнитивной лингвистики*. В рамках одного из существующих направлений когнитивной лингвистики в центре внимания исследователей находятся *когнитивные структуры*, именуемые также *концептуальными системами*, или *моделями*[2, с. 9]. Когнитивная структура – ключевое понятие когнитивной лингвистики – определяется Е. В. Ивановой как «схема репрезентации знания», «определенным образом упорядоченное знание человека о мире, репрезентированное в сознании». Когнитивная структура состоит из вербализованных (языковых и текстовых) и невербализованных знаний (образы, задействованные в процессе

человеческого мышления, но не выражаемые с помощью языка) [2, с. 10–11]. Таким образом, анализ когнитивных структур с целью реконструкции концептуальной картины мира невозможен без выявления основных понятий (концептов), лежащих в основе данных когнитивных структур.

Тематические разряды пословиц в различных языках во многом совпадают. Этого нельзя сказать о языковых концептах, которые даже при некотором совпадении могут существенно различаться в различных культурах. Соответственно можно говорить о сходстве или различии глубинных, когнитивных структур, лежащих в основе пословичной картины мира разных народов. Следовательно, правомерен сопоставительный анализ тематических групп пословиц английского и русского языков с общим концептом «дурак» с целью описания когнитивных структур, образуемых пословицами, структур, которые лежат в основе пословичной картины мира.

Пословицы “Дурак/Fool”, вербально закрепляющие определенные пословичные картины в русском и английском языках, представляют собой лишь часть большего по объему фрагмента действительности, в основании которого находятся когнитивные структуры “Глупость/Stupidity”. Фрагменты пословичных картин “Дурак/Fool” также пересекаются с когнитивными структурами “Универсальность/Universality”, “Ум/Intelligence”, “Опасность/Danger” и “Судьба/Fate”. В данной статье рассматриваются соотношения концепта “Дурак/Fool” с когнитивными структурами “Универсальность/Universality” и “Опасность/Danger” в пословицах, отображающих представление о дураках в русском и английском языках. Материалом для анализа послужили 80 русских и 100 английских пословиц о дураках, зафиксированных в словаре *“Пословицы и поговорки русского народа” В. И. Даля* и в *The Penguin Dictionary of Proverbs by Rosalind Fergusson* соответственно.

Не вызывает сомнения, что в основе когнитивной структуры “Глупость/Stupidity” находится базовый концепт “Дурак/Fool”, который содержит определение сущности глупого человека, раскрывает его черты характера и описывает модель поведения дурака. Эти пословицы составляют 46% и 52% от общего числа рассматриваемых пословичных единиц в русском и английском языках соответственно.

Следующим по значимости ядром в когнитивной структуре “Дурак/Fool” являются пословицы, в основе фрагментов которых лежит когнитивная структура “Универсальность/Universality”. Из них самая многочисленная группа в русском языке приходится на пословицы, выражающие идеи

- *повсеместного распространения дурака:*

На наш век дураков станет, да и на ваш станет.

На Руси, слава Богу, дураков на сто лет припасено.

- идею о *большом их количестве*:

Про всех дураков не напасешься кулаков.

Дураков много, умных мало.

Существование дурака, таким образом, в русском языке в первую очередь сопряжено с идеей времени (*век, сто лет*), пространства (*страна Русь*) и количественных показателей (*много, мало*), которые представлены гиперболизировано: дураков так много, что «не напасешься кулаков». Универсальность присутствия дурака распространяется не только на настоящее время, но и на будущее: прогнозируется их существование как на сто лет вперед, так и на жизнь следующего поколения. Временные рамки в русских пословицах расширяются до ста лет (*век, сто лет*), что в русском сознании является знаком длительного по протяженности существования.

В английском языке пословицы, в основе фрагментов которых лежит когнитивная структура “Universality”, по смыслу идентичны русским. В них практически нашли отражение идеи, заключающиеся в том, что существование глупости универсально так же, как универсальна сама глупость, делающая человека дураком. Отражение этой идеи идет по двум линиям:

- утверждается сам факт наличия феномена дурака (первая, более многочисленная группа);

- утверждается, что глупость как основное состояние дурака в той или иной степени присуща любому индивиду (вторая группа).

Вместе с тем названные группы очень близки друг к другу и выражают в принципе одну и ту же *идею повсеместного распространения глупости*, или «состояния дурака», но в разном ключе, что вполне соответствует пословицам русским.

В первой группе пословиц существование дурака и глупости как его основного качества сопряжено

- с *идеями пространства и времени*:

The *world* is full of fools.

Folly is the product of all *countries* and *ages*.

- и *количества*:

If *folly* were *grief*, every *house* would weep.

If all *fools* wore *feathers* we should *seem* a *flock* of *geese*.

If all *fools* had *baubles*, we should *want* *fuel*.

Таким образом, среда обитания дураков (и глупости, их характеризующей), как в русских, так и в английских пословицах, не ограничивается каким-либо определенным пространством или временными рамками. К концептам, с наличием которых объединяется факт существования дурака, относятся концепты: *world, countries, ages* (ср.: *вся Русь, век, сто лет*).

Дурак как данность есть принадлежность существующего мира. Универсальность этого явления отражается в идее большого количества дураков на Земле, эксплицированной в гиперболизованных метафорах. В английском языке они имеют однообразную формулу “if smb. Were smth. ...”, с помощью которой выражается нереальное предположение. Во второй части формулы оно разрешается в картину, имеющую нежелательный, ошеломляющий по своему охвату результат, касающийся каждого: *every house would weep, we should seem a flock of geese, we should want fuel*), - и отражающий идею огромного количества дураков на Земле (ср.: *дураков на наш век станет, про всех дураков не напасешься кулаков и др.*).

Вторая группа пословиц как в русском, так и в английском языке выражает идею о том, что глупость, делающая человека дураком, затрагивает всех, т.е. быть глупым, или дураком (иногда или отчасти), – удел каждого из нас, и избежать этого невозможно. Следующие пословицы имеют общую когнитивную «имеющий отношение к любому индивиду».

В русском языке это положение иллюстрируют следующие пословицы:

Всяк дурак, кто делает не так.

На всякого мудреца довольно простоты.

В английском языке эта идея выражена в пословицах типа

We have all been fools once in our life.

Every man is a fool sometimes, and none at all time.

Every man a little beyond himself is a fool.

При наличии эксплицированного квантора общности (всякий, всяк, *everyman, we all*) пословицы обладают огромной обобщающей силой и убедительностью, манифестируя общую для обоих языков когнитивную «имеющий отношение к любому индивиду».

Таким образом, когнитивная структура “Универсальность” лежит в основе объемного фрагмента действительности, частью которого являются фрагменты пословичных картин “Дурак”. Сами же пословицы о дураках и в русском, и в английском языках обладают общей когнитивной “имеющий повсеместное распространение в большом количестве”, а также “имеющий отношение к любому индивиду”.

В отличие от английского языка, когнитивная “представляющий опасность для окружающих”, соотносимая с концептом “Дурак” и с когнитивной структурой “Опасность”, более широко представлена в пословицах, собранных В. И. Далем. В первую очередь это забота о НЕдураках и предостережение не связываться с дураками и никогда не иметь с ними дела:

Не дай Бог с дураком связаться!

Лучше с умным в аду, чем с глупым в раю!

Лучше с умным потерять, чем с глупым найти!

От дурака, как от греха, русские стараются быть подальше. Все пословицы такого же плана в английском языке выражают заботу прежде всего о самом дураке и выводят на ассоциативный план *дурак–ребенок*:

Children and fools must not play with edged tools.

Fools should not have chopping things.

Take heed of mad fools in a narrow place.

Пословицы этой подгруппы английских пословиц прочитываются буквально (они предельно конкретны) или же в метафорическом ключе. В них заключено предостережение для НЕдураков, а также выказана забота о самих дураках. Показательно, что *fools* и *children* – соположенные концепты. Это означает, что в ассоциативном плане дурак и ребенок связаны друг с другом. Как ребенку присуще неведение, так и дурак не ведает, что творит, а потому может сотворить глупость. Интересным является тот факт, что в английском языке практически нет пословиц, осуждающих поведение дурака; это означает, что общество относится к данному явлению терпимо.

У русских другой менталитет и представление о дураке: он опасен, к нему лучше не приближаться. Амплитуда противопоставлений всеохватывающа:

ад – рай. Даже рай оказывается не нужным, если в нем неизбежен контакт с дураком.

Единственная пословица с предостережением самому дураку, и та имеет бранный оттенок:

Молчи, коли Бог разуму не дал!

Эти пословицы демонстрируют принципиальное отличие концепта “Дурак” в русском и английском языках. “Английский дурак” не является в обществе изгоем, а русский – является. В английских пословицах он опасен только потому, что неразумен, и нужно позаботиться о том, чтобы обезвредить его действия. В русских – дурак опасен, потому что глуп и с ним у НЕдураков могут быть проблемы.

Особо следует сказать о русских пословицах, в которых выделяется особая группа. В них выражается агрессивное или непорядочное отношение к дураку со стороны общества: его хотят изменить, применяя при этом насилие (*Учить дураков – не жалеть кулаков*), над ним могут посмеяться (*Чужой дурак – смех, а свой дурак – стыд. Два дурака дерутся, третий смотрит*), могут воспользоваться его глупостью без зазрения совести (*Дурак дом построил – а умница купил*). Более того, существует антагонизм между дураками и умными: *Глупый умного, пьяница трезвого не любит*. Мы не наблюдаем ничего подобного в английских пословицах.

Таким образом, проведенный анализ наглядно продемонстрировал разницу концептов “Дурак” и “Fool” и выявил когнитивные структуры, релевантные для английских и русских пословиц о дураках.

Литература

1. Даль В.И. Пословицы и поговорки русского народа. М., 2001.
2. Иванова Е.В. Пословичные картины мира. СПб, СПбГУ, 2002.
3. The Penguin Dictionary of Proverbs/ Ed. R. Fergusson. London, 1995.

УДК 81'271:[398.91:111.85](470+571:510)

Ли Вэньжуй

Санкт-Петербургский государственный университет

СТЕРЕОТИПЫ КРАСОТЫ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПАРЕМИЙ)

Статья посвящена рассмотрению понятия *стереотип* красоты в лингвокультурологии на материале паремий русского и китайского языков. Важным представляется рассмотрение вопроса о культурологической каузальной атрибуции паремий, о способах разработки культурологического комментария языковых фактов.

Ключевые слова: лингвокультурология, стереотип, паремия, культурологический комментарий.

Li Wenrui

Saint Petersburg State University

Stereotypes of beauty in Russian and Chinese culture linguistics (on the basis of proverbs)

The article is dedicated to consider the concept of stereotype of beauty in cultural linguistics on the basis of proverbs in Russian and Chinese languages. It is important to consider the question of the causal attribution of the cultural linguistics of the proverbs and about how to develop the cultural comment of the linguistic facts.

Keywords: cultural linguistics, stereotype, proverbs, cultural comment.

Паремии двух сопоставляемых языков дают богатый материал для лингвокультурологических исследований. Они способствуют выявлению символов, стереотипов и эталонов в менталитете того или иного народа. В русском и китайском языках встречаются единицы, которые различаются по компонентному составу и внутреннему фразеологическому (паремиологи-ческому) образу, но выражают одинаковые для двух культур ценности и приоритеты. Так при описании красоты человека для обеих лингвокультур важными являются не только внешние, но и внутренние,

душевные качества человека; в описании женского лица существуют одинаковые представления о красивом и некрасивом лице:

1. *Не гляди на лицо, а гляди на обычай; Лицом хорош, да душою непригож (некрасив, безобразен); Личиком бел, да душою черн; Не тот хорош, кто лицом пригож, а тот хорош, кто душою гож / Красивое лицо не означает красоту, красивая душа – это красота 美丽的面孔不算美, 美丽的心灵才是美; Красивое лицо без прекрасных (душевных) качеств, как цветы без запаха 美貌而无美德, 犹如不香的花.*

2. *Расцветает, что маков цвет; Сама собой миленька, личиком беленька; Бела, румяна – ровно кровь с молоком; Краше цвету алого, белее снегу белого / Одним белым закрывается сотня несовершенств (о белой коже). – 白遮百丑; Когда красивая девушка смущается, её лицо, как цветок персика, как мак-самосейка. 面若桃花虞美人.*

Но наиболее ценными представляются те единицы, которые могут быть мотивированы различиями культурологического характера, выявлением культурного феномена, лежащего в основе образа. И. А. Стернин различает «национальные особенности семантики и национально-культурные особенности семантики». По его мнению, «выявление лингвокультурных особенностей языковых явлений может осуществляться в форме культурологического комментария языковых фактов или, в других терминах — культурологической каузальной атрибуции, то есть объяснения явлений языка фактами культуры» [1, с. 3]. С этой точки зрения приведенные выше примеры обладают только национальными особенностями семантики языковых единиц. Описание же национально-культурных особенностей семантики в форме культурологического комментария языковых фактов сводится, по нашему мнению, к описанию национальных эталонов, стереотипов, символов как к явлениям многослойным, сформированным временем и сохранившимся в языке и культуре народа.

У каждого народа, каждой нации есть собственные представления об окружающем мире, складываются определенные стереотипы - как относительно самих себя, поведения и традиций в пределах своего культурного пространства, так и относительно представителей другого языкового и культурного пространства.

Определение понятия «стереотип» в современных исследованиях – это представление человека о мире, формирующееся под влиянием культурного окружения (другими словами, это культурно-детерминированное представление), существующее как в виде ментального образа, так и виде вербальной оболочки, стереотип – процесс и результат общения (поведения) согласно определенным семиотическим моделям. Стереотип (как родовое понятие) включает в себя стандарт,

являющийся неязыковой реальностью, и норму, существующую на языковом уровне. В качестве стереотипов могут выступать как характеристики другого народа, так и все, что касается представлений одной нации о культуре другой нации в целом: общие понятия, нормы речевого общения, поведения, категории, мыслительные аналогии, предрассудки, суеверия, моральные и этикетные нормы, традиции, обычаи и т. п. [2, с. 70].

Стереотипы красоты могут совпадать в двух лингвокультурах. Для русского и китайского языков важен цвет лица, красивые волосы, признаки здоровья при описании человека. Красивым будет лицо румяное и свежее: *Бела, румяна – ровно кровь с молоком; Краше цвету алого, белее снегу белого; Расцветает, что маков цвет/ Когда красивая девушка смущается, её лицо, как цветок персика, как мак-самосейка 面若桃花虞美人.* Стереотипом красоты является и белая кожа лица: *Сама собой миленька, личиком беленька; Видно, она с серебра умывается /Одним белым закрывается сотня несовершенств (о белой коже) –白遮百丑.* Признаком красоты являются и длинные волосы: *Руса коса до шелкова пояса; Коса - девичья краса/волосы красивой девушки как туча и туман 美如云鬓雾鬟.*

Из всех приведённых примеров лингвокультурологического комментария для выявления *национально-культурных* особенностей семантики требуют сравнения, встретившиеся в составе паремий: *белее снегу белого, как цветок персика.* Сравнение *белее снегу белого* является принадлежностью русской культуры: более суровый климат России делает снег неотъемлемой частью русской повседневности и естественным компонентом сравнения при описании красоты женского (девичьего) лица. Сравнение *как цветок персика* является принадлежностью китайской культуры: более мягкий климат Китая делает эту культуру повсеместно распространённой, такой же, как яблоня в России (*как цветущая яблонька: о молодой красивой девушке*). Кроме того, цвет кожи китайских красавиц, в силу принадлежности их к монголоидной расе, является более тёмным, чем цвет передаваемым сравнением *как кровь с молоком*, сравнение с цветком персика более точно передаёт оттенок цвета. В русском языке распространено сравнение *как персик*, когда говорят о нежной девичьей или детской коже, покрытой лёгким пушком.

Паремии двух языков дают богатый материал для лингвокультурологических исследований, являются материалом для выявления *национально-культурных* особенностей семантики двух лингвокультур, которые сводятся, по нашему мнению, к описанию национальных эталонов, стереотипов, символов, и в первую очередь, стереотипов восприятия внешности человека.

Литература

1. Стернин И.А. О понятии лингвокультурной специфики языковых явлений/ Язык. Словесность. Культура. 2011, №1, с. 8–22.
 2. Панягин А.А. Стереотипы национальной культуры в межкультурном общении // Вестник мордовского университета. – 2008. №3. – С67–73.
- Словари:
1. Даль *В.И.* Пословицы русского народа. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 1999. – 614 с.
 2. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Народная мудрость. Русские пословицы. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2011. – 416 с.
 3. 周静琪 汉语谚语词典 (Словарь китайских пословиц) . – 北京 , 2006.

УДК 81'221.2(470+571:510)

Ли Пу

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

СОПОСТАВЛЕНИЕ ЖЕСТОВ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ В АСПЕКТЕ СЕМАНТИКИ

Данная статья посвящена изучению русских жестов в сопоставлении с китайскими. Владение невербальным языком важно не только для коммуникации, но и для формирования внутреннего мира обучающегося и его отношения к носителям изучаемого вербального языка, к их культуре, к их способу жизни. В статье описаны жесты русского и китайского языков в их сопоставлении, выявлены сходства и различия между русскими и китайскими жестами в аспекте семантики.

Ключевые слова: невербальные средства коммуникации, жест, национально-культурная специфика, сопоставление.

Li Pu

A. I. Herzen Russia's State Pedagogical University

Comparison of the body language in Russian and in Chinese in the aspect of semantics

This work is devoted to studying Russian gestures in comparison with China. The mastery of nonverbal language is important not only for communication, but for the formation of the inner world of the student and his relationship to the carriers studied verbal language, their culture, their way of life. This article describes the gesture of Russian and Chinese languages in their comparison revealed similarities and differences between the Russian and Chinese in the aspect of semantics.

Keywords: nonverbal communication, gesture, cultural identity, comparison.

Альберт Мейерабиан установил, что передача информации за счет вербальных средств (только слов) составляет 7 %, за счет звуковых средств (включая тон голоса, интонацию) - 38 %, за счет невербальных средств - 55 % [4 с. 13]. Именно поэтому невербальное общение является важным компонентом процесса взаимодействия, при помощи невербального средства общения можно выразить мысли и чувства, передавать идеи и эмоции.

Под невербальными средствами коммуникации имеются в виду, прежде всего, жесты, которые понимаются как «демонстративное выразительное движение человеческого тела или некоторого органа, сигнализирующее о чем-то» [3].

Жесты имеют национально-культурную специфику, которая проявляется не только в использовании отдельных характерных для данной культуры жестов, но и комплексно, в целом ряде разных кинесических проявлений, таких, как манера ходить, держаться, частота использования жестов. Между русскими и китайскими жестами существуют различия и сходство.

Мы можем с четырех сторон проанализировать и сопоставить жесты в двух языках:

1. Одинаковые жесты имеют разные значения в двух языках.

1) Поднять руку к шее – когда русские подносят руку к шее под подбородком и делают движение вправо-влево, они хотят сказать тебе, что испытывают чувство сытости («сыт по горло»), а в Китае этот жест выражает далеко не такое значение. Китайцы делают такой жест для выражения самоубийства.

Например: Спасибо, вот так наелся. – Витя *провел пальцем по горлу*.

2) Потирать руки – в русском языке значит выражать радость или довольство, а в китайском – беспокойство или волнение.

Например: Вот и чудно, – приготовил он, *потирая руки*.

2) Разные жесты выражают одинаковое значение.

1) Указывать на себя – для невербального выражения смысла «я» русские часто показывают указательным пальцем или рукой на область сердца или груди, а китайцы указывают на нос.

Например: Соня подошла к складу и спросила крайнего, чубатого рабочего: – Кто у вас старший? – Тот держал в зубах гвозди: *ткнув себя пальцем* в грудь, он весело подмигнул Сане.

/ Б. Можяев. Саня./

2) Призвать к себе – у русских это взмахивание обращенной к себе ладонью или только указательным пальцем, а китайцы взмахивают ладонью, обращенной к партнеру.

Например: Люба видела, как они о чем-то довольно долго говорили с Петром, потом Егор *махнул ей рукой* и она пошла к нему.

/В. Шукшин. Калина красная./

3) Эквивалентные жесты в двух языках

В двух языках имеются жесты, которые обладают сходством не только по форме, но и по значению.

1) Показать большой палец – передаёт значение «отлично!» «молодец!».

2) Поднести палец к губам – призыв к молчанию, тишине.

3) Поднять брови (глаза широко открыты) – значит удивление, недоумение.

4) Засучить рукава – выражает предупреждение о том, что человек готов начать действовать, работать.

4. Безэквивалентные жесты в двух языках

Имеют место в двух языках ещё жесты, которые свойственны только одной культуре. Необходимо знать их для того, чтобы обеспечить успех коммуникации народов двух стран. Такие жесты в русском языке следующие:

1) Задирать нос (поднять кончик носа указательным пальцем) – передаёт значение «гордиться».

Например: Ну как Верочка? Ты её встречаешь? --- Она гордячка! (Ира поднимает свой нос пальцем.) – Ходит только так.

2) Плюнуть три раза через левое плечо – жест-суеверие: чтобы избежать неприятностей, надо плюнуть три раза через левое плечо (когда о чём-л. хорошо говорят и могут «сглазить», когда кошка переходит дорогу, что сулит неудачу и т. д.)

3) Покрутить пальцем у виска – жест грубый. Например:
– Это ты, по-моему, злишься. Не любишь проигрывать?

– Да ты что? Мать, слышишь? Надька уже совсем того (вертит пальцем у виска).

/ С. Алешин. Если.../

Посмотрим такие жесты в китайском языке:

1) 指天发誓 (показать указательным пальцем вверх) – передаёт значение «преданность», «верность».

2) 抓耳挠腮 (чесать за ухом и щеку) – жест, выражающий состояние волнения, беспокойства.

3) 羞羞 (тереть щеку указательными пальцем) – передаёт значение «стыд». Это жест используется по отношению к человеку, поведение которого вызывает стыд, смущение.

Таким образом, люди, изучающие какой-то иностранный язык, как правило, даже не подозревают о том, что они не владеют кинесическим кодом носителей этого языка. Соответственно, вступая в межъязыковое и межкультурное общение, они употребляют свои «родные» жесты, которые вследствие национальной специфики их формы, содержания или места употребления в речевом общении часто мешают пониманию.

Недостаточно и китайским студентам, изучающим русский язык, только усвоить русский язык, им еще нужно изучать российскую культуру, понять русские жесты, обладающие национально-культурной спецификой и сопоставить сознательно их с китайскими. Таким образом, для того, чтобы студенты могли правильно употреблять русские жесты в коммуникации с русскими, преподаватель русского языка должен не только передавать студентам знания о русском языке, но и знакомить с российской культурой, объяснять употребление русских жестов и сопоставлять русские и китайские невербальные компоненты.

Литература

1. Акишина А. А., Тано Х., Акишина Т. Е. Жесты и мимика в русской речи. – М.: Русс, язык, 1991. - 144 с.
2. Акишина А. А., Тано Х. Словарь русских жестов и мимики. – Токио, 1992.
3. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. – М.: Новое литературное обозрение, 2002. С. 58.
4. Пиз, А. Язык телодвижений [Текст] / А. Пиз. – Н. Новгород. Ай кью, 1992. – 262 с.

УДК 81'373.611:811.161.1'243(=581)

Ли Юецзяо

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

СИНТАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЯДА С ВЕРШИНОЙ «ЦВЕТОК» В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются словообразовательные и синтагматические связи лексемы «цветок» по данным различных словарей. Произведен отбор наиболее употребительных и культурно маркированных лексических единиц, актуальных для включения в содержание обучения русскому языку китайских студентов.

Ключевые слова: лингвокультурологический подход, обучение РКИ, словообразовательный и синтагматический потенциал.

Li Yuejiao

A. I. Herzen Russia's State Pedagogical University

Syntagmatic Potential of Derivational Series with Vertex «flower» in Teaching Russian to Chinese Students

This article considers derivational and syntagmatic relations of lexeme «цветок» on the basis of different vocabularies. This article selects the most common and

culturally marked lexical units for including them in the program of teaching Russian to Chinese students.

Keywords: lingua-cultural approach, teaching Russian as a foreign language, derivational and syntagmatic potential

Лингвокультурологический подход к обучению русскому языку как иностранному предполагает пристальное внимание к культурному потенциалу лексического состава языка. Существенно и то, что лингвокультурное содержание лексики не может рассматриваться в отвлечении от языковой системы, поскольку является «реальностью, существующей непосредственно в языковой системе и потому поддающейся описанию лишь в соответствии с системной принадлежностью языковых единиц» [1, с. 139]. Изучение лексических единиц с целью включения в содержание обучения РКИ предполагает их комплексный анализ, включающий анализ словообразовательных и сочетаемостных возможностей [2, с. 202]. Ввиду этого в рамках лингвокультурологического подхода важную роль играет учет словообразовательного потенциала слова. По общему мнению лингвистов, количество словообразовательных вариантов слова свидетельствует не только о степени разработанности данной лексической единицы, но и о ее значимости, актуальности в языковой картине мира.

Словообразовательные возможности лексемы «цветок» были проанализированы на основании «Словообразовательного словаря русского языка» А. Н. Тихонова [6].

Словообразовательное гнездо с вершиной «цветок» включает 127 единиц (*цветик, цветочек, цветочник, цветочница, цветочный, цветковый, бесцветковый, двухцветковый, цветень, цветневой, цветник, цветничок, цветниковый, цветуха, цветастый, цветасто, цветистый, соцветие, цвести, цветение, цветущий, раннецветущий, выцвести, выцветать, выцветение, выцвелый, поцвести, доцветать, доцветание, зацвести, зацветать, зацветание, отцвести, отцветать, отцветение, процвести, процветать, процветание, расцвести, расцветать, расцветание, расцвет, цветоведение, цветовод, цветоводство, цветоводческий, цветоед, цветolistик, цветоложе, цветолоб, цветоножка, цветонос, цветоносный, пустоцвет, пустоцветный, разноцветье, ремнецветные, ремнецветник, сухоцвет, тонкоцветный, чешуецветный и др.*)

Значительное количество разнообразных дериватов, как правило, свидетельствует об актуальности той или иной лексемы в сознании носителей языка, однако далеко не все словообразовательные варианты могут входить в активный словарный запас иностранных студентов, изучающих русский язык (даже на продвинутом этапе). В этом словообразовательном ряду очень много специальных слов (двухцветковый, малоцветковый, многоцветковый, одноцветковый,

ушистоцветковый, околоцветник, прицветник, цветоед, цветоножка, горицвет, кривоцвет, пушистоцветный, тонкоцветный и т. д.).

Однако среди единиц этого словообразовательного ряда есть и много слов, частотных в русском языке, которые следует включить в обучение РКИ (*цветок, цветик, цветочек, цветник, цветочник, цветочница, цветничок, цветистый, цветастый, цвести, цветение, цветовод, доцвести, отцвести, процвести, расцвести, первоцвет, многоцветный* и т. д.). В «Тематическом словаре слов и словосочетаний русского языка» Л. Г. Саяховой, который предназначен для учителей русского языка и студентов-филологов, содержатся 5 единиц из приведённого выше списка (*цвести/расцвести, цветение, цветковые растения, цветок, цветущий*) [5].

В рассматриваемом словообразовательном ряду зафиксированы лексические единицы, составляющие зону интерференции с китайским языком. Это слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*цветик, цветочек, цветничок*). Показательно, что, по мнению А. Вежбицкой, активность уменьшительно-ласкательных суффиксов свидетельствует как об общей эмоциональности русского языка, так и об особом отношении носителей языка к тем классам явлений, которые обозначаются экспрессивными уменьшительными формами [3, с. 49–50]. В китайском языке нет такого понятия, как уменьшительно-ласкательный суффикс, и средства словообразования не передают эмоционально-оценочного отношения к обозначаемой реалии. Ввиду этого данные слова очень трудны для восприятия в китайской аудитории.

Поскольку системные отношения в лексике очень ярко проявляются в ее синтагматических связях, то особого внимания заслуживает так называемый «сочетаемостный» потенциал наименований цветов. Наиболее употребительными лексемами, входящими в рассматриваемый словообразовательный ряд, являются лексемы «цветок» и «цвести», поэтому их валентность должна быть учтена при формировании содержания обучения РКИ.

В «Словаре сочетаемости слов русского языка» под ред. П. Н. Денисова и В. В. Морковкина зафиксированы лексемы *цвести и цветок* [4]. Анализ «сочетаемостного» потенциала этих слов позволил выделить объем наиболее характерных и частотных вариантов именной и глагольной сочетаемости, общих для них, которые в учебных целях должны быть представлены типологически.

Валентность «цветок» широко проявляется с именами прилагательными и характеризуется следующими частотными моделями именной сочетаемости:

– с прилагательными эмоционально-оценочного характера (*красивый, прекрасный, простой и др.*);

– с именами прилагательными, указывающими на цвет цветка (*красный, алый, жёлтый, голубой, белый и др.*);

– с прилагательными, указывающими на запах цветов (*душистый, пахучий и др.*);

– с прилагательными, указывающими на время цветения (*весенние, осенние и др.*);

– с прилагательными, указывающими на место произрастания цветов (*полевой, садовый, лесной и др.*);

– с прилагательными, указывающими на материал, из которого сделаны искусственные цветы (*бумажные, восковые и др.*).

Типичная валентность наименований цветов проявляется и в следующих словосочетаниях с именами существительными: (цветы чего?): (*яблони, вишни, миндаля, сирени и т. д.; головка, лепестки, стебель, ножка, форма, название, запах, семена, луковица и др.*) цветка; (*букет, корзина, гирлянда, аромат, продавец и др.*) цветов; (*венок, гирлянда и др.*) из цветов; (*клумба, ваза и др.*) с цветами.

Необходимо обратить внимание на то, что наиболее разнообразным наполнением характеризуются именно модели глагольной сочетаемости наименований цветов, например: (*любить, разводить, выращивать, поливать, нюхать, собирать, рвать, продавать, выбирать, купить, принести, кому-л., преподнести кому-л., послать кому-л., получить, выбросить, рисовать, засушить и др.*) цветы; (*обрадоваться и др.*) цветам; (*украшать что-л., любоваться и др.*) цветами; в цветах (*разбираться, понимать и др.*); за цветами (*ухаживать, пойти, отправиться и др.*); к цветам (*подойти, нагнуться и др.*); от цветов (*отказаться и др.*); с цветами (*прийти, встречать кого-что-л. и др.*); цветы (*растут, распускаются, цветут, вянут, опадают, покрывают что-л., пахнут, стоят, нравятся кому-л., радуют кого-л., украшают что-л. и др.*).

Валентность лексики «цветы» разработана прежде всего с именами существительными и характеризуется следующими частотными моделями сочетаемости: с именами существительными или именными оборотами, указывающими на место произрастания (*в саду, в лесу, в поле, в теплице, в оранжерее, на лугу, на лужайке, на клумбе, там, здесь*) (цветы где?); с существительными эмоционально-оценочного характера: (*здоровьем, красотой, свежестью, молодостью и др.*) (цветы чем?).

Представляется, что в содержание обучения РКИ должны быть включены как универсальные модели лексической сочетаемости (например: *любить, рисовать*), дающие представление о системном характере лексики русского языка, так и специфические, заложенные в содержательном потенциале именно этих лексем, например: *разводить, рвать, поливать* цветы; цветы *распускаются, цветут, вянут* и др. Таким образом, включение в содержание обучения лингвокультурологического потенциала системных отношений в русской лексике способствует формированию сложноструктурной межкультурной компетенции

китайских студентов [7, с. 52], а также устранению барьеров в межкультурном общении.

Литература

1. Васильева Г. М. Лингвокультурологические аспекты русской неологии. Диссертация на соискание уч. степени доктора филол. наук. – СПб., 2001. – 350 с.
2. Васильева Г.М, Некора Н.Е., Особенности национальных культур в зеркале языка. – СПб.: Изд-во СПГУВК, 2012 – 221с.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. Сборник научных статей. – Вып. 35. – М.: Рус. слов., 1997. – 411 с.
4. Словарь сочетаемости слов русского языка / Под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. – М., 1978; 2-е изд., испр. и доп. М., 1983; 3-е изд., испр. – М., 2002. – 511 с.
5. Саяхова Л.Г., Хасанова Д.М. Тематический словарь слов и словосочетаний русского языка (с элементами толкования). – Уфа: РИЦ БашГУ., 2009.
6. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т. Т. 1–2. – М.: Рус. яз., 1990
7. Васильева Г. М., Харченкова Л. И. Основные направления формирования межкультурной компетенции студентов гуманитарных специальностей/Г.М. Васильева, Л.И. Харченкова//Педагогический журнал, №2-3, Изд-во «Аналитика Родис», 2012. -С. 51-63.

УДК 811.161.1'243:[81'373.612.2:39]:378.147

Матвеева Т. Н.

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

ЭТНОМЕТАФОРА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Статья посвящена проблеме изучения этнометафоры в курсе русского языка как иностранного. Рассматриваются основные вопросы, связанные с пониманием этнометафоры в сопоставительном аспекте для совершенствования коммуникативной компетенции иностранных студентов.

Ключевые слова: этнометафора, языковая картина мира, формирование коммуникативной компетенции, концептуальная система.

T. N. Matveeva

Herzen State Pedagogical University of Russia

The ethnic metaphora in the practice of teaching Russian as a foreign language

The paper deals with the problem of studying ethnic metaphora in the Russian language course. In the article considers the main questions connected with ethnic

metaphora in compare aspect for foreign student perfect communicative competence.

Keywords: ethnic metaphora, language picture of the world, communicative competence formation, conceptional system.

Известно, что язык не является зеркальным отражением окружающего мира, поскольку он не только отражает действительность, но и интерпретирует ее. Сущность такой интерпретации заключается в особом видении вещей в зависимости от особенностей национальной культуры. Через разнообразие языков и культур нам открываются национально маркированные картины мира, которые позволяют увидеть и почувствовать их отличие от нашей картины мира.

К важным средствам познания окружающего мира относятся метафоры как универсальное средство познания мира, присущее всем языкам. В последние десятилетия метафору рассматривают не только как способ реализации определенных стилистических возможностей, но и как единицу ментальности и способ познания мира, тесно связанный с концептуальной системой носителей того или иного языка, той или иной культуры. Следует также отметить антропоцентрический характер метафоры и связанную с нею концепцию метафоры, которая изложена в работе В. Н. Телия [2]. В частности, автор предлагает учитывать человеческий фактор как объект внимания исследователей, указывая на «способность творца метафоры на основе этно-социопсихолингвистической компетентности создавать новые подобия». Автор также называет метафору «призмой, через которую человек определенной культурно-национальной принадлежности видит и оценивает мир, себя и окружающих» [2, с. 136]. В связи с этим метафора может рассматриваться (и рассматривается) как единица картины мира народа, являясь одновременно познавательным, номинативным и образным отражением действительности. В то же время границы образности родного языка являются и границами его языковой картины мира, оказывающей влияние на менталитет.

Являясь универсальным явлением познания, свойственным всем языкам, тем не менее порождение самой метафорической единицы связано с концептуальной системой носителей языка, его конкретно-историческим опытом, культурой, условиями жизни и т.д. В связи с этим хочется привести некоторые примеры, доказывающие это положение: так, для русской культуры **змея** – коварное, мстительное, злобное существо (ср. – змея подколотная, змею пригреть на груди, гадина, гаденыш), то же самое в английском (snake in the grass – букв. змея в траве), а в китайской культуре **змея** является олицетворением мудрости и изящества (последнее – по отношению к женщинам). Поскольку в китайской культуре **дракон** с давних времен, являясь тотемом предков, рассматривается как важный,

храбрый, уважаемый и почитаемый, у носителей китайской культуры с этим словом связаны только положительные реакции. Например, когда говорят «сын дракона», подразумевают, что речь идет о сыне императора.

В русской же культуре, наоборот, мифологическое существо в виде трехглавого змея (дракона) вызывает негативные эмоции, как и само слово «дракон» (о жестоком, безжалостном человеке) или глагол «раздраконить» со значением «сильно разругать» [3].

Сравним также интерпретацию и восприятие других, так называемых зоометафор в русском, китайском и других языках: русск. **сорока** – о болтливом человеке; о сплетнике, сплетнице; китайск. – птица, приносящая хорошие вести, счастье; русск. **ворона** – о рассеянном, невнимательном человеке; китайск. – о том, кто несет плохие пророчества (рот вороны у кого-либо); русск. **медведь** – о крупном, сильном, но грузном и неуклюжем человеке; о невоспитанном человеке; англ. bear – полицейский (в мифологии народов данной культуры медведь является символом порядка).

Очевидно, что чем дальше отстоят друг от друга культуры, тем очевиднее различие в метафорическом составе языка, с другой стороны, у народов территориально и культурно близких друг другу значительный пласт метафорических единиц может быть общим. Так в русском, немецком, английском прилагательные «железный, золотой» с метафорическим значением (сильный, крепкий, непоколебимый, непреклонный; замечательный по своим достоинствам, прекрасный, очень хороший) являются общими: русск. – железный характер, железная воля; англ. – a man of iron, iron-bound; немецк. – ein Mann aus Eisen.

Национальные метафоры (или этнометафоры) отражают тот мир и те явления окружающего мира (включая ландшафт, растительность и животный мир, особенности трудовой деятельности и многое другое), которые характерны для данной культуры. Этому аспекту посвящены работы профессора Г. Д. Гачева, в которых, в частности, рассматриваются многочисленные примеры того, как в метафорах, помимо языковой картины мира, отражается генетическая память народа, своеобразный культурный код[1]. Так, в частности, автором объясняется идеал телосложения в русской культуре (грудь колесом, косая сажень в плечах, крепок костью и т.д.) связью с занятием земледелием, где требуется не столько ловкость и гибкость (как у представителей народов, связанных с охотой или рыболовством), сколько физическая сила.

Владение языком другой культуры предполагает не только владение его фонетикой, грамматикой и словарным составом, но и понимание того, в каких речевых условиях должны употребляться те или иные языковые единицы. В этом случае особенно необходимо учитывать явление интерференции родного языка. Учащиеся-иностранцы должны иметь в виду, что очень часто так, как можно сказать на родном языке, будет

неверно выражено на другом. Например, в финском языке можно сказать: сильный/тощий чай/кофе (русск. крепкий/слабый), твердый хлеб (русск. черствый), сладкая вода (русск. пресная), высокий возраст (русск. преклонный), толстая ложь (русск. грубая), толстое место (русск. доходное), длинный шаг (русск. широкий) и т.д.

Следовательно, изучая русский язык и знакомясь с явлением многозначности слова, учащиеся-иностранцы должны получить представление об особенностях метафорического переноса, который желательно продемонстрировать в сопоставительном аспекте, проводя аналогии и параллели. Представляется, что знание такого явления, как этнометафора, в курсе русского языка как иностранного является неотъемлемой частью коммуникативной национально-культурной компетенции учащихся.

Литература

1. Гачев Г. Д. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. – М.: Русский язык, 1995.
2. Словарь русского языка (МАС). – М.: Русский язык, 1987.
3. Телия В. Н. Роль образных средств языка в культурно-национальной окраске миропонимания. – Этнопсихологические аспекты преподавания иностранных языков. – М.: 1996.

УДК 811.161.1'243:378.147:[81'37:633.873.1]

Мельчакова Н. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет.

АССОЦИАТИВНО-ОБРАЗНАЯ ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ДУБА В РУССКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ СОЗНАНИИ

Настоящая статья посвящается анализу лексической единицы *дуб*. Ассоциативно-образное восприятие дуба соотносится со стереотипами, культурными установками и эталонами.

Ключевые слова: языковая картина мира, лингвокультурологический анализ, культурная коннотация.

Н. Н. Melchakova

Saint Petersburg State University

Associative and Figurative Verbalization of the Oak in Russian National Consciousness

The following paper is devoted to the analysis of the lexeme *oak*. Associative and figurative perception of the oak is explained with the help of stereotypes, cultural attitudes and cultural standards.

Keywords: the view of the world, linguoculturological analysis, cultural connotation.

Известно, что овладение линвокультурологическим потенциалом лексики позволяет иностранным студентам приблизиться к глубинному пониманию человека и мира иной культуры. Культурная информация в языковых единицах может быть представлена с помощью понятия культурной коннотации, под которой нами понимается «интерпретация денотативного или образно-мотивированного аспектов значения в категориях культуры» [5, с. 218]. Интерпретируя функционирование лексических единиц на основе соотнесения их ассоциативно-образных восприятий со стереотипами, отражающими национальный менталитет, культурными установками и эталонами, мы тем самым раскрываем их культурно-национальный смысл и характер, которые и являются содержанием национально-культурной коннотации. Объяснение механизма возникновения ассоциаций с помощью информации энциклопедического характера необходимо в иностранной аудитории.

Анализ лексической единицы в практике преподавания РКИ начинается а) с приведения прямого значения, затем б) даются дефиниции переносных значений из толковых словарей и объясняется характер переноса (перенос по смежности или по сходству), который обуславливается ассоциативным характером человеческого мышления, играющим большую роль во вторичной номинации; в) в примерах из текстов анализируются коннотации и выявляются связанные с ними культурные представления и традиции, существующие в языковой картине мира, проводится анализ дистрибуции единицы и выявляются коннотативные семы, присутствующие в данном лексическом значении слова в данном употреблении; г) в связи с коннотациями анализируется эмотивный аспект лексического значения, ценностная информация (положительная или отрицательная оценка), выражение оценки обозначаемого с помощью стилистически маркированных единиц и экспрессивность единиц, создаваемая коннотацией в конкретных высказываниях.

Так, например, номинативное значение лексемы дуб, включенной в лексико-семантическую группу «Флора леса», – «Крупное листовенное дерево семейства буковых, с плотной древесиной, имеющее плоды — желуди» [4]. Употребление лексемы дуб в сочетании с прилагательными гигантский, вековой, столетний, могучий, крепкий указывает на коннотативные семы ‘выносливый; сильный; живущий много лет’.

Дуб является символом долголетия, силы, жизнестойкости, мощи, что подтверждается, например, следующим контекстом: «Дурная почва: слишком узловат / И этот дуб, и нет великолепья/В его ветвях. Какие-то отрепья / Торчат на нем и глухо шелестят. / Но скрученные намертво

суставы / Он так развил, что, кажется, ударь —/ И запоем он колоколом славы, / И из ствола закапает янтарь./Вглядись в него: он важен и спокоен / Среди своих безжизненных равнин. / Кто говорит, что в поле он не воин?/Он воин в поле, даже и один» [Н. Заболоцкий. «Одинокий дуб»].

В устойчивом сравнении «крепкий как дуб» лексема дуб в русском языковом сознании проявляет себя как эталон физического здоровья и силы при описании человека: «Он не был тот прежний, непреклонный, неколебимый, крепкий, как дуб...» [Н. В. Гоголь. Тарас Бульба (1835-1841), НКРЯ].

На основе вторичной номинации (древесина дуба как строительный материал) лексема дуб приобретает дополнительное значение – ‘символ богатства, благополучия, престижа’: «Сидел с Атепиным в столовой, оклеенной дорогими, под дуб, обоями, цедил крепкий, бордовый чай» [М. А. Шолохов. Тихий Дон. Книга первая (1928-1940)]. Древесина дуба очень прочная, долговечная и стойкая к влаге, стойкая против загнивания. Своеобразный оттенок благородной старины, свойственный древесине этого дерева, можно объяснить тем, что она темнеет со временем. Так как древесина дуба очень ценная, имеет высокую стоимость, часто создаются имитации этой породы дерева – отделанные или выкрашенные «под дуб», в соответствии с цветом и рисунком этого дерева.

Кроме того, лексикографические справочники фиксируют переносное значение ‘Разг О нечутком, тупом человеке’ [4]: «— Ну и дуб же ты, Василий Иванович!» [Коллекция анекдотов: Чапаев (1970-2000), НКРЯ], при котором лексема выступает в роли именной части составного сказуемого.

Дуб — это человек со слишком прямым, негибким мышлением, без эмоций, не понимающий и не чувствующий юмора, иронии. Так как дуб — символ крепости (из-за крепости древесины и корней) и могущества, с этим представлением связана и твердость взгляда человека. Мнение упрямого человека, твердо стоящего на своем, трудно изменить. «Тупой как дуб» - ‘нет возможности изменить его точку зрения, так уверен в своей точке зрения, что до него не достучишься’. Это переносное значение появилось у лексемы дуб в результате метафорического переноса по сходству: как древесину дуба сложно согнуть, так же сложно изменить взгляды упрямого человека. Это значение обладает отрицательной коннотацией. Коннотацию ‘глупый, упрямый человек, не меняющий свое мнение’ можно объяснить культурной установкой, присутствующей в сознании носителей русского языка: быть упрямым, не обращать внимание на чужое мнение – плохо, нужно быть внимательным к другим людям и обладать гибким мышлением. В подобных употреблениях эмотивное отношение говорящего к объекту оценки можно охарактеризовать как неодобрительное. Данная коннотация является культурно маркированной.

Связаны со значением ‘глупый человек’ дериват «дубина» и фразеологическая единица «дубина стоеросовая». Кроме того, глупого

человека характеризует жаргонный фразеологизм «рухнуть с дуба», выражающий ярко негативное, неодобрительное, грубое отношение к характеризуемому объекту.

Знанием о том, что древесина дуба является очень прочной, негнушейся мотивировано значение просторечных глаголов «дубеть» и «задубеть», являющихся этимологически родственным слову «дуб» и существительному «дубак» – «мороз», «холод». Глагол «дубеть» имеет значения 'становиться твёрдым, заскорузлым; утрачивать подвижность от холода, страха и т. п.; застывать; становиться глупым, глупеть' [2, с. 203].

В этой связи интересен и фразеологизм «дать дуба» - груб. прост. Умереть, исходным значением которого является 'стать неподвижным, как дуб, выпрямиться, охолодеть' [1]. Правда, лексикографические справочники предлагают и другие версии этимологии фразеологизма: Выражение может быть связано с тем, что под дубом хоронили умерших. Выражение связано с языческими обрядами, его первоначальная форма: дать дубу, т. е. принести жертву божеству; известно, что дуб был священным деревом бога грома Перуна [1]. Возможно, именно тесная связь дуба со славянскими языческими верованиями обуславливает его частое упоминание в традиционных русских присказках (в качестве предисловия к сказке или как элемент заговора или наговора): *«За морем синим, за морем Хвалынским, посреди Окиан-моря, лежит остров Буян, на том острове Буяне стоит дуб, под дубом тем лежит бел-горюч камень Алатырь. Под тем камнем сокрыта сила могучая, и силы той конца нет»* [Крючкова 2004: 205].

В представлении славян о строении вселенной дуб занимал центральное место — он является древним архетипом мирового древа, мировой осью и символом мироздания в целом; дуб являлся священным деревом Перуна, что также объясняет представление о дубе как о дереве, связанном с мощью и силой, наличие многих положительных коннотаций в различных контекстах употребления.

Таким образом, употребление лексемы «дуб» различных контекстах можно объяснить с помощью категорий культуры — символов, стереотипов, эталонов, культурных установок, устойчивых в русской национальной картине мира ассоциаций. Коннотации данной лексемы могут быть названы культурными.

Литература

1. Бирих, Мокиенко, Степанова — Русская фразеология. Историко-этимологический словарь Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И.: <http://www.gramota.ru/spravka/phrases/?alpha=%C4>
2. БСРП — Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 785 с.
3. Крючкова О. Е. Магия древнеславянских молитв и наговоров. – М.: Велигор, 2014. – 180 с.
4. МАС — Словарь русского языка: РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/0encyc.htm>

5. Телия В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурный аспекты. – М.: Школа: «Языки русской культуры», 1996. – 258 с.

УДК 811.161.1'243:[378.1:008]:37.013.43

Налимова Т.А.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

КУЛЬТУРНЫЙ ФОН КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ, КОММУНИКАТИВНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

В статье характеризуется образовательная среда вуза и показана ее роль в создании культурного фона, служащего основой формирования общекультурной и профессиональной компетенций студентов.

Ключевые слова: образовательная среда, культурный фон, компетенции: общекультурная, коммуникативная, профессиональная.

T. A. Nalimova

Saint-Peterburg State University of Industrial Technologies and Design

Cultural background as a basis of common cultural and professional competences design students

The article characterizes the educational environment of the university and shown its role in the creation of the cultural background to underpin the formation of the general cultural and professional competence of students.

Keywords: educational environment, cultural background, competence: general cultural, communicative, professional.

Как известно, соизучение языка и культуры является основополагающим принципом отечественной лингводидактики [1]. Особую значимость опора на этот принцип приобретает при обучении студентов творческих специальностей, в частности будущих специалистов в разных областях дизайна (дизайн костюма, дизайн пространственной среды, графический дизайн и др.) и специалистов в области искусствоведения.

Для студентов указанных специальностей важное значение с начала обучения приобретает прежде всего освоение того культурного фона, на базе которого будет формироваться общекультурная, а затем и профессиональная компетенции. Задача преподавателей русского языка как иностранного, русского языка как родного, а также других (творческих) дисциплин состоит в том, чтобы помочь студентам в

освоении богатейшего культурного фона, под которым мы имеем в виду прежде всего освоение основных фактов культуры нашего города и нашей страны во всем их разнообразии. С этой целью привлекаются самые разнообразные источники (литературные – А.С.Пушкин «Медный всадник», «Повести Белкина» и произведения других авторов), произведения живописи, архитектуры, музыкальные произведения (проект «Студенческая филармония»).

Что касается иностранных студентов, то формирование культурного фона и общекультурной компетенции при их обучении в российских вузах начинается с подготовительного факультета и продолжается в течение всех последующих лет обучения в вузе. Значительную роль в этом процессе отводится занятиям по русскому языку как иностранному, особенно на первых курсах, когда студенты наиболее интенсивно знакомятся со страноведческими (культуроведческими) реалиями. Осмысление этой информации послужит основой формирования общекультурной и коммуникативной компетенции, а в дальнейшем - профессиональной компетенции. Это осуществляется различными путями: 1) при чтении студентами специально подобранных страноведческих текстов, содержащих культурную информацию, в первую очередь текстов об истории и культуре нашего города, его памятниках и людях, внесших большой вклад в развитие отечественной культуры (композиторах, художниках, писателях, ученых [2]; 2) В ходе проведения экскурсий (обзорных и тематических) по городу, особенно в начале обучения; 3) в процессе посещения музеев (Эрмитаж, Русский музей, музей-квартира А.С.Пушкина, Этнографический музей и др.). 4) на тематических вечерах и др. В результате у студентов формируется общекультурная, лингвокультурная и коммуникативная компетенции, которые послужат основой на следующем этапе для овладения профессиональной компетенцией.

Начиная с первого курса, иностранные студенты знакомятся с языком специальности. Для этого используются пособия, включающие адаптированные тексты по разным видам дизайнерской и проектно-художественной деятельности [4, 5]. На 2-3 курсах используются пособия с более сложными аутентичными текстами, подобранными из специальной литературы по профилю студента [3].

Для всех студентов творческих вузов, в том числе и иностранных, культурный фон в первую очередь создает образовательная среда и сложившаяся в вузе творческая атмосфера, которые по сути пронизывают всю учебную и внеаудиторную деятельность будущих специалистов творческих направлений. В нашем вузе сформирована такая полноценная образовательная среда, которая и служит основой для формирования культурного фона. Эта среда создает все необходимые условия для становления высококвалифицированных специалистов в области дизайна, а также других смежных областях. Она формируется за счет как

собственно учебного(аудиторного) процесса (содержание учебных программ и т.д.), так и внеаудиторной составляющей (организация разнообразных мероприятий творческого характера: выставок студенческих (курсовых, дипломных работ), творческих конкурсов и творческих проектов). Так, например, иностранные студенты знакомятся с русской культурой не только на занятиях по русскому языку, но и благодаря необычной тематике одного из ежегодно проводимых международных конкурсов молодых дизайнеров «Адмиралтейская игла», который был посвящен удивительному миру русских народных сказок. Русская культура получила отражение на конкурсе в созданных участниками коллекциях. Например, знакомство с особенностями русских народных сказок, а также с конкретными сказочными персонажами, такими, как Петрушка, Емеля, Жар-птица, Баба-яга и др., представленными в коллекциях костюмов, началось с оформления зала на сюжеты русских сказок и былин и продолжилось на занятиях в аудитории, где им были предложены для прочтения под руководством преподавателя тексты русских народных сказок.

Значительное место в образовательной среде вуза занимают и популярные у студентов встречи с известными отечественными и зарубежными дизайнерами моды, читающими лекции и проводящими мастер-классы. А для будущих журналистов на базе нашего университета создан городской студенческий пресс-центр, организующий интересные проекты, в том числе и выездные на базе спортивно-оздоровительного лагеря в Стрельцово. Полезным с точки зрения развития коммуникативной компетенции студентов, обучающихся по данной специальности, является проект под названием «Инновационная школа event-бизнеса», посвященный организации публичных мероприятий, в осуществлении которого приняли участие победители профессионального творческого конкурса «СеЗаМ» и представители ведущих СМИ и пресс-служб города. Очень полезной для будущих журналистов оказалась и встреча с редактором электронного журнала «ТурПрессКлуб» С.Кормилицыным, который приоткрыл один из секретов – использование фейков в предвыборных кампаниях [6].

Каждое лето центр студенческого творчества и досуга университета организует «Творческие смены», которые называют не иначе, как творческой лабораторией университета. Отличительной особенностью этого проекта является то, что он позволяет студентам лучше изучить прежде всего себя, свой творческий потенциал и выразить себя через творчество. Этот проект важен также для развития коммуникативных способностей, так как студенты учатся сотрудничать, знакомятся и общаются с интересными людьми, находят единомышленников и новых друзей. Такие проекты оказывают положительное влияние на творческую активность студентов и повышают мотивацию их учебной деятельности.

Ежегодно студенты нашего университета принимают участие и получают дипломы в разных номинациях в таком культурном проекте, как молодежные Дельфийские игры - в соревновании, которое объединяет представителей всех видов искусств.

Также интересным и очень важным проектом для студентов является программа «Адаптация студентов в вузе», в рамках которой проводятся различные тренинги, лекции и мастер-классы, в которых участвуют и сами студенты. Эта программа крайне важна особенно для первокурсников, так как она позволяет им как можно быстрее адаптироваться к новым условиям обучения и специфике жизни в творческом вузе.

Особое место в создании культурного фона и в формировании профессиональной и коммуникативной компетенции принадлежит специализированным (профильным) конференциям, которые регулярно проводятся в нашем университете. Например, форум «Петербургский трикотажный диалог», посвященный вопросам технологии и дизайна верхнего и спортивного трикотажа, привлек внимание не только сотрудников университета и специалистов из Германии и других стран, но и студентов разных институтов нашего университета (Института текстиля и моды, Института графического дизайна) [6].

Общение со школьниками города и детьми из детских домов также позволяет расширить у иностранных студентов представление о культуре и образовании в нашей стране. Этому способствуют проекты, основанные на сотрудничестве нашего университета и других организаций, в которых студенты, встречаясь с разными возрастными группами, осуществляют разнообразную деятельность (тренинги в интерактивной форме, например проект «Путь к победе», посвященный Году истории), принимают участие в волонтерской работе (организация праздников в Детских домах, поздравлений Ветеранам войны, участие в XXUP Всемирной летней Универсиаде и др.) [6].

Культурный фон обогащают и музыкальные проекты, такие как Студенческая филармония, традиционный фестиваль национальных культур («Наш самый культурный фестиваль»), выставки дипломных и творческих работ студентов-дизайнеров и многие другие. Все эти проекты являются той питательной средой, в недрах которой формируется творческая личность, обладающая всеми видами компетенций - общекультурной, коммуникативной и профессиональной.

Спортивные мероприятия, которые играют важную роль в жизни студентов университета, также вносят свою лепту в формирование культурного фона. Это традиционные Дни здоровья, соревнования по шашкам и шахматам, по спортивному ориентированию и туризму, международные велотуры и разнообразные спортивные фестивали («Наш самый морской фестиваль!») и др. [6].

Эти и многие другие проекты, в которых принимают активное участие не только российские, но и иностранные студенты, образуют тот фон, который формирует профессионально зрелого специалиста творческого вуза.

Литература

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп.-М.: Рус.яз., 1990. – 246 с.
2. Малышев Г. Г., Малышева Н. Г., Свидинская Н. Т. Санкт-Петербург – культурная столица России: учебное пособие. – СПб, СПГУТД, 2011. – 79 с.
3. Налимова Т. А., Веселова Л. И. Читаем по-русски и обсуждаем тексты по специальности «Дизайн»: учебное пособие для иностранных студентов. – СПб, СПГУТД, 2013. – 132 с.
4. Основы дизайна: учебно-метод. пособие для иностранных студентов/ Составители: Овчаренко Н. Н., Краснов С. А. – СПб, СПГУТД, 2005. – 64 с.
5. Романова Н. Ю. Читаем по-русски: учебно-методическое пособие. СПб, СПГУТД, 2004. – 61 с.
6. *texСТИЛЬ*. Газета СПбГУПТД : материалы за 2014-2016 гг.

УДК 811.161.1'243:[378.147:908]

Сапунова И. А., Шахматова М. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛИТЕРАТУРНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ РУССКОГО ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ И КУЛЬТУРЫ

В статье идет речь о возможностях, которые дает литературное краеведение, а также о том, как посещение литературно-мемориальных музеев иностранными учащимися способствует повышению мотивации в освоении русской культуры вообще, литературы и русского языка в частности.

Ключевые слова: литературно-мемориальный музей, музей-квартира, музей-усадьба, заповедник, эпоха, экспозиция, выставочно-концертная деятельность.

I. A. Sapunova, M. A. Shahmatova

Saint Petersburg State University

Local history in literature as a method of motivation raising in teaching Russian, literature and culture in a foreign classroom

The article says about possibilities, which local history in literature provides, and also about visiting literary memorial museums and its motivation raising

role in teaching Russian culture in general, literature and Russian language in particular.

Keywords: ten literary memorial museum, the apartment museum, the estate museum, nature reserve, epoch, way of life and existence, exposition, exhibition and concert events.

С древнейших времен русская литература учила человека добру, призывала к единению, отстаивала приоритет духовности. Не случайно многие российские писатели на равных вошли в пантеон мировой культуры. Они были не только художниками слова, но и интересными личностями, оставившими свой глубокий след в истории государства. Чтобы понять художественное произведение, недостаточно владеть только языком, на котором оно написано, но необходимо знать, где, когда, как, по какому поводу, в каких условиях оно было создано, как жил и с кем дружил автор, где и чему учился, какие книги читал, что и кого любил, по каким улицам ходил, какие вещи его окружали, представлять себе реалии того времени. Ответы на эти и многие другие вопросы иностранные учащиеся могут получить на лекциях по культурологии, расширить и углубить свои знания на занятиях по литературному краеведению.

На филологическом факультете СПбГУ было организовано 2 факультатива: «Петербург в литературе» и «Литературный Петербург». На первом основное внимание уделялось аналитическому чтению текстов, на втором – культурологическому аспекту. Лекции читались не только в университетских аудиториях, но и переносились на улицы и площади города, проводились в литературно-мемориальных музеях, которые хранят приметы давно минувших дней и проводят большую культурно-просветительскую работу, привлекая современных поэтов, художников, прозаиков, журналистов, литературных критиков, актеров, музыкантов и просто читателей. Без этого подвижничества нельзя представить современную культуру России.

Иностранные учащиеся с большим интересом изучают этот пласт культуры, с удовольствием следуют по маршрутам литературных героев, знакомятся с экспозициями мемориальных музеев. Очень важно, чтобы вводил их в этот мир преподаватель, который владеет страноведческим материалом и хорошо осведомлен о фоновых знаниях учеников, об их уровне владения русским языком. Профессиональные сотрудники музеев, ориентированные на русскоговорящих экскурсантов, перегружают информативное поле, вызывая сначала непонимание у иностранных студентов, а потом даже неприятие и неприязнь, иногда до полного отторжения.

Экскурсии на иностранных языках большей частью клишированы, гиды часто не принимают во внимание ассоциативные межкультурные

коммуникативные связи и не способствуют повышению мотивации к постижению русской культуры.

Тем важнее целевая установка и собственная компетенция преподавателей РКИ, которые не должны упускать из виду как культурологические и литературоведческие, так и педагогические и языковые задачи.

Литературно-мемориальные музеи имеются почти во всех регионах России: пушкинские заповедники Михайловское в Святых горах под Псковом и Болдино под Нижним Новгородом; усадьба Льва Толстого в Ясной поляне под Тулой и его московский дом в Хамовниках, музей М. Лермонтова в Тарханах под Пензой, музей-усадьба драматурга А. Н. Островского в Плесе и Кобринно, Н. А. Некрасова под Ярославлем; дом Ф. М. Достоевского в Старой Руссе и усадьба Г. Успенского в Чудове Новгородской губернии, музей А. П. Чехова в Ялте; рязанское село Константиново, где родился Сергей Есенин, многочисленные литературно-мемориальные музеи в Москве.

Санкт-Петербург двести лет был столицей Российской империи, ее культурным центром, поэтому с ним связаны биографии почти всех великих писателей. На многих петербургских домах установлены памятные доски, указывающие, что в них жили и творили Державин, Карамзин, Крылов, Жуковский, Пушкин, Гоголь, Лермонтов, Белинский, Тютчев, Фет, Тургенев, Некрасов, Добролюбов, Чернышевский, Гончаров, Достоевский, Толстой, Писемский, Успенский, Чехов, Горький, Мережковский и Гиппиус, В. Иванов, Блок, Маяковский, Мандельштам, Гумилев, Ахматова, Зощенко, Берггольц, Абрамов, Бродский, Довлатов и многие другие.

28 декабря (15 декабря по ст. стилю) был учрежден первый в России государственный литературный музей **Пушкинский Дом**. Его сотрудники подготовили публикации ранее неизвестных рукописей А.С. Пушкина, напечатали отчеты о поступающих материалах и в 1913 году организовали большую выставку в главном здании Академии наук. Она занимала несколько залов, а ее осмотр начинался с парадной лестничной площадки, где помещается знаменитая мозаика «Полтавская битва» М. Ломоносова, внесшего немалый вклад не только в точные и прикладные науки, но и в лингвистику, и в литературу. Выставка привлекла очень много посетителей, но из-за начала Первой мировой войны была закрыта, потому что здание было передано госпиталю. Длительное время Пушкинский дом не имел своего пристанища, но продолжал вести работу по сбору и изучению литературного наследия, росли коллекции, постоянно пополняясь многочисленными реликвиями, в фонды на хранение стали поступать архивы и личные вещи разных писателей. В 1925 году в ведение Пушкинского Дома была передана последняя квартира Пушкина на Мойке, дом 12. В 1927 году Академия наук предоставила Пушкинскому

Дому в постоянное пользование помещение Таможни на наб. Макарова, дом 4. Здание было построено в пушкинское время архитектором И. Ф. Лукини. В наше время там располагается Институт русской литературы (ИРЛИ), архив и открытые для обозрения богатейшие коллекции, отражающие историю русской литературы с 18 века до наших дней. Так были заложены традиции создания литературно-мемориальных экспозиций.

Именно с посещения Пушкинского Дома целесообразно начать знакомить иностранных учащихся с миром русской литературы, показать им, какое влияние она может оказать на судьбу народа и отдельного человека. Купец и промышленник А. Ф. Отто так увлекся творениями Пушкина, что посвятил свою жизнь сбору рукописей и меморий и просил у императора специального разрешения присоединить к своей фамилии фамилию героя пушкинского романа в стихах. За особые заслуги в сохранении русской культуры ему было милостиво разрешено именоваться А. Ф. Онегиным.

В фондах и экспозициях Пушкинского Дома находится более ста тысяч памятных предметов и около трехсот тысяч единиц научно-вспомогательных и справочных материалов. Здесь хранятся уникальные портреты писателей 18-20 столетий, огромное количество дагерротипов и фотографий. Особую ценность представляют картины и рисунки самих писателей, многие из которых не просто автоиллюстрации, но и живописные полотна, например, работы М.Ю. Лермонтова.

Разросшиеся коллекции Пушкинского Дома позволили создать в Ленинграде (ныне Санкт-Петербурге) 19 самостоятельных литературно-мемориальных музеев. И каждый из них не только посвящен творчеству конкретного писателя, но и отражает его эпоху, быт и бытие.

Литературная жизнь 18 века многогранно представлена в музее-усадьбе Г.Р. Державина на наб. Фонтанки, д. 118. Следует отметить, что дом поэта-сенатора стал храмом русской словесности в период от Петра 1 до Пушкина. И сам дом, и обширный сад располагают к размышлениям о высоком и прекрасном. Бывшая загородная резиденция сейчас с трех сторон стеснена доходными домами. Тем большее впечатление она производит на иностранных учащихся, которые с удовольствием начинают посещать проводимые там концерты и литературные вечера, воображая себя завсегдатаями знаменитых салонов.

Конечно, самыми важными на карте Санкт-Петербурга и Царского Села являются музей –Лицей (Царское Село, ул. Садовая,2), музей-Дача (г. Пушкин, ул. Пушкинская, 2), Всероссийский музей А.С. Пушкина в доме Волконской (наб. Мойки, 12) и последняя квартира Пушкина. Познакомившись с жизнью и творчеством Пушкина, прослушав рассказ о последних месяцах его жизни, о роковой дуэли и трагической кончине

великого русского поэта, иностранные студенты воспринимают его смерть как личное горе. Об этом свидетельствуют их сочинения.

Представление о литературно-журнальных баталиях середины 19 века можно составить, посетив Музей-квартиру Н.А. Некрасова (Литейный пр., 36). Именно здесь собирался цвет русской литературы, сюда приносили свои творения и начинающие писатели, и маститые авторы, здесь была редакция «Современника», велись горячие споры о путях развития России.

Огромный интерес у иностранных студентов вызывает Музей-квартира Ф.М. Достоевского (Кузнечный пер., 5). С именем Достоевского связано много петербургских адресов, потому что ему часто приходилось менять место жительства. Музей открыт 13 ноября 1971 года в доме, где писатель провел последние годы жизни. Сейчас музей занимает 2 квартиры. В одной – историко-литературная экспозиция, знакомящая посетителей с биографией писателя, с основными событиями его жизни, с эпохой. Среди экспонатов – кандалы, которые надевали на государственных преступников, к ним на долгие годы был причислен Достоевский за участие в кружке Петрашевского. В вину Достоевскому было вменено публичное чтение запрещенного цензурой Письма Белинского к Гоголю. За Слово – каторга! Этот факт производит очень сильное впечатление на иностранцев.

Специальная выставка рассказывает о заграничных поездках писателя, представлена карта его путешествий, оформлен уголок игорного дома с картами и рулеткой. Приковывают к себе внимание студентов полки с книгами, изданиями произведений Достоевского на многих языках мира.

С историей литературы начала 20-го века мы знакомим иностранных учащихся в Музее-квартире А. Блока (ул. Декабристов, 57). Этот музей был открыт в ноябре 1980 года на берегу речки Пряжки, в Коломне, на бывшей окраине Петербурга. На 1-м этаже выставочный и лекционно-концертный залы, на 2-м этаже в квартире матери поэта – историко-литературная экспозиция, на 4-м этаже мемориальная часть музея. Здесь кабинет поэта, гостиная, где собирались друзья, поэты, художники, актеры, представители российского Серебряного века. После революции 1917 года семью Блоков «уплотнили», поэтому поэт с женой переехали жить в квартиру матери, где в августе 1921 года А. Блок умер.

Со следующим этапом истории русской литературы, с ее трагическими страницами можно познакомиться в Музее Анны Ахматовой в Фонтанном доме (наб. Фонтанки, 34). Музей был открыт 24 июня 1989 года в садовом флигеле Шереметьевского дворца, на 3-м этаже которого с 1922 года находилась служебная квартира директора Русского музея Н.Н. Пунина (1888-1953), историка искусств, мужа А. Ахматовой. В этой

коммунальной квартире Ахматова прожила четверть века. Здесь были созданы самые значительные ее произведения.

Часть музейной экспозиции отведена культурно-богемной жизни перед Первой мировой войной, она знакомит с артистическим кабаре «Бродячая собака».

На первом этаже видео-гостиная, где можно посмотреть фильмы об Ахматовой, Гумилеве, И. Бродском, М. Шемякине и других деятелях русской культуры.

Очень часто иностранные студенты проявляют желание посетить Музей-квартиру В. Набокова (Б. Морская ул., 47). Этот музей расположен в одном из самых фешенебельных районов Санкт-Петербурга. Дом принадлежал В.Д. Набокову (1869-1922), известному юристу, лидеру кадетов, депутату 1-й Государственной думы, управделами Временного правительства в 1917 году. В этом доме прошло детство будущего русско-американского писателя В. Набокова. После Октябрьской революции семья эмигрировала, но до конца дней Набоков не забывал родной дом. Сотрудники музея проводят большую работу по собиранию, изучению и пропаганде всего, что связано с творчеством одного из замечательных писателей-стилистов. Ежегодно проводятся международные научные конференции.

Петербург дает много возможностей приобщить студентов к величайшим достижениям русской культуры. Но и в других регионах нашей обширной родины есть возможности привлечь внимание иностранных учащихся, повысить их мотивацию к знакомству, изучению и постижению русской литературы, к овладению русским языком на уровне, достаточном для более глубокого ее понимания.

Посещая литературно-мемориальные музеи, иностранные учащиеся видят, с каким пиететом сотрудники и посетители относятся к рукописям, книгам, мемориальным вещам и другим реликвиям, и тоже проникаются уважением к творцам русской литературы.

УДК 81'42:392.31(470+571:510)

Цюй Юян

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ ТЕРМИНОВ РОДСТВА В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Данная работа посвящена изучению русской терминологии родства в сопоставлении с китайской. Тот факт, что система родства – явление не только лингвистическое, но и социальное, и что термины родства связаны с социальным, историческим и этнографическим фоном, не вызывает

сомнений. В статье описаны особенности структуры и функционирования слов-терминов родства русского языка и китайского языков в их сопоставлении, выявлены различия между русскими и китайскими терминами родства как с точки зрения их объема, так и с точки зрения их структуры и функционирования.

Ключевые слова: термины родства в русском языке, термины родства в китайском языке, лингвокультурологический анализ

Qu Youyang

Saint Petersburg State University

Linguistic and cultural kinship system analysis in Russian and Chinese languages

Kinship terminology in Russian and Chinese languages has been analyzed from different perspectives for a long time. However, kinship terms in comparison in Russian and Chinese languages remain poorly understood. In the existing Russian-Chinese linguistic literature features of the structure and functioning of words are not thoroughly described, the reasons for the differences between the Russian and Chinese kinship terms are not revealed, both in terms of volume and in terms of their structure and function. Currently, the identification of the specifics of Russian kinship terms is becoming increasingly important due to the significant expansion of intercultural contacts in Russian.

Keywords: kinship terms in Russian, kinship terms in Chinese, linguistic and cultural analysis.

В языке любого народа есть группа слов, служащих для обозначения родственных отношений между людьми - это так называемые термины родства [2, с. 97]. Терминология родства является одним из древнейших лексических пластов и по сложности своей истории занимает особое положение в основном лексическом составе языка.

Лингвокультурологический анализ лексем, включенных в тематические группы и объединенных интегральной семой “родство”, позволил выявить дифференциальные семы “пол” (мужской/женский), “характер (линия) родства” (кровное родство/свойство), “линия родства (векторная)” (прямое родство/боковое родство; восходящее/нисходящее), “степень родства” (1 поколение/2 поколение и т. д.); “родовая соотносительность” (по мужскому полу/по женскому полу); “возраст по отношению к говорящему лицу” (старше/младше), причем часть этих сем не актуальна для слов современного русского языка, но сохраняет прочные позиции в современном китайском языке, отражая специфику соответствующих фрагментов национальных концептосфер как лингвокультурного феномена.

Терминология родства – связь членов семьи мужского и женского пола, происходящих от одного общего родоначальника. Если родоначальник одного родства считается кровным, оно является прямым родством: сын - отец, дед - внук, правнук – прадед и т. д. В кровном родстве степени считаются по линиям: восходящей, нисходящей и боковой. Если один род соприкасается с другим через брачный союз, родство называется свойством. К основным линиям родства относятся: 1) Восходящая линия идет от данного лица к отцу, деду, прадеду и выше. 2) Нисходящая линия идет от данного лица к сыну, внуку, правнуку и далее. 3) Боковые линии бывают трех видов. Первая боковая линия от первой восходящей степени, т.е. от отца и матери данного лица к брату или сестре, затем к племяннику. 4) Свойство (родство по бракам) бывает двухродное - в него входят родственники данного лица и его жены, и трехродное - родственники данного лица и родственники жены его брата.[1, с. 24].

1. Дифференциальные семьи “пол” (мужской/женский)

По материалам письменных текстов XIX–XX вв. для системы русских терминов родства ярко характерен андроцентризм. Количество используемых наименований родственников мужского пола в частотном отношении заметно преобладает над количеством упоминаний родственников женского пола, а количественное преобладание упоминаний свойственников, наблюдаемое для терминов родства *жена* и *тёща*, характеризует активность говорящих или действующих лиц мужского пола. То, что термин родства *зять* употребляется реже, чем термин родства *невестка*, связано с обязательным наличием у последнего термина коннектора мужского пола, частота имплицитного присутствия которого выше, чем частота присутствия коннектора женского пола у термина *зять*. Только термин *свекровь* количественно преобладает в текстах над термином *свёкор* [3, с. 354–362].

2. Степень родства (1 поколение/2 поколение и т.д.)

Степень родства – единица исчисления генеалогических расстояний между родственниками. За основу определения степени родства принимается одно генеалогическое отношение, например, *отец* является родственником первой степени, брат – второй, брат отца – третьей. В общем смысле степень родства выражает связи между династическими поколениями (родители и дети, дедушки и внуки, дяди и племянники и т. д.) и внутривековыми ветвями (родные, двоюродные, троюродные и т. д.). Родственные отношения между поколениями и внутри поколений взаимосвязаны, что фиксируется соответствующими комбинациями терминов.

3. Различия с точки зрения принадлежности к клану.

Система китайского родства создана на основе древнекитайского семейного института «цзун-цзу» (宗族) (XI –

VIII вв. до н. э.), оказавшего значительное влияние на китайскую историю и ментальность. «Цзун» (宗) – кровное родство прямой линии по отцу, а «цзу» (族) – кровное родство боковых линий. Заслуживает внимания функционирование понятий “свой” и “чужой” (外) – в китайской и русской системах обозначения родства. В китайской системе только родство по отцу (или по мужу) является «своим», тогда как родство по матери и по жене – «чужие». В русской же системе кровное родство и родство по браку не противопоставлены: свойственники не являются в русском языковом сознании «чужими». То есть в русском языке вообще нет отличия с точки зрения принадлежности к клану. Например: дедушка 爷爷(отец отца)/姥爷(отец матери), бабушка 奶奶(мать отца)/姥姥(мать матери), внук 孙子(сын сына)/外孙子(сын дочери), внучка 孙女(дочь сына)/外孙女(дочь дочери), племянник 侄子(сын брата)/外甥(сын сестры), племянница 侄女(дочь брата)/外甥女(дочь сестры). В русском языке слово «дедушка» обладает четырьмя семами: «кровное родство», «мужской пол», «прямая линия родства» и «вторая восходящая степень родства». В китайском языке слова «爷爷» и «姥爷» не только имеют все семы слова «дедушка», но и включают в себя дополнительные семы «со стороны отца», «со стороны матери». Если русские хотят подчеркнуть, что речь идет о матери отца или матери матери, то необходимо добавить уточняющие термины, добавить «свекровь» или «теща», например: бабушка-свекровь, бабушка-теща.

4. Родовая соотносительность (по мужскому полу/по женскому полу)

Русская лексика, обозначающая родство, характеризуется отсутствием дифференциации родства по отцу и по матери. Количество сем у большинства слов, обозначающих родство, в китайском языке больше, чем в русском. Например, в русском языке *дядя* значит брат отца/брат матери, и *тётя* значит сестра отца /сестра матери/жена брата отца/жена брата матери. Кроме того, в русском языке не говорят «сын брата отца или дочь брата отца», «сын брата матери или дочь брата матери». В любом случае добавляется термин *двоюродный*, чтобы показать родовую соотносительность. А в китайском языке существует большая разница количества между родствами по отцу (по мужу) и родствами по матери (по жене). Например: 伯伯старший брат отца, 叔叔младший брат отца, 伯母жена старшего брата отца, 婶母жена младшего брата отца, 舅舅старший/младший брат матери, 舅妈жена старшего/младшего брата матери, 姑姑старшая/младшая сестра отца, 姨姨старшая/младшая сестра матери.

5. Возраст по отношению к говорящему лицу (старше/младше)

В системе китайского родства важен порядок возраста, в то время как в русском языке нет такого явления. Иногда порядок возраста между сверстниками не важен. Например: брат 哥哥/弟弟, сестра 姐姐/妹妹, дядя

伯父/叔父, тетя 伯母/婶母; некоторые не отличается порядок возраста между поколениями. Например: невестка 儿媳妇/嫂子/弟媳/妯娌, зять女婿/姐夫/妹夫. В китайском языке старшее поколение может обращаться к представителям младшего поколения по имени, но представители младшего поколения не могут называть старших по имени. Это считается неуважения. Но в русском языке обращение обычно не зависит от возраста, когда человека называют по имени. Представители старшего поколения могут звать младших по имени, иногда по фамилии. Младшее поколение тоже называет представителей старшего по имени. Например, невестка называет мать мужа по имени и отчеству — Дарья Кондратьевна и др.

В русском языке существуют именованья «прабабушка» и «прадедушка», «прапрабабушка» и «прапрадедушка», но обычно при личном обращении эти термины не используются, а говорят просто «бабушка» и «дедушка». Если внучка хочет спросить дедушку или бабушку о чем-либо, иногда может сократить обращение даже до “Де!” или “Ба!”, чтобы показать близкие отношения. Но, наоборот, в китайском языке всегда называют полностью: «прабабушка» или «прапрадедушка», чтобы показать уважение к старшему человеку.

Постижение того, как через язык проявляются национальные особенности народа, всегда представляет трудность для иностранцев, но вместе с тем вызывает у них интерес и имеет важное значение для работы в иностранной аудитории. В настоящее время выявление специфики русских терминов родства становится все более актуальным в связи со значительным расширением межкультурных контактов на русском языке.

Литература

1. Емельянова С.А. Термины родства и свойства в русском и белорусском языках. Гродно, 1991. С. 24.
2. Крюков М.В. Система родства китайцев. М., 1972. С. 97.
3. Попов В.А., Бурыкин А.А. Актуальные проблемы изучения современной русской системы терминов родства // Радловский сборник: Научные исследования и научные проекты МАЭ РАН в 2007 г. СПб., 2008. С. 354–362.

УДК 81'373:159.942:82-31(470+571:510)

Чжан Яньцю

Санкт-Петербургский Государственный университет

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПЕРЕДАЧИ РАДОСТИ В «ПОВЕСТЯХ БЕЛКИНА» А. С. ПУШКИНА И ИХ КИТАЙСКИЕ АНАЛОГИ

Статья посвящена исследованию лексических средств передачи радости в «Повестях Белкина» А. С. Пушкина. Особое внимание обращается на выявление причин, которые определяют выбор и особенности

лексических, грамматических и других языковых средств при переводе этих лексических средств на китайский язык. *Ключевые слова:* эмоция, лексические средства, лингвокультура, «Повести Белкина», радость.

Zhang Yanqiu

Saint-Petersburg State University

Lexical means of transferring joy in the «Tales of Belkin» of Pushkin and their counterparts in the Chinese translation

The article investigates the research of the lexical means for transmission of joy in the "Tales of Belkin" of A.S. Pushkin. The particular attention is drawn to the identification of the causes that determine the choice and features of lexical, grammatical and others language means for the manifestation and expression of joyful emotions in the Chinese translation.

Keywords: emotion; lexical means; Chinese linguistic culture; Tales of Belkin; joy.

Проблема эмотивности обсуждается давно, но до сих пор существуют различные мнения по отношению к её пониманию и определению. Освещение проблем эмотивности нашло отражение в трудах В. И. Шаховского, Л. А. Пиотровской, Л. Г. Бабенко и др. Во всех языковых системах существуют средства для передачи эмоций, и за каждым из них стоят существующие в данном социуме представления о характере эмоции, о причинах, ее вызывающих, ее месте в ряду других эмоций и т. д. Как замечает Ю. А. Кузнецов, «эмотивная лексика характеризуется наличием универсальных и национально-специфических черт» [1, с. 11]. В каждом языке, в его лексике отражаются особенности мировидения представителей данного языкового сообщества. Особенно ощутима эта разница при сравнении таких далеких друг от друга языковых культур, как русская и китайская. Поэтому нам представляется интересным проанализировать, с помощью каких лексических средств передаются эмоции пушкинских героев в переводе «Повестей Белкина» на китайский язык.

Мы обратились к переводу Сяо Шань по ряду причин. В первую очередь, это связано с тем, что именно в этом переводе данная повесть пользуется популярностью в Китае. Во-вторых, по словам классика китайской литературы Му Дань, «Сяо Шань не зря потратила время и силы: наконец-то она показала нам талант А. С. Пушкина.» [Baidu.Baike: <http://baike.baidu.com/>].

На основе анализа собранных нами материалов мы посчитали возможным разделить варианты перевода русских лексических средств передачи радости на китайский язык на три подгруппы: случаи

эквивалентного перевода, частично-эквивалентного и абсолютное отсутствие совпадения, т. е. неэквивалентный перевод. Рассмотрим ниже данные подгруппы.

Эквивалентный перевод. В данную подгруппу входят те русские и китайские средства выражения эмоции «радость», семантика, сочетаемость и функции которых в китайском переводе полностью или практически полностью приближены к их русскому эквиваленту, т.е. которые были переведены дословно или буквально. Внутри данной группы можно выделить три типа случаев:

1. Случаи, когда перевод полностью совпадает с русскими аналогами. Сюда входят следующие контексты: «*Муромский обрадуется случаю выдать свою дочь выгодным образом*» [Барышня-крестьянка] - 穆罗姆斯基 (伊凡·彼得洛维奇这样想) 也高兴借此有利可图的联姻机会把女儿嫁出去. Дословный перевод имеют также: «*Встречая победителей, кричали они (женщины): ура!*» [Метель]- 她们纵声大叫：乌啦! (Они, распуская голос, кричали: ура! (wu la)) В китайском языке лексема 乌啦 является фонетической транслитерацией, которая точно передает знаки русской письменности знаками китайской письменности, потому что в китайском языке нет такого эквивалентного междометия для прямого выражения радости. Кроме того, китайский переводчик ещё использует лексему 纵声, означающую «распуская голос» [НКС 2004:638], с помощью которой выражается неконтролируемая радость женщин. По сравнению с русским контекстом в китайском переводе степень проявления радостных чувств выражается интенсивнее.

2. При переводе «*Ой ли! –сказал обрадованный гробовщик*» («Гробовщик») происходит изменение порядка слов, что связано с особенностями китайского синтаксиса. В китайском языке сохранение порядка слов русского аналога является коммуникативной ошибкой. При этом изменение порядка слов не меняет ни семантику, ни функцию глагола, поэтому данный контекст включен нами в группу эквивалентного перевода.

3. Случаи, когда в переводе используются редуцируемые слова, которые «усливают ритм языка и музыкальный эстетический эффект» [<http://wenku.baidu.com/>], а по значению совпадают с русскими аналогами. Сюда входят следующие контексты: «*Солдаты весело разговаривали между собою*» («Метель») – 战士们快快活活地交谈. В китайском переводе 快活 означает «весело», но переводчик использует редуцируемые слова 快快活活, с помощью которых добился эстетического эффекта.

Частично эквивалентный перевод. В данную подгруппу входят те контексты, значения и функции которых в китайском переводе совпадают с их русскими эквивалентами лишь частично.

«Обе обрадовались ей (т.е. идее. Лиза с Настей придумали, что делать при посещении Берестовых)» («Барышня-крестьянка») – 她俩高兴得好似捡了一堆宝贝(Они обе обрадовались, как будто нашли кучу сокровищ). Заметим, что в данном контексте китайский переводчик использует гиперболу, которая является «стилистической фигурой явного и намеренного преувеличения, с целью усиления выразительности и подчёркивания сказанной мысли»(<https://ru.wikipedia.org/wiki/>). Так что в китайском переводе выражение степени радости выше.

В двух случаях вместо обычных лексических средств передачи радости, китайский переводчик использует фразеологизмы, которые придают яркую эмоциональную окраску. «Восторг их был истинно упоителен, когда, встречая победителей, они в воздух чепчки бросали» («Метель») – 她们欣喜欲狂，着实令人心醉，在欢迎胜利者的当口(Они плавали в безумном восторге, такой восторг был истинно упоителен при встрече победителей). Фразеологизм 欣喜欲狂 значит «плавать в безумном восторге» [БФСКЯ 2013 1254], соответственно, в китайском переводе отражена сильная радость, безумная, спонтанная.

В другом случае в китайском переводе также прослеживается высшая степень проявления радостных чувств.1. «Лиза хохотала от души» («Барышня-крестьянка») – 莉莎忍不住哈哈大笑(Лиза не выдержала и захохотала). Заметим, что в пушкинском тексте подчеркнуто внутреннее чувство, которое исходит «от души». В китайском переводе, в отличие от русского, выражена сильная радость, неконтролируемая.

Неэквивалентный перевод. В данную группу включён 1 контекст, в котором в результате перевода практически полностью теряется соответствие его русскому аналогу. Рассмотрим данный контекст.

«Адриан пил с усердием и до того развеселился, что сам предложил какой-то шутливый тост.» [Гробовщик] – 亚德里安开怀畅饮，快活得忘乎所以 (Адриан пил с усердием, веселился до самозабвения). Фразеологизм 忘乎所以 значит *веселиться до самозабвения* [БФСКЯ 2013 1221], с его помощью переводчик выражает свою иронию и отрицательную оценку поведения гробовщика. В китайском древнем произведении написано: «Когда добьешься своей цели, не забывай себя от радости» [2].

В своем переводе Сяо Шань использует некоторые фразеологизмы, сходные по значению, но имеющие иные коннотации, чтобы сохранить

стилистическое соответствие всего текста в целом, а также чтобы максимально приблизить содержание перевода к особенностям китайского мышления и менталитету.

Кроме того, художественный стиль должен быть образным, свежим, воздействующим и представлять читателям эстетическое наслаждение. А фразеологизмы являются одним из важных средств, помогающим читателям вообразить ситуацию [4, с. 25]. Поэтому переводчик использует много фразеологизмов для выражения и описания радости.

Таким образом, детальное рассмотрение эмоции радости на фоне перевода на китайский язык позволяет говорить, что по сравнению с русским текстом в китайском переводе степень проявления и выражения радостных эмоций заметно интенсивнее, что обусловлено принципами самого художественного стиля.

Литература

1. Кузнецов Ю. А. Лексико-семантическое поле смеха как фрагмент русской языковой картины мира // Автореферат. – СПб, 2005. – 23 с.
2. 《晋书》(简体字本), 唐 房玄龄等, («Циншу», Династия Тан, Фуан Шуаньлин), 中华书局, 2000.
3. 普希金《别尔金小说集》译: 萧珊 (Пушкин «Повести Белкина» переводчик: СяоШань) –上海: 新文艺出版社, 1956, –118 с.
4. 俄苏文学作品中成语的艺术功能《兰州大学学报: 社会科学版》1990年 第4期 | 冯锦珊 («Художественные функции фразеологизмов в русской литературе», Фэн Цзиншань) 兰州大学外语系, 1990.

УДК 81'42:82-343.4(470+571:510)

Чэн Цзиньтао

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СКАЗОЧНЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ – УЧАСТНИКОВ СИТУАЦИИ ПЕРЕДАЧИ ОБЪЕКТА

Данная статья посвящена рассмотрению ситуации передачи объекта как особого типа взаимоотношений между ее основными участниками: субъектом, адресатом и объектом действия. Рассматриваются особенности лексического выражения характеристики участников данной ситуации в русских и китайских волшебных сказках.

Ключевые слова: посессивность, ситуация передачи объекта, лексико-семантическая группа, сказочные персонажи.

Cheng Jintao

Saint-Petersburg State University

Linguistic and cultural characteristics of the fairytale characters - participants in the situation of transfer of the object

This article is devoted to consideration of the situation of transfer of the object as a special type of relationship between its main participants: subject, addressee and object of the action. Discusses the features of the lexical expressions of participants of a given situation in Russian and Chinese magical tales.

Keywords: possessively, the situation of transfer of the object, lexico-semantic group, fairy tale characters.

Язык любого общества является основным средством передачи и обмена информацией, базирующимся на лексических единицах, и выполняет коммуникативную функцию. С развитием антропоцентрической парадигмы в лингвистике лексика начинает изучаться с лингвокультурологических позиций, так как в любой языковой категории выражается тесная связь между человеческим сознанием и культурой данного народа. Эта связь подчеркивает актуальность как изучения этих категорий, так и их презентацию в конкретных языковых ситуациях. И каждый язык способствует отражению фрагментов национальной языковой картины мира.

В данной статье рассматривается одна из наиболее важных проблем посессивности – ситуация передачи объекта, которая представляет собой элементарные и широко распространенные при взаимоотношении людей друг с другом случаи каузативного воздействия лица-обладателя (субъекта) на другое лицо (адресата), достигаемое посредством включения в распоряжение последнего некоторого объекта [1, с. 14].

Как в русском, так и в китайском языках основными средствами выражения ситуации передачи объекта являются двухвалентные глаголы, входящие в лексико-семантическую группу глаголов передачи объекта. В результате сопоставительного исследования выяснилось, что наиболее частотными глагольными средствами выражения данной ситуации в русских текстах оказались базовый глагол ЛСГ *давать* и глаголы *платить, учить, дарить, подать, отдать, выдать, раздать, наградить, продать, присылать, поставлять, сдавать, обделять, одарять, передавать*. В китайских сказках (здесь и далее перевод наш) – *喂* кормить, *养活* прокормить, *喂养* накормить, *喂肥* раскормить, *养肥* откормить, *拿进* вносить, *献上* подносить, *送去* отнести, *带来* понести, *给予* давать, *还给* отдать, *卖掉* продать, *送给* подарить, *端给* подать, *分给* одарить.

Результаты сопоставительного анализа лексем, называющих основных участников глагольного действия в русских и китайских волшебных сказках, позволяют констатировать следующее. В волшебных сказках обоих народов **дарителями-субъектами** и **адресатами-получателями** могут выступать как реальные персонажи, люди, так и вымышленные сказочные герои, которых можно разделить по социальному статусу, возрасту, степени родства и другим признакам.

Многие герои сказок относятся только к определённой культуре и представляют собой уникальное явление национальной культуры. Поэтому такие единицы нуждаются в особых лингвокультурологических комментариях в иностранной аудитории (*Дед Мороз, Баба-яга, леший и др.*).

В отличие от русских, в китайских волшебных сказках героями часто являются представители различных религиозных направлений, животные и особый тип персонажей в китайских сказках – *человек-животное (получеловек)*. Рассмотрим следующие примеры:

Поднялись царь драконов и царевна навстречу гостю. Юноша (третий сын царя драконов Восточного моря – вставка наша) поведал им о том, как Ши-е спас его от гибели, и повелел царь слугам принести драгоценности одарить Ши-е. (Сказка про хитрого У-гэна и верного Ши-е). Как сказано выше, в китайских сказках выделяется особый тип персонажей: человек-животное (получеловек), в данном случае – царь драконов (龙王). Это положительный персонаж в китайских сказках, способный оценить добрые поступки и отблагодарить за них. Приведённый пример показывает, что царь драконов одарил Ши-е драгоценностями, так как он спас его сына. В китайской культуре царь драконов является символом доброго начала **ян** (в отличие от дракона европейского), что ассоциируется со стихией воды. В древности китайцы считали, что их страна окружена со всех сторон четырьмя морями, каждое из которых опекается и контролируется своим царём драконов. В этой связи интересно отметить, что Северное море иногда отождествляется с озером Байкал (одна из теорий происхождения его названия – от китайского *бэй хай* – Северное море).

Наличие персонажа "получеловек" в китайских сказочных текстах обусловлено связью с древними китайскими мифами, являющимися предшественниками волшебной сказки. «Первый образ мифологического предания кроме человеческих составляющих формируется элементами образа животного, в результате чего возникает зооморфный облик персонажа ... Образ культурного героя моделируется как сумма неких признаков животного и одновременно человека, а на самых ранних этапах, возможно, имеет и чисто зооморфный облик. Суть этого изображения – в простом сложении разных элементов внешности героя» [2, с. 217].

«Да как же? – говорит Филюшка. – Я не умею». – «Вот как, пусть – ка, я тебя научу!». (здесь я – Баба-яга, вставка наша) (Баба-яга и жихарь). Речь идет о том, что Баба Яга учит Филюшку, как садиться на лопату, чтобы поместиться в печь, и в результате сама оказывается в печке. В приведённом примере обратим внимание на такого русского сказочного вымышленного персонажа, как Баба-яга, которая является безэквивалентным понятием для иностранцев и требует пояснения в иностранной аудитории. Баба-яга является одним из наиболее древнейших персонажей в славянской мифологии. Учёные отмечают, что Баба-яга – это лесная старуха-волшебница (ведьма), хозяйка зверей и лесного пространства, высшее лесное божество. Образ Бабы-яги многозначен. Она может выступать не только как воительница, похитительница детей (например, сказка «Гуси-лебеди»), пожирательница людей (пытается зажарить их в печи и съесть), но и как помощница положительного героя сказки, указывает ему дорогу в царство и дарит различные волшебные предметы (*клубок, гребень, камень* и др.), которые помогают герою в пути. Похожее понятие Бабы-яги есть в китайских сказках – *тотемная дева*, которая, в отличие от других жен, часто превращается в *девушку-оборотня*: всякий старый предмет или долго проживший зверь может принять человеческий облик. Даже забытый за шкафом веник через много лет может превратиться в *веник-оборотень*.

Состав сказочных персонажей в русских и китайских волшебных сказках разнообразен. Различия этих персонажей обусловлены историко-культурным своеобразием русского и китайского народа, особенностями их национального менталитета. Данное обстоятельство следует учитывать при обращении к волшебным сказкам на занятиях по РКИ.

Литература

1. Колосова Т. Н. Лексико-семантическая группа глаголов передачи объекта в современном русском языке [Текст]: (Лексико-семант. парадигматика, типовые ситуации употребления): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1997. – 14 с.
2. Рифтин Б. Л. От мифа к роману (Эволюция изображения персонажа в китайской литературе). – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1979. – 359 с.

**РОЛЬ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ В УСВОЕНИИ
ЛЕКСИЧЕСКОГО ФОНА СЛОВА
В АСПЕКТЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ**

В статье речь идёт о фоновых знаниях и о лексическом фоне слова, влияющем на усвоение культурно-значимой семантики лексических единиц и понимании национально детерминированных шуток и анекдотов.

Ключевые слова: фоновые знания, лексический фон слова, языковое сознание, системные отношения в лексике, национально-детерминированные единицы, взаимосвязь языка и культуры

M. A. Shahmatova

Saint Petersburg University

The role of background knowledge in assimilation of lexical content of words from the point of view of relationship between language and culture

The article says about background knowledge and lexical content of words, that influence on assimilation of culturally significant semantics of lexical items and about understanding culturally significant jokes and anecdotes.

Keywords: background knowledge, lexical content of words, linguistic consciousness, system-related relationship in lexicon, culturally determined lexis, relationship between language and culture.

При исследовании национально-детерминированных единиц, как известно, учитывается лексический фон слова. Этот термин, как пишут Е.М.Верещагин и В.Г.Костомаров, является производным от «фоновые знания» (т.е. знания, присутствующие в сознании человека и той общности людей, к которой данный индивид принадлежит) ...и которые хранятся в памяти человека и соответственно коллектива» [1, с. 57]. Авторы «Языка и культуры» подчёркивают, что эти фоновые знания, «как и лексическое понятие, как и само слово в двух планах, - это принадлежность языка, явление массового, т.е. языкового сознания» [1, с. 58].

Для нас важно замечание авторов, что именно от лексического фона «производны тематические связи слова» и что он «ответствен за синтаксическую сочетаемость слова» [Там же].

Из этого вытекает, что лексический фон играет большую роль в парадигматических и синтагматических отношениях и принимает участие в демонстрации и доказательстве тесной системной взаимосвязи

лексических единиц, которая активно изучается при обучении русскому языку как иностранному. Подчеркнём также непосредственное участие лексического фона во взаимосвязи языка и культуры, которая активно исследуется в обучении РКИ и отражается в теоретической и учебной литературе.

Особенно ярко это проявляется в исследовании лингвострановедческих и лингвокультурологических проблем на примере анализа конкретных языковых единиц, их семантизации, классификации и комментирования.

Чтобы понять, например, прецедентные имя, ситуацию или текст, нужны достаточно обширные фоновые знания. Это касается не в последнюю очередь трансформированных заголовков в СМИ, рекламы, шуток и анекдотов, иронических высказываний, сатирических текстов, в которых частотны метафоры, образные средства выражения мысли и многое другое.

В этой статье мы остановимся на шутках и анекдотах, которые можно было бы использовать при презентации различных разговорных тем, для обсуждений разных ситуаций, дискуссий в иностранной аудитории продвинутых этапов обучения или иногда и контроля усвоения лексико-грамматического материала, содержания текста или разговорной темы. Ведь не секрет, что понимание шутки является одним из показателей фонового знания и усвоения данного учебного материала.

Обычно указанный материал включает комплекс лексико-грамматических трудностей, которые можно анализировать по ходу презентации текста, чтобы прийти к его пониманию и последующему обсуждению.

Так, например, изучая темы «Дом. Квартира» или «Семья», можно привлечь шутку: «В любом доме у женщины есть отдельная комната, где она может веселиться вовсю: хочет - борщ варит, хочет - посуду моет...» (Весь иллюстративный материал взят из Календаря Весёлый за 2016 год). Мало того, что обыгрывается словосочетание «отдельная комната», так ещё употребляется сочетание «веселиться вовсю», требующего обширного комментария, в частности, о роли женщины в семье и на кухне.

Антонимичной можно посчитать шутку, связанную с браком, семьёй, ведением хозяйства и ролью женщины. «Вопрос: почему женщины так любят выходить замуж за военных? Ответ: потому что те уже умеют готовить, штопать, заправлять постель, имеют крепкое здоровье и приучены выполнять приказы». К беседам о семейных отношениях можно добавить высказывания детей; «Бабушка, ты моя лучшая любовница»; «Бабушка меня так любит, аж глаза сверкают!»; «Я тебя люблю, так люблю! Мамуля, мамочка, маменька, мамонтиха ты моя!» Неверное употребление единицы «любовница», неуместность сочетания «глаза сверкают», слова «мамонтиха» в замечательном ряду стилистически

дифференцированных единиц дают возможность не только семантизировать эти лексемы, но и обсудить уместность их употребления детьми в данных высказываниях, создающих комический эффект, и порассуждать о отношениях детей и родителей.

Немалых фоновых знаний потребуется для понимания страноведчески маркированных шуток, касающихся, например, знаний некоторых студентов или игры национальной сборной команды по футболу, которые можно использовать в темах «Учёба» и «Спорт». Из объявлений: «Студенту 5 курса физмата срочно требуется репетитор по арифметике», «Коллектив из 11 человек за умеренную плату проиграет сборной России по футболу».

Много шуток и анекдотов посвящено внешности и характеру человека (центральной, пожалуй, тематике при обучении разговорной практике). Например: «Лысина – это полянка, вытоптанная мыслями»; «Доктор – пациенту: - Вы видите, как у вас изменился цвет лица и как вы поправились, следуя моему совету курить только после еды и только по одной сигаретке. – Как же иначе! Я ведь теперь ем десять раз в день»; «Я личность творческая –хочу творю, хочу вытворяю». В последнем примере особого внимания требует глагол «вытворяю» как с позиции семантики, так и в аспекте грамматики.

Хочется напомнить, что врачам, учёбе, детям посвящено много шуток и анекдотов, которые представлены в учебных пособиях разных лет и широко используются в практике преподавания. Но каждое время рождает свои шутки и анекдоты, отражающие социальные, экономические, политические и культурные отношения и ситуации. Это требует возвращения к подобным текстам, их классификации и тематической организации в учебных целях.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживают тексты, где функционируют лексические единицы, имеющие разницу в социально-культурном поле. Например (из судебного протокола): «Как с ней жить, если она змея не по восточному календарю, а по жизни!». Здесь необходимо остановиться на сравнительно-сопоставительном анализе семантики и употребления единицы «змея» в разных культурах. Мы знаем, что в русской культуре «змея» употребляется в основном с отрицательной коннотацией при описании характера и поведения человека, а в китайской культуре и традиции может иметь и положительное значение.

Выбор и подбор такого культурно-значимого фонового материала, отражающего фрагменты национальной языковой картины мира, представляется очень важным как сам по себе для лингвокультурного анализа языкового материала, так и познания широкой палитры фоновых знаний – базы лексического фона слова, играющего значительную роль в усвоении семантики лексической единицы, что способствует адекватному пониманию изучаемого текста и его соответствующему усвоению.

Литература

1. Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров Язык и культура, – М.: Рус. яз.1983.
2. Календарь Весёлый, 2016.

УДК 398.9:392.77(470+571:510)

Щукина К. А., Цао Цзяци

Санкт-Петербургский государственный университет

«ВРАЖДА» КАК УСТАНОВКА КУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ПОСЛОВИЦ)

В статье автор обращается к исследованию вражды как установки культуры; рассматриваются сходства и различия, выраженные безэквивалентными аспектами установки культуры «вражда» в русских и китайских пословицах.

Ключевые слова: лингвокультурология, паремиологическая картина мира, установка культуры, вражда, пословица, безэквивалентные аспекты.

K. A. Schukina, Cao Jiagi

Saint-Petersburg State University

«Enmity» as a cultural set (based on Russian and Chinese proverbs)

In this article the authors refers to the studying of enmity as a culture set; the similarities and differences are being analyzed, which are expressed as non-equivalent aspects of the culture set «enmity» in Russian and Chinese proverbs.

Keywords: cultural linguistics, paremiological picture of the world, culture set, enmity, proverb, non-equivalent aspects.

Установка культуры – одно из продуктивных понятий лингвокультурологии. Исследование установок культуры представляется необычайно интересным, так как установки культуры – «это своего рода идеалы, в соответствии с которыми личность квалифицируется как «достойная/недостойная» [4, с. 50]. Внимание исследователей привлекают такие базовые установки культуры, как "дружба" и "вражда". Но если дружбе посвящено достаточное количество исследований (см. А. Вежбицка (1999), М. Ф. Хаметова (2009), О. М. Лунцова (2007), О. А. Арапова (2005)), то установка культуры "вражда" не получила должного освещения ни в русской, ни в китайской лингвистике и лингвокультурологии. Своей статьей мы надеемся восполнить этот пробел.

В русском языке в словаре С. И. Ожегова «вражда» определяется как «отношения и действия, проникнутые неприязнью, ненавистью», выражает «неприязненные, недобрые отношения между людьми, определенными

группами, порою странами и даже неодушевленными объектами и абстрактными понятиями» [6, с. 750].

В китайском языке в «Словаре Синьхуа» «вражда» понимается как 敌人 (враг), 敌意 (враждебность), 仇隙 (злоба, ненависть), 敌军 (противник на войне), 党羽 (сообщник), 仇敌 (неприятель), 讎敌 (враг), 仇人 (ненавистник) [8, с. 211].

Установка культуры «вражда» выражается в пословицах метафорически. Из «Большого словаря русских пословиц» [5] и «Большого словаря китайских пословиц» [9, 2] мы выбрали 68 русских и 30 китайских пословиц о вражде и проанализировали их. При этом были выявлены сходства и различия установки культуры "вражда", выраженные безэквивалентными аспектами этой установки культуры.

Так, и в русских, и в китайских пословицах вражда характеризуется злостью, коварством и большой силой, например,

злость: *Волк давится костью, а враг – злостью.* (рус.), 蝮蛇口中草, 蝎子尾后针, 最毒敌人心 – *Ядовитая трава в пасти щитомордника и жало на хвосте скорпиона не злее сердца врага.* (кит.);

коварство: *Змея раз в году меняет шкуру, а предатель каждый день.* (рус.), 口蜜腹剑 – *На устах мёд, а за пазухой нож.* (кит.);

большая сила: *Враг силе и горами качает.* (рус.), 愤敌难敌, 死敌难当 – *Возмущенным солдатам трудно противиться, врагу, который не боится смерти, трудно сопротивляться.* (кит.).

Врагу надо активно противостоять: *Бей по врагу на каждом шагу.* (рус.); 兵来将挡, 水来土掩 – *Вторгнется враг – найдутся генералы, чтобы отразить его, разбушуется наводок – дамба его остановит.* (кит.),

относиться к нему осторожно: *Не ставь недруга овцою, ставь его волком.* (рус.), 轻敌者必败。 – *Пренебрегать врагами – непременно потерпеть поражение.* (кит.);

смело: *Врага бояться – без головы остаться* (рус.), 敌人不足畏, 百姓不能轻 – *Не бойся врага, не пренебрегай народом.* (кит.).

Кроме того, в русских и китайских пословицах иногда человек является врагом самому себе: *Сердит да не силен – сам себе враг.* (рус.), 害人先害己。 – *Вредишь другим – прежде вредишь себе.* (кит.).

Обратимся теперь к рассмотрению безэквивалентных аспектов установки культуры "вражда" в русских и китайских пословицах.

В русских пословицах, в отличие от китайских, установка культуры «вражда» характеризуется

опасностью: *Все враги опасны.* (рус.);

ложью: *У врагов от брехни мозоли на языке.* (рус.),

поэтому надо относиться к врагу беспощадно: *Врага пощадить – в беде утонуть.* (рус.).

Даже Бог противостоит врагу: *Враг хочет голову снять, а Бог и волоса не дает.* (рус.).

Чтобы врага победить, надо его изучить: *По изученному врагу стрелять лучше.* (рус.).

В китайских пословицах, в отличие от русских, относятся к врагу недружественно и умно, например:

недружественно: 腐木不可为柱, 敌人不可为伍。 – *Гнилое дерево не годится на подпорки, с врагом нельзя дружить.* (кит.);

умно: 敌强用智。 – *К сильному врагу – умно.* (кит.);

Даже отношения между врагами характеризуются определенным образом:

仇人相见, 分外眼红。 – *Когда встречаются враги, глаза становятся зоркими.* (кит.).

Кроме того, вражда должна иметь определенные границы:

仇不可深, 乐不可极。 – *Вражда не может быть глубокой, радость не должна переходить границы.* (кит.).

Проанализированные нами данные мы обобщили в таблице (см. табл. 1).

ТАБЛИЦА 1. «Вражда» в русских и китайских пословицах

ВРАЖДА						
	КОЛИЧЕСТВО	ПРОЦЕНТЫ	Русские пословицы	Китайские пословицы	КОЛИЧЕСТВО	ПРОЦЕНТЫ
	37	55%	противостояние врагу		3	10%
		22%	особенность врага		5	16%
			злость		1	
			коварство		3	
			сила		1	
			опасность			
			ложь			
	00	15%	относиться к врагу		12	40%
			осторожно		4	
			смело		1	
			беспощадно			
				умно	5	
				недружественно	2	
		3%	я – свой враг		3	10%
			я – не свой враг			
			изучить врага			
			враг и Бог			
				отношение между врагами	5	17%
				границы вражды	2	7%

Таким образом, в русских пословицах «противостояние к врагу» (55%) представляется важнейшим аспектом установки культуры «вражда». А в китайских пословицах самым важным представляется то, как нужно

«относиться к врагу» (40%). Так подчеркиваются наиболее значимые аспекты культуры и культурных установок: у русского народа сильный и прямой характер, он резко и смело противостоит врагу, что, вероятно, связано с большим количеством захватнических войн, происходивших на территории России; китайцы же обращают большее внимание на то, как надо относиться к врагу, а также больше стремятся к стабильности, что, с нашей точки зрения, берет начало в установке китайской культуры «мир – самое дорогое». Тем не менее, необходимо отметить, что установка культуры «вражда» в русских и китайских пословицах имеет больше сходных, чем безэквивалентных аспектов. Мы считаем, что наши наблюдения могут быть полезны в практике преподавания русского языка как иностранного, лингвокультурологии и культурологии, т.к. отражают одну из значимых для русского и китайского народов культурных установок.

Литература

1. Арапова О. А. Концепт «Дружба»: системный и функционально-когнитивный анализ: дисс. ... канд. филол. наук. – М.: РГБ, 2005. – 242 с.
2. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М., 1999.
3. Лунцова О. М. Градиент-концепт дружба – мир – вражда в русской и английской лингвокультурах (на материале лексики и фразеологии). – Магнитогорск, 2007 – 260 с.
4. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр Академия, 2001. – 208 с.
5. Мокиенко В. М. Большой словарь русских пословиц / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е. К. Николаева. – М.: ЗАО ОЛМА Медиа Групп, 2010. – 1024 с.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1989. – 750 с.
7. Хаметова М. Ф. Лингвокультурологические особенности концепта Дружба в немецкоязычной картине мира // Вестник Челябинского государственного университета. – ЧелГУ, 2009. – СРЛ: <http://www.lib.csu.ru/vch/168/024.pdf>
8. 韩作黎 2001 《新华词典》，北京商务印书出版社。Хань Цзоли Словарь Синьхуа. – Пекин: Издательство Шану Иньшу, 2012. – 1253 с.
9. 温端政 2011 《中国谚语大辞典》，上海辞书出版社。Вэнь Дуаньчжэн Большой словарь китайских пословиц. – Шанхай: Цишу, 2011. – 638 с. Перевод Цао Цзяци.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ПАРЕМИЙ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ С КОМПОНЕНТОМ ЧЕРНЫЙ

В статье рассматриваются способы лингвокультурологического описания паремий с прилагательным – цветообозначением с символическим значением. Значение цветов и ассоциаций, которые они вызывают, отличаются в разных культурах. При лингвокультурологическом описании паремий необходимо учитывать символику цвета, существующую в той или иной культуре.

Ключевые слова: лингвокультурология, символика, паремия, цветообозначение, семантика, лакуна.

N. E Yakimenko, Liu Jin

Saint Petersburg State University

Lingvokulturologischesky description proverbs Russian and Chinese with a black component

The article discusses how lingvokulturologischeskogo proverbs describe with an adjective - color terms with symbolic meaning. Meaning of colors and associations that they cause are different in different cultures. When lingvokulturologischeskom description of proverbs is necessary to consider the symbolism of colors that exists in a particular culture.

Keywords: cultural linguistics, symbols, proverbs, color term, semantics, lacuna.

В лингвокультурологических исследованиях большое внимание уделяется символике цвета. «За словами-цветообозначениями в разных языках стоит обширный информационный потенциал, который представляет собой сложную многоуровневую цветовую символику. На протяжении всей своей истории человек изучал разные символы, которые помогли ему распознавать, понимать какое-либо явление. Они предупреждали, направляли и информировали человека в той или иной области познания. Цвета использовались в символике с древнейших времен. Значения цветов и ассоциаций, которые они вызывают, отличаются в разных культурах» [3 с. 4]. Тема описания символики цвета привлекает как русских, так и китайских исследователей. В каждой культуре значение одних и тех же цветообозначений различны. Многие пословицы как русского, так и китайского языка трудно объяснить, не

опираясь на символику цвета, существующую в той или иной лингвокультуре.

Чтобы описать символику черного цвета в составе паремий мы обратились к толковым словарям русского и китайского языков, к словарям символов и к словарям паремий двух языков. Анализ значения прилагательного *черный* по толковым словарям показал, что объём значения этого слова в этих двух языках не совпадает. В русском языке слово *черный* имеет 12 значений, в китайском – 11. Шесть значений прилагательного *черный* совпадают в двух языках (*тёмный цвет, цвета сажки, угля; тёмный, в противоположность более светлому, именуемому белым; грязный; мрачный, безотрадный, тяжёлый; преступный, злостный; составная часть некоторых зоологических и ботанических названий*).

Пять значений оказались лакунарными для русского языка, шесть значений оказались лакунами для китайского языка. Таким образом, на уровне слова удалось выявить разницу в значении прилагательного *черный*, что должно отразиться на использовании данного слова в составе фразеологизмов и паремий.

Из 12 значений прилагательного *черный* в составе паремий (русского языка) отразилось только 5 значений: 1) *тёмный цвет: Хлеб наш насущный – хоть черный, да вкусный*; 2) *тёмный в противоположность белому: Бел снег, да ногами топчут, черен мак, да люди едят*; 3) *грязный: Горшок котлу завидует, а оба черны*; 4) *мрачный, безотрадный, тяжёлый: Деньга на будни, деньга на праздники, да деньга про черный день*; 4) *преступный, злостный: Черной совести и кочерга виселицей кажется*.

Символическое значение в паремии может быть закреплено за компонентом с прямым значением. Например: *Бела береста, да дёготь черен; Земелька черная, а хлебец белый родит; У пахаря рука черна, да хлеб бел; Черны ручки, да бела копеечка; Черен мак, да сладок, бела редька, да горька; Бел снег, да ногами топчут, черен мак, да люди едят*. Общее значение пословицы «не всё белое хорошее, нужное, и не всё черное плохое, ненужное» вытекает из противопоставления прилагательных *белый* и *черный* в своём прямом значении и из закреплённого в культуре и существующего априори представления о том, что черное – это плохо, а белое – это хорошо. Пословица как бы оспаривает данное положение. Но символическое значение может быть так же закреплено и за компонентом *черный* в переносном значении. Так, в пословицах *Черной совести и кочерга виселицей кажется; Черную душу и мылом не отмоешь; Слово бело, да дело черно; Лишнюю копеечку береги про черный день* – прилагательное используется в переносном значении и реализует символическое значение черного цвета. «Чёрный цвет, отрицание цвета, является символом греха, небытия и ассоциируется с ночью, со всем ложным. В русских пословицах эта мысль уточняется и конкретизируется:

говорит дело, а делает чёрно; конец смертный всякому чёрен; на душе чёрный день; называй дурное хорошим, а чёрное белым; береги денежку про чёрный день; иная родня только до чёрного дня; ручка беленька — душа черненька; чёрной души ни живой, ни мертвой водой не отмывать; чёрную душу и мылом не отмоешь» [4, с. 247–248].

Однако, при описании цвета, по мнению многих ученых, необходимо учитывать не только словарные значения этих слов, но и историю языка, и влияние национальных, культурных, религиозных особенностей на формирование значений слов - цветообозначений. Переносные значения слов - цветообозначений могут отражать мировоззрение, нравственные категории, социальные стереотипы и символы [6; 7; 2; 1]. Цветовые прилагательные, в том числе и прилагательное *чёрный*, как в русском, так и в китайском языках реализуют разнообразные символические значения.

Так, анализ научной литературы и словарей синонимов двух языков показал следующее: в русском языке чёрный цвет, черное — один из основных элементов цветовой символики, противопоставлен белому по признаку «темный/светлый»; обладает однозначной негативной символикой, ассоциируясь с несчастьем, мраком, землей, смертью, нечистотой, с «чужим», злым или демоническим началом, с потусторонним миром [5, с. 513]. Чёрный цвет противопоставляется белому как злой – доброму, грешный – праведному. Чёрный цвет – цвет смерти, траура [5, с. 514]. В русской культуре (как и в европейской) наблюдается устойчивая ассоциативная связь между чёрным цветом и идеей зла, низменности и т. п. [4, с. 247–248].

Китайская цветовая культура резко контрастирует с европейской цветовой традицией. Символику цвета в китайской лингвокультуре следует рассматривать через призму традиционной системы пяти элементов. Так, китайцы поделили мир (и все его составляющие) на пять категорий: дерево, огонь, металл, вода и земля. Каждый из элементов являлся символом жизненных процессов, протекающих и в человеке, и в во Вселенной. Цвета также являются частью этой системы. Цвета в китайской культуре соотносятся со сторонами света. Север ассоциировался с водой и черным цветом [6, с. 15–16]. Чёрный — «это цвет сокровенного превращения (как зимой природа отдыхает, но таит в себе пышное пробуждение и рост весной). Китайские ученые носили одежды черного цвета. Тайна – это удел ученых, познание и ученость, углубление в непознанное – соотносятся с черным цветом». <http://color-harmony.livejournal.com/213804.html>.

Символика цвета в китайском и русском языках во многом не совпадает. Каждый народ, опираясь на свои традиции, историю и философию, отдает предпочтение «своим» цветам, причем один и тот же цвет получает в разных языках различную номинативную и символическую значимость. Так, в русском языке встречается пословица:

Весна красна - лето красное, зима бела – осень черная. В национальной китайской традиции *черный* рассматривается как условное обозначение цвета зимы – это самое темное время года. В китайской культуре *черный* цвет не является символом траура: выражение «быть в трауре» в китайском языке звучит как «надеть белое» [7, с. 96] , т.е. в двух лингвокультурах, при обозначении данных понятий, символика черного цвета диаметрально противоположна.

Черный цвет в китайской лингвокультуре - это и условное обозначение всего, что вызывает страх, что совпадает с символикой цвета в русском языке. В паремиях русского языка негативная символика черного цвета ассоциируется: - с несчастьем: *Береги белую деньгу на черный день; Друзья – до черного дня; Иная родня только до черного дня;* - со смертью: *Белое - венчальное, чёрное – печальное.* В этой поговорке прилагательное *белый* – это символ свадьбы (венчальное, свадебное, символ невинности), черное – символ печали, смерти, траура; - с потусторонним миром, с «чужим», злым или демоническим началом: *С чёрным в лес не ходи.* «Черным» в русском языке называют чёрта, дьявола (БАС). Негативная символика черного цвета ассоциируется с любым злом: *Рубашка беленька, да душа черненька; Свет бел, да люди чёрны; Слово бело, да дело черно; Чёрное (поганое) к белому не пристанет; Черную душу и мылом не отмоешь.*

В китайском языке прилагательное *черный* в составе паремий может символизировать народные представления: – о добре и зле: *黑的终究黑, 白的确实白* *Чёрный* остаётся *чёрным*, *белый* остаётся *белым*. Значение: истина остаётся неизменной. Зло остаётся злом, а добро остаётся добром.

– О красивом и некрасивом: *黑脸擦粉冬瓜样* Женщина с *чёрным* лицом всегда любит краситься - но выглядит как мякоть овоща. Не стоило бы и браться (затевать), некрасиво. Здесь *чёрный* имеется значение 'простой чёрный цвет', но есть и символическое значение 'некрасиво' (в древней китайской культуре – девушки с чёрном лицом некрасивы, а с белым лицом – красавицы).

– О поведении человека в период несчастья: *黑夜狗咬狗, 乱世人吃人* В *тёмную (чёрную)* ночь собака кусает собаку, в беспокойное время люди пожирают друг друга. Выражение *чёрная ночь* имеет значение 'страх, ужас, несчастья'. Необходимо отметить, что в составе паремий как русского, так и китайского языков прилагательное *черный* обладает преимущественно цветовым значением (в основном обозначает черный цвет).

Таким образом, символика черного цвета в составе паремий тесно связана с общей символикой цвета в культуре народа, с общим представлением о добре и зле. Однако на материале поговорок формируются дополнительные, конкретизирующие это понятие значения.

Символические значения цветов и ассоциаций, которые они вызывают, отличаются в русской и китайской культурах.

Литература

1. Брагина А. А. Лексика языка и культура страны. – М.: Рус. яз., 1981. –176 с.
2. Дубкова О.В. Цвет в китайском языке и культуре. Бытие и язык. – Новосибирск, 2004. С 188-194
3. Иматшоева М. Б. Выражение цветообозначения в разносистемных языках. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Душанбе, 2010. – 18 с.
4. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национального менталитета. – М.: 2012. – 350 с.
5. Славянские древности. Этнолингвистический словарь под общей редакцией Н.И.Толстого. – М.: Междунар.отношения, 2012. –736с.
6. Чэнь Си. Переносные значения слов - цветообозначений в устойчивых сочетаниях китайского языка в сопоставлении с русским языком. Автореф. дисс... канд.филол. наук. – М., 1991. – 26с.
7. Шевчук О. П. Цветообозначения китайского языка, их особенности и национально-культурная специфика. Дисс. ... канд. филол. наук. – Уссурийск, 2004. – 159 с.

V. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО, РОДНОГО И НЕРОДНОГО

УДК 81'271.14:811.161.1'243(=521)

Абыякая О. В., Като Юри

Цукубский государственный университет (Цукуба, Япония)

ОБ ОДНОМ ТИПЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ В РЕЧИ ЯПОНЦЕВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье представлена классификация типичных лексических ошибок японских студентов начального и продвинутого уровней обучения в письменной речи на русском языке. Особое внимание уделяется анализу и описанию первой группы данной классификации — собственно лексическим ошибкам.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лексические ошибки, японские учащиеся, интерференция.

O. V. Abyiakaia, Kato Yuri

University of Tsukuba

ONE TYPE OF LEXICAL MISTAKES OF JAPANESE LEARNERS OF RUSSIAN

The article classifies and analyses the linguistic reasons for appearance of typical lexical mistakes in writing made by beginners and advanced Japanese learners of Russian, paying special attention to the first type of given classification.

Keywords: Russian as a foreign language, lexical mistakes, Japanese learners, interference

В Цукубском государственном университете (Япония) ведется преподавание русского языка как второго иностранного учащимся разных уровней — от начального до продвинутого. Цель нашего исследования состояла в том, чтобы проанализировать типичные лексические ошибки японских студентов в письменной речи на русском языке. Материалом исследования послужили сочинения студентов разных этапов обучения.

В процессе исследования, кроме грамматических и лексических ошибок, на всех этапах обучения нами были выявлены лексико-фонетические ошибки, нарушающие коммуникацию, а также орфографические и пунктуационные ошибки. Однако мы сосредоточим

свое внимание на лексических ошибках, количество которых резко увеличивается на продвинутом этапе обучения наряду с сокращением грамматических нарушений, которые зачастую связаны именно с ошибочным выбором лексики. В результате анализа собранного материала нами были выделены четыре основные группы ошибок:

- ✓ Собственно-лексические ошибки.
- ✓ Лексико-семантические ошибки.
- ✓ Лексико-грамматические.
- ✓ Лексико-словообразовательные.

В данной статье мы остановимся на первой группе ошибок. **Собственно лексические ошибки** составляют примерно треть всех нарушений словоупотребления.

1. В анализируемом материале нам встретилось значительное количество нарушений, связанных с ошибочным калькированием, вызванным японско-русской интерференцией. Например: *Не случилось интересных делов* (продвинутый этап). В японском языке прилагательные требуют имен существительных, и неопределенность вербализуется формальным существительным «кото»: おもしろいこと — 'омосирои кото' — 'интересное дело'. Ср.: *Это было неприличное дело*.

Нам представляется важным отметить ошибочные калькирования, связанные с влиянием английского языка. В современном японском языке много заимствованных слов из английского языка, которые пишутся «катаканой» (слоговой азбукой), что напоминает об их англоязычном происхождении. Японские учащиеся, проводя ошибочные аналогии между английским и русским языками (в силу их принадлежности к индоевропейской языковой семье), не учитывают разницу ни в объеме лексического значения, ни в сочетаемости подобных единиц. С этим связаны такие ошибки, как: *В Японии ясные, красивые сезоны* (вм. времена года) (ср. англ. *beautiful seasons*, яп. 美しいシーズン); *Афрасиаб — название знаменитого пятна осмотра достопримечательностей в Самарканде*. (ср. англ. *famous spot for sightseeing*, яп. 観光スポット).

На наш взгляд, значительное количество ошибочных употреблений русской абстрактной лексики, понятий и терминов из области экономики, политики, социологии и т.д. связано с особенностями государственного развития Японии, в частности с тем, что в 60-х годах XIX века после распада феодальной страны и при переходе к современному государственному устройству ряд просветителей переводили западные книги и статьи по экономике, политике, философии и, соответственно, подбирали англоязычным терминам японские соответствия. Таким образом, слова-термины в данных областях часто являются переводами с английских слов. Особенно было сложно перевести абстрактные понятия. Необходимость переводить огромное количество новых слов привела к полисемии японских суффиксов с абстрактным значением. Подавляющее

большинство абстрактных существительных получило суффикс 性 'сэй' (ср. англ. -ty), который означает «особенность чего-либо», и суффикс абстрактных прилагательных 的 'тэки' (ср. англ. -tic), который означает «сходное с чем-либо». Еще один вариант словообразования при переводе абстрактных существительных с английского языка — суффикс 力 'рёку' (ср. англ. power of), который включает в себя несколько значений: 1. способность в области чего-либо (см. способности к музыке): 「軍事力」 (война), 「経済力」 (экономика), 「語学力」 (языки); 2. сила/энергия в чем-либо: 「警察力」 (полицейская), 「原子力」 (атомная), 「精神力」 (душевная); 3. способность что-либо делать (см. работоспособность): 「演技力」 (играть (роль)), 「記憶力」 (запоминать), 「購買力」 (покупать), 「破壊力」 (разрушать).

В результате, как нам кажется, японцы до сих пор не привыкли к абстрактным понятиям, которые касаются меры, частотности, степени, склонности, способности и т.п., следовательно, разница между суффиксами: «-ие» и «-ность» размывается. Студенты довольствуются одним видом абстракции, обычно самым простым. Ср.: *Уровень преступления очень низкий* (вм. *уровень преступности*, ср. яп. 犯罪率は非常に低い); *Покупательная сила важна японской экономике* (вм. *покупательная способность*, ср. яп. 購買力).

2. Ошибочная описательность (описательное выражение понятия, для названия которого есть определенное слово или устойчивое выражение). Например: *японская услуга в области транспорта* (вм. *транспорт, транспортные услуги*); *винили в незаслуженном обвинении* (вм. *незаслуженно винили*), *информация была совершенно другое* (вм. *отличалась*).

3. Самую большую группу собственно-лексических ошибок составляют нарушения, вызванные внутриязыковой синонимией русского языка. Анализ ошибок этого разряда показывает, что они тесно связаны с различными типами парадигматических отношений внутри лексико-семантических групп.

Прежде всего, это ошибки при выборе синонима из синонимической пары слов или синонимического ряда. Например: *сервис* — вм. *услуга*, *мало* — вм. *немного*, *попеременно* — вм. *по очереди*, *звать* — вм. *называть*, *отношение* — вм. *связь*, *уметь* — вм. *мочь*, *широкий* — вм. *просторный* (продвинутый уровень) и др. Приведем для примера некоторые контексты: *В Системе Ракуго-ка еще остается сильное отношение между мастер-учителем и учеником; Это очень вкусно, но*

горький мало; Этого зовут ханами в Японии; Третья причина — сервис совместной покупки и сервис доставки на дом; Когда мне будет 29 лет, я абсолютно буду уметь слушать музыку целого мира; Это общежитие было очень широкое и чистое и пр.

Существование отношений смыслового сближения по синонимическому типу внутри лексико-семантических групп, наличие общих сем в двух лексемах влечет за собой ложную синонимизацию слов: *курс — в.м. класс, студентка — в.м. школьница* (начальный уровень), *согласование — в.м. гармония, видеть — в.м. смотреть, переезд — в.м. поездка* (продвинутый уровень). Ср.: *Моя сестра Саори — студентка, она учится на первом курсе в средней школе; Я люблю видеть нее и есть еду; Здесь нет согласования с соседними зданиями.*

Распространены также ошибки в выборе слова внутри смысловой группы, универсализация одной из единиц группы (например: *продукты — в.м. товары, ср.: Много электронных продуктов и медицинских продуктов и одежды были куплены*).

Анализ материала показал, что внимание японской аудитории и на начальном, и на продвинутом этапах обучения следует обращать на употребление следующих лексико-грамматических групп: бытийных глаголов, глаголов и отглагольных существительных со значением 'учиться', глаголов и существительных наименования, необходимости, долженствования, наречий местоположения. Особое внимание следует уделить выработке навыков разграничения глаголов *знать – уметь – мочь*, наречий *мало – немного*, лексем *несколько* и *некоторые*, *целый* и *весь*. Отмеченные трудности характерны не только для японцев, но и для студентов других национальностей, изучающих русский язык, так как они вызваны внутриязыковой интерференцией [1, с. 49].

Таким образом, при обучении русскому языку как иностранному необходимо обратить особое внимание на нарушения, вызванные внутриязыковой синонимией русского языка.

Дальнейшее изучение и классификация лексических ошибок японских учащихся различных этапов обучения, на наш взгляд, помогут активному предотвращению и коррекции ошибочных употреблений в их речи на русском языке.

Литература

1. Зиновьева Е. И., Шмюккер-Брелер М. Лексические ошибки немецких студентов разных этапов обучения в письменной речи на русском языке. // Вестник СПбГУ, Сер. 2, 1998, вып. 2 (№9). С. 46–54.

УДК 811.161.1'243:378.147

**Аркадьева Т. Г., Васильева М. И.,
Владимирова С. С., Федотова Н. С., Шарри Т. Г.**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

РЕЧЕВАЯ И ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: РОЛЕВАЯ ИГРА

В статье рассмотрены методические и образовательные возможности ролевой игры как одного из эффективных средств формирования навыков монологической и диалогической речи у иностранных студентов. Представлен фрагмент организации занятия по русскому языку как иностранному с использованием ролевой игры в группах студентов с базовым уровнем владения русским языком.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, ролевая игра, диалогическая речь, монологическая речь.

**Arkadyeva T.G., Vasilyeva M.I.,
Vladimirova S.S., Fedotova N.S., Sharri T.G.**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Speech and creative activities of foreign students on the lessons of the Russian language: role-playing game

The authors analyze the methodological and educational functions of role-playing games. Role play is an effective means of developing skills of monologue and dialogue speech of foreign students. In the article the authors present a fragment of the organization of classes in Russian as a foreign language using role-playing games. This lesson can be conducted in groups of students who know Russian language at a basic level.

Keywords: russian as a foreign language, role play, dialogical speech, monologue speech.

Формирование навыков диалогической и монологической речи у иностранных студентов на протяжении всего периода обучения в вузе является одним из ключевых вопросов методики обучения РКИ. В государственных образовательных стандартах элементарного и базового уровней обозначены интенции и ситуации общения, в рамках которых иностранец должен уметь осуществлять коммуникацию [1], [2]. Однако, как показывает опыт работы, очень непросто побудить студента-иностранца использовать русский язык во всех этих сферах его жизни в стране изучаемого языка. При традиционном подходе к обучению часто

наблюдается снижение уровня мотивации на уроке, иностранные студенты неактивно проявляют интерес к изучению русского языка. Преподаватели РКИ нуждаются в таких методах обучения, которые бы способствовали не только качественному обучению иностранных граждан, но и развитию их творческих способностей, самостоятельности, активности в речевой деятельности на русском языке.

Одним из эффективных средств активизации учебно-познавательной и речевой деятельности иностранного студента, вовлечения его в устную коммуникацию является ролевая игра. Ролевая игра обладает обучающими и мотивационно-побудительными возможностями. Это модель общения, в рамках которой студент подражает реальной действительности в наиболее существенных ее свойствах.

На этапе владения русским языком в объеме элементарного уровня предпочтительно использовать контролируемую ролевую игру. Такая игра строится на основе диалога или текста. Сначала студенты должны ознакомиться с диалогом, затем совместно с преподавателем обсудить его, отработать необходимый лексический и грамматический материал. Далее обучающимся предлагается составить свой собственный диалог на основе проанализированного и с опорой на материалы учебника. Содержание нового диалога должно быть оригинальным.

На этапе владения русским языком в объеме базового уровня необходимо использовать свободную ролевую игру. Свободная ролевая игра – это более сложная ролевая игра, требующая от студентов творчества и инициативы. Преподаватель предлагает студентам только тему, например, «Посещаем музеи города Санкт-Петербурга», «Учимся в университете», «Делаем покупки», «Беседуем о погоде», «Отмечаем праздники», «Идем в театр и кинотеатр», «Общаемся с друзьями», «Выбираем транспорт», «Пробуем блюда национальной кухни» и т.п. Студенты самостоятельно продумывают, какую лексику, сюжет они будут использовать. При необходимости преподаватель может принять участие в организации ролевой игры в части распределения ролей, реплик.

Со стороны студентов ролевая игра – это игровая деятельность, в которой они выполняют определенные роли. Учебный характер игры обучающимися не осознается. С точки зрения преподавателя ролевая игра рассматривается как форма организации учебного процесса. Для преподавателя цель игры – формирование и развитие речевых навыков и умений учащихся. Ролевая игра включает в себя подготовительный этап, этап проведения игры и контрольный этап. Подготовительный этап может продолжаться от одного до нескольких дней. В этот временной период преподаватель отбирает темы, уточняет параметры ситуаций, подготавливает атрибуты игры, уточняет цели и результаты игры. Студенты занимаются поиском дополнительных сведений по теме ролевой игры, повторяют необходимый грамматический и лексический материал.

На этапе проведения игры группа студентов делится на подгруппы, каждая из которых методом случайного выбора получает тему для ролевой игры. Роли между собой студенты распределяют самостоятельно с учетом языковых и коммуникативных способностей каждого студента. Функциональные обязанности преподавателя заключаются в позиции активного наблюдателя.

Цель занятий с использованием ролевой игры состоит в совершенствовании речевых навыков, отработке и закреплении лексического и грамматического материала. Задачи занятия: образовательная – закрепление новых лексических единиц и грамматических конструкций в речи; развивающая – развитие речевых умений и творческих способностей студента; воспитательная – формирование положительного отношения к построению высказываний на русском языке. В качестве атрибутов занятий с использованием ролевой игры выступают предметы одежды, предметы быта, учебник, другой раздаточный материал. Фрагмент ролевой игры: «Сейчас вы получите карточку с ситуацией и ролями. Вам необходимо создать диалог с новыми словами и разыграть его. Возможный вариант диалога на тему «Общаемся с друзьями»:

- Привет, Денис!
- Привет, Анжелика! Что делаешь? Как *поживаешь*?
- Ничего. Все нормально.
- Как *насчет* театра? Идем сегодня?
- Я не очень люблю театры. А *почему бы* нам не сходить в музей?
- Я думаю, это отличная идея! Мы можем там *провести время с пользой*.
- Прекрасно! Тогда до встречи?
- Да, конечно.

Отметим, что выполняя определенную роль, студенты начинают активно использовать мимику, жесты, изменять голос, употреблять другие необходимые для конкретного диалога слова. Это является показателем интереса к тому, что делает студент на уроке.

Ролевая игра полифункциональна. Основанная на межличностных отношениях, которые демонстрируются во время занятия, ролевая игра в последующем вызывает у иностранных студентов потребность в общении на русском языке и во внеаудиторное время. Таким образом, реализуется мотивационно-побудительная функция ролевой игры. Ролевая игра моделирует общение в разных речевых ситуациях и является эффективным средством для овладения навыками и умениями диалогического общения. Таким образом, обеспечивается обучающая функция ролевой игры.

Ролевая игра как методический прием группы активных способов обучения русскому языку как иностранному предполагает активизацию речевой и творческой деятельности иностранных обучающихся,

способствует формированию умений самостоятельно выражать свои мысли на русском языке.

Литература

1. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М. М. и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М. – СПб.: «Златоуст», 2001. – 32 с.

2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Владимирова Т. Е. и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М., – СПб.: «Златоуст», 2001. – 28 с.

УДК 811.161.1'243:[378.147:371.383.1]

Артамонова В. В., Гаврилова В. Л.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ИНТЕРАКТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается система эффективных учебных технологий, сориентированных на интерактивный режим преподавания, с широким использованием игровых материалов, максимально приближенных к ситуациям естественного общения.

Ключевые слова: коммуникативно-интерактивный режим обучения, система интерактивных методов и приемов, обучение навыкам общения, межкультурное взаимодействие.

V. V. Artamonova , V. L. Gavrilova

Herzen State Pedagogical University

Interactive and communicative potential of play activities in teaching Russian as a Foreign Language

The article focuses on a system of effective interactive techniques including a range of educational games that most closely resemble everyday communication.

Keywords: communicative and interactive teaching, system of interactive methods and techniques, teaching communication skills, intercultural communication.

В наше время глобальных коммуникаций в поликультурном пространстве, когда целью иноязычного образования становится обеспечение продуктивного и адекватного взаимодействия представителей разных социумов, в методике преподавания иностранных языков, в том

числе и русского как иностранного, особенно остро встает проблема интенсификации учебного общения. В процесс обучения иностранных студентов навыкам коммуникации в условиях языковой среды все активнее входят эффективные учебные технологии, сориентированные на интерактивный режим преподавания, с широким использованием игровых материалов, максимально приближенных к ситуациям естественного общения [1,2]. Коммуникативно-интерактивная организация учебного процесса предполагает включение в практику преподавания русского языка как иностранного широкой системы интерактивных методов и приемов, к которым относятся диалоги аргументативного характера, дискуссии, ролевые игры, поисковые игры (квесты), творческие задания (драматические сценарии, учебные спектакли).

Ролевые игры основаны на обучающем эффекте совместных действий, когда необходимо создать правдивую (иногда неожиданную) ситуацию и предложить студентам занять место кого-либо из участников ситуации. Если студенты неформально относятся к своей роли, «включаются» в нее, то они создают ту или иную модель поведения, характерную для людей в повседневной жизни. Ролевые игры предполагают **заданный сценарий** или спонтанное развитие ситуации, **без заданного сценария**. Во втором случае студенты исполняют свою роль так, как сами считают нужным, они импровизируют, играют самих себя или подражают кому-то из своих знакомых. Так, при изучении темы «Общество: мужчина и женщина» студентам предлагается игра «Я тебя понимаю», цель которой - понять мысли и чувства собеседника, его точку зрения. Каждый из участников по очереди рассказывает о ситуации, когда с ним поступили несправедливо. Слушатели должны высказать свое мнение по поводу ситуации, выразить сочувствие, предложить помощь. Приведем еще пример **игры без заданного сценария**: «Разделитесь на две группы. Выступите в защиту вредных привычек и против них. Аргументируйте свои мнения». Вариантом подобных игр также выступают тесты, отвечая на вопросы которых студент высказывает свое мнение и аргументирует его. Тесты, которые вводятся в игровое учебное поле, разнообразны. Студенты могут ответить на анкету о гендерных стереотипах или выбрать из предлагаемых вариантов правильные ответы (например: «Как надо вести себя в России: на выставке, в театре, в музее?»).

При проведении ролевых **игр по заданному сценарию (дискуссий)** каждый студент предварительно знакомится со своим героем и с его отношением к поставленной проблеме. Студентам предлагаются тексты (образцы речевого поведения), на основании которых и строится дискуссия (полилог). Например, в дискуссии «Интернет и культура» принимают участие люди разных профессий: режиссер, программист, представитель Российской академии Интернета, педагог, писатель,

студент. Каждый из них, отвечая на вопрос ведущего «Что же такое Интернет сегодня: прогресс или гибель культуры?», высказывает свою точку зрения. Подобные тексты формируют навыки и умения использования речевых средств в определенных ситуациях общения, обеспечивают устойчивую мотивацию и позволяют студентам самостоятельно решить ту или иную поставленную перед ними речемыслительную задачу. Тематика проводимых учебных дискуссий достаточно широка, например: «Всегда ли мы понимаем друг друга», «Здоровый образ жизни. Нужен ли он вам?», «Почему люди ругаются матом?», «Гендерное воспитание в вашей стране» и др. Дискуссии по проблемам этнокультурного и социокультурного характера позволяют объединять коммуникативный и познавательный аспекты общения, дают студентам возможность почувствовать разницу между собственной культурой и культурой общества, язык которого они изучают.

Большой интерес представляет для студентов **учебный театр**. Целесообразно использовать театральные постановки как завершающий этап изучения блока разговорных тем, или, например, творчества того или иного писателя на занятиях по комментированному чтению. При подготовке к спектаклю, разыгрывании диалогов и сценок студент становится не только актером, но и режиссером: ему необходимо ответить, что влияет на реплику, на поведение собеседника, его психологическое и эмоциональное состояние [3].

Мастер-класс является оптимальной формой реализации интерактивного режима обучения, в котором действия обучаемых максимально приближены к ситуациям естественного общения. Мастер-класс вынуждает учащихся оценивать ситуацию, предлагать свои решения той или иной задачи в соответствии с поведенческими реакциями предполагаемых персонажей межкультурного диалога. Темы мастер-классов охватывают широкий диапазон межкультурного взаимодействия: «Вы – в России. Как сориентироваться в новом социуме?»; «Культурный шок и как его преодолеть»; «Правила русского гостеприимства»; «Мы и они: как перестать видеть образ врага в другом человеке»; «Страна будущего»; «Идеальная страна, в которой я хотел бы жить»; «Идеальный университет, в котором я бы хотел учиться» и др.

Примером продуктивного межкультурного диалога с использованием игровых методик является адаптационный мастер-класс **«Понимаем ли мы друг друга?»**. Целью мастер-класса стало игровое исследование стереотипных представлений о национальном характере своего и других народов, закрепление норм коммуникативного поведения и общения в различных коммуникативных сферах, воспитание умений толерантного общения с представителями других культур, преодоление трудностей адаптации. Первые тренировочные задания мастер-класса сосредоточены вокруг самоанализа устоявшихся стереотипных поведенческих тактик при

встрече с иной культурой («Что бы вы сделали в такой-то ситуации, как оценили?»). Эти задания являются стартовыми, предваряют иные, более сложные, где вырабатываются интеграционные знания. В последующих ролевых играх под условным названием «Я в шоке, что делать» выбираются и разыгрываются роли с «вживанием» в иной статус, среду, характер, ставится задача - добиться продуктивного межкультурного контакта. Личный опыт студентов, при котором возникает столкновение стереотипов с реальной жизнью, межкультурные трения и конфликты – все это является материалом для конструирования игровых ситуаций, в которых этноцентризм сменяется более полифоничным взглядом на «другого», овладением «универсальными» практиками общения. Актуальной темой игр о «культурном шоке», например, могут стать различия в образовательной среде и учебном этикете. Вначале студентам предлагается методом «мозгового штурма» оценить эти различия: например: «нравится и готов принять», «отношусь спокойно»; «можно потерпеть»; «отношусь негативно», «категорически против и не хочу принимать» - а затем попытаться создать устраивающий всех «учебный кодекс» группы. Кстати, эта игра, возможно, важна и для самого преподавателя как пример самооценки своего методического мастерства.

Еще один тип деловых игр, представленных в мастер-классе, – творческие презентации («Мы – разные»). Здесь задания демонстрационные, интерактивные: придумать герб, девиз, гимн, коллективный портрет команды, символизирующие разнообразие и взаимодействие культур.

Интерактивные учебные **игры-квесты** являются особо значимыми для краткосрочного обучения с его лингвокультурной и социокультурной направленностью. В данном типе игры есть некая цель, до которой надо пройти, последовательно решая творческие и интеллектуальные задачи. Так, лингвокультурологический межпредметный квест «Путешествие по России», объединяя прошлое и настоящее русской культуры, включает в себя элементы экскурсии, викторины, драматизации и учебных видов деятельности: пересказа, дискуссии, исследования. Квест потребует от преподавателя дополнительных усилий: выбор источника для сценария, выявления креативных способностей обучаемых и т.д. Но результат стоит того: совместный труд по созданию квест-проекта позволяет преподавателю наладить успешное взаимодействие в группе, а обучаемым – научиться навыкам межкультурного диалога, приобрести опыт совместных инициатив. Эта технология способна не только расширить кругозор учащихся, но и позволяет им активно применить на практике свои знания и умения. Элемент соревновательности выявляет эмоционально - личностный потенциал участников, что тоже немаловажно для учебного процесса.

Подытоживая, скажем, что насыщение занятий активным игровым элементом направлено на расширение индивидуального кругозора и развитие межкультурной восприимчивости студентов и делает процесс обучения русскому языку как иностранному более динамичным и современным.

Литература

1. Теремова Р. М., Гаврилова В. Л. Педагогические интерактивно-коммуникативные технологии в обучении РКИ сегодня // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. XII Международная научно-практическая конференция РГПУ им. А.И.Герцена, 2013. - С. 29-31

2. Гаврилова В. Л. Интерактивные формы обучения как средство активизации русской речи иностранных стажеров // Современное состояние и перспективы обучения русскому языку в вузе. Материалы докладов и сообщений XIII Международной научно-методической конференции. Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна, 2008. – С. 149-151.

3. Гаврилова В. Л. Театрализация сказок как одна из форм интерактивного обучения русскому языку иностранных учащихся // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, 2006. Т. 12. № 6. – С. 167-171.

УДК 811.161.1'243:378.147(510)

Бао Вэй

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются критерии формирования базовых фоновых знаний. Анализируются особенности начального этапа обучения русскому языку китайских студентов. Подчёркивается значимость экстралингвистического компонента при формировании фоновых знаний китайского студента.

Ключевые слова: начальный этап обучения, фоновое знание, лингвострановедение, интерференция, китайские студенты.

Bao Wei

Herzen State Pedagogical University of Russia

Features of formation of background knowledge in Russian language in Chinese students at the elementary level

The article deals with basic criteria for the formation of background knowledge. The features of the initial stage of training to Russian of Chinese students. It

highlights the importance of extralinguistic component in the formation of background knowledge of Chinese students.

Keywords: the initial phase of training, background knowledge, linguistic regional geography, interference, the Chinese students.

Изучение русского языка как иностранного в отсутствие языковой среды, безусловно, имеет свои особенности. Это связано, в первую очередь, с тем, что внеязыковая среда и экстралингвистические факторы не могут выполнять свою функцию – быть опорой формируемой системы кодов и символов в их лексико-грамматическом выражении - и заменяются моделью «виртуальной реальности», создаваемой русистами по критериям реальной действительности.

Для повышения эффективности обучения студентов китайских вузов на начальном этапе обучения необходимо разработать научные основы системы методических и педагогических, а также культурологических знаний, которые способны компенсировать отсутствие «внеязыковой реальности». Важно обеспечить формирование у китайских студентов специализированной сферы фоновых знаний, которые бы адекватно отражали нормы и социально-культурные реалии страны изучаемого языка.

Представляется, что моделируемое в сознании обучаемого информационное поле фоновых знаний должно коррелировать с национально значимыми концептами и прецедентными именованями русского языкового пространства. Кроме этого, оно должно быть ориентировано на предупреждение явлений социально-культурной китайско-русской интерференции.

Понимая фоновые знания как «совокупность сведений культурно- и материально-исторического, географического и прагматического характера, которые предполагаются у носителя данного языка» [2, с. 7], мы полагаем, что уже с первых уроков русского языка необходимо структурировать не только лексико-грамматический материал в соответствии с целью и вытекающими из неё задачами, но и уделять особое внимание экстралингвистическим факторам учебного процесса.

В частности, начальный этап обучения предусматривает:

1. опору на интегративный подход, сочетающий в себе коммуникативный, социокультурный и профессионально-ориентированный приёмы, с акцентом на специфику восточных культур [7, с. 11; 4, с. 10; 6, с. 922–923];

2. решение вопросов о кадровом обеспечении процесса обучения в сторону достижения компромисса между функциональным распределением обязанностей: реализация обучающих программ носителями русского языка и преподавателями-русистами, для которых китайский язык является родным;

3. использование дифференцированного подхода к обучению, с учетом личностных (в том числе, психологических, интеллектуальных), социальных, демографических характеристик обучаемого контингента [1, с. 357];

4. обеспечение комплексности формирования фоновых знаний на начальном этапе в процессе обучения РКИ за счёт реализации принципа профессиональной ориентированности и коммуникативной направленности обучения.

Согласно научно-методической литературе, начальный этап в обучении РКИ обозначается рамками от двух месяцев до полугода [5, с. 14], но, по нашему мнению, вне языковой среды данный период может быть увеличен до одного года. Можно предполагать, что начальный этап в формировании фоновых знаний по РКИ будет завершен, если студент овладеет необходимым минимумом знаний и навыков коммуникации на основе культурно-языковых норм, функционирующих в стране изучаемого языка.

Формирование фоновых знаний по РКИ у китайских студентов, не включенных в языковую среду, на начальном этапе обучения имеет ряд особенностей, на которых хотелось бы остановиться.

Во-первых, обучение происходит в наиболее интенсивном режиме, позволяющем максимально погрузиться в проектируемую языковую среду, изучить нормы и культуру страны. Для преподавателя, соответственно, встает вопрос о выборе средств презентации моделируемой реальности: аудио- и видеоматериалов, компьютерных программ и интернет ресурсов.

Во-вторых, логика построения курса обучения также специфична: в обязательном порядке, вне зависимости от применяемой методики выделяется вводно-фонетический компонент, позволяющий обеспечить знания правильности произношения языковых оттенков и преодоление отрицательной лингвострановедческой интерференции китайского языка.

В-третьих, на начальном этапе обучения целесообразно умеренное использование переводного метода. Однако уже на данном – начальном этапе обучения - важнейшим фактором формирования фоновых знаний выступает коммуникация без участия языка-посредника, поскольку основной задачей является сформировать умение переживать ситуацию русскоязычного общения без перевода языковых схем на родной язык.

В-четвёртых, в условиях внеязыковой среды необходимость тренировать произношение оказывает влияние на выбор речевых тем для обсуждения в ходе занятий. Речевые темы должны органично сочетаться с фонетическими особенностями языковых фраз, минимизировать фонетические сложности. Как правило, к таким темам относятся бытовые темы с лексикой, позволяющей одновременно изучить национально-культурные особенности страны и получить начальный уровень знаний о нормах функционирования языковых схем.

В-пятых, релевантной особенностью для начального этапа обучения вне языковой среды является приоритет устной речи (над письменной речью и над чтением). При этом речевые ситуации воссоздаются с опорой на облигаторные ситуации реальной русской жизни, что позволяет сформировать у коммуникантов комплексы семантико-тематических фоновых знаний. На начальном этапе обучения важно научить студентов смотреть на реальную (проецируемую) ситуацию с позиции носителей русского языка, осознать социально-культурные отличия и особенности.

Для определения уровня сформированности фоновых знаний по РКИ у китайских студентов по окончании начального этапа обучения и для определения конечных границ данного этапа проводится оценочный контроль выходных знаний. Помимо стандартного тестирования, в процесс оценивания может быть включена ролевая игра, позволяющая диагностировать коммуникативно-речевые компетенции студентов.

В процессе тестирования и ролевой игры оценивается: наличие / отсутствие базовых знаний о системе русского языка; уровень умений понимать смысл иноязычных высказываний и продуцировать высказывания в их простейшей форме; уровень умения сочетать и комбинировать иноязычные фразы в зависимости от проектируемой ситуации общения; уровень знаний социокультурных особенностей страны изучаемого языка (критерии оценки являются модифицированным вариантом приведенных Г.Е. Кислинской) [3, с. 93–97]. Результаты оценки позволят определить, в какой мере студенты готовы к переходу на следующий этап обучения РКИ.

В завершение ещё раз подчеркнём значимую роль начального этапа обучения русскому языку в условиях неязыковой среды: начальный этап обучения представляет собой единый комплекс собственно лингвистических и экстралингвистических компонентов учебного процесса, ориентированных на создание системы фоновых знаний.

Фоновые знания, получаемые обучающимся на начальном этапе изучения русского языка вне языковой среды, должны обладать свойством расширения и, соответственно, конкретизации отдельных фрагментов русской «языковой картины мира», обеспечивать основу организации прочных ассоциативных связей между лексемами и русской социально-культурной реальностью. Фоновые знания могут быть систематизированы в виде дополнительных толкований к лексическим понятиям и синтаксическим единствам базового лексического минимума для начального этапа обучения.

Литература

1. Балыхина Т. М. Состояние и динамика преподавания русского языка как иностранного в вузах России. Русский язык, литература и культура в современном обществе. Материалы международной конференции. Иваново, 2002. С.357-363.

2. Гюббенет И. В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста. М.: Изд-во МГУ, 1991. 205 с.

3. Кислинская Г. Е. Оценка уровня сформированности коммуникативного компонента готовности семинаристов к использованию иностранного языка в будущей профессиональной деятельности // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2015. № 1 (43): в 2-х ч. Ч. 1. С. 93-97.

4. Линь Лю. Нравственное воспитание детей в современной китайской семье на основе народной педагогики: Автореф. канд... пед. наук: 13.00.01. Йошкар-Ола, 2011. 27 с.

5. Чеснокова, В. П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / М.П. Чеснокова. 2 изд., перераб. М.: МАДИ, 2015. 132 с.

6. Чэнь, Ч. Направления исследований семейного воспитания в современном Китае // Современные проблемы науки и образования. 2014. №6. С.922-923.

7. Ван Янь Янь Семейное воспитание в Китае в условиях политики «Плановое деторождение»: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05. СПб., 2007. 24 с.

УДК 811.161.1'243:81'373.6

Ботин В. А.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ВНУТРЕННЯЯ ФОРМА СЛОВА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Разработка методической системы обучения иностранных учащихся лексике, обладающей внутренней формой, при коммуникативно-прагматическом подходе позволяет учесть широкий спектр наиболее ценных в коммуникативном плане единиц, показать их функционирование в различных ситуациях общения. Именно это представляется принципиально важным для иностранных учащихся, которые должны научиться восприятию лексических единиц русского языка, обладающих национально-культурной спецификой, к которым, безусловно, мы относим и лексемы, обладающие внутренней формой. Преподаватель должен помогать учащимся распознавать внутреннюю форму, тем самым способствуя развитию у них языковой компетенции, которая связана с номинацией.

Ключевые слова: семантика, внутренняя форма слова, номинация, лексика.

V. A. Botin

Herzen State Pedagogical University of Russia

Inner shape of word in teaching Russian as a foreign language

The development of methodology of teaching foreigners words that have inner shape can help to consider a wide range of vocabulary units which are valid in communication. The national and cultural features of such words are

undoubtedly important for foreign students to use it in everyday communication. The aim of a teacher is to help students to reveal semantics of such words, to get the idea how do these motivated words appear in Russian language and, ultimately, to develop their linguistic competency.

Keywords: semantics, inner shape of word, nomination, vocabulary.

Общеизвестно, что язык народа, являясь основным признаком нации, отражает образ жизни людей, специфику их быта, историю, уровень цивилизации — т.е. культуру народа, который говорит на этом языке. В русском языке наряду с немотивированными лексическими единицами существует множество единиц, обладающих внутренней формой. Ф. де Соссюр писал: «Не существует языков, где нет ничего мотивированного; но немислимо себе представить и такой язык, где мотивировано было бы все. Между этими двумя крайними точками — наименьшей организованностью и наименьшей произвольностью — можно найти все промежуточные случаи» [2].

Разработка методической системы обучения иностранных учащихся лексике, обладающей внутренней формой, при коммуникативно-прагматическом подходе позволяет учесть широкий спектр наиболее ценных в коммуникативном плане единиц, показать их функционирование в различных ситуациях общения. Именно это представляется принципиально важным для иностранных учащихся, которые должны научиться восприятию лексических единиц русского языка, обладающих национально-культурной спецификой, к которым, безусловно, мы относим и лексемы с внутренней мотивировкой (н-р: *среда, четверг, огород, рожь, огород, подосиновик, снегирь, норка, кукушка, темница, колокольчик* и др.).

Большое разнообразие мотивированных слов в русском языке представляют значительную трудность для иностранных учащихся. Необходима разработка методики обучения лексике, обладающей внутренней формой, а также создание комплекса упражнений, направленных на развитие лексических навыков и умений.

Задача преподавателя русского языка — вскрывать внутреннюю форму слова и через нее проникать в суть номинации. Структурно-семантические соотношения уходят на второй план, семантика слова и номинации оказываются главными. Существует значительный разрыв между лексическим минимумом, которым овладевают иностранные студенты, и объемом лексики, знание которого позволяет понимать как художественные, так и публицистические тексты. Слова, обладающие внутренней формой, — один из источников обогащения потенциального словарного запаса учащегося. Эффективность обучения иностранных студентов русскому языку может быть повышена, если в процессе обучения необходимое внимание будет уделено обучению восприятию лексических единиц, обладающих внутренней мотивировкой,

морфологическому анализу и, в конечном счете, более полному пониманию национально-культурной специфики.

Важно учитывать необходимость системной организации материала в преподавании русской лексики иностранным учащимся. Для представления лексического материала в иностранной аудитории используются лексико-семантические, тематические, ситуативные, родовые группы, синонимы, антонимы и др. Помимо вышеназванных лексических объединений, представляется необходимой разработка методики преподавания русской лексики с опорой на внутреннюю форму слова, мотивированность лексических единиц в их системной связи друг с другом. Мотивированность мы трактуем, вслед за О.И. Блиновой, как структурно-семантическое свойство языковой единицы, позволяющее носителю языка осознать и эксплицировать в показаниях языкового сознания взаимообусловленность, рациональную связь звучания и значения слова на основе его соотносительности с другими лексическими единицами [1].

Внутренняя форма слова обладает национально-культурной спецификой, поскольку экстралингвистические изменения, связанные с историей, культурой народа, фиксируются прежде всего в лексическом срезе языка. Функционирование живого русского языка обусловлено постоянно меняющимся словарным составом. Лексемы, бывшие в активном употреблении, перестают быть актуальными и переходят в категорию устаревших; и в это же время постоянно появляются слова, призванные обозначать новые явления окружающей действительности (например, когда речь идет о лексике, связанной с компьютерной тематикой).

Выделим два направления работы с внутренней формой слова. Внутренняя форма словообразовательного типа имеется у слов, образованных от какого-то другого слова по некоторой относительно живой словообразовательной модели, – это значит, что любое слово, имеющее деривационную историю, имеет и внутреннюю форму. Не менее необходимым представляется изучение этимологических гнезд слов, члены которых пережили деэтимологизацию в современном русском языке, т.е. утратили связи с родственными по образованию словами, которыми определялись его структурные и семантические характеристики. Первоначальная мотивированность таких лексем стерлась. Многие этимологические гнезда слов распались, лексемы, входившие в их состав, пережили деэтимологизацию. Приведем пример: лексемы *счастье* и *участник* раньше входили в состав одного гнезда, так как первоначально слово *счастье* означало «участие в чем-либо», в настоящее же время эта лексема обозначает «состояние довольства, благополучия, радости от полноты жизни, от удовлетворения жизнью». Таким образом, исторически

родственные слова со временем оказались в составе различных словообразовательных гнезд, а их этимологическая связь была забыта.

Известно, что подавляющее большинство слов современного русского языка (около 96%) входят в состав того или иного словообразовательного гнезда. Они различаются морфемами, входящими в их состав и вносящими компонент значения. Обучение иностранных студентов распознаванию этих компонентов – важная задача для разработки методики преподавания РКИ, опирающейся на внутреннюю форму слова.

Отношения мотивированности рассматриваются в двойном плане. В плане соотношения «слово – вещь» новое, нуждающееся в наименовании явление действительности обозначается языковыми средствами с учетом уже имеющихся со схожим наименованием, например слово *подснежник* образовано по словообразовательной модели «префикс + корень + аффикс», при этом каждая из служебных морфем приносит свой компонент значения, что формирует в сознании образ цветка, появляющегося буквально из-под снега после его начала его таяния ранней весной. В плане соотношения «слово – слово» лексема формируется на базе имеющихся в языке лексических единиц. Мотивированность определяется живыми структурными и смысловыми связями между производящим и производными словами.

Говоря о проблеме внутренней формы слова, нельзя не обратить внимания на омонимию. Нарушение семантических отношений между разными значениями многозначных слов может привести к утрате внутренней формы слова. Деэтимологизация слова зачастую связана с фонетическим и структурным оформлением слова. Различия в семантике омонимов также представляют большую трудность для иностранных учащихся.

Обследование лексического минимума по русскому языку как иностранному (I сертификационный уровень) и словообразовательных гнезд, в которые входят лексемы, включенные в лексический минимум, позволило выявить ряд закономерностей и определить вектор дальнейшей работы. Зачастую в лексический минимум входит существительное, но не включаются образованные от него прилагательные («зуб» - «зубной», «зубастый»). Многие из этих отсутствующих в лексическом минимуме слов представляются коммуникативно значимыми. Таким образом, встает вопрос о расширении словарного запаса учащегося, выходя при этом за рамки минимального словаря, соотнесенного с уровнем владения языком.

Литература

1. Блинова О. И. Внутренняя форма слова и её функции. // Русистика сегодня. – М.; 1995. № 2. С. 114–124.
2. Соссюр Фердинанд де. Курс общей лингвистики // Труды по языкознанию. – М., 1977. – С. 165.

Ван Юйдань

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ СТАРШИХ КУРСОВ

Современные достижения общей психологии, возрастной психологии, психологии личности, социальной психологии, дифференциальной психологии, психологии способностей и психологии обучения иностранным языкам дают возможность методистам РКИ более целенаправленно использовать данные психологических наук в практической методике РКИ, так как психология обучения иностранным языкам — важнейший компонент методики РКИ. Вот почему мы обращаемся к психологическим исследованиям с целью выявить те психологические данные, которые дадут основание для построения обучения в соответствии с поставленными в исследовании задачами.

Ключевые слова: методы изучения русского языка, психология, студент, этап.

Wang Yudan

The Herzen State Pedagogical University ,Russia

Psychological peculiarities of teaching the russian language to chinese students-specialists in russian philology of senior courses

Modern advances in General psychology, developmental psychology, personality psychology, socialnoy psychology, differential psychology, psychology abilities and psychology of teaching foreign languages Deut the opportunity to methodical RCTS more targeted use of data of psychological Sciences at prakticheskii the method of the RCT, as the psychology of teaching foreign languages is an essential component of the RFL methodology. That's why we refer to psychological research to identify the psychological data that will provide a basis for the construction of training in accordance with the set research objectives.

Keywords: methods of studying the Russian language, psychology, student, stage.

Психология личности взрослого студента имеет свои особенности, проявляющиеся в отношении их к учебной деятельности. Включаясь в учебную деятельность, взрослый учащийся принимает на себя социально-психологическую роль ученика: он рассматривает получаемые им знания в

процессе учения как средство достижения жизненных планов. Личностной значимостью знаний определяется мотивированность познавательной деятельности взрослого, её активность и целеустремлённость [8, с. 17].

Из психологической литературы (Леотьев А. Н., Платонов К. К., Рубинштейн С. Л.) известно, что мотивационно-ценностная сфера личности (потребности, установки, ценности) лежит в основе познавательной деятельности человека. Это положение имеет особую значимость по отношению к обучению взрослых, поскольку взрослый учащийся, как самостоятельный субъект деятельности, в том числе и образовательной, стремится самостоятельно управлять процессом своего учения, т. е. стремится к самостоятельности. Особенность последнего состоит в том, что взрослый обучаемый не только предвосхищает результаты производимых им действий, но и начинает произвольно организовывать эти действия, формировать и обосновывать цели, анализировать их с точки зрения значимости и возможности достижения поставленных целей. В процессе самоуправления студенты разрабатывают новые способы осуществления действий, создают критерии и эталоны оценивания, строят свою самооценку и т. д. Основная цель, которую ставит перед собой взрослый, — это познавательное продвижение на основе усвоенных понятий, развитие умений, формирование взглядов, а также отношения к изучаемому материалу. В процессе познавательного продвижения они стремятся раздвинуть рамки индивидуального опыта, осмыслить собственные жизненные позиции. Осознавая познавательные результаты собственного продвижения, студенты могут оценить эффективность своего учения.

Следует также отметить, что позиция взрослого по отношению к учебной деятельности — это позиция человека, активно принимающего решения в соответствии со своими внутренними ценностями, мотивами, убеждениями, которые были сформулированы в процессе предшествующей деятельности — учебной или трудовой. Поэтому процесс учения для взрослых выступает как избирательно-активная, познавательная деятельность, которая включена в контекст решения жизненных проблем [9, с. 65].

Отсюда вытекает главная задача, которая стоит перед преподавателями, обучающими взрослых учащихся, — раскрывать смысл учебной деятельности на каждом этапе обучения для профессионального (языкового, речевого, коммуникативного, профессионального и др.) развития личности будущего специалиста. При этом преподаватель должен:

- 1) опираться на жизненно-образовательный опыт своих учеников, на их самостоятельность;

- 2) раздвигать границы этого опыта, формировать у студентов те внутренние основания (знания, умения, методы учебной деятельности и

др.), которые бы позволяли взрослому человеку более эффективно регулировать процесс своего учения.

Организуя обучение взрослых, целесообразно учитывать особенности их внимания, памяти, мышления. Психологические исследования Ананьева Б. Г., Голубева Г. Г., Кулак И. А., Кона И. С., Платонова К. К. и др. дают определенённый материал для понимания этих процессов.

Внимание взрослых студентов характеризуется направленностью и сосредоточенностью сознания на объект обучения, имеющий для личности определенённую ценность. Направленность внимания взрослых выражается в избирательном характере деятельности и отборе определенённой информации. Сосредоточенность внимания — это процесс углубления сознания в объект внимания с одновременным отвлечением от всего постороннего.

При организации внимания в процессе обучения иностранных студентов большую роль играет постановка цели. На процесс запоминания оказывают влияние общий культурный уровень и уровень образованности в родном языке. Внимание студентов на занятиях по иностранному (русскому) языку повышается, если они осознают необходимость изучаемого языка в их дальнейшей деятельности.

Внимание тесно связано с памятью, которая тоже имеет свои особенности у взрослых учащихся. Взрослых характеризует хорошо развитая логическая память, что даёт им возможность сознательно и критически воспринимать учебный материал, способствует сосредоточенности, а также волевому напряжению, которое помогает преодолевать возникающие в учебной деятельности трудности.

Исследования Б. Г. Ананьева показали, что в структуре памяти большую роль играют связи образных и вербальных компонентов. Особенно это качество характерно для китайских студентов, хорошо владеющих родным китайским языком, его иероглифической системой, полной образных представлений о предмете, обозначенным отдельным иероглифом или их сочетаниями. В этом особенность китайских студентов, они стремятся и в русском слове вникнуть в его внутреннюю форму, оживить её образный компонент. Поскольку объём учебного материала на продвинутом этапе обучения значителен, то, учитывая особенности памяти взрослых, задача преподавателей состоит в том, чтобы:

- 1) указать студентам рациональные пути запоминания учебного материала;
- 2) обеспечить постоянный самоконтроль над процессом усвоения, повторения и обобщения изучаемого материала.;
- 3) показать логику изучаемых или обобщаемых явлений, создать зрительные опоры для запоминания [9, с. 67] .

При этом следует подчеркнуть такую особенность памяти филологов, как установка внимания на профессиональные знания, что, в конечном счёте, формирует профессионально-ориентированное внимание и специфическую память на лингвистическую информацию.

Мышление взрослого тоже имеет свои отличия: у них развита способность к логическому мышлению и обобщению. Это позволило психологам сделать вывод: обучение, которое направлено только на сообщение готовых знаний, не способно возбудить самостоятельность мысли, направить студента на самостоятельный поиск в решении познавательных задач.

Преобразование полученной информации происходит в мышлении и совершается на вербально-логическом уровне с помощью языка, знаков и символов. На основании этого Б. Г. Ананьев выделил три вида мышления:

1) предметное, или практическое мышление, основу которого составляют действия, служащие средством выражения мыслей;

2) наглядно-образное, основу которого составляет поиск закономерных связей на наглядном материале;

3) вербально-логическое, основой которого является обобщение на словесном материале [4, с. 190–196].

Ведущим для студентов от 18 лет и старше является логическое мышление. Устойчивое вербально-логическое мышление способствует концентрации внимания. Следовательно, внимание, память и мышление тесно между собой связаны. Взрослых учащихся отличают и особенности усвоения ими знаний. Их отношение к учению опирается на большой жизненный опыт, значительный объём информации, которую они получают по разным каналам. Им свойственно стремление к сознательному овладению материалом.

Вместе с тем студентов, изучающих иностранный язык, характеризует и отличает 1) уровень образования, 2) культура, 3) коммуникативные потребности, 4) уровень владения родным языком.

Все эти особенности и наблюдения над познавательной деятельностью студентов в учебном процессе способствуют индивидуализации процесса обучения и дифференциации методических подходов к учащимся, проявившим различные способности и разный уровень обучаемости в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Для понимания особенностей усвоения иностранного языка китайскими студентами важно учитывать такие психологические особенности восприятия, фиксации и хранения информации, как отражательная, сличительная и моделирующая функции мозга в процессе познания. Они обеспечивают восприятие новых знаний, их сличение с имеющимися и переработку информации в системе имеющихся и знаний.

Эффективность обучения русскому языку зависит от свойств дидактического материала, который отбирается преподавателем: в нём необходимо учитывать форму, ибо материал представляет собой некоторый язык, который служит для передачи определённой информации. [А. В. Петровский, 1986: 186–187] Эффективность усвоения зависит от его соответствия структуре мышления обучаемого и характеру заучиваемого материала.

Структура — это то, как устанавливаются в нём связи нового со старым, неизвестного с известным. Психологические исследования свидетельствуют, что заучивание учебного материала облегчается по мере повышения его структурности, т.е. логических, семантических и синтаксических связей нового со старым. Следовательно, смысловая структура учебного текста и его лексико-грамматическая и логическая организация должны решаться с точки зрения психологического взаимодействия речевых и мыслительных процессов при изучении неродного языка.

На этапе интеграции знаний и умений китайских филологов-русистов эти задачи должны решаться особенно целенаправленно, так как место самостоятельной работы занимает примерно 50 % учебного и внеучебного времени, поэтому различные обобщающие таблицы, схемы, образцы и другие опоры играют роль «путеводителей» в их самостоятельной деятельности.

Таким образом, основная цель, которую ставит перед собой взрослый обучающийся на продвинутом этапе обучения, — это познавательное продвижение на основе обобщения полученных знаний и умений на предыдущих этапах обучения, их совершенствование и сознательная установка на профессиональную деятельность в недалёком будущем. Тем более, что к началу восьмого семестра многие выпускники уже знают о месте своей будущей работы. Сформированный опыт выступает базой для самосовершенствования и в послевузовский период деятельности.

Литература

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языком. – М., 1969.
2. Артамонова И. И. Интегрированный подход в изучении русского и иностранного языков как средство формирования коммуникативной компетентности обучающихся. – М., 2011.
3. Аркадьева Э. В. Живая методика: для преподавателя русского языка как иностранного. – М., 2009.
4. Ананьев Б. Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение знаний // Вестник высшей школы. – М., 1972.
5. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – М.:АРКТИ, 2000.
6. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. – М., 2001.

7. Костомаров В. Г. Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М., 1976
8. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. – М., 1985.
9. Сунь Юйхуа. Упражнения по русскому языку для китайских студентов-русистов. Санкт-Петербург; Далянь, 2001.
10. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 2003.

УДК 811.161.1'243

Веракша Т. В.

Военно-морская академия

РЕАЛИЗАЦИЯ АДАПТАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ

В статье рассматриваются проблемы реализации адаптационных возможностей при обучении русскому языку иностранцев.

Ключевые слова: адаптация, процесс обучения русскому языку иностранцев, межкультурная коммуникация.

T. V. Veraksha

Naval Academy

The implementation of the adaptation component in the process of learning Russian language to foreigners

The article deals with the problems the implementation of the possibilities in the process of learning Russian language to foreigners.

Keywords: adaptation, the process of learning Russian language to foreigners, intercultural communication.

В основе функционирования единой кафедры русского языка лежит подготовка иностранных военнослужащих к дальнейшему обучению на русском языке по соответствующим программам профессионального обучения.

Система предвузовской подготовки иностранных учащихся, начало формирования которой восходит к середине 50-х годов, прошла в своем становлении и развитии несколько этапов от первоначального накопления практического опыта обучения иностранцев до его теоретического осмысления и обобщения.

Практическое и теоретическое значение подготовки состоит в том, что она выполняет несколько важных функций:

– нормативно-ориентирующую;

- гуманизирующую;
- адаптационную.

Нормативно-ориентирующая функция направлена на сохранение и развитие единого образовательного пространства (общих подходов российских вузов в области подготовки национальных специалистов для зарубежных стран), на привлечение новых вузов к обучению иностранцев.

Гуманизирующая функция предполагает обеспечение образовательной программе предвузовской подготовки иностранцев необходимой в современных условиях гибкости путем предоставления обучаемому и принимающему вузу определенной свободы в формировании вариативных образовательных программ на основе базисных (по профилям) учебных планов.

Исследователи адаптации иностранных учащихся выделяют, в основном, три группы адаптационных проблем:

- 1) академические, т. е. связанные с учебным процессом;
- 2) персональные, связанные с особенностями личности;
- 3) проблемы социокультурного взаимодействия.

В структуре процесса обучения выделяется три составляющих, в которых реализуется взаимосвязь изучаемых языка и культуры: лингвострановедение, культуроведение и страноведение. На этапе предвузовской подготовки в целях адаптации иностранных учащихся к российской действительности особое внимание уделяется страноведению.

Среди академических аспектов адаптации выделяют прежде всего те, которые связаны с языковыми проблемами. Кроме того рассматривают проблемы, связанные с неадекватностью предыдущей подготовки, неадекватностью учебной или профессиональной направленности, а также проблемы адаптации к новой педагогической системе, ее структурным и функциональным компонентам.

Сегодня при обучении русскому языку иностранцев реализуется триединство компетенций – языковой, коммуникативной и культурологической. В центре обучения стоит языковая личность с ее коммуникативным пространством, основу обучения составляют атропоцентрический, системно-функциональный и лингвокультурологический подходы. Вакуум, связанный с деидеологизацией обучения, заполняет новая коммуникативная ориентация методики преподавания русского языка как иностранного – обучение межкультурному общению, характеризуемая как культуроведческая. В современной лингвистике ведется активное исследование феномена языковой личности, спектра подходов к анализу ее структурных составляющих и опыта моделирования языковой личности различных категорий учащихся. Трехуровневая структура языковой личности, предложенная Ю. Н. Карауловым, включающая вербально-

семантический, когнитивный и прагматический уровни, является основой и для становления вторичной языковой личности.

Адаптационные возможности русского языка при обучении иностранных обучающихся в вузе позволяют снять социокультурное напряжение, познакомиться с национальным коммуникативным поведением русских как на вербальном, так и невербальном уровне, успешно сформировать межкультурную компетенцию, избежать коммуникативных неудач.

За последние десятилетия в мире проведены широкомасштабные исследования проблемы адаптации иностранных учащихся, изучены региональные особенности этого процесса. При этом, например, особенности адаптации китайцев изучались недостаточно, что было обусловлено сравнительно небольшим числом китайских студентов в вузах других стран. В последние десятилетия это число резко возросло, и проблема изучения адаптационных особенностей китайских обучающихся представляет несомненный интерес.

Китайские учащиеся привыкли к сформировавшейся в течение длительного времени педагогической системе. Большая наполняемость групп не позволяет активно обучать говорению на иностранном языке, а следовательно, и аудированию, традиционно все выучивается наизусть, но варианты не допускаются, такие тексты как рассуждение, повествование требуют значительного напряжения и усилий со стороны обучающихся, коммуникативный подход к обучению русскому языку требует значительной психологической адаптации. Основной трудностью на начальном этапе обучения китайских слушателей является отсутствие языка-посредника. Поэтому в процессе обучения мы опираемся на разработанные кафедрами вузов совместно с кафедрой русского языка способы презентации учебной информации, которые учитывают специфику китайского языка (его фонетические и грамматические особенности, иероглифический тип китайской письменности, существенно отличный от фонетического типа и др.)

Следовательно, необходимо учитывать различия в образовательных традициях национальных систем образования и российской системы образования, это способствует адаптации иностранных обучающихся в образовательной среде российского вуза. Необходимо отметить различные формы учебно-воспитательной работы, как в аудитории, так и внеаудиторной. Это объединенные лингвострановедческие занятия:

- Встречаем Новый год в России
- 23 февраля – День защитника Отечества
- День Победы
- Санкт-Петербург – морская столица России
- Города России

Создающиеся на кафедре учебные пособия включают тексты и диалоги, связанные с обучением в вузе, условиями проживания иностранцев. Важна информационная среда вуза, занятия проводятся с мультимедийной поддержкой.

Особое внимание уделяется проведению на первом часе занятий 10-минутной беседы о текущих событиях в нашей стране и за рубежом, разъяснению внутренней и внешней политики Российской Федерации. Это вызывает большой интерес у обучающихся, формирует у них правильное отношение к происходящим событиям.

Отношение к стране формируется на основе отношения к ее культуре. Положения философской герменевтики, когда степень овладения языком определяется не только познанием, но, главное, пониманием и формированием ценностей и смыслов в структуре вторичной языковой личности, прочно входят в современные процессы глобализации.

Обширные возможности в этом плане дает обучение в Санкт-Петербурге, городе с огромным культурным и образовательным пространством. Проведение экскурсий с тщательной предварительной подготовкой, чтение художественных произведений с дальнейшим посещением спектаклей в театрах города, просмотром кинофильмов, встречи с ветеранами формируют позитивное отношение к России, русским традициям, российской истории.

Содержание методической работы кафедры определяется также языковыми особенностями специальных предметов, входящих в учебный план, подготовкой обучаемых к общению в различных сферах: бытовой, социально – культурной и профессиональной. В методической работе единой кафедры русского языка выделяются три основных направления в соответствии с контингентом обучаемых:

1) на факультете дополнительного профессионального образования в классах ИВС ближнего и дальнего зарубежья; на факультете высшего образования в классах ИВС ближнего и дальнего зарубежья;

2) на факультете подготовки экипажей.

Существуют различные подходы к обучению языку специальности – это глубокое владение общелитературным языком, которое позволяет усвоить и язык специальности, это обучение языку специальности на научно-популярных текстах или обучение только на основе ограниченного количества профессионально значимых типичных ситуаций общения. Выбор того или иного подхода зависит от многих факторов, главным из которых является тот, что в соответствии с требованиями Госстандартов к уровням владения языком мы должны обеспечить возможность использовать русский язык не только в профессиональной сфере, но и для удовлетворения познавательных интересов, реализации межличностного общения и дальнейшего самообразования.

Качественная подготовка иностранных учащихся на подготовительном курсе в течение 7-10 месяцев может быть достигнута только при условии выполнения целого комплекса мероприятий в рамках учебно-воспитательного процесса. Этот комплекс должен включать в себя четко сформулированные промежуточные и конечные цели в области каждого субблока программы обучения с учетом взаимосвязи языкового, предметного и адаптационного компонентов обучения, тщательную разработку этапов овладения учащимися навыками и умениями в различных видах речевой деятельности, комплекс тренировочных и коммуникативных заданий, систему промежуточного контроля, с учетом результатов которого проводится коррекция учебной деятельности, лингвометодическую и поликультурную компетентность преподавателей, которые участвуют в учебно-воспитательном процессе и многое другое. При этом следует отметить, что для подготовительных факультетов, которые готовят студентов-иностранцев к обучению в высших учебных заведениях, чрезвычайно важным является принцип профессиональной направленности обучения, который реализуется при условии «межпредметной координации, единого языкового режима, учета преемственности и перспективности в обучении» [2, с. 70].

В методической литературе говорится о едином языковом режиме, однако существенной методической разработки и внедрения в учебный процесс в полной мере он не получил. Очевидно, это связано с тем, что обеспечение единого языкового режима требует значительной предварительной работы и возможно при наличии скоординированного в языковом плане комплекса мероприятий в рамках всего подготовительного курса и строгого соблюдения каждым преподавателем специального факультета целого ряда требований. Единый языковой режим устанавливается для всех преподавателей подготовительного курса.

Преподаватель языка обучает студентов базовому русскому языку с учётом особенностей научного стиля речи, соответствующего выбранной специальности. Преподаватели общеобразовательных дисциплин обучают языку предмета с опорой на знания, полученные на родине, ликвидируют пробелы в знаниях предмета [1]. В связи с этим особую актуальность приобретает тезис о формировании коммуникативной компетенции у учащихся как минимум двумя исполнителями: преподавателем русского языка, который ответственен за создание языковой компетенции, и предметником, отвечающим за выработку предметной компетенции [4, с. 109]. Особые требования предъявляются к преподавателю специальных дисциплин, который должен формировать предметную компетенцию на русском языке, а не обучать предмету. Понятно, что обучить, например, физике или химии, к тому же еще на неродном языке за столь ограниченный срок - утопия, которой страдает, к сожалению, значительная часть предметников, не освоивших методику РКИ.

Известно, что преподавание лексики без должной ее систематизации, по мере встречаемости в случайно или нестрого подобранных текстах не может привести к положительным результатам. Поэтому в процессе обучения «необходимо лингвометодическое упорядочение лексических единиц применительно к конкретным условиям и целям обучения» [3]. Методическая проработка лексического материала, определяемого учебными программами, заключается не только в определении учебного минимума, а и предполагает минимизацию лексики с учетом частотности, многозначности и словообразовательной ценности. Все это требует кропотливого труда по систематизации и отбору лексических единиц и разделению их на группы, обуславливающие последовательность их изучения, исходя из стратегии обучения.

«Преподавание лексики выдвигает ряд сложных проблем: принципы отбора активного словаря- минимума, его количественный и качественный состав; основания группировки отобранных единиц, объем и характер словосочетаний с ними; выбор необходимых словообразовательных моделей и средств, их место в процессе преподавания; учет многозначности, синонимии, омонимии и др.» [3]. В последнее время появились частотные словари и словники, списки наиболее употребительных лексем по отдельным научным дисциплинам, сферам общения, некоторые словари-минимумы. Однако они с точки зрения методики предназначены для обучающего, а не обучаемого. Эту работу необходимо выполнять на базе тщательной межпредметной координации. В связи с вышеизложенным в настоящее время остается актуальным вопрос о создании лексических минимумов для иностранных учащихся, в частности, на начальном этапе обучения.

Такой подход к подготовке учебных материалов реально создает единый языковой режим для всех преподавателей, участвующих в процессе обучения, обеспечивает соответствие коммуникативного и языкового материала, коррелирующего с учебной деятельностью учащихся, способствует академической адаптации.

Литература

1. Груцьяк В. И. Об итоговом контроле на подготовительных факультетах для иностранных граждан//Вестник Международного Славянского университета. – Харьков. Серия «Филологические науки», 2003, № 4.
2. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб.: Златоуст, 2006.
3. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. – М., 1985.
4. Митрофанова О. Д. Взаимодействие языковой и предметной компетенции в процессе обучения студентов-нефилологов // Современный учебник русского языка для иностранцев: Теоретические проблемы и прикладные аспекты. – М., 2002.

УЧЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОПЫТА ВЗРОСЛЫХ В ОБУЧЕНИИ ИХ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматриваются некоторые особенности обучения взрослых русскому языку как иностранному, в частности необходимость учета лингвистического и вербального опыта учащихся в процессе овладения ими русским языком, анализируются различные аспекты возможного как положительного, так и отрицательного влияния лингвистического опыта учащихся на изучение ими русского языка и связанные с этим задачи преподавателя.

Ключевые слова: обучение взрослых, русский язык как иностранный, лингвистический опыт, задачи преподавателя РКИ.

E. M. Girfanova

North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov

The consideration for linguistic experience of adults in teaching them Russian as a foreign language

This article discusses some features of teaching adults Russian as a foreign language, in particular the necessity of consideration for linguistic and verbal experience of students in the process of mastering Russian language, analyzes the different aspects of the possible positive and negative effects of linguistic experience of students in the study of the Russian language and the related tasks of the teacher.

Keywords: teaching adults, Russian as a foreign language, linguistic experience, problems of teaching RFL

Как известно, контингент иностранцев, изучающих русский язык, весьма разнообразен по целям и мотивам изучения языка, по возрасту, образованию, срокам изучения языка, национальному составу. Значит, разнообразны должны быть и методические подходы к обучению, способы презентации изучаемого материала, учебные пособия, кроме того, преподаватель в своей деятельности должен учитывать психологические особенности разных типов учащихся.

В последние годы обозначилась тенденция к увеличению числа такой категории учащихся, как иностранные стажеры-нефилологи, то есть взрослые с высшим образованием, полученным в родной стране,

изучающие русский язык с целью повышения своей квалификации по специальности в России.

Как правило, говоря об обучении взрослых иностранному языку, в первую очередь говорят об учете возрастных психологических особенностей, что, безусловно, необходимо. Так, ещё в 70-х годах прошлого века Ж.Л. Витлин выделял следующие психологические факторы овладения взрослыми иностранным языком: лингвистический опыт, вербальное мышление, вербальная память, речевые особенности личности, мотивация учения, общие способности взрослых к учению и особенности изучения иностранного языка в школьных условиях [1]. Для описываемой категории учащихся (напомним, уже имеющих высшее образование и, как правило, уже знающих, кроме родного, ещё как минимум один иностранный язык, свободно оперирующих такими понятиями, как субъект, предикат, объект, атрибутив, различающих части речи и т.п.) наиболее значимым оказывается учет их лингвистического и вербального опыта и образовательного уровня. Тот же Ж.Л. Витлин отмечал, что фактор возраста сам по себе оказывает более слабое влияние на различные стороны вербального мышления взрослых, чем фактор их общего образования, и призывал не смешивать понятия «возрастные особенности мышления взрослых» и «особенности мышления образованных взрослых людей» [2].

Образованные взрослые, изучающие иностранный язык, склонны к системному подходу, анализу явлений, стремятся к полному пониманию причинно-следственных связей, в том числе причин выбора того или иного языкового средства, слова, грамматической формы для более точного выражения своей мысли. Г. А. Золотова подчеркивала, что осмысление функции языковой единицы невозможно без знания системы языка, что осмысление функции языковой единицы требует, прежде всего, идентификации самой единицы, определения ее системных координат, поскольку речевое употребление языковых средств – это проблема выбора, в соответствии с коммуникативными намерениями говорящего, из синонимического ряда единиц с общими функциональными, семантическими и структурными свойствами [3]. Иными словами, взрослые учащиеся, стремясь осмыслить явления изучаемого языка, по сути, используют оба традиционных подхода к языку: структурный (от формы к значению) и функциональный (от значения к форме), при этом они постоянно прибегают, иногда бессознательно, к использованию своего лингвистического и вербального опыта, так как вполне понимают, что выражаемые языком смыслы универсальны для всех людей, а изучая иностранный язык, они изучают новые способы выражения этих смыслов, они почти всегда пытаются сравнить изучаемые явления иностранного языка и явления своего родного и ранее усвоенных языков. Отметим также, что этот процесс может привести как к положительным, так и к

отрицательным результатам, как к положительному переносу, так и к интерференции (последнее особенно вероятно, если использование учащимися их вербального опыта происходит неосознанно).

В этой ситуации задачей преподавателя русского языка как иностранного, как нам кажется, является учет имеющегося у взрослых учащихся лингвистического и вербального опыта и, возможно, с использованием языка посредника, вывод на осознанный уровень результатов сравнения родного и изучаемого русского языков, необходимая коррекция тех «грамматических предположений» о русском языке, которые учащиеся делают на основе своего лингвистического опыта. Это помогает обучаемым лучше понимать явления русского языка, уменьшает проявления интерференции.

Приведем несколько примеров. Так, если перед первой презентацией темы «Вид глагола» напомнить учащимся о том, какая «разветвленная» и сложная грамматическая система времен глагола имеется в английском (испанском, французском, немецком) языке, о том, как они выбирают форму времени, исходя из характера действия, о котором говорят (например, в английском времена группы *continuous* используются, чтобы сказать о действии как о процессе, группы *perfect* – о действии завершённом, группы *indefinite* – о действии повторяющемся и т.д.), после чего, напомнив, что в русском языке всего три времени глагола (правда, будущее в двух формах), сообщить, что все эти же значения (процесса, результата, завершенности, повторяемости и т.д.) в русском языке выражаются с помощью категории вида глагола – эта тема воспринимается иностранными обучаемыми значительно легче и быстрее, и они делают меньше ошибок при выборе глагола нужного вида.

Нам также представляется целесообразным, например, перед первым знакомством с русскими падежами, опираясь на языковой опыт взрослых учащихся, дать им хотя бы некоторое представление о принципиальных различиях языков аналитического и флективного типа, о важности порядка слов для первых и правильных падежных окончаний для русского языка, показав это на элементарных примерах (допустим, в английском языке *the elephant ate grass* и *grass ate the elephant* – предложения, в которых объект и субъект поменялись местами, что сделало второе предложение бессмысленным, а в русском языке *слон съел траву* и *траву съел слон* – это предложения с одинаковым значением, так как знание о том, где объект, а где субъект, мы получаем, глядя на окончания, а не на порядок слов). Понимание этого, обогащая лингвистический опыт учащихся, помогает им осознать необходимость правильного употребления (и, соответственно, заучивания) падежных окончаний существительных.

Говоря о необходимости коррекции «грамматических предположений», можно отметить, что взрослые иностранные учащиеся, стремясь применить свои знания на практике, после изучения какого-либо

грамматического явления часто задают вопросы типа «а можно это сказать ещё вот так или вот так». Задача преподавателя подтвердить или опровергнуть высказываемые предположения. Бывает, что учащиеся вполне сознательно пытаются «внедрить» в русский язык правила грамматики родного языка, будучи уверены в их универсальности. Так, например, англоговорящие и испаноговорящие слушатели курса русского языка задолго до изучения правил перевода прямой речи в косвенную, пытаясь передать информацию типа «я буду читать» строят такое высказывание: *он сказал, что он читал*. То есть учащиеся применяют к русскому языку правило согласования времен из своего родного языка, причем это даже нельзя назвать интерференцией, так как они осознанно выбирают для косвенной речи форму прошедшего времени глагола. Преподавателю нужно стремиться отслеживать подобные ошибки, выяснять их природу и вовремя корректировать. Надо также знать, когда подобный перенос лингвистического опыта возможен, и использовать это (например, в русском и английском языках возможно использование настоящего времени глагола в значении будущего в ситуации намеченного действия). В целом учет лингвистического опыта учащихся взрослых и его использование могут сделать обучение русскому языку более эффективным.

Литература

1. Витлин Ж.Л. Обучение взрослых иностранному языку (Вопросы теории и практики). Москва: Педагогика, 1978. – 168 с.
2. Витлин Ж.Л. Методические рекомендации по учету психологических особенностей взрослых в процессе обучения иностранному языку / Разраб. Ж.Л. Витлина; АПН СССР. НИИ общ. образования взрослых. Л.: Изд-во НИИ общ. образования взрослых, 1976. – 110 с.
3. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. - М.: Изд-во МГУ им.М.В.Ломоносова, 1998. – 528 с.

УДК [811.161.1'243:378.124]:006.05

Голубева А. В.
Центр «Златоуст»

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ

В статье рассматривается проблема, связанная с разработкой Министерством труда профессиональных стандартов, показывается необходимость разработки профессиональных стандартов для преподавателей русского языка как иностранного.

Ключевые слова: профессиональные стандарты, образовательные стандарты, профессиональная подготовка преподавателей русского языка как иностранного.

A. W. Golubeva

Center Zlatoust

Professional standard of teachers of Russian as a foreign language: problems of development

The article discusses the problem associated with the development of the Ministry of Labour professional standards, shows the need to develop professional standards for teachers of Russian as a foreign language.

Keywords: professional standards, educational standards, professional preparation of teachers of Russian as a foreign language

Система профессиональных стандартов в нашей стране формируется и активно обсуждается с 2012 года. Хотя о профессии применительно к служащим, в том числе преподавателям вузов, в российском законодательстве говорить не принято, все же тема профессиональных стандартов оказывается не так уж чужда работникам высшей школы. Внедряемая сегодня система профессиональных стандартов должна, по замыслу ее создателей, заменить уже давно устаревшие квалификационные справочники, определяющие необходимые при приеме на работу требования к соискателю, а также его будущие должностные обязанности.

Появление профессиональных стандартов в нашей стране является следованием сложившейся мировой практики, самый передовой опыт в которой сегодня имеет Великобритания. Впервые тема профстандартов в России возникла в 1997 году, когда этот термин был официально использован в Программе социальных реформ в Российской Федерации на период 1996–2000 гг., утвержденной постановлением Правительства РФ от 26.02.1997 № 222. Федеральные министерства и ведомства тогда включили разработку профстандартов в свои программы. Следующие десять лет к задаче неоднократно возвращалось руководство страны и заинтересованные работодатели, но ощутимых действий по ее решению так и не было предпринято. Наконец, в 2006 году на базе Российского союза промышленников и предпринимателей (РСПП) не появилось Национальное агентство развития квалификаций. Именно это агентство в 2007 году разработало первый макет профстандарта, а в 2007–2008 гг. появились и первые профессиональные стандарты. В 2010 году по итогам заседания Госсовета РФ и Комиссии по модернизации и технологическому развитию экономики России был создан перечень поручений Президента

РФ. В нем были уже четко установлены сроки подготовки современного справочника и разработки профстандартов в высокотехнологичных отраслях. На выполнение обеих задач было отведено около двух лет.

В 2011 г. Правительством РФ было учреждено Агентство стратегических инициатив (АСИ), приступившее к разработке дорожной карты «Создание Национальной системы квалификаций и компетенций». После этого был утвержден План разработки профессиональных стандартов на 2012–2015 гг.. Структура профессионального стандарта установлена приказом Минтруда России от 12.04.2013 № 147н «Об утверждении Макета профессионального стандарта» (в ред. от 29.09.2014). Она описывает обобщенные функции работника, квалификационный уровень по этим функциям, трудовые функции и действия, которые должен выполнять работник в рамках своей профессиональной сферы, знания и умения, которыми он должен обладать. Для работодателей важно указание на то, как может называться должность, по которой работник будет выполнять определенные функции, какое он должен иметь образование и опыт работы [1]. В соответствии с постановлением Правительства РФ от 22 января 2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов» [2], подготовка проектов профессиональных стандартов за счет средств федерального бюджета ведется в соответствии с утверждаемым Минтруда и соцзащиты РФ перечнем профессиональных стандартов, сформированным с учетом приоритетных направлений развития экономики и предложений Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям. Заказ выполняется на основе государственных контрактов на выполнение работ по разработке проектов профессиональных стандартов в порядке и на условиях, которые установлены законодательством Российской Федерации о размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ и оказание услуг для государственных и муниципальных нужд. Проект профессионального стандарта, по которому проведено обсуждение с представителями работодателей, профессиональных сообществ, профессиональных союзов (их объединений) и других заинтересованных организаций, представляется разработчиком в Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Для рассмотрения проекта профессионального стандарта разработчиком дополнительно представляются следующие документы: а) пояснительная записка к проекту профессионального стандарта; б) сведения об организациях, принявших участие в разработке и согласовании профессионального стандарта; в) информация о результатах обсуждения проекта профессионального стандарта с представителями работодателей, профессиональных сообществ, профессиональных союзов (их объединений) и других заинтересованных организаций. Процедура обсуждения профстандарта и области его применения детально прописана

в указанных выше «Правилах...» [3]. Отметим, что стандарты будут обязательны для применения при приеме на работу, аттестации сотрудников, формировании кадровой политики предприятия, разработке должностных инструкций и системы оплаты труда, а также образовательными организациями профессионального образования *при разработке профессиональных образовательных программ; при разработке в установленном порядке федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования* (выделено нами. — А. Г.). С уже существующим «Реестром профессиональных стандартов» можно познакомиться на сайте Минтруда [4]. Обращает на себя внимание, что среди областей применения профстандартов упомянута система профессионального образования всех уровней, которая готовит кадры для будущих работодателей. Пока же во ФГОС ВПО для нашей отрасли они не учтены. Это один из наглядных примеров имеющего место информационного разрыва между системой подготовки кадров (образованием) и системой управления персоналом (работодателями). Профессиональные стандарты утверждаются приказами Министерства труда и социальной защиты РФ, которые являются нормативными правовыми актами. Следовательно, система профстандартов носит обязательный характер для всех физических и юридических лиц, выступающих в роли работодателей, независимо от их организационно-правовой формы. Если Трудовым кодексом РФ и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации установлены требования к квалификации, необходимой работнику для выполнения определенной трудовой функции, все организации, в том числе коммерческие, должны эти требования выполнять в обязательном порядке. В соответствии с Приказом Минтруда РФ от 12 апреля 2013 года №148н показателями уровней квалификации являются: полномочия и ответственность, характер умений, характер знаний. Также в Приказе № 148н установлены пути достижения соответствующих квалификационных уровней. Данных уровней выделено в общей сложности девять. Чем выше квалификационный уровень, тем выше предъявляемые требования. К профстандартам, по которым законодательно не установлены требования к квалификации, относятся лишь первые три низших уровня. Трудовой кодекс РФ (абзац 2 статьи 195.3) дает работодателю право самостоятельно формулировать квалификационные требования к работнику этих уровней, используя профстандарт как основу, к примеру, взяв из него наименование должности и содержание трудовой функции. Требования к базовому и дополнительному образованию (уровень, специализация), опыту работы, знаниям и умениям работодатель берет из соответствующих профессиональных стандартов и сам понизить их не может. К примеру, нельзя требование по наличию высшего образования, если оно прописано в профстандарте, поменять на опыт

работы и «простить» сотруднику или кандидату, претендующему на позицию данного уровня, его отсутствие. Ответственность за неприменение работодателем профессиональных стандартов предусмотрена статьей 5.27 Кодекса об административных правонарушениях. Во многих стандартах установлено требование наличия профессиональной переподготовки, если у работника нет специального базового образования. Обязательные условия для такой переподготовки: объем курса не менее 250 академических часов и получение соответствующего диплома.

Текущая ситуация на рынке труда описывается Федеральным законом № 122-ФЗ от 2 мая 2015 года, который утвердил и разъяснил порядок применения профессиональных стандартов, вступивших в силу с 01.07.2016 года, а также готовящихся к разработке. Кроме того понятия «квалификация работника» и «профессиональный стандарт» определены в ст. 195.1 Трудового кодекса Российской Федерации. Согласно указанной статье, квалификация работника — это уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы. Профессиональный стандарт — это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. В профстандартах должны быть прописаны современные наименования должностей и профессий, трудовые функции и действия, требования к образованию, практическому опыту работы, умениям, знаниям и личным качествам специалиста и пр.

Сегодня в исполнении закона, помимо высокотехнологичных отраслей, заметно преуспели прежде всего ЖКХ, и некоторые отрасли сервиса. Как же обстоит дело с профессиональными стандартами в области преподавания русского языка как иностранного и их соотношением с направлениями подготовки в высшей школе? В реестре областей и видов профессиональной деятельности в разделе «Образование» ближайшие по смыслу виды деятельности это: «01.004 Педагогическая деятельность в профессиональном обучении, профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании», «231. Преподаватели колледжей, университетов и других вузов». В «Общероссийском классификаторе занятий», являющемся частью «Реестра профессиональных стандартов», в разделе «Специалисты высшего уровня квалификации» находим утвержденный в сентябре 2015 года проект профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», разработчиком-заказчиком которого является ФГАУ «Федеральный институт развития образования» («ФИРО») [5]. Указанные виды деятельности и утвержденный профессиональный стандарт пока никак не соотносятся с направлениями подготовки

специалистов высшей школы, для которых разработаны ФГОС ВПО и которые представлены в стандартах второго и третьего поколения [6].

Таким образом, если РКИ как самостоятельная отрасль заинтересована в получении специалистов, трудоустройство которых будет возможно в соответствии с текущими тенденциями трудового законодательства, а профильные вузы предполагают готовить таковых специалистов в соответствии с реальными требованиями к ним со стороны представителей отрасли, настало время начать конструктивный диалог по подготовке профессионального стандарта преподавателя русского языка как иностранного с участием РОПРЯЛ как наиболее авторитетной общественной профессиональной организации, работодателей и представителей авторитетных профессиональных сообществ. Наименования профессий в профессиональных и образовательных стандартах, требуемые в них компетенции должны в идеале совпадать, а знания и умения, предусмотренные в образовательных программах, каким-то образом обеспечивать выполнение специалистами тех функций, которые будет предусматривать для них профстандарты.

Литература

1. Митрофанова В. В. Профессиональные стандарты в вопросах и ответах // Секретарь-референт. 2015. № 4. URL: http://www.profi z.ru/sr/4_2015/profstandarti/
2. Постановление Правительства РФ от 22 января 2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов». URL: <http://base.garant.ru/70304190/#ixzz4AJLJUaGw>
3. Там же.
4. URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/reestr-professionalnyh-standartov>; см. также: URL: http://www.nark-rspp.ru/?page_id=215
5. URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps1839456>
6. Письмо Минобрнауки от 24 июня 2014 г. № АК-1666/05 «Об установлении соответствий при утверждении новых перечней профессий, специальностей и направлений подготовки указанным в предыдущих перечнях профессий, специальностей и направлений подготовки».

УДК 811.161.1'243:37.042(=510)

Го Цзинюань

Санкт-Петербургский государственный университет

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Данная статья посвящена проблемам формирования коммуникативных умений в учебно-профессиональной сфере при обучении иностранцев русскому языку. Обосновывается необходимость формирования учебно-профессиональной компетенции у китайских студентов-филологов.

Представлена классификация основных факторов, влияющих на формирование данного вида компетенции.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебно-профессиональная компетенция, факторы, коммуникативные умения.

Guo Jingyuan

Saint- Petersburg State University

Factors, influencing the formation of the educational and professional competence of foreign students-philologists

The article is devoted to problems of the formation of communicative skills in the educational and professional field. It is based on the necessity of formation of educational and professional competence for Chinese students-philologists. The article presents the classification of the main factors, influencing the formation of this competence.

Keywords: Russian as foreign language, educational and professional competence, factors, communication competence.

Одна из главных задач обучения студентов-филологов иностранному языку – формирование коммуникативных умений в учебно-профессиональной сфере. К числу этих умений можно отнести умение общаться на изучаемом языке на профессиональные темы: понимать речь говорящего и адекватно реагировать на высказывания собеседника, принимать активное участие в различных ситуациях профессионального общения и самостоятельно решать конкретные коммуникативные задачи.

Однако практика преподавания русского языка как иностранного показывает, что уровень сформированности учебно-профессиональной компетенции у иностранных студентов-филологов довольно низкий. Рассмотрим подробно факторы, влияющие на формирование учебно-профессиональной компетенции, на примере китайских студентов-филологов.

Языковые факторы. 1) *Фонетический аспект общения.* Для большинства китайских студентов, изучающих русский язык, фонетический аспект общения является тормозящим фактором, поскольку их уровень владения фонетическими навыками не позволяет, с одной стороны, адекватно воспринимать спонтанную речь говорящего, а с другой – активно участвовать в общении с носителем русского языка. Так, Т. М. Балыхина и О. П. Игнатьева говорят «о невозможности овладеть правильным ударением из-за сложности предлагаемых правил, хотя иностранцу очень важно безошибочно определять ударный слог, так как с ним часто связана редукция соседних гласных, а порою и смысл слова» [2, с. 63–64]. Кроме того, в русской речи китайских студентов наблюдается

большое количество сегментных и интонационных нарушений. 2) *Лексика и грамматика*. Зачастую китайские студенты испытывают трудности при выборе наиболее подходящих слов для формулирования мысли средствами русского языка. Иностранцы в недостаточной степени владеют грамматическими навыками, что приводит к устойчивым ошибкам в русской речи. Как считает М. Р. Львов, грамматические ошибки связаны «с нарушением закономерностей и правил грамматики; ошибки в образовании форм слов <...>, а также в образовании словосочетаний или предложений» [3, с. 44]. Грамматические ошибки проявляются и в нарушении норм синтаксической связи между словами в словосочетании и предложении. 3) *Интерференция*. Как известно, интерференция «выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного. <...> Межъязыковая интерференция возникает в силу существования различий в системах родного и изучаемого языков и имеет место на уровне значения и употребления. Внутрязыковая интерференция характерна для уже приобретших достаточный опыт в изучении языка» [4, с. 97–98]. Учет межъязыковой и внутрязыковой интерференции необходим для методически обоснованного отбора учебного материала и предупреждения ошибок в русской речи китайцев.

Страноведческий и лингвострановедческий аспект. В российской методике изучение иностранного языка рассматривается как соизучение языка и культуры, которое основано на понимании фактов инокультуры, что возможно при наличии у студентов достаточного объема знаний о стране изучаемого языка, т. е. сведений об «обычаях, традициях, культурных ценностях, присущих данному народу» [5, с. 32]. Владение такой информацией способствует формированию коммуникативной компетенции. Следовательно, чтобы понимать образ жизни и менталитет носителей изучаемого языка, необходимо располагать страноведческими фоновыми знаниями, которые являются важным фактором, обеспечивающим успешное общение на русском языке.

Психологические факторы. Общение – сложный психологический процесс, в котором мотивация коммуникантов является мощным фактором, влияющим на эффективность общения. Мотивация – это «процесс действия мотива. Иерархию основных объективных факторов, определяющих мотивы выбора иностранного языка в качестве объекта изучения, можно представить следующим образом: необходимость использования языка в последующей деятельности (учебе, работе и т. д.), получение доступа к существующей на изучаемом языке информации, осознание роли языка как языка-посредника при контактах с носителями языка [1, с. 148]. Из данного определения становится понятно, что мотивация играет огромную роль в учебной деятельности, поэтому постоянно следует стремиться к повышению уровня мотивации иностранных студентов к изучению русского языка.

Текстовая компетенция. В учебно-профессиональном общении с русскоязычным преподавателем у иностранных студентов должны совершенствоваться умения в говорении (и в целом, коммуникативная компетенция), а также одновременно должен расширяться объем знаний в различных областях. Основой обучения учебному речевому общению служит прежде всего обучение восприятию и порождению текстов, поскольку в процессе обучения речевому общению на неродном языке текст, выполняя коммуникативную функцию, является компонентом речевого взаимодействия. В методике преподавания русского языка как иностранного учебно-научный текст рассматривается как основная учебная коммуникативная единица, как элемент содержания профессионально-ориентированного обучения, поскольку помогает воссоздать ситуацию профессионального общения.

Формирование и развитие текстовой компетенции у иностранных студентов-филологов считается одной из важнейших задач формирования учебно-профессиональной компетенции.

Формирование поликультурной языковой личности. «Языковая личность – любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определенных целей в этом мире» [6, с. 671]. Для иностранных студентов-филологов, изучающих русский язык в языковой среде, формирование учебно-профессиональной компетенции должно быть направлено на формирование поликультурной языковой личности, способной удовлетворять коммуникативные потребности в учебно-профессиональном общении.

Стратегическая компетенция. Из-за отсутствия стратегической компетенции у большинства китайских студентов-филологов возникают значительные трудности в учебно-профессиональном общении. L. Bachman определяет стратегическую компетенцию как умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального речевого общения» [7, с. 7]. С помощью определенной стратегии студенты могут преодолевать затруднения, возникающие в процессе общения на иностранном языке. Формирование и развитие стратегической компетенции должно стать одной из целей обучения китайских студентов учебно-профессиональному общению.

Таким образом, учет вышеперечисленных факторов позволяет формировать и развивать учебно-профессиональную компетенцию у иностранных студентов-филологов, а также значительно повысить эффективность обучения русскому языку как иностранному.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Балыхина Т. М., Игнатьева О. П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся. М.: РУДН, 2006. 195 с.
3. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студентов пед. вузов и колледжей. М.: Изд. центр Академия: Высш. шк., 1999. 271 с.
4. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. 746 с.
5. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.
6. Русский язык: Энциклопедия. 2-е изд., перераб. и доп. М.: БРЭ, 1997. 703 с.
7. Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.

УДК 811.161.1'243:82-1Brjusov

Долгополов А. В.

Санкт-Петербургский политехнический университет

ПРОБЛЕМА ЛЮБВИ В ПОЭЗИИ В. БРЮСОВА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЛОЛОГОВ

В статье исследуется проблема любви в поэзии В. Брюсова, анализируется семантика и семиотика русской культуры – знаки, выражающие любовь, страсть, эмоции и переживания поэта. Данный анализ позволяет сделать вывод, что текст глубже, чем его вербальная структура. Работа с анализируемыми текстами В. Брюсова помогает филологам лучше понять ценности русской культуры в сфере личных отношений.

Ключевые слова: анализ текста, поэзия В. Брюсова, тема любви, артистизм манеры говорить, Серебряный век русской поэзии.

A. V. Dolgoplov

Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University

The problem of the love in the poetry of V. Brusosoff on the lessons of Russian language on the education of philologists

The article examines the problem of love in the poetry of Valery Brusosoff, analyzes the semantics and semiotics of Russian culture – signs, expressing the love, passion, emotions and feelings of the poet. This analysis allows us to conclude that the text is deeper than his verbal structure. Work with analyzing texts V. Brusov helps linguists to better understand Russian cultural values in the sphere of personal relations.

Keywords: text analysis, poetry V. Brusov, the theme of love, artistry, manner of speaking, the Silver age of Russian poetry.

При обучении иностранных студентов преподаватель стремится всегда развивать эстетические и эмоциональные навыки студентов по восприятию поэтического текста в целях повышения уровня фоновых знаний студентов, а также в целях расширения психоэмоциональной сферы их личности. В лирике как наиболее экспрессивном роде литературного творчества сосредоточено предельное эмоциональное и психологическое содержание, способствующее внутреннему развитию вторичной языковой личности. Это свидетельствует об увеличении культурных и аксиологических знаний об изучаемой цивилизации [1]. На уроках русского языка при обучении филологов от преподавателя требуется яркое, адекватное прочтение и интонирование, а также правильная декламация изучаемого поэтического текста [4]. Умения читать и анализировать лирику считаются базовыми и необходимыми для преподавателя русского языка как иностранного. От студента при изучении лирики требуется адекватное восприятие смысловой и ритмической основы поэтического текста, а также адекватная репродукция текста с помощью использования правильно сформированных механизмов и стереотипов прочтения, произношения и интонирования с соблюдением пауз, синтагматических единств и просодических единств [3].

Мы предлагаем изучать лирику Серебряного века в качестве предельно эмоциональной и предельно чувственной сферы переживаний и волнений языковой личности конца девятнадцатого века, так как именно поэзия Серебряного века способствует сильному развитию эстетической и литературной компетенции будущих филологов.

Расширение ценностной сферы понимания изучаемой русской культуры и цивилизации осуществляется благодаря внимательному анализу поэтических текстов В. Брюсова. Проблема любви мужчины к женщине становится одной из главных вопросов, волнующих автора [2]. Изучая и анализируя семантику и ритмику стихотворений В. Брюсова, студенты развивают свои фонетические, синтаксические и лексические навыки по чтению, анализу и восприятию культурного ментефакта, - то есть поэтического лирического текста с семиотикой русской аксиологии (набором символом русского мира) [1]. В практике преподавания русского языка как иностранного целесообразно выбирать именно поэтические тексты Брюсова для того, чтобы студенты смогли выступить уже не просто в качестве аналитиков и культурологов, а проявить свои актерские и сценические навыки, которые необходимы при обучении ораторскому мастерству.

Проблема любви и тема любовного чувства в лирике и поэзии В. Брюсова всегда была нарочито эксплицитной, она выражалась ярко и наглядно, благодаря использованию метафорических и иных поэтических средств художественной речи. Уже традиционным стало изучение и анализ поэзии Брюсова в качестве насыщенного глубокого по

эмоциональной и экспрессивной шкале любовного переживания и любовного недуга. Поэзия В.Брюсова отражает яростное стремление личности выйти за пределы рамок и норм поведения возлюбленного. Любящий человек заявляет о своем чувстве как о личностном кредо – праве на любовь, поэтому любовь становится неким социально значимым постулатом поведения поэта в обществе.

Иллюстративность, наглядность, эксплицитность эмоций и чувств лирического героя В.Брюсова поражает своей открытостью, ясностью, - это некоторый вызов патриархальному и скованному нормами обществу. Многогранная экспрессия и глубокая органичная ткань повествования о своих эмоциональных состояниях завораживают читателя [4]. Автор явно настаивает на восприятии своих индивидуальных оценок и суждений, он эпатирует публику, он стремится вызвать или горячее понимание, или протест со стороны слушателей. Эта актерская позиция и расчет на артистическое исполнение стихотворных произведений – словно партитур – следствие авторских интенций поразить публику и заставить ее вслушаться в ритмы, мелодику, интонации и смысл поэтического текста [3]. Сценичность поэтического исполнения – это как раз цель поэта. Он пробуждает в слушателе не пассивного реципиента, а активного собеседника, который или злобно, или же радостно аплодирует поэту. Возможность фонетической интерпретации текста В. Брюсова побуждает читателя встать на его точку зрения, и с позиций авторского «я» прожить жизнь лирического героя так, как хочет В.Брюсов. До этого поэта не существовало такой мощной творческой личности, поскольку поэты не включали сценическое исполнение стихотворений в свои интенции и цели при создании стихотворений. Проблема любви и проблема выражения своего любовного переживания по-новому предстает в интерпретации Брюсова. Он не просто волнуется и не может выразить всю полноту и остроту своих эмоций. Он ставит проблему существования поэта в меняющемся и непрочном состоянии влюбленности, которое не может принести успокоение и покой душе. Он ощущает болезненность любви, ее неотвратимость и вездесущность. Поэт пытается противопоставить свой внутренний мир и свои ценности всей окружающей реальности, он впервые после Лермонтова, заявляет о том, что существует только «он» и «его любимая». Остального в окружающей реальности нет. Публика и общество выносятся за скобки – они абсолютно не нужны для поэта, который начинает видеть в образе Возлюбленной смысл своего творчества. Любовь является не темой, а проблемой, которую разрешить невозможно, так как она составляет не только объект поклонения, но способ познания самого поэта своего внутреннего «Я». В этом отношении В. Брюсов акцентирует внимание на эгоцентрическом мировоззрении своего лирического героя, борющегося против канонов и стереотипов в изображении страсти. Это мощное кредо авантюриста или эпатирующего

художника. Художественная самореализация и самовыражение считаются главными целями В. Брюсова, который воплощает свои интенции не только в любовном переживании как таковом, но и в актерской форме подачи своего желания выразить страсть и любовь. Вторая проблема любви заключается в том, что поэт находится в вечном поиске идеала, который недостижим. Однако Брюсов решает эту проблему, делая непостоянство в любви методом и способом познания мира [1]. Третья проблема, которую ставит поэт, становится невозможность осознать желания и мысли Возлюбленной. Он начисто отказывается анализировать женскую психологию. В связи с этим можно сделать вывод, что В. Брюсов выражает как раз негативное отношение ко всякому пониманию ответных реакций женщины, его интересует лишь свое поведение и своя роль в страстных личностных отношениях.

Ценностью русской культуры является особое отношение поэтов к женщине, особое уважение к любимой жене или девушке. В русском мире сама природа сравнивается с женщиной, при этом Брюсов вносит в понимание любви некоторые неотвратимые черты, которые будут продолжены А. Блоком. Он нарочито выводит на первый план чувства эгоцентризма, собственно поэтического выражения «я» лирического героя в максимальном объеме. Однако роль женщины никак не оспаривается, а наоборот, принимает вид отправной точки для появления, развития и мощного воплощения любовного переживания [2]. Аксиология включает в себя изучение ценностей культуры, поэтому мы считаем, что новый взгляд на поэта и его центральную роль в истории человеческих любовных переживаний изменяет эстетическую и этическую картину человеческих эмоций и картину психологических типов речевого поведения лирического героя. Ментальные подтекстовые смысловые наполнения поэтического текста становятся понятны студентам, если сам преподаватель обладает актерскими умениями перевоплощаться в лирического героя – иначе изучать Брюсова с помощью холодного анализа просто невозможно и бессмысленно. Будущие филологи сначала должны проанализировать лексическую и семантическую сторону поэтики, далее – они изучают ритмическую и метрическую форму данного анализируемого текста, и только затем они приступают к синтезированию полученных знаний в момент декламации поэтического текста на основе соблюдения интонационных и просодических законов построения художественной речи [3]. В своем стихотворении «Женщине» (11 августа 1899) все эксплицитные средства выражения почитания Женщины как Иконы свидетельствуют о глубочайшем понимании женской психологии [2]. Однако в имплицитном уровне (в подтексте) мы встречаем лишь нежелание и непонимание мотивов женского поведения и мышления. Любовь не дает возможности логического анализа объекта поклонения. Она слепа. Мужчина не умеет до конца понимать всю иррациональность женского мышления и эмоционального поведения. Он, словно художник, в

образе Мадонны под ее внешним обликом помещает свой автопортрет, поскольку стилистика и жанровая принадлежность данного текста свидетельствует об актерской игре, о ролевой предназначенности стихотворения к сценическому выступлению. Смысл и значение в данном поэтическом текст не тождественны [1].

Литература

1. Аветян Э. Г. Смысл и значение. – Ереван, 1979. – с. 44–49.
2. Валерий Брюсов. Поэтическая Россия. Стихотворения. – М., Советская Россия, 1990. – с. 51, 54, 69., 86–91.
3. Виноградов В. В. Поэтика русской литературы. Избранные труды. – М., Наука, 1976. – с. 30–50.
4. Потебня А. А. Из записок по теории словесности. – Харьков, 1905. – с. 10–15.

УДК 811.161.1'243:61

Иванова Е. А.

Северо-Западный государственный медицинский университет им. И. И. Мечникова

ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ МЕДИЦИНСКИХ ЗНАНИЙ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В последние годы увеличилось число публикаций на медицинские темы научно-популярного характера, созданных врачами-учеными. Это производится в целях повышения медицинской грамотности населения. Популярные медицинские тексты доступны для понимания, так как содержат малое количество специальной терминологии. Подобная медицинская литература может быть использована при изучении научного стиля речи (научно-популярный подстиль) иностранными студентами в спецкурсе «Стилистика» на занятиях на I курсе медицинского вуза, где в курс обучения еще не введены специальные предметы.

Ключевые слова: популяризация медицинских знаний, повышение медицинской грамотности населения, научно-популярные издания, профилактическая направленность, минимальная терминология, профилактика заболеваний, изучение научного стиля речи иностранными студентами-медиками.

E. A. Ivanova

North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov

Medical knowledge popularization and its usage in the educational process

In the last years the number of publications concerning medical themes of science popular character created by doctors-scientists increased. This is done to make medical literacy of population higher. Popular medical texts are easy to

understand because they contain little quantity of medical terms. Medical literature of such type may be used when scientific speech style (scientific-popular substyle) is being learnt by foreign students in the special course “Stylistics” during first year classes of a medical higher educational institution where special subjects are not still included into educational course.

Keywords: medical knowledge popularization, making medical literacy of population higher, science popular knowledge, preventive orientation, minimal terminology, disease prevention, scientific speech style learning by foreign medical students.

В условиях проходящей в России реформы образования и реформы здравоохранения, а также ввиду того, что 2017 год объявлен годом экологии, в средствах массовой информации (телевидение, периодические печатные издания, Интернет) большое место уделяется повышению медицинской грамотности населения.

В условиях переноса оказания медицинской помощи со стационаров на поликлиники врачи разных специальностей считают своим профессиональным долгом создавать и публиковать научно-популярную литературу на медицинские темы, предназначенную для расширения представлений о профилактике ряда заболеваний, методах и ходе лечения при развитии заболевания, лекарственных препаратах, способах реабилитации после проведенного лечения и оперативного вмешательства, выведения формулы выживания в новых условиях и в конечном итоге – сохранения здоровья населения России.

В популярных медицинских телепередачах «Жить здорово», «О самом главном», «Азбука здоровья» с целью адекватного понимания зрителями и телезрителями сложных физиологических процессов, происходящих в организме человека, работы внутренних органов, возникновения механизмов заболевания ведущие-врачи используют муляжи и наглядные пособия, специально для этого предназначенные. Разыгрываются театрализованные интерактивные представления, проводятся диалоги со зрителями, которые включаются в действие на правах активных участников. Все используемые приемы осуществляются для популяризации медицинских знаний средствами массовой информации. Подобные тенденции наблюдаются в сфере печати: в публикациях на медицинские темы.

К таким книгам, полезным для широкого круга читателей, относится монография кандидата медицинских наук, доктора медицины США, потомственного врача А. Мясникова «Инфекции. Как защитить себя и своего ребенка» [3]. Лучшие врачи России осознают свою ответственность за состояние здравоохранения в стране, за оздоровление населения и повышение качества оказания пациентам медицинской помощи, которое невозможно без подготовки населения, без обучения основным

современным методам и приемам защиты от наиболее распространенных болезней.

Санитария, гигиена и необходимые знания – вот что нужно современному человеку. Книга содержит 11 глав и является сплавом двух стилей: научного (научно-популярного подстиля) и публицистического. В научно-популярном стиле написан основной текст: главы о возбудителях инфекционных заболеваний (бактериях, вирусах, паразитах, грибах), об иммунитете, о прививках, опасных простудных заболеваниях, опасных инфекционных заболеваниях (менингит, гепатит А, тяжелые пандемии: лихорадка Эбола, чума, малярия), венерических заболеваниях, пищевых отравлениях, влиянии антибиотиков на организм и, наконец, случаях из врачебной практики.

Вторая группа фрагментов («Заметки на полях») представляет собой тексты публицистического характера: экскурсии в историю медицины, апелляцию к художественным текстам в связи с конкретными историями заболеваний, случаи из практики самого врача. Эти материалы, во-первых, переключают внимание с научного стиля речи (научно-популярной его разновидности) на публицистический стиль на примере небольших историй и художественных очерков, зарисовок из жизни и практики врача-специалиста; во-вторых, помогают лучше представить себе врача, автора публикации как человека и создать образ доверительного помощника и защитника пациента, в том числе от болезней века различного рода и в первую очередь – инфекционных заболеваний.

Характерным примером популяризации медицинских знаний является новейший медицинский справочник авторов: Д. А. Лазарева, А. Н. Лазарев «Расшифровка анализов» [2], где дается полный перечень медицинских анализов, объединены приемы подготовки пациента к проведению и сдаче анализов, а также приводятся показатели нормы и возможные причины отклонения от нормы. Авторы справочника делают акцент на удобную структуру и понятное изложение, чтобы пациент мог сам при необходимости разобраться в цифрах и данных, расшифровать результаты лабораторных исследований, так как часто результаты анализов играют решающую роль в постановке диагноза.

Следует отметить, что даже такие «запретные» темы и такие сложные заболевания, как онкологические, находят отражение в научно-популярных изданиях отечественных и зарубежных врачей. Самой информативной публикацией на эту тему является книга американского онколога М. Куомо «Вся правда о раковых заболеваниях: новый подход к лечению и профилактике онкологии» [1]. Автор пытается изменить у читателя отношение к онкологическому заболеванию, имеющему неизбежный летальный исход, и предлагает меры профилактики путем внесения корректив в питание и образ жизни пациента. Врач подробно объясняет этиологию и патогенез заболевания (глава 1 «Как укореняется

рак»), типы раковых заболеваний (глава 2 «Что такое рак»), при этом приводится краткий словарь названий опухолей, перспективы и ограничения диспансерного обследования, взгляд на современные методы лечения (разрез – хирургия, яд – химиотерапия, ожог – лучевая терапия), а также недостатки каждого из названных приемов лечения, рассматривается роль государства в лечении онкологических заболеваний.

Автор как опытный врач и гуманист пытается изменить акценты в отношении к онкологическим заболеваниям: с лечения на профилактику и раннюю диагностику, приводит необходимые для этого рекомендации.

Для иностранных студентов медицинских вузов подготовительного и первого курсов названные публикации могут быть использованы на уроках русского языка при изучении спецкурса по стилистике. Приведенные материалы целесообразно привлекать при изучении научного стиля и его основных разновидностей: научно-популярного, учебно-научного, научно-информационного. При отборе научных статей рекомендуем использовать научно-практический журнал «Профилактика и клиническая медицина», издаваемый Северо-Западным государственным медицинским университетом им. И. И. Мечникова (№ 1 (50) за 2014 год) [5].

Таким образом, в представленных публикациях врачи-ученые говорят просто и доступно о сложных медицинских заболеваниях и проблемах, используют минимум терминологии (если термины имеются, то они приводятся в качестве приложения в словаре, с хорошим переводом и объяснением), приводят примеры из собственной медицинской практики.

Литература

1. Куомо М. Вся правда о раковых заболеваниях [Текст]: новый подход к лечению и профилактике онкологии / Маргарет Куомо ; пер. с англ. В. В. Бубнова. – Москва: Эксмо, 2013. – 334 с. – (Рак победим).
2. Лазарева Л. А., Лазарев А. Н. Расшифровка анализов [Текст] / Л. А. Лазарева, А. Н. Лазарев. – Москва: АСТ, 2016. – 191 с. – (Новейший медицинский справочник).
3. Мясников А. Л. Инфекции. Как защитить себя и своего ребенка [Текст] / А. Л. Мясников. – Москва: Издательство «Э», 2016. – 272 с. – (О самом главном с доктором Мясниковым).
4. Иванов В. П. Общая медицинская экология [Текст]: учебник / В. П. Иванов, О. В. Васильева, Н. В. Иванова; под общ. ред. В. П. Иванова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 508 с. – (Медицина) – (Высшее медицинское образование).
5. Дейнего В. Н. Гигиена труда врачей-хирургов. Современные проблемы [Текст]: (научный обзор) / В. Н. Дейнего, В. А. Капцов ; СЗГМУ им. И.И. Мечникова // Профилактическая и клиническая медицина: научно-практический журнал. – 2014. - № 1 (50). – С. 26–28.

УДК 811.161.1'243:[371.671:(075.8)]

Колосова Т. Н., Токина А. И.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Статья знакомит с теоретическими основами разработки учебного комплекса по русскому языку как иностранному в соответствии с принципами современной модульной системы обучения, которая в настоящее время успешно внедряется в высшей школе. Преимуществами данной системы являются развитие самостоятельности обучающихся и возможность применения индивидуального подхода при обучении студентов. На базе модульной системы разработано представленное в статье учебное пособие для иностранных студентов, обучающихся на краткосрочных курсах русского языка.

Ключевые слова: модульное обучение, модуль, изучение русского языка, русский как иностранный, самостоятельность в обучении, система тестирования.

T. N. Kolosova, A. I. Tokina

Saint-Petersburg State University

Experiment of the development of a textbook of Russian language for foreigners on the base of the module system of education

The article introduces the theoretical foundations of the development of an educational complex on Russian as a foreign language in accordance with the principles of a modern modular system, which is currently being successfully implemented in higher education. The advantages of this system are the development of independence and the possibility studying individual approach in teaching students. On the basis of a modular system developed presented in the article textbook for foreign students of short courses of the Russian language.

Keywords: module training, module, the study of Russian language, Russian as a foreign language, autonomy in learning, testing system.

Разработанная американским исследователем Дж. Расселом концепция модульного обучения в настоящее время все более активно применяется при изучении многих учебных дисциплин [1; 2; 3], в том числе и при обучении русскому языку как иностранному. Отличительными особенностями модульного обучения считаются его цели, содержание, формы, методы, а

также способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и студента. При этом весьма неоднозначно понимается сам термин «модуль» [5], название и суть составляющих его единиц (блок, учебный элемент, функциональный узел, подмодуль и др.), их количество и т.д.

«Модульное обучение предполагает такую организацию образовательного процесса, при которой учебная информация разделяется на модули (относительно законченные и самостоятельные единицы информации). Совокупность нескольких модулей позволяет раскрывать содержание определённой учебной темы или даже всей учебной дисциплины. Модули могут быть целевыми (содержать сведения о новых явлениях, фактах), информационными (материалы учебника, книги), операционными (практические упражнения и задания)» [4, с. - 7].

Основными требованиями к организации учебного материала в данном случае считаются следующие:

- содержание обучения должно быть четко структурированным в отдельные самостоятельные или относительно самостоятельные «шаги» (подмодули, блоки);

- учебный материал, охватываемый модулем, должен являться настолько законченным блоком, чтобы существовала возможность конструирования единого содержания обучения, соответствующего комплексной дидактической цели, из отдельных модулей;

- вариативность обучения, адаптация процесса обучения к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся;

- учебный материал должен быть сконструирован таким образом, чтобы он обеспечивал достижение обучаемым поставленной перед ним дидактической задачи [5].

В процессе модульного обучения обучаемый более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной программой. Роль преподавателя становится более консультативной. На первый план также выходят интерактивные формы обучения, задания, предполагающие обратную связь студента с преподавателем, а также другими членами группы.

Мы понимаем модуль как логически структурированную составную часть общей системы изучения учебной дисциплины (в нашем случае русского языка как иностранного), обладающую при этом определенной концептуальной самостоятельностью и завершенностью (концептуальная единица), состоящую из нескольких относительно отделяемых друг от друга блоков и предписывающую обучающемуся совершение действий, направленных на достижение определенной цели, которая может определяться учащимся индивидуально.

«Три недели в Санкт-Петербурге (модуль В1)» – это учебная базовая единица цельной и логически структурированной программы по русскому языку как иностранному [6]. Данная программа включает в

себя логически и дидактически завершенные самостоятельные разделы практического курса РКИ, выделенные в соответствии с требованиями системы тестирования: А1, А2, В1, В2, С1 и С2. Данные модули являются одновременно методическим руководством по их применению – указывается не только объем изучаемого содержания, но и уровень его усвоения. Каждый модуль является интеграцией различных видов и форм обучения, а учебный материал как единое целое направлен на решение общих задач и главной цели, в основе которой – коммуникативные потребности обучаемых.

Модуль состоит из 15 уроков. В свою очередь каждый урок состоит из набора конкретных «шагов»: лексика, разговор, грамматика, текст, страноведческий комментарий, домашнее задание. Перед каждым учебным элементом ставится определенная дидактическая цель. Модуль снабжен глоссарием, «ключами» и списком рекомендованной литературы. Материал модуля имеет внутреннее деление на три подмодуля – одна, две и три недели, что соответствует программам обучения на стажерских курсах в СПбГУ. Самостоятельность каждого подмодуля обеспечивается его логической завершенностью и наличием материалов для промежуточного контроля.

Подлежащий усвоению материал выделен укрупненно, с учетом специфики краткосрочного обучения и требований государственного стандарта [7]. Ожидаемые результаты описаны в терминах конкретных компетенций студентов. Структурные подблоки урока: лексика (трехступенчатая работа с лексическим материалом, направленная на его беспереводное понимание), разговор (две проблемные ситуации и набор обслуживающих их конструкций), краткое изложение грамматики (опорные таблицы по каждому разделу изучаемой темы и тренировочные упражнения), текст (стыковка данных подблоков – включает в себя в компактной форме изученный лексико-грамматический материал), «А помому...» (содержит набор конструкций, необходимых для выражения различных интенций, и вопросы проблемного характера) и страноведческий комментарий (даны комментарии к встретившимся в рамках урока страноведческим реалиям и соответствующие картинки или схемы).

Самостоятельная работа учащихся обеспечивается наличием заданий с ключами, ссылкой к Интернет-источникам, заданиями на развитие умений речевой коммуникации с опорой на конструкции, заданиями, направленными на продуцирование собственного высказывания, заданиями интерактивного характера при поддерживающей роли преподавателя, материалами для контроля усвоенных знаний, а также наличием таблиц и глоссария. На наш взгляд, особую важность приобретает тематика текстового материала – все тексты имеют в своей основе сквозную тему «Санкт-Петербург», т. е. знакомят студентов с городскими реалиями, традициями, особенностями бытового уклада и т. д.

Литература

1. Морозова Н. А. Модульный подход в современном образовании. – М., 2010.
2. Третьяков П. И., Сенновский И. В. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография/ Под ред. П.И. Третьякова. – М. Новая школа, 2001.
3. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989.
4. Блохин Н. В., Травин И.В. Психологические основы модульного профессионально ориентированного обучения: Методическое пособие / Н. В. Блохин, И. В. Травин. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2003.
5. Писарева С. А. Модульное построение образовательного процесса. https://clck.yandex.ru/redirect/*data=url%3Dhttp%253A%252F%252Fpvsh-enu.narod.ru%252Ffolderfiles%252F1%252FModulnoe_postroenie_obrazovatelnog-44068.pdf%26ts%3D1480533303%26uid%3D5311874561390499393&sign=54c97fbd7e760e6d34649c53c83c784b&keyno=1, дата последнего обращения 29.11.2106
6. Московкин Л. В., Колосова Т. Н., Ермаченкова В. С. Рабочая программа учебной дисциплины «Русский язык как иностранный». Краткосрочный курс В1 (3 недели). Russian as a foreign language. Short course. B1 (three weeks). – СПбГУ, 2015.
7. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Андрушина Н. П. и др. – М. – СПб.: Златоуст, 1999.

УДК 808:35.977.535.3:811.161.1'243

Косарева Е. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОСНОВЫ ДЕЛОВОЙ РИТОРИКИ В РАМКАХ СПЕЦКУРСА

В статье рассматривается структура и содержание спецкурса «Современная деловая риторика», разработанного для студентов первого года обучения основной образовательной программы магистратуры «Русский язык и русская культура в аспекте русского языка как иностранного» Санкт-Петербургского государственного университета. Приведены примеры заданий, способствующих формированию деловой коммуникативной компетенции, позволяющей эффективно использовать языковые средства в зависимости от намерения и ситуации общения.

Ключевые слова: деловая риторика, спецкурс, деловая коммуникативная компетентность, намерение, ситуация общения.

E. V. Kosareva

Saint Petersburg University

Business rhetoric in the special course

The article discusses the structure and content of the special course “Modern Business Rhetoric”, designed for the first year students of Master degree program "Russian Language and Russian Culture in the Aspect of Teaching

Russian as a Foreign Language” of St. Petersburg State University. The article includes types of tasks developing communicative competence, which enables efficient use of language resources, depending on the intentions and communicative situation.

Keywords: business rhetoric, special course, business communication competence, intention, communicative situation.

В настоящей статье речь пойдёт о структуре и содержании спецкурса «Современная деловая риторика», адресованного студентам первого года обучения основной образовательной программы магистратуры «Русский язык и русская культура в аспекте русского языка как иностранного» Санкт-Петербургского государственного университета.

Целью спецкурса является формирование у студентов деловой коммуникативной компетенции, которая означает способность целесообразно и эффективно использовать язык в зависимости от намерения и ситуации общения. Спецкурс предполагает работу по ознакомлению студентов с теоретическими основами делового общения, культуры речи, ораторского мастерства.

Спецкурс «Современная деловая риторика» направлен на развитие у студентов риторических навыков диалога и коммуникативного взаимодействия. Одним из основных результатов спецкурса является освоение продуктивных методов подготовки и произнесения информационной, убеждающей речи в её жанровых разновидностях.

Спецкурс рассчитан на 30 часов, из которых 10 часов – это лекции, а остальные часы отводятся на семинары и самостоятельную работу студентов в присутствии преподавателя. Лекции носят установочный характер и призваны осветить основные теоретические проблемы данного курса. Для работы в семинарах студенты часто делятся на небольшие группы и выполняют различные тренинговые и ролевые задания, целью которых является развитие и совершенствование навыков и умений публичных выступлений, ведения деловых диалогов.

Курс имеет практико-ориентированную направленность, в ходе занятий студенты могут не только ознакомиться с жанровыми разновидностями современной деловой речи, но и создать собственные тексты, подготовить и произнести речь, найти нужные аргументы для убеждения партнера в различных ситуациях делового общения.

В результате освоения спецкурса учащиеся должны иметь знания по основным проблемам изучения деловой риторики; выработать навыки составления и анализа деловой речи в жанровых разновидностях; уметь представлять информацию в соответствии с канонами жанра, аргументированно отстаивать позиции в формате дискуссии. Теоретические положения и практические задачи курса базируются на трудах российских исследователей [1, 2, 3, 4, 5, 6,7, 8, 10].

Спецкурс включает следующие разделы:

1) Деловая риторика как наука и искусство. Предмет. Задачи. Соотношение с другими областями знаний.

2) Портрет аудитории и портрет оратора. Объективные и субъективные характеристики. Восприятие оратора аудиторией.

3) Замысел речи. Цель и задача речи. Тезис речи. Правила формулирования тезиса. Уклонение от тезиса. Принципы риторического деления тезиса.

4) Аргументация в деловой риторике. Логическая сторона убеждающей речи. Типы логических аргументов. Психологическая сторона убеждающей речи. Доводы воздействующей речи.

5) Топос. Понятие о топосе. Классификация топосов. Принципы отбора топосов.

6) Подготовка к публичному выступлению. Понятие о композиции. Основная часть: расположение микротем. Начало и конец речи.

7) Эмоциональность и выразительность речи. Средства выразительности речи (стилистические приёмы). Риторические фигуры речи. Тропы как средства речи.

8) Риторические жанры. Информационная речь. Убеждающая речь. Призывающая к действию речь. Жанровые разновидности.

9) Полемическое мастерство. Содержание спора. Полемические приёмы. Виды спора. Убеждение собеседника.

При изучении спецкурса «Современная деловая риторика» большую часть заданий составляют задания интерактивного характера, например, тренинги и ролевые игры, ориентирующие студентов на работу в парах и мини-группах. Как хорошо известно, такая форма работы признана эффективной моделью обучения профессиональному общению благодаря своей практической направленности, активности всех участников и легкости усвоения материала [9]. Ролевые игры позволяют приобрести знания и умения уместного делового общения, аргументации и убеждения, способствующие развитию риторической компетенции студентов.

Для реализации курса не менее важны задания творческого характера, требующие индивидуальной подготовки, например: восстановление устных и письменных текстов, анализ речи известных ораторов, создание собственного текста. В ходе выполнения таких заданий студенты учатся стиливому разграничению текстов, уместности употребления слов в их жанрово-стилевой принадлежности.

Остановимся еще на одной группе заданий интерактивного характера, побуждающих к участию в групповой дискуссии. Такая форма работы позволяет студентам в процессе обсуждения путём логических доводов воздействовать на мнения, позиции и установки участников дискуссии. Метод групповой дискуссии обеспечивает проработку имеющейся информации, возможность высказывания студентами разных точек зрения по заданной проблеме, способствуя выработке адекватного в данной ситуации решения.

Самостоятельная подготовка студентов к занятиям предполагает следующие формы работы: изучение основной и дополнительной литературы, подготовка публичного выступления по выбранной теме, создание аргументирующей речи, подготовка к ролевой игре, дискуссии в соответствии с указанной темой и полемической позицией.

Представляется, что подобная структура и содержание спецкурса «Современная деловая риторика» способствуют закреплению полученных знаний и выработке умений применять их в профессиональной деятельности.

Литература

1. Анисимова Т. В., Гимпельсон Е. Г. Современная деловая риторика: учеб. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.
2. Баева О. А. Ораторское искусство и деловое общение: учебное пособие. – М.: Новое знание, 2002.
3. Введенская Л. А., Павлова Л.Г. Деловая риторика: учебное пособие для вузов. – Ростов-на-Дону, 2001.
4. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация. – М., 2004.
5. Зарецкая Е.Н. Деловое общение. - М., 2004.
6. Ивин А. А. Основы теории аргументации: Учебник. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997.
7. Колтунова М. В. Язык и деловое общение: Нормы, риторика, этикет. Учебное пособие для вузов. – М.: «Экономическая литература», 2002.
8. Основы русской деловой речи: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Буре Н. А., Волкова Л. Б., Косарева Е. В. и др; под ред. проф. В. В. Химика.- СПб.: Златоуст, 2012.
9. Косарева Е.В. Деловые игры при обучении русскому языку как иностранному //Изучение и преподавание русского языка и литературы в контексте современной языковой политики России: материалы докладов и сообщений XIX междунар. науч.-метод. конф. — г. СПб.: ФГБОУВПО «СПГУТД», 2014. — С. 265-268.
10. Павлова Л. Г. Спор, дискуссия, полемика. — М.: Просвещение, 1991.
11. Поварнин С. И. Спор: О теории и практике спора. — Минск: ТПЦ «Полиграф», 1992.

УДК 811.161.1'243:[371.671.12:(075.8)]

Лысакова И. П.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ И РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ: УЧЕБНИКИ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

В статье представлены концепции двух разных учебных пособий для вузов «Методика обучения русскому языку как иностранному» и «Основы методики обучения русскому языку как неродному». Пособия созданы коллективом преподавателей кафедры межкультурной коммуникации

Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. В учебных пособиях описаны актуальные тенденции в методике преподавания русского языка как иностранного и как неродного в соответствии с направлением научной школы «Межкультурное образование» (руководитель — проф. И. П. Лысакова).

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русский язык как неродной, методика обучения, диалог культур, поликультурная среда, межкультурная коммуникация.

I. P. Lyssakova

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Russian as a foreign language and Russian as a second language: Methodology Handbooks for instructors

The article presents the concepts of educational handbooks for iniversities: “Methods of Teaching Russian as a foreign Language” and “Basics of Methodology of teaching Russian as a second language.” The books are created by the collective of the department of Intercultural Communication of the Herzen State Pedagogical University of Russia. In the handbooks the topical tendencies in the methodology of teaching Russian as a Foreign and as a Second Language in connection with the focus of the scientific school “International Education” (School Leader - Professor Lyssakova).

Keywords: Russian as a foreign Language, Russian as a Second Language, Methodology of Teaching, Dialogue of Cultures, Political and Cultural Environment, Intercultural Communication.

Учебные пособия «Методика обучения русскому языку как иностранному» [1] и «Основы методики обучения русскому языку как неродному» [2] написаны преподавателями кафедры межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена, создавшими под руководством проф. Лысаковой И.П. одну из ведущих научных школ Санкт-Петербурга «Межкультурное образование» (зарегистрирована в 2013 году).

Созданная в РГПУ им. А.И.Герцена 3 января 1992 года кафедра *методики обучения* РКИ была переименована в кафедру *межкультурной коммуникации* в сентябре 2000 года.

Имея большой опыт подготовки специалистов по русскому языку как иностранному в рамках бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, за 25 лет своего существования кафедра издала десятки учебных пособий, многие из которых получили всероссийское и международное признание (Русский язык в ситуациях общения, М., 2005; Практическая стилистика русского языка для учащихся с неродным русским языком,

М.,2007; Русский букварь для мигрантов, М.,2010; Азбука вежливости, М.,2013 и др.)

Учебное пособие «Методика обучения русскому языку как иностранному»[1] подготовлено на основе курса лекций по методике обучения русскому языку как иностранному, который более 25 лет читается будущим преподавателям русского языка как иностранного, магистрантам и аспирантам кафедры межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

В учебном пособии представлены новые тенденции в методике преподавания русского языка как иностранного, что подтверждает высказывание Л.В.Щербы о зависимости методики преподавания иностранных языков от состояния общества и его задач [3]. В пособии учтены достижения методической мысли отечественных и зарубежных учёных последнего десятилетия (см. разделы «Социолингвистические основы обучения РКИ», «Лингвокультурология», «Межкультурная коммуникация», «Стилистика», «Сертификационное тестирование» и др.). Отдельные фрагменты материалов пособия были прочитаны в качестве докладов на международных конференциях «Русистика и современность», на конгрессах Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ) и Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ).

Концепция курса отражает направление учебно-методической деятельности кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И.Герцена, с 1992 года включающей в методику обучения РКИ социо- и психолингвистические основы обучения РКИ . Приведём пример новаторской деятельности кафедры, отразившейся в содержании учебника.

Открыв в 2000 году одну из первых в России магистратуру по направлению «Лингвокультурологическое образование», кафедра межкультурной коммуникации выпустила в 2004 году учебное пособие

« Русский язык как иностранный. Методика обучения РКИ»[4], в котором наряду с параграфом «Лингвострановедение» впервые появился параграф «Лингвокультурология», а в приложении к учебнику была дана программа базового для магистров курса «Введение в лингвокультурологию»[5] .

Новая версия учебника «Методика обучения русскому языку как иностранному»[1], вышедшая несколько месяцев назад в московском издательстве «Русский язык. Курсы», содержит в отличие от предыдущих изданий раздел «Социокультурные основы обучения РКИ», который включает и Лингвострановедение, и Лингвокультурологию, и новый параграф «Межкультурная коммуникация». Так на примере развития только одной темы «Социокультурные основы обучения РКИ» видно совершенствование нашей теоретической концепции, связанной с

выделением в начале XXI века из Лингвострановедения новых дисциплин Лингвокультурология и Межкультурная коммуникация [6].

Новыми разделами, отличающими наше пособие от других учебных пособий по методике обучения РКИ, являются и такие разделы, как Стилистика[7], Основные методы научного исследования, Инновационные технологии в методике обучения РКИ(в него входят параграфы «Программное обеспечение языку в Интернете», «Сетевое дистанционное обучение» и др.) Эти разделы возникли в данном учебном пособии не случайно. Они читаются в лекциях авторов пособия с конца 20 века и апробированы не только в учебных курсах, но и в научной деятельности преподавателей кафедры.

Если «Русский как иностранный» был заявлен в первоначальном названии нашей кафедры как основное содержание нашей учебной деятельности, то словосочетание «Русский язык как неродной» возникло в начале XXI века, когда миграционные потоки из бывших советских республик устремились в города России и педагогическая общественность обратила внимание на школы, в которых значительная часть детей не говорила по-русски. В РГПУ им. А.И.Герцена в 2005 году было создано решением Учёного Совета Центр языковой адаптации мигрантов, и наша кафедра возглавила в Санкт-Петербурге работу по обучению детей мигрантов. Мы создавали группы волонтеров, курсы повышения квалификации преподавателей, учебные пособия для детей и взрослых, используя термин «русский язык как неродной», чтобы отделить проблему мигрантов, желающих *социализироваться* в российское общество, от проблемы иностранцев, приезжающих для *знакомства* с российской культурой и русским языком[8]. На кафедре разработаны 2 бакалаврские программы «Русский язык как иностранный» и «Русский язык как неродной и русская литература», так как подготовка преподавателя русского языка как иностранного *по существу* отличается от подготовки преподавателя русского языка как неродного (например, педпрактика по одной программе проводилась в Польше, а по другой программе - в полиэтнической школе Санкт-Петербурга).

При разработке методических рекомендаций по освоению русского языка как неродного центральной проблемой стало теоретическое осмысление проблемы билингвизма с позиции этнопсихологии и лингвокультурологии, и это входило в программу педагогической практики

Учебно-методический комплекс «Основы методики обучения русскому языку как неродному»[2] создавался в течение нескольких лет. Он предназначен для преподавателей русского языка в поликультурных школах и апробирован на курсах переподготовки и повышения квалификации в Санкт-Петербурге, в Екатеринбурге, в Астрахани и в других городах России. Это *первая* попытка создать учебное пособие по методике преподавания русского языка как неродного.

В состав комплекса входят Теоретическая часть (1 раздел), Методическая часть (2-3 разделы), Рабочая тетрадь с фрагментами тренировочных упражнений для учащихся (4 раздел), Хрестоматия с научными статьями для самостоятельной работы учителя (5 раздел), Список рекомендуемой литературы (6 раздел) и Словник (7 раздел).

Простой перечень разделов и параграфов двух представленных в докладе пособий показывает различие предметов «русский язык как иностранный» и «русский язык как неродной». Например, раздел «Теоретические основы обучения русскому языку как неродному» в учебно-методическом комплексе включает такие параграфы, как «Российская Федерация как многонациональное государство», «Двуязычие в семье и в обществе: социокультурные и лингвистические проблемы», «Этнопсихологические основы обучения неродному языку, формы и методы интеграции учащихся с неродным русским языком в культурное пространство школы» и др. Эти параграфы, конечно, отсутствуют в учебнике по методике обучения РКИ.

Богатый материал по практической методике обучения РКИ, содержащийся в «Рабочей тетради» и в «Хрестоматии», прошёл апробацию в школах Санкт-Петербурга, что доказало его востребованность учителями поликультурных школ, которые часто не имеют профессиональной помощи в работе с детьми, не владеющими русским языком с детства.

Выпуск в свет двух разных пособий по методике обучения РКИ и РКИИ подводит итог двадцатипятилетней работы кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И.Герцена в области поиска новых путей преподавания русского языка в поликультурном мире.

Литература

1. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов/ под ред. проф. И.П.Лысаковой.-М.: Русский язык.Курсы. 2016.-.320с.

2. Основы методики обучения русскому языку как неродному: Учебно-методический комплекс/ Под ред. проф. И.П.Лысаковой.-СПб.:Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2015.-163 с.

3. Щерба Л.В.Зависимость методики преподавания иностранных языков от состояния общества и его задач, в кн.: Л.В. Щерба Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики: Учеб.пособие для студ.филол.фак., Москва:Academia, 2002,с.15.

4. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб. пособие для высш. учеб. заведений/под. ред. И.П. Лысаковой.- М.: Владос.2004.- 270 с.

5. Там же. Стр.268-269.

6. Лысакова И.П.Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: к вопросу о понятийном аппарате дисциплин//Вестник РУДН,Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2008, №4.С.50-52.

7. Лысакова И.П. Нужна ли стилистика на занятиях по РКИ?// Современный русский язык: функционирование и преподавание. – Вестник РКЦ. – №30. – Будапешт, 2016. – С. 15-19.

8. Лысакова И.П. Русский язык для мигрантов: РКИ или РКН?(К вопросу о содержании терминов)//XXXV111 международная филологическая конференция. Вып.21: Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 16-20 марта 2009 г. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2009. – С.181-186.

УДК 81'276.6:355

Минина Д. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

СПЕЦИФИКА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ОБЩЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

В статье констатируется необходимость выделения из общей сферы бытового общения подсферы обиходно-бытового общения иностранных военнослужащих, отражающей специфику учебно-профессиональной деятельности этой группы обучаемых. Создание лексического минимума для обслуживания такой подсферы будет являться необходимой основой при формировании профессионально-ориентированной компетенции ИВС.
Ключевые слова: сфера общения, обучение иностранных военнослужащих, подсфера обиходно-бытового общения, специфика обучения и общения, лексический минимум.

D. A. Minina

Saint-Petersburg State University

Specifics of the educational and professional sphere of the foreign military personnel communication

The article states that the subsphere of everyday and household communication of the foreign military personnel should be allocate from the general sphere of household communication. This subsphere is reflecting specifics of educational professional activity of this group of trainees. The basic word stock for such subsphere will be a necessary basis for forming of the professional focused competence.

Keywords: sphere of communication, training of the foreign military personnel, subsphere of everyday and household communication, specifics of training and communication, basic word stock.

В современном коммуникативно ориентированном обучении русскому языку как иностранному принципиально важным понятием является введенное в 1973 году В.Л. Скалкиным понятие сферы общения [7]. Именно с анализа сфер общения начинается научная разработка содержания и методов обучения русскому языку в разных условиях

организации учебного процесса. После определения основных сфер общения иностранных учащихся идут к выделению наиболее типичных ситуаций общения, тем и проблем общения, а затем к определению речевого материала, обслуживающего эти сферы.

В отечественной методике обучения русскому языку как иностранному хорошо изучены сферы общения иностранных студентов, обучающихся в нефилологических вузах. Еще в 1980-е гг. были выделены социально-бытовая, социально-культурная, административно-правовая, учебно-научная, общественно-политическая сферы [1]. В последующие годы многие из них были описаны, в частности появились лексические минимумы первого и второго сертификационного уровня с ориентацией на будущую специальность студентов (профессиональные модули). В меньшей степени изучены сферы профессионального общения иностранных военнослужащих (ИВС).

Выполнен ряд диссертационных исследований, посвященных обучению русскому языку в военных вузах России. В ряде работ рассматривается методика начального обучения [2; 5], исследуются вопросы обучения чтению [4; 6], письму [8; 11], устной речи [3; 9; 10; 12]. Обучение видам речевой деятельности связывается с анализом сфер общения причем главным образом с анализом учебно-профессиональной сферы.

Для ИВС в настоящих условиях важны не все сферы общения, выделявшиеся в советское время. Для них, безусловно, значимы социально-бытовая, социально-культурная и учебно-профессиональная сферы, причем последняя имеет наибольшую значимость как сфера, обеспечивающая овладение военной профессией. При этом следует также иметь в виду, что учебно-профессиональная сфера общения может быть разделена на две подсферы: подсферу академического общения, включающую анализ процесса профессиональной подготовки ИВС (типичных ситуаций, тем и проблем общения, а также языка специальности) и подсферу обиходного общения военнослужащих, также значимую для ИВС.

Эта специфика учебно-профессиональной сферы общения ИВС редко учитывается исследователями. Если подсфера академического общения описывается и изучается, то подсфера обиходного общения обычно не рассматривается учеными, а если и рассматривается, то в составе социально-бытовой сферы. Однако подсфера обиходного общения ИВС отличается от сферы бытового общения иностранных студентов-филологов, что обусловлено профессиональным регламентом жизнедеятельности, с одной стороны и отсутствием такового – с другой.

Особенность профессиональной подготовки ИВС в российских вузах состоит в том, что он организуется и проводится в соответствии с требованиями военной политики государства, а также согласно приказам и

директивам Министерства обороны Российской Федерации. Его организационно-содержательную основу составляют: военная доктрина государства, военная наука, воинские уставы, наставления, программы боевой и общественно-государственной подготовки, государственные образовательные стандарты и квалификационные требования к подготовке военных специалистов. Процесс обучения осуществляется в рамках уставной организации, направляется командиром-единоначальником, детально и жёстко регламентирован требованиями руководящих документов. Кроме того, необходимо иметь в виду, что иностранные военнослужащие, помимо выполнения требований со стороны Российской Федерации, обязаны подчиняться требованиям направляющей стороны.

Специфика обучения ИВС связана с тем, что они с первых дней службы или обучения в вузе не просто учатся и готовятся как военные специалисты, а выполняют реальные учебные, служебные и боевые задачи. Каждый военнослужащий сразу включается в функционирование воинского коллектива, приступает к воинско-профессиональной деятельности: несёт дежурство на посту, выполняет обязанности дневального, обеспечивает уборку помещений, получает обмундирование, осуществляет смену постельного белья и т.п.

Для иностранных военнослужащих большое значение имеет ещё одна специфическая особенность обучения в военном вузе, которая заключается в изолированности обучающихся: охраняемая территория с контрольно-пропускной системой, увольнения только с разрешения начальства ограничивают возможности непосредственного общения с носителями языка. Круг общения резко ограничен преподавателями и обслуживающим персоналом. Такое положение вещей приводит к тому, что курсанты разных национальностей вынуждены общаться между собой на русском языке, который естественным образом становится единственным средством межнационального общения.

Все это свидетельствует о том, что учебно-профессиональному общению на русском языке в обиходной подсфере необходимо специально обучать. В частности, необходим лексический минимум обиходного общения ИВС. Его создание потребует многофакторного анализа данной подсферы общения (определение типичных ситуаций общения, типичных тем и проблем общения, речевых средств, обслуживающих данные ситуации), а также изучения российского и зарубежного опыта составления лексических минимумов. Данный минимум будет выступать необходимой основой для формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции ИВС.

Литература

1. Вишнякова, Т.А. Обучение русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык, 1980. 152 с.

2. Гусева, Л. Г. Дидактическое обеспечение профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных военнослужащих на этапе довузовской подготовки. Дис. на соиск. учен. степ. к.п.н. спец. 13.00.08., 2004. – 183 с.

3. Краснова С.В. Формирование лексической компетентности иностранных курсантов при овладении русским языком в специальных целях. Дис. на соиск. учен. степ. к.п.н. спец. 13.00.02., 2010. – 198 с.

4. Мигненко, М. А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе профессиональной подготовки иностранных военнослужащих. Дис. на соиск. учен. степ. к.п.н. спец. 13.00.08., 2004. – 212 с.

5. Погорельская, Л. И. Методика обучения русскому языку иностранных военнослужащих в военно-морском учебном заведении на подготовительном курсе. Дис. на соиск. учен. степ. к.п.н. спец. 20.02.02., 2001. – 264 с.

6. Попова, Е. Б. Комплексная методика работы с военно-историческим текстом на занятиях по русскому языку в военном российском вузе. Дис. на соиск. учен. степ. к.п.н. спец. 13.00.02., 2010. – 205 с.

7. Скалкин В.Л. Сферы устного язычного общения и обучение речи // Русский язык за рубежом. 1973. № 4. С. 43 – 48.

8. Соломахина, Т. Ю. Методика обучения военной деловой переписке с использованием речевых игр на занятиях по русскому языку в военном вузе. Дис. на соиск. учен. степ. к.п.н. спец. 13.00.02., 2002. – 246 с.

9. Супрун, И. В. Формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся военных вузов командного профиля при обучении русскому языку как средству профессионального общения. Дис. на соиск. учен. степ. к.п.н. спец. 13.00.02., 2000. – 231 с.

10. Счисленок, А. А. Методика компьютерных речевых игр "Военная деловая речь" на занятиях по русскому языку в военном вузе. Дис. на соиск. учен. степ. к.п.н. спец. 13.00.02., 2002. – 201 с.

11. Чухлебова, И. А. Обучение иностранных военнослужащих научному стилю речи русского языка. Дис. на соиск. учен. степ. к.п.н. спец. 13.00.08., 2007. – 217

12. Шаталова, Н. С. Теоретические основы формирования речевого компонента профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в вузе. Дис. на соиск. учен. степ. д.п.н. спец. 13.00.02., 2002. – 301 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:371.333

Москвитина Л. И.

Санкт-Петербургский горный университет

ИЗМЕНЕНИЕ ЦЕЛЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА ЭТАПАХ ОТ ПЕРВОГО (В1) ДО ВТОРОГО (В2) СЕРТИФИКАЦИОННЫХ УРОВНЕЙ ТРКИ

В статье описаны цели обучения аудированию на первом и втором сертификационном уровнях в соответствии с системой государственного тестирования по русскому языку как иностранному. Даны рекомендации по отбору учебных материалов и требования к качеству звуковых текстов. Изложенный в статье материал ориентирован на специалистов в области русского языка как иностранного.

Ключевые слова: лексический запас, интенция, ситуация, темп речи.

Changing goals in teaching listening: the stages from the first (B1) to the second (B2) certification levels TRKI

The article described the goals of teaching listening at the first and second certification level in accordance with the state system of testing Russian as a foreign language. Recommendations on the selection of training materials and requirements to the quality of the sound texts. Outlined in this article is intended for professionals in the field of Russian as a foreign language. vocabulary, intention, situation, rate of speech.

При обращении к анализу динамики обучения, поступательности действия в учебном процессе следует уяснить и четко понимать, как изменяются цели при обучении аудированию на этапах от B1 (первый сертификационный уровень) до B2 (второй сертификационный уровень). В таблице данной ниже приведены количественные показатели объема и типа текстов для аудирования, соотношения известного и нового лексического материала, а также содержательное наполнение текстов.

	B1	B2
лексика	2300 незнакомых слов -2%	6000 незнакомых слов – 10%
объем монолога	600 – 800 слов	30-250 слов
объем диалога	10-12 реплик	до 40 реплик 250-300 слов
тип текста	повествование с элементами описания и рассуждения с минимальной адаптацией	- повествование и описание с элементами рассуждения с - эксплицитно выраженной авторской оценкой, - информационные мини-монологи оперативно-фактического характера - диалог воздействующего характера
сфера употребления	социально-культурная, бытовая	- социально-культурная - социально-бытовая - официально-деловая

Как видно из таблицы, для успешного понимания текста на слух лексический запас должен вырасти в 3 раза, а аудиотексты должны содержать от 2% до 10% незнакомых слов. Объем диалога возрастает с 10–12 реплик до 40 на уровне В2. Рост объема монолога не наблюдается, но мы знаем, что лексическое содержание монолога на уровне В2 усложнено за счет публицистического, делового стилей речи, используемых в социально-бытовой и социально-деловой сферах деятельности. Тип текста на уровне В2 качественно отличается эксплицитно выраженными оценочными высказываниями, интенциями воздействующего характера, насыщен информацией оперативно-фактического свойства, восприятие которого осложняется экстралингвистическими факторами: телевизионным темпом речи, отсутствием видеоряда при прослушивании радиопрограмм или быстрой сменой видеосюжетов, наличие двух и более говорящих, действующих часто спонтанно: с перебивками, уточнениями, допускающими недосказанности и, наконец, шумовые помехи, повсеместно сопровождающие речь в естественных условиях. Со всеми этими особенностями надо знакомить обучающихся и учить их преодолевать эти трудности.

Обучая аудированию, мы должны опираться на требования, выдвигаемые к коммуникативным умениям. Речевая деятельность мотивированна, она определяет внутреннюю программу, речевую форму, средства ее оформления. При обучении на уровне В1 и В2 есть сходства в коммуникативных задачах: это контактоустанавливающие интенции, регулирующие интенции: просьба, совет, предложение, но новым для уровня В2 будут регулирующие интенции: *приказ, указание, разрешение, запрещение, возражение, сомнение, заверение, гарантия, умение обнадежить*. Абсолютно новой целью будет понимание *информационных интенций*, направленных за запрос фактов социально-деловой сферы общения. Одновременно возрастает количество *оценочных интенций*, выражающих и проясняющих интеллектуальное отношение, морально-этическую, социально-правовую оценки.

Следующим важным вопросом является качество аудиматериалов при обучении русскому языку как иностранному. В настоящее время в распоряжении преподавателя-практика масса учебных пособий по аудированию для разных уровней. Диалоги, монологи записаны в студиях, хорошо поставленными голосами с отсутствием помех, шумов - одним словом, учебные аудиоматериалы .

Идеальна ли естественная речь? Напоминает ли реальная жизнь условия студии? Конечно, нет. Мы с вами находимся не только в информационном пространстве, а прежде всего в шумовом пространстве: работающие электроприборы, транспорт, звонки телефонов и телефонные разговоры находящихся рядом людей, музыка, фон работающего телевизора и так далее. Мы должны обучать слышать речь в ее

естественных условиях, а значит, аудиоматериалы должны быть максимально приближенными к реальности.

На мой взгляд, с начального этапа обучения учащийся должен погружаться в мир звуков, сопровождающих речь. На уроках по разговорной практике материал, как правило, организован по тематическому принципу. При вводе в тему ее лексический и грамматический состав обычно представлен в визуальном виде (диалоги, таблицы, списочный состав лексики, печатный текст и под.), а целесообразно одновременно формировать и аудиальный образ изучаемого объекта. В качестве примера создания аудиального образа ситуации общения учащимся предлагается на основе прослушанного аудиосопровождения соотнести услышанное с изображением. На базовом уровне данный тип заданий будет методически оправдан: учащиеся смотрят на фото/рисунки и говорят, что на них изображено, а далее предложите им прослушать аудио и указать, к какому рисунку можно отнести звуковой фон.

На уровне В1 следует обучать вычленению отдельных фраз из потока речи в естественных «шумовых» условиях. Например: 1. *В аэропорту*: название стран, городов, номер выхода к посадке в самолет, формы обращения: "пассажиры", "опаздывающие"; 2. *В метро*: название станции, номер линии; 3. *На вокзале*: время и платформа отправления поезда; 4. *В музее*: тематика, этап экскурсии, имя экскурсовода; 5. *В театре*: обращения, просьбы.

На уровне В2 в рамках разговорных тем звучат содержательно усложненные аудиотексты, например: *в театре* – рекомендации по пользованию сотовыми телефонами; *в транспорте* – изменения в маршруте движения, информация об оплате и под. Понимание информации на этом уровне должно быть абсолютно полным или максимально близким к полному. Использование аудиотекстов с естественным шумовым сопровождением подготовит к восприятию и пониманию текстов в реальных речевых условиях. Экстралингвистические осложнения реальных ситуаций, в которых окажется наш обучаемый, уже не будут помехой, ведущей к коммуникативной неудаче.

При обучении грамматике не стоит ограничиваться традиционным комплексом упражнений на отработку грамматических навыков и умений. Опыт изучения грамматики «со звуком» показал, что звуковое сопровождение, с одной стороны, разнообразит учебную деятельность, с другой стороны, «незаметно» для обучаемых закрепляет аудитивные навыки и умения. Так, тема "глаголы движения" – сквозная грамматическая тема на всех уровнях обучения. С развитием компьютерных технологий и наличием большого и разнообразного количества аудио/видеосюжетов в социальных сетях преподавателю не составит труда отобрать нужный сюжет, соответствующий изучаемой теме. Например, на

уровне В1 можно использовать видеосюжеты о работе метро. Попросить прокомментировать увиденное в сюжете, используя бесприставочные и приставочные глаголы движения/перемещения в пространстве. На уровне В2 тот же сюжет можно смотреть с предварительной установкой на понимание цели создания сюжета: «едут за покупками». **На уровне В1 цель обучения: понимание тематики, целей действия, на уровне В2 цель: понимание тактики действий и решение задач и понимание речевых намерений говорящих.**

Таким образом, создание слухового образа языковых единиц неизоллированно, а в устойчивых словосочетаниях, в контексте общения, в реальной ситуации с определенным интонационным оформлением будет способствовать успешному овладению русским языком, а перед методистами, авторами стоит задача создания учебных пособий, учебников, отражающих речевые реалии во всем многообразии шумового сопровождения.

Литература

1. Андрюшина Н. П., Битехтина Г. А., Владимирова Т. Е. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. Второй вариант. – СПб: Златоуст, ЦМО МГУ, 2014 – 80 С.
2. Андрюшина Н. П., Макова М. Н. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. II уровень. – СПб: Златоуст, 2012 – 120 С.

УДК 811.161.1'243:81'36:378.147

Некора Н. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ГРАММАТИКЕ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Статья посвящена использованию компьютерных технологий в практике обучения РКИ. К преимуществам компьютерных технологий можно отнести повышение эффективности обучения, интенсификацию учебного процесса, возможность самостоятельно подготовить презентационный материал с использованием звуковых и анимационных эффектов для привлечения внимания учащихся. Интерактивные презентации посредством игровой формы повышают мотивацию у учащихся и позволяют им самостоятельно проверить успешность усвоения материала. Особую эффективность применения презентаций можно отметить при работе с глаголами движения, конструкциями места и времени, видовыми противопоставлениями и др.

Ключевые слова: модернизация процесса обучения, интерактивные презентации, компьютерные технологии, мотивация, грамматика

N. E. Nekora

Saint-Petersburg State University

The Use of Presentations in Teaching of Russian Grammar

The article describes the use of computer technology in teaching of Russian as a Foreign Language. The benefits of computer technology include improving the efficiency of training, the intensification of the educational process, possibility to prepare presentation material using sound and animation effects to attract the attention of students. Interactive presentations involving elements of a game increase the motivation of students and allow them to independently test their understanding of the material. The use of presentations proved to be especially efficient when working with verbs of motion, constructions of place and time, aspect and other.

Keywords: modernization of the learning process, interactive presentations, computer technology, motivation, grammar.

Новейшие технологии обучения значительно расширяют возможности организации учебного материала. Использование ресурсов сети Интернет, компьютерной среды позволяет повысить эффективность работы и интенсифицировать учебный процесс и отвечает целям и задачам модернизации образовательного процесса. Кроме того, представление учебного материала с помощью современных технических средств позволяет задействовать различные каналы восприятия, что способствует лучшему усвоению материала у учащихся с разными типами восприятия информации.

За последнее десятилетие появилось множество примеров использования компьютерных технологий в практике РКИ. К преимуществам компьютерных технологий можно отнести экономию времени, возможность многократного воспроизведения, отсутствие привязанности к определенному месту (возможность продолжать процесс обучения дома, в поездке и т.п.), возможность самостоятельной работы студентов и др. Так, методисты отмечают, что компьютерные программы «позволяют осуществить презентацию учебного материала, его закрепление в различного рода упражнениях, контроль его усвоения, оценку и исправление ошибок» [1].

Представляется, что использование компьютерных технологий в наибольшей степени наблюдается на занятиях по аудированию, говорению для презентации лексики и формирования знаний о стране и культуре изучаемого языка. При работе с грамматикой в основном используются электронные грамматические справочники, словари, тесты и упражнения с возможностью проверки правильности ответа. Проекционный материал, к которому можно отнести презентации Microsoft PowerPoint, позволяет, на

наш взгляд, решить целый ряд дополнительных задач при работе с грамматическими категориями.

Одной из таких задач можно назвать систематизацию полученных грамматических навыков. Речь идет о том, что изученные конструкции представляются в контексте и сопровождаются визуальной информацией. Так, например, отработка предлогов места с творительным падежом (между, за, над, под, перед, рядом с) с помощью презентации может осуществляться в виде слайдов с картинкой комнаты, где для каждого предлога будет выделен отдельный предмет. Переключение слайдов будет осуществляться лишь при правильном ответе, что также соответствует игровому принципу и позволяет повысить мотивацию учащихся. Рассматривая все приведенные выше предлоги в контексте одной комнаты, учащиеся смогут наглядно представить себе их значение и, следовательно, сформировать систематическое знание о предлогах местоположения.

Дополнительно увеличить эффективность подобных упражнений возможно при использовании интерактивных презентаций. Интерактивная презентация позволит в данном случае пошагово заполнить комнату предметами, которые появляются в месте, соответствующем правильному предлогу, и только при выборе правильного ответа. К несомненному преимуществу интерактивных презентаций можно отнести их техническую доступность (соответствующая программа входит в базовый набор Microsoft Office практически любого настольного компьютера и ноутбука, не имея при этом мощных системных требований) и возможность разработать необходимое содержание к любой грамматической теме (самостоятельно преподавателем) (в отличие от специальных электронных программ, онлайн курсов и т. п., разрабатываемых целой командой программистов).

Еще одной задачей, достаточно успешно решаемой с помощью презентаций, можно назвать повышение внимания учащихся к предлагаемому материалу. Данный принцип реализуется с помощью звуковых и визуальных эффектов, используемых для обозначения различных последовательных шагов (появление нового текста, части текста и т.п.). Например, использование звуков при смене слайдов сообщает учащимся о появлении новой информации и заставляет, таким образом, следить за проекционным экраном. Сам по себе факт изменения представленной информации (заданий) также обуславливает необходимость следить за экраном в большей степени, чем при работе со статическим изображением (задания типа «опишите картинку») или при выполнении языковых упражнений учебника.

При работе с заданиями можно последовательно менять условия очередности их выполнения, которые отражаются на новом слайде. Это позволяет избежать ситуации, когда учащийся, выполняя упражнение по очереди, уделяет ему внимание только во время своих ответов. Так, с

целью поддержания внимания учащихся по ходу выполнения всего задания можно определять порядок ответов, написав имена прямо или в игровой форме (например, «следующий вопрос для студентов, в чьем имени есть буква «а», «на следующий вопрос отвечают студенты с голубыми глазами» и т.п.).

Последовательная подача материала средствами программы Microsoft PowerPoint позволяет наглядно показать изменение грамматических форм в контекстах: падежное управление, использование суффиксов и префиксов, исключения. Представить данные формы можно с помощью выделения цветом, анимационных эффектов и др., что гораздо эффективнее обычной доски и доступнее готовых таблиц, на подготовку которых требуется больше времени и ресурсов.

Как показала практика, использование презентаций на занятиях по грамматике особенно целесообразно при работе с глаголами движения, различными конструкциями места и времени, средствами выражения количественных отношений, видовыми противопоставлениями, иллюстрирующими семантику аспекта и некоторыми другими.

Таким образом, применение презентаций, особенно интерактивных, на занятиях по грамматике в контексте РКИ позволяет успешно решить целый ряд методических задач.

Литература

1. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Шукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному, –М.: 2008. С. 276.

2. Кожевникова Л. П., Некора Н. Е. Контрасты видовых противопоставлений, иллюстрирующие семантику аспекта (на примере некоторых аспектов изучения семантики видов)//Филологические науки. Вопросы теории и практики, Грамота, Тамбов, 2014. – С. 106 – 110.

УДК 811.161.1'243:378.146

Пасаита Т. Н.

Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С. О. Макарова

КОНТРОЛЬ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ПРЕДВУЗОВСКИЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ)

Статья посвящена проблемам организации текущего, промежуточного и итогового контроля в процессе обучения русскому языку как иностранному (аспект – научный стиль речи) на этапе предвузовской подготовки. В ней рассматриваются цели, объекты, формы и методы контроля знаний, речевых навыков и речевых умений.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, виды контроля.

T. N. Pasaita

Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping

The System of Control at the Professional Language Classes (a Preuniversity Level)

The article faces the problems of the organization of the current, intermediate and total control in the course of teaching Russian as a foreign language (aspect - scientific style of speech) at the stage of preuniversity education. The purposes, objects, forms and control methods of knowledge, speech skills and speech abilities are described in this article.

Keywords: Russian as a foreign language, types of control.

Контроль является важнейшим компонентом системы обучения русскому языку как иностранному. Он позволяет выявить, насколько студенты усвоили изученный материал, увидеть успехи и недочеты в их работе, вовремя оказать необходимую помощь, оценить эффективность деятельности преподавателя. Качество обучения во многом зависит от правильно организованного контроля знаний, навыков и умений. Контроль рассматривается как «процесс определения уровня знаний, навыков, умений обучаемого в результате выполнения им устных и письменных заданий, тестов и формулирование на этой основе оценки за определенный раздел программы, курса или период обучения» [1], а также как «часть урока, во время которой преподаватель оценивает, как учащиеся усвоили пройденный материал и могут им пользоваться в практических целях» [2].

Зачем нужен контроль?

Целями контроля являются систематическое наблюдение за усвоением учебного материала по научному стилю речи и приобретением необходимых речевых навыков и умений, внесение изменений в процесс обучения языку специальности, способствующих улучшению качества работы преподавателя и студентов, определение уровня владения языком на каждом этапе обучения в соответствии с программными требованиями, прогнозирование готовности студентов к решению поставленных коммуникативных задач в учебно-научной и профессиональной сферах общения, повышение мотивации обучения.

Что мы контролируем?

Объектами контроля на занятиях по научному стилю речи должны быть как знания системы языка и сформированные на их основе речевые навыки, так и речевые умения в области аудирования, говорения, чтения и письма, т. е. умения использовать полученные знания и навыки для удовлетворения основных коммуникативных потребностей в учебно-научной и профессиональной сферах общения. Проверяется уровень сформированности как языковой, так и коммуникативной компетенции,

причем при осуществлении контроля внимание обращается, прежде всего, на уровень коммуникативной компетенции, на практическое владение языком.

Контроль должен проводиться в соответствии с требованиями «Лингводидактической программы по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень» (2010) [3] и «Требованиями к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль» (2011) [4].

Как осуществляется контроль? Какие формы и методы контроля используются на занятиях по языку специальности?

Это зависит от вида контроля (текущий, промежуточный, итоговый), этапа обучения, вида учебного занятия.

Текущий контроль носит регулярный характер и проводится на каждом занятии. Его цель – проверить усвоение учебного материала, изучаемого на одном, иногда на нескольких тематически связанных занятиях. При текущем контроле, как правило, проверяются знания изученного лексического и грамматического материала и сформированные на их основе речевые навыки, в меньшей степени – речевые умения. Он позволяет постоянно получать информацию о том, как усваивается учебный материал, вносить необходимые коррективы в учебную деятельность преподавателя и студентов. Регулярный контроль стимулирует напряженную, целенаправленную работу учащихся, создает условия для формирования навыков самостоятельной работы. На занятиях по языку специальности используются следующие формы контроля: ответы на вопросы, микротексты, микродиалоги, монологические высказывания, лексико-грамматические упражнения, задания с использованием речевых образцов, символов, рисунков, схем, таблиц, диктанты, тестовые задания. Контроль может проводиться как в устной, так и в письменной форме. Текущий контроль проверяет те знания, навыки и умения, которые еще только формируются. Важно, чтобы все контрольные задания были сформулированы ясно и четко. Текущий контроль должен служить не только целям проверки, но и целям обучения, способствовать повторению и закреплению изученного материала. На занятиях нужно создать атмосферу не только требовательности, но и доброжелательности, заинтересованности, что должно способствовать улучшению качества работы студентов.

Промежуточный контроль осуществляется периодически, обычно несколько раз в течение семестра. Он проводится после изучения определенной темы или раздела и имеет целью систематизацию знаний учащихся. Проведение промежуточного контроля обычно планируется при составлении Рабочих программ по русскому языку как иностранному. Его периодичность зависит от количества запланированных тем и сроков

изучения материала в рамках определенной темы. Объектами промежуточного контроля, в первую очередь, являются речевые умения. Проверяется степень сформированности умений в видах речевой деятельности: умение понимать связный научный текст при чтении и аудировании, умение в письменной форме передать информацию прочитанного или прослушанного научного текста, умение построить связный научный текст (монолог по определенной теме), участвовать в беседе на заданную тему, умение осуществлять диалогическое общение, задавать вопросы по теме, выражать согласие или несогласие, обмениваться информацией, обмениваться мнениями по теме. Для проверки усвоения лексического и грамматического материала можно предложить контрольные материалы в виде тестов, содержащих задания со свободно конструируемым ответом. Подобные тесты позволяют наиболее эффективно осуществлять контроль приобретенных знаний и речевых навыков. При проведении промежуточного контроля по научному стилю речи можно использовать различные формы контроля: тестирование с различными видами тестовых заданий, контрольные работы, устное собеседование по заданной теме, устное или письменное сообщение на предложенную тему, передача в письменной форме информации прослушанной мини-лекции, составление схем, таблиц, графиков с опорой на информацию прочитанного текста. Промежуточный контроль проводится по истечении продолжительного периода, охватывает значительный по объему учебный материал, требует от учащихся серьезной самостоятельной работы. Он дает возможность проверить прочность усвоения полученных знаний и приобретенных речевых навыков и умений, обобщить и закрепить учебный материал по данной теме, выявить логические связи с другими темами или разделами.

Итоговый контроль на предвузовском этапе обучения проводится в конце семестра и в конце учебного года. Его целью является проверка конечных результатов обучения, выявление степени овладения учащимися системой знаний, навыков и умений, полученных в процессе изучения русского языка. При этом осуществляется контроль степени овладения учащимися коммуникативной компетенцией на базовом и первом сертификационном уровне. В ходе итогового контроля проверяются речевые умения в аудировании, говорении, чтении и письме. Данный вид контроля проводится в форме зачета или экзамена, включающих материалы по общему владению и языку специальности. В конце первого семестра осуществляется контроль базового уровня владения языком. По языку специальности проводится зачетная работа, составленная в виде теста и содержащая задания по языку математики, технического черчения, химии, физики и информатики. В конце учебного года проверке подлежат знания, речевые навыки и речевые умения в объеме первого сертификационного уровня. По научному стилю речи проводится

экзаменационная работа, состоящая из двух частей. Первая часть – написание конспекта учебной лекции (объем 1000-1500 слов), составленной на материале общеобразовательных дисциплин, изучаемых на подготовительном курсе. В ходе контроля внимание обращается на уровень владения коммуникативной компетенцией, на умение правильно выражать свои мысли. Вторая часть – тест, который дает возможность проверить, насколько учащиеся владеют изученным в течение семестра учебным материалом. Итоговый контроль способствует обобщению и систематизации изученного материала, позволяет определить уровень владения русским языком, дает возможность судить об эффективности процесса обучения. Текущий, промежуточный и итоговый контроль тесно взаимосвязаны, они составляют единую систему контроля знаний, навыков и умений. Целенаправленный, систематический контроль на занятиях по языку специальности на протяжении всего предвузовского этапа обучения способствует успешной подготовке студентов к решению коммуникативных задач в учебно-научной и профессиональной сферах общения.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: Златоуст, 1999. – С. 123.
2. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов.- М.: Высш. шк., 2003. – С. 276.
3. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. – М.: Изд-во РУДН, 2010.
4. Требования к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. – СПб.: Златоуст, 2011.

УДК 811.161.1'243:378.147Makarov

Прохорова Л. С.

Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С. О. Макарова

ТЕКСТЫ ОБ АДМИРАЛЕ С. О. МАКАРОВЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются вопросы формирования на занятиях по русскому языку социокультурной и профессиональной компетенции на материале текстов, рассказывающих о жизненном пути и наследии адмирала С. О. Макарова.

Ключевые слова: социокультурная и профессиональная компетенция, материалы для обучения.

L. C. Prohorova

Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping

Texts about admiral S. O. Makarov in Russian language classes

The article reviews the problems of training socio-cultural and professional competence in Russian classes using texts about life journey and heritage of admiral S. O. Makarov.

Keywords: socio-cultural and professional competence, learning material.

Обращение к актуальной в методике преподавания русского языка как иностранного проблеме включения в учебный процесс информации о персоналиях - представителях Русского мира обусловлено рядом причин. Во-первых, отсутствием у иностранных граждан знаний об адмирале С. О. Макарове, имя которого носит Государственный университет морского и речного флота в Санкт-Петербурге, где им предстоит учиться.

В связи с этим представляется возможным заметить, что, несмотря на имеющийся в методике преподавания русского языка как иностранного опыт работы с антропонимами и прецедентными именами, информация о жизни и деятельности С.О.Макарова не включалась в учебный процесс.

Во-вторых, нельзя не согласиться с Л. В. Московкиным и Л. В. Сильвиной, справедливо отметившими в своем исследовании недостаточность введения лишь биографических данных ученых, писателей, руководителей государства и пр., без рассмотрения их вклада в российскую и мировую культуру: идей, теорий, произведений [1].

Поскольку в нашем университете студенты и курсанты получают знания, связанные с морской техникой, значительный вклад в развитие которой внес выдающийся для России военно-морской деятель С. О. Макаров, считаем необходимым изучение наследия кораблестроителя, океанографа, полярного исследователя С. О. Макарова.

Таким образом, работа с текстами о персоналиях в техническом вузе, в нашем случае об адмирале С. О. Макарове, должна быть направлена на формирование как социокультурной, так и профессиональной компетенции.

При отборе текстового материала учитывались и образовательные, и воспитательные цели. Лексика, представленная в данных текстах, относится к области разных наук (физика, химия, география, история, теория устройства судна и др.), к разным уровням владения языком (общее владение, профессионально ориентированная лексика).

Формирование языковой компетенции на базе данных текстов осуществляется в процессе использования как рецептивных видов деятельности (чтения: ознакомительного, изучающего, поискового, реферативного), так и продуктивных (пересказ, составление обзорного реферата и др.).

Данная работа направлена на формирование и межкультурной компетенции, в частности позитивного отношения к России, к месту получения образования.

Особенностью текстов о С. О. Макарове является большое количество лингвострановедческих понятий:

- антропонимов – (имена мореплавателей: *Ф. Ф. Ушаков, М. П. Лазарев, П. С. Нахимов*);

- топонимов (географические реалии: *названия водных пространств, островов, городов*);

- морских званий, отражающих тенденцию международной стандартизации науки (*лейтенант, командир, капитан, контр- и вице-адмирал*);

- названий плавучих средств (языковые единицы с национально-культурным компонентом: *ледокол "Ермак", гидрографический пароход "Тамань", броненосец "Петропавловск"*).

Работа с такими текстами предполагает использование лингвострановедческого комментария и географических карт.

По способу изложения информации тексты о С. О. Макарове представляют собой и описания, и повествования. Знания о функционально-смысловых типах речи позволят иностранным учащимся строить разнообразные речевые произведения.

Работа по изучению жизненного пути и наследия С. О. Макарова проводится в нашем университете и на занятиях по "Русскому языку и культуре речи" при формировании у русских студентов общекультурной компетенции, предполагающей - умения логически верно, ясно и аргументированно строить устную и письменную речь. Сформированные умения русские студенты и курсанты успешно демонстрируют, принимая активное участие в научной жизни университета: при выступлении на конференциях с сообщениями о выдающемся флотоводце, ученом и мореплавателе С. О. Макарове.

Первый опыт работы с материалами, знакомящими учащихся с личностью и деятельностью С. О. Макарова, представлен в практикумах, изданных в Университете [2,3].

Нельзя не отметить, что полученные знания на занятиях по русскому языку вызывают у учащихся интерес и к памятным местам в городе, связанным с именем С. О. Макарова.

Представляется целесообразным продолжить работу по отбору и использованию текстов о русских мореплавателях, что также будет способствовать формированию социокультурной и профессиональной компетенции у учащихся, избравших такое направление подготовки, как морская техника.

Литература

1. Московкин Л. В., Сильвина Л. В. Персоналии в обучении русскому языку как иностранному: Ф. М. Достоевский// Научный результат. Педагогика и психология образования. Т.2, №3, 2016
2. Полякова Л. В. Русский язык и культура речи. Научный стиль речи: практикум. – СПб.: Изд-во ГУМРФ им. адм. С. О. Макарова, 2013. –121 с.
3. Прохорова Л. С., Филина Е. В. Русский язык как иностранный. Реферативное чтение: практикум. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб: Изд-во ГУМРФ им. адм. С. О. Макарова, 2014. – 82 с.

УДК [395.7:355]:81'276.6:355

Родионова И.В.

Военно-космическая академия им. А. Ф. Можайского

СТРУКТУРА И ТЕМАТИКА РАПОРТА

В статье исследуются структурные и тематические особенности рапорта как служебного документа. Обосновывается необходимость использования рапорта иностранными военнослужащими в коммуникативной ситуации профессионально-делового общения.

Ключевые слова: рапорт, структура, тематика, иностранные военнослужащие, профессионально-деловое общение.

I. V. Rodionova

Military Space Academy named after A.F. Mozhaysky

Structure and Themes of the Report

The article analyses the structural and thematical peculiarities of report as an official document. The author validates the usage of report by foreign servicemen in communicative situation of business and professional communication.

Keywords: report, structure, themes, foreign servicemen, business and professional communication.

Обучение иностранных военнослужащих по специальностям подготовки в российском военном вузе имеет своей целью достижение высокого качества военно-профессиональной подготовки [1; 2], что возможно лишь при условии достижения иностранными военнослужащими такого уровня владения языком, который позволит овладеть избранной военной специальностью и осуществлять общение в условиях русской языковой среды [3].

Рассмотрим ситуацию профессионально-делового общения, основу которой представляет письменный текст, в частности, рапорт в качестве примера официально-делового стиля, имеющий свои структурно-тематические особенности и использующийся во взаимоотношениях между военнослужащими: подчиненными (иностранными военнослужащими) и начальниками (командирами, прежде всего, из своей национальной группы, т.е. старшим национальной группы, а также российскими военнослужащими-офицерами).

Будем исходить из определений понятия «рапорт», приведенных в словарях: – «(франц. *rapport*, от *rapporter* – сообщение), устный или письменный официальный доклад должностного лица начальнику по установленной форме. В рапорте излагаются вопросы, связанные с выполнением служебных обязанностей, несением службы и др. В виде рапорта оформляются также заявления, предложения и личные просьбы военнослужащих. Рапорт по команде подается по линии прямых начальников снизу вверх» [4]; – «служебное сообщение, донесение младшего по званию старшему военному начальнику» [5].

Рапорт применяется в воинской службе, в форме рапорта излагаются вопросы, связанные с выполнением служебных дел, просьб и обращений личного характера [6].

Строгая субординация во взаимоотношениях между военнослужащими находит свое отражение в подготовке и поэтапном представлении рапорта по команде. Примером этого может служить типовой образец рапорта, предлагаемый иностранным военнослужащим в качестве основы для написания своего рапорта по аналогии с предложенным шаблоном.

Старшему национальной группы
(название государства)

Рапорт

Прошу ходатайствовать (Вашего ходатайства) о предоставлении мне, курсанту (номер) учебной группы, курсанту (фамилия, инициалы), увольнения 15.09.2016 с 16:00 до 19:30 в связи с необходимостью посещения банка.

Увольнение буду проводить по адресу:

14.09.2016 г.

Курсант (номер) учебной группы

курсант (инициал имени, фамилия)

Начальнику курса

Ходатайствую по существу рапорта курсанта (фамилия, инициал имени)

14.09.2016 г.

Старший национальной группы
(название государства)
младший сержант (инициал имени, фамилия)

Начальнику факультета
Ходатайствую по существу рапорта курсанта (*фамилия, инициал имени*)

14.09.2016 г.

Начальник курса
капитан (*инициал имени, фамилия*)

С целью проведения выборочного анализа служебных документов указанного жанра, соответствия общим рекомендациям по правилам их исполнения разработанным в военном вузе типовым образцам документов, определенной структурной схеме данных образцов с точки зрения их тематической направленности, языкового оформления были отобраны 300 рапортов иностранных военнослужащих различных курсов из государств дальнего зарубежья.

Необходимо отметить, что в исследуемых рапортах находят подтверждение такие характерные особенности, присущие деловым (служебным) документам, как-то: состав обязательных элементов оформления документа (когда большую роль играют абзацное членение, реквизиты – постоянные элементы содержания документа: наименования, даты, подписи и др.), стандартизованный характер изложения, устойчивые формы расположения материала в определенной логической последовательности, объективность и «беспристрастность» изложения фактов, конкретность, точность высказывания, лаконизм [7].

Изученный массив служебных документов в основном относится к категории «рапорт-просьба» [8]. Рапорт иностранного военнослужащего отвечает общим рекомендациям по правилам его исполнения, содержащимся в образце. Рапорт подается по команде, адресуется непосредственному начальнику (старшему национальной группы), поэтому в правом верхнем углу пишется должность адресата. Содержательная часть рапорта, отличающаяся информативностью, аргументированностью, однозначностью и простотой изложения, начинается со слов, непосредственно составляющих просьбу иностранного военнослужащего, содержащую ходатайство перед командованием об исполнении просьбы, так как старший национальной группы не обладает для этого достаточными полномочиями: *«Прошу ходатайствовать о предоставлении мне...»* (частое использование специфического речевого клише для выражения просьбы – пример употребления клишированных выражений в текстах официально-делового стиля). После изложения своей просьбы иностранный военнослужащий ниже указывает свою должность, номер учебной группы, инициал имени, фамилию, оставляя место для подписи.

Далее, на листе рапорта, ниже, с правой стороны листа указывается должность прямого начальника из числа российских офицеров (курсового офицера/начальника курса,) и пишется фраза: *«Ходатайствую по существу рапорта...»*, в которой далее указывается воинское звание,

фамилия и инициал имени обратившегося с рапортом. Ниже, с правой стороны листа, указывается должность непосредственного начальника (старшего национальной группы), его воинское звание, инициал имени, фамилия, оставляется место для подписи.

Еще ниже, также с правой стороны – обращение к начальнику факультета с указанием его должности, повторяется фраза: «*Ходатайствую по существу рапорта...*», в которой далее указывается воинское звание, фамилия и инициал имени обратившегося с рапортом. И еще ниже, с правой стороны листа, указывается должность прямого начальника из числа российских офицеров (курсового офицера/начальника курса), его воинское звание, инициал имени, фамилия, оставляется место для подписи.

С левой стороны листа обозначаются даты обращения с рапортом и соответственно даты ходатайств. Если рапорт составляет старший национальной группы, то адресует документ курсовому офицеру/начальнику курса, который, со своей стороны, в известном порядке уже ходатайствует по поводу изложенной просьбы перед начальником факультета.

В результате проведенной в процессе анализа тематической классификации рапортов были выделены повторяющиеся варианты рапортов, особенно значимые темы, наиболее употребительные слова и словосочетания, включенные в лексический минимум в пределах каждой из выделенных тем: «Учеба», «Спорт», «Здоровье», «Город. Поездки по городу», «Праздники», «Свободное время», «Покупки».

Так, например, тему «Учеба» представляют:

- рапорт о предоставлении увольнения: а) в связи со сдачей экзамена по русскому языку на «хорошо» и «отлично»; б) в связи с необходимостью встречи со старшим национальной группы (в Санкт-Петербурге);
- рапорт о предоставлении возможности сдачи/пересдачи зачета/зачета с оценкой/экзамена по... (дисциплина);
- рапорт об освобождении от (часов) самоподготовки в связи с необходимостью встречи с военным атташе (по вопросам обучения);
- рапорт об освобождении от исполнения служебных обязанностей в связи с...;
- рапорт о возможности заступления в наряд курсанта...вместо...в связи с...;
- рапорт об исключении с котлового довольствия;
- рапорт о поощрении курсантов за усердие и старание, проявленные при... (благоустройстве общежития);
- рапорт о проведении инструктажа о правилах поведения в отпуске;
- рапорт об отсутствии замечаний и происшествий при проведении (каникулярного) отпуска.

Содержание лексического минимума для данной темы включает следующие слова и словосочетания: *в отпуск, правила поведения в отпуске, требования безопасности при академия, убытие из расположения академии; факультет (специальный); курс (подготовительный, первый, второй, третий и др.); группа (учебная, национальная), старший национальной группы; курсант, курсовой офицер, начальник курса, начальник факультета; рядовой, прапорщик, старший прапорщик, лейтенант, младший лейтенант и др.; занятие (дополнительное), пара, работа (самостоятельная, лабораторная); дисциплина (русский язык, физика, математика, философия, физическая подготовка и др.); оценка («хорошо», «отлично»); служба, прибытие на службу; осмотр внешнего вида; построение, проверка (утренняя, вечерняя), развод; приказ, подчиняться приказу; инструктаж, информирование, подведение итогов; общежитие; личное время; отпуск (зимний, летний, каникулярный), правила убытия проведеи отпуска; исключить с котлового довольствия.*

Разнообразие выделенных тематических групп рапортов подтверждает то, что рапорт как жанр официально-делового стиля достаточно часто используется иностранными военнослужащими в течение всего периода обучения, так как имеет отношение к основным сферам деятельности данной категории военнослужащих в условиях русской языковой среды и, соответственно, к осуществлению общения (учебного, профессионального, повседневно-бытового, культурного).

Таким образом, проведенное исследование рапортов иностранных военнослужащих с различным уровнем языковой подготовки на разных этапах изучения русского языка позволило выявить структурно-тематические особенности рапорта в качестве служебного документа, используемого иностранными военнослужащими в официально-деловом общении.

Отмеченные результаты анализа могут быть использованы в лексико-грамматических упражнениях и речевых заданиях для развития языковых навыков и умений письменной речи на занятиях по русскому языку как иностранному во время изучения похожих программных тем, что не исключает необходимой комплиментарности содержания разделов (модулей), а также во время самостоятельной подготовки иностранных военнослужащих.

Литература

1. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 15 сентября 2014 г. № 670 "О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".
2. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 10 декабря 2000 г. № 575 (в ред. приказов Министра обороны Российской Федерации от 29 августа 2001 г. № 377, от 26 августа 2009 г. № 908) «О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации».

3. Методические рекомендации по организации учебного процесса и составлению учебных программ по дисциплинам «Русский язык» и «Основы речевой коммуникации» для иностранных военных специалистов. – М., 2012. – 30 с.
4. Военный энциклопедический словарь. – М.:ОНИКС XXI век, 2002. – 1432 с.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка/Под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – М.:АСТ: Мир и Образование, 2016. – 736 с.
6. Временная инструкция по делопроизводству в Вооруженных Силах Российской Федерации от 29 августа 2009 г. № 205/2/588.
7. Голуб И. Б. Русский язык и культура речи: учебное пособие. – М.: Университетская книга. Логос, 2009. – 432 с.
8. Зверев С. Э., Стешов А. В., Дорогов Ю. В., Камышова А. Е., Измалкин В. С. Культура русской военной речи: учебное пособие. – СПб: ВКА имени А. Ф. Можайского, 2007. – 205 с.

УДК 81'367.635:811.161.1'243:378.147

Румянцева Е. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЗНАЧЕНИЙ РУССКИХ ПОЛИСЕМАНТИЧЕСКИХ ЧАСТИЦ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Статья посвящена описанию экспериментального исследования, направленного на выявление проблемных зон в понимании различных значений многозначных русских частиц (на примере частицы *же*). Рабочей гипотезой исследования является тот факт, что информация, содержащаяся в двуязычных словарях, не может помочь иностранным студентам уловить коннотативный компонент значений частиц, что делает необходимым создание специального комплекса упражнений для целенаправленной работы с многозначными частицами в аудитории.

Ключевые слова: частица, многозначные лексемы, коннотативные значения частиц, безэквивалентная лексика.

E. V. Rumyanceva

Saint-Petersburg State University

Specifics of perception of polysemantic Russian particles by foreign students

The article describes experimental studies aimed at identifying problem areas in the understanding of different meanings of polysemantic Russian particles (on the example of particle *же*). The hypothesis of the study is that the information contained in bilingual dictionaries cannot help foreign students to grasp the connotative component of polysemantic particles, which means that designing

special exercises aimed at explanation of semantic structure of particles is an important task for RSL methodology.

Keywords: Particle, polysemantic words, connotative meanings of particles, non-equivalent vocabulary.

Русские частицы обладают рядом качеств, делающих их усвоение сложным для иностранных студентов, особенно для тех студентов, родной язык которых не содержит обширного репертуара частиц (например, англичан или американцев). К особенностям, затрудняющим усвоение русских частиц, относится их полисемия и способность передавать целый спектр оттенков значения, эксплицирующих эмоции и оценки говорящего. Наличие у значения частицы коннотативного оттенка при этом связано с целой группой факторов: например, интонации, статусной и социальной дистанции между говорящим и слушающим, контекста, использования частицы в составе определенных устойчивых словосочетаний и др. Так, например, наше исследование материалов Национального корпуса русского языка показывает, что одна из наиболее частотных частиц русского языка частица *же* в различных контекстах может использоваться говорящим для выполнения следующих коммуникативных задач: сигнализировать об очевидности сообщаемой информации, эксплицировать свою уверенность в её неоспоримости и в своей правоте, придать высказыванию оттенок упрёка, высказать своё недоумение, удивление или раздражение, интенсифицировать побуждение при выражении требования или мольбы (см. об этом подробнее [4]). Ср. *Зачем? Интересно же (= потому что интересно). (Праздный разговор молодых людей. Московская область, 2005) [1]; Вы же знаете о кортике/ который делался только в Златоусте/ больше нигде/ это... он и сейчас делается в Златоусте. (= вы, конечно, знаете о кортике) [1]; Ну / какой же ты священник? То шо ты проповедуешь / ты не веришь / ни во что не веришь [1]; Сделай же что-нибудь! Пашенька! [1]* и др.

Однако в толковых и переводных словарях зачастую фиксируется лишь два общих значения исследуемой частицы: 1) усиление значения слова, после которого она ставится; 2) подчёркивание одинаковости, сходства или неизменности чего-л. (см. об этом, например, [2, с. 586], [3, с. 165], [5, с. 474].).

Таким образом, гипотезой исследования стало то, что информация, содержащаяся в словарных изданиях, недостаточна для того, чтобы помочь иностранным (американским) учащимся правильно понять коннотативную часть значения выражений с частицей *же*. Это обуславливает необходимость специальной работы с возможным спектром значений частиц (в частности, частицы *же*) на занятиях по РКИ.

В целях проверки настоящей гипотезы нами было проведено экспериментальное исследование. Двадцати американским студентам,

находящимся на продвинутом уровне изучения русского языка, было предложено перевести на английский язык восемь высказываний, в состав которых входила частица *же*. При переводе предложений можно было использовать англо-русский и русско-английский словарь. После выполнения задания со студентами было проведено дополнительное устное собеседование, в ходе которого студентам предлагалось прокомментировать свой выбор лексико-грамматических средств, используемых для перевода частицы. Так, им предлагалось ответить на вопрос, какие дополнительные коннотативные оттенки значения они заметили в высказывании и каким образом они перевели их на английский язык.

Приведем краткие результаты эксперимента. Анализ перевода высказываний и устное собеседование показали, что у студентов не возникло проблем с переводом на английский язык высказываний, в которых частица *же* не передавала дополнительные коннотативные оттенки значения. Так, в высказывании *Он живет там же, где и раньше* частица *же* используется для подчёркивания неизменности места жительства. Данное значение частицы было приведено в двуязычных словарях. Основными способами перевода данного высказывания на английский язык стали следующие: *He lives in the same place where he used to live. He lives right where he used to live.* Отметим, что 1 респондент опустил частицу *же* при переводе и не использовал специальные лексико-грамматические средства для передачи значения неизменности: *He now lives where he used to live.* Во время устного собеседования он пояснил, что при помощи словаря понял значение частицы *же*, но посчитал, что оно уже следует из контекста ее употребления и не нуждается в специальной экспликации. Сложнее было студентам справиться с переводом высказываний, где исследуемая частица обладает дополнительными коннотативными оттенками значения. Результаты эксперимента показали, что контекст употребления не всегда может помочь иностранным учащимся в определении эмоционального и оценочного фона высказывания. Так, например, лишь 3 из 20 студентов при переводе высказывания *Это же не зелёный, а красный цвет* использовали специальные лексико-грамматические средства для передачи значения очевидности, неоспоримости для говорящего факта, о котором идет речь. Самыми частотными способами перевода высказывания были: *This is not green, it is red. This one is not green, this is red.* Таким образом, студенты не эксплицировали очевидность для говорящего факта, о котором идет речь. Во время устного собеседования респонденты пояснили, что не поняли, в каком значении *же* используется в данном высказывании и предпочли опустить её при переводе. Лишь 3 респондента тем или иным способом отразили значение частицы в английском высказывании. Ср. варианты: *That is certainly not green, it is red. This isn't green at all, but rather red.*

В целом наиболее частотной тактикой при переводе коннотативных значений частицы *же* было опустить данную частицу при переводе. Ср. предложение *Когда же закончится дождь?* было переведено на английский следующим образом: *When is the rain going to end already? When will the rain end? When will the rain stop?* Лишь 3 из 20 опрошенных постарались передать оттенок раздражения в английском переводе. Ср. варианты: *When will the end finally end? When ill the rain at least finish?* При переводе высказывания *Вы же знаете, что он не может вам ответить* только 1 респондент передал оттенок очевидности для говорящего информации, содержащейся в высказывании. Ср. *You definitely know that he can't answer you.* Остальные варианты либо пропускали значение частицы, либо передавали его неверно. Ср. *. You know that he can't answer you. You must know that he can't answer you. You should know that he can't answer you. You also know that he can't answer you.* Во время собеседования респонденты пояснили, что не поняли, для чего используется *же* в этих высказываниях, а материалы словарей не помогли им прояснить значение частицы.

Императивное высказывание *Помоги же мне!* Чаще всего (11 случаев) переводилось следующим образом: *Help me!* Также встречались варианты: *Help me out please! Help me too! Just help me!* Значение интенсификации просьбы было передано 5 респондентами. В этом случае фраза *HELP ME!* писалась прописными буквами, либо подчёркивалось слово *Help!*

Таким образом, можно сделать вывод, что информация, содержащаяся в переводных словарях, о том, что частица *же* усиливает значение слова, после которого она ставится, не может помочь студентам адекватно интерпретировать многие высказывания, что может стать потенциальной причиной коммуникативной неудачи. Лишь немногие студенты из опрошенных были способны декодировать и постараться перевести на английский коннотативный компонент значения частицы. Ввиду этого представляется, что необходимой является специальная работа по презентации возможного спектра значений частицы *же* в иностранной аудитории с указанием на возможные коммуникативные контексты её использования (возможность употребления в официальных контекстах, использование при ассиметричной статусной дистанции, влияние использования частицы на степень вежливости высказывания и др.). Для удобства организации подачи и усвоения материала, с нашей точки зрения, полезной была бы учебная классификация возможных значений частицы *же*, а также разработка специальной системы упражнений, направленной на экспликацию возможных значений частицы, а также тренировку её употребления в речи.

Литература

1. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://ruscorpora.ru> (дата обращения: август 2015).

2. Новейший англо-русский, русско-английский словарь. – М.: Евро-пресс, 2014. 800 с.

3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под. ред. Л. И. Скворцова. Изд-е 28-е. – М.: Мир и образование, 2013. 1376 с.

4. Румянцева Е.В. Проблема обучения американских студентов многозначным частицам русского языка (на примере частицы же) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. №12 (54), т. 3. – Тамбов, Грамота, 2015.

5. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А. П. Евгеньевой. Изд-е 2-е, испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981. Т. 1. 702 с.

УДК 811.161.1:373.57:61

Рыкова Е. Б.

Северо-Западный государственный медицинский университет им. И. И. Мечникова

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА СЛУШАТЕЛЯМ ВЕЧЕРНИХ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

В статье рассматриваются некоторые особенности обучения русскому языку на подготовительных курсах для абитуриентов в медицинском университете, в частности, необходимость использования профессионально ориентированных учебных материалов для повышения мотивации обучающихся.

Ключевые слова: русский язык, подготовительные курсы, медицинский университет, учебные тексты

E. B. Rykova

North-Western State Medical University Named after I. I. Mechnikov

Peculiarities of teaching Russian language to students of evening preparatory courses medical University

The article deals with some peculiarities of teaching the Russian language preparatory courses for students at the medical University, in particular the need for professionally oriented training materials to increase the motivation of students.

Keywords: Russian language, preparatory courses, medical University, educational texts

Подготовительные курсы для поступающих в высшие учебные заведения являются традиционной формой подготовки будущих абитуриентов. «Довузовская подготовка учащихся – пропедевтический этап профессионального становления личности, имеющий целью развитие

личностных познавательных интересов старшеклассников» [1]. Обучение на подготовительных курсах в вузе помогает будущим студентам адаптироваться к системе обучения в высшей школе. В силу названных причин эта форма обучения остается востребованной и на данном этапе развития российской системы образования.

Преподавание русского языка в группах вечерней формы обучения имеет ряд особенностей, связанных с

- составом учебных групп;
- мотивацией слушателей к обучению;
- различным уровнем подготовки слушателей по предмету;
- особенностями вступительного экзамена в вуз;
- продолжительностью обучения в рамках подготовительных курсов.

В вечерних группах подготовительных курсов Северо-Западного государственного медицинского университета имени И.И. Мечникова занимаются учащиеся медицинских колледжей, в которых занятия по русскому языку проводятся только на первом курсе, медицинские сестры и фельдшера (у некоторых из них перерыв в обучении русскому языку составляет до семи лет), а также ученики 11-го класса, где по образовательному стандарту проводится один урок русского языка в неделю. В составе слушателей есть также небольшой процент десятиклассников. Среди причин обучения на вечерних курсах они называют отсутствие учителя русского языка в школе, неудовлетворенность качеством преподавания предмета в учебном заведении или низкий уровень собственных знаний. Занятия на вечерних курсах посещают и те, кто собирается получать второе высшее образование, т. е. обладает навыками обучения уже не в средней, а в высшей школе, но имеет большой перерыв в занятиях русским языком.

Мотивация к обучению у слушателей также разная: одни выбрали курсы в нашем вузе, т.к. в дальнейшем собираются учиться в СЗГМУ; другие обучаются здесь вследствие близости курсов к своему дому, а поступать собираются в другие учебные заведения; третьи хотят подготовиться к сдаче ЕГЭ по русскому языку для получения аттестата, а четвертые надеются таким образом решить свои текущие проблемы в школе.

Разный уровень подготовки по предмету учащихся одной группы ставит преподавателя в сложное положение.

На организацию занятий влияет также продолжительность обучения. В нашем университете существуют 8-ми, 6-ти и 4-х месячные вечерние курсы. Занятия на 4-х месячных курсах продолжаются на один академический час больше, чтобы обеспечить выполнение учебной программы. Слушатели устают, поскольку многие из них привыкли к продолжительности занятия в течение 45 минут (длительность школьного урока).

Практика преподавания показывает, что хорошие результаты дает организация повторения учебного материала по блокам: сначала рассматривается блок теоретических вопросов (морфология, синтаксис, фонетика, средства выразительности речи, языковые нормы), затем следует повторение орфографии и пунктуации. При повторении теоретических вопросов вначале целесообразно рассматривать морфологическую систему русского языка, затем синтаксическую систему, так как это позволяет далее вести систематическое повторение данного теоретического материала на основе всестороннего разбора предложения вплоть до конца обучения.

Практическая часть занятия включает в себя также работу с профессионально ориентированными текстами, например «Доктор Чехов», «Доктор Булгаков» или «Личность врача». Говоря о лингвометодическом потенциале учебных текстов, следует рассмотреть возможности, которые предоставляют такие тексты для обучения русскому языку.

С одной стороны, важна содержательная сторона этих учебных текстов.

Тематика текстов имеет

1) мотивационный потенциал, так как в текстах содержится материал, интересный будущим медикам (факты из истории медицины, ботаники, зоологии, общей биологии, бионики – науки об особенностях животных и растений, которыми может воспользоваться человек);

2) просветительский потенциал (тексты о писателях-врачах, например о Владимире Ивановиче Дале; или о Санкт-Петербурге – например, текст, рассказывающий о Ботаническом саду).

В послетекстовых заданиях содержатся задания, близкие к формату ЕГЭ, например: – выделите основную мысль указанного абзаца; – определите, в каком из указанных значений используется выделенное слово; – определите, как связаны между собою указанные предложения.

С другой стороны, эти учебные тексты дают возможность на каждом занятии повторять морфологию (например, укажите местоимения и назовите их разряды); синтаксис (определите грамматические основы такого-то предложения *или* назовите предложения, осложненные обособленными согласованными обстоятельствами); орфографию (вставьте пропущенные буквы и объясните свой выбор написания слов); пунктуацию (расставьте знаки препинания и мотивируйте свой выбор); теорию языка в плане повторения средств выразительности речи (какие из перечисленных средств встречаются в указанных предложениях).

Примеры для отработки правил подобраны не только из художественной литературы, но и из учебников по биологии, химии, физике. Таким образом в ходе преподавания реализуются межпредметные связи, что способствует повышению мотивации к изучению русского языка слушателей вечерней формы обучения в медицинском вузе.

Традиционного повторения теоретического материала и выполнения практических упражнений в ходе занятий недостаточно, т.к. большинство слушателей сдают экзамен в формате ЕГЭ. Следовательно, повторение материала должно быть организовано с ориентацией на подготовку к сдаче Единого государственного экзамена, что требует выполнения упражнений в тестовой форме.

Преподавателю необходимо ориентироваться на Кодификатор и экзаменационные образцы, представленные на официальном сайте ФИПИ. Например, фонетика в тестах ЕГЭ последних лет не востребована в качестве теоретического вопроса в форме экзаменационного задания, поэтому повторение этого раздела можно провести сокращенно, зато следует обратить повышенное внимание на орфоэпические правила, рассмотреть акцентологический минимум, предложенный на сайте ФИПИ.

В апреле на базе СЗГМУ слушатели курсов проходят тренировочное тестирование в формате ЕГЭ, что дает возможность преподавателю, проанализировав результаты, скорректировать обобщение повторяемого материала в оставшиеся учебные часы.

Учет вышеперечисленных особенностей преподавания русского языка на вечерних подготовительных курсах способствует повышению эффективности обучения.

Литература

1. Красильникова Н.В. Довузовская подготовка учащихся как средство развития региональной системы непрерывного образования: автореферат дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. – Саранск, 2010. - 18 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:791.43

Соколова И. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

КИНОУРОК КАК МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СРЕДСТВО В ОБУЧЕНИИ РКИ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

В центре внимания статьи - один из актуальных аспектов преподавания РКИ, связанный с использованием кинофильмов для развития коммуникативной компетенции обучаемых, который за последние десятилетия претерпел значительную модернизацию. Автор рассматривает некоторые особенности такой работы, делает попытку сопоставить современный российский и западноевропейский опыт преподавания иностранных языков и русского как иностранного. Приводится толкование таких базовых методических понятий, как *функции* языка как основной цели и средства обучения, среди которых особое место отводится

содержанию понятия *коммуникативная функция*, а также выявляются *критерии* отбора кинофильмов. Названные принципы определили селекцию и основные подходы к использованию художественных фильмов в киноуроках, в частности, при подготовке и чтении в зарубежной аудитории курса лекций, посвященных русскому классическому фильму.

Ключевые слова: функции языка, коммуникативная функция языка, коммуникативная компетенция, составляющие / аспекты (компоненты) коммуникативной компетенции, критерии отбора фильмов, значимость фильма для национальной истории, культуры и менталитета.

I. A. Sokolova

Saint-Petersburg State University

The Use of Films in Teaching of Russian as a Foreign Language (RFL) As a Multifunctional Tool: Basic Approaches and Topical Issues

The paper focuses primarily on one of the important aspects of teaching Russian as a foreign language associated with the use of films for the development of communicative competence of students, which has undergone significant modernization in recent decades. The study examines specific features of this work, as well as it attempts to compare the modern Russian and Western European experience of teaching foreign languages and Russian as a foreign language. We present the interpretation of the basic methodological notions, such as "language functions", among which a special place is given to the content of the notion "communicative function", and in addition we identify criteria for selecting movies. The above principles of selection and the main approaches to the use of movies in RFL classrooms have been used in particular, in our audiovisual course dedicated to Russian classical film.

Keywords: language functions, communicative function of language, communicative competence, aspects (components) of the communicative competence, criteria for the film selection, film importance for national history, culture and mentality.

1. Кинофильмы широко использовались в преподавании РКИ как в советское время (Аудиовизуальные и технические средства обучения, 1975) так и в постсоветский период. 90-ые годы стали для методики преподавания РКИ временем активного обновления, модернизации. При этом современная методика обучения с использованием видео- и киноматериалов стала более эффективной, прагматичной и свободной в выборе средств, приемов и форм обучения. Она имеет в своем распоряжении достаточно широкий набор мультимедийных материалов. В их числе специально созданные в последние годы аудио- и видео- пособия, учебники, учебные материалы по РКИ, разнообразный материал из

электронных СМИ - подкасты радио- и телепередач, различные иллюстративные графические и видео- материалы из Youtube (в том числе инфографика), а также мощный информативный ресурс Википедии и сайтов по российскому кино, использование которых позволяет усилить интерес и мотивацию инофонов в изучении РКИ.

Особое место занимает обращение к художественным кинофильмам в практике обучения РКИ, что как показывает опыт, вызывает немало трудностей и требует от преподавателей и обучаемых значительных усилий в подготовке и проведении киноуроков. Это обусловлено и спецификой самого жанра кино, отличающегося сложным характером воздействия на обучаемого зрительных, образных, предметных, словесных и иных связей, которые декодируются зрителем в определенное содержание и определяют его «киномысли», т.е. представления о смысле фильма [2, с. 51-53]. Поэтому закономерен устойчивый интерес к этой теме у участников различных конференций и семинаров, посвященных данной проблематике,³ в России, поиски новых подходов к этой работе у нас и за рубежом. Представляется необходимым обратиться к некоторым вопросам, связанным с использованием кино-, видео- фильмов и других материалов в преподавании РКИ.

2. *Материалом* для доклада послужили, с одной стороны, анализ основных подходов к работе с кинофильмом на уроке РКИ на разных этапах обучения, позволивший выявить общие закономерности такой работы, особенности различных подходов и показать некоторые ее принципы их на примере нашего опыта преподавания РКИ за рубежом.

Не претендуя на абсолютную полноту анализа, мы обратились к ряду работ теоретического и практического характера, в их числе методические разработки по использованию одного или ряда кинофильмов на уроках РКИ, специальные учебные кинокурсы, в которых представлены различные подходы к работе с киноматериалами.

Решение названных вопросов напрямую связано с современным пониманием содержания таких базовых методических понятий, как: 1) *функции языка* как средства и цели коммуникации; 2) *коммуникативная компетенция*, или коммуникативный подход к преподаванию иностранных языков и РКИ в зарубежной и российской методиках в их сопоставлении; 3) критерии, определяющие отбор кинофильмов для обучения РКИ; 4) цели и задачи киноуроков; 5) последовательность, некоторые приемы и формы работы.

В соответствии с уточненной в 90-ые г.г., унифицированной с общемировой, практикой, была разработана шестиуровневая система

³Свидетельством тому является, в частности, 1X межвузовский научно-методический семинар «Искусство кино на занятиях по русской литературе», посвященный обмену опытом работы с кинофильмами на занятиях по РКИ в России и за границей, который с успехом прошел в РГПУ им. А.И.Герцена в ноябре 2016 г.

требований к развитию и владению навыками и умениями РКИ, что закреплено в системе тестирования. В основу тестирования положены функциональный и компетентностный подходы. Обратимся к содержанию составляющих этих основополагающих методических понятий.

2.1. Говоря о *функциях* языка как средства общения в методике преподавания РКИ и в целом при изучении иностранных языков в России за последние два десятилетия, выделяются *коммуникативная, информативная, экспрессивно-эмоциональная, поэтическая* функции (Шляхов 2012). В связи с активным развитием когнитивно–дискурсивной (или иначе, «когнитивно-коммуникативной») парадигмы [3], добавились также *функция познания и знания* посредством языка, а также *культурная функция* языка [4]. Последняя функция отводит значительную роль знакомству со страной изучаемого языка, возвращая нас к одному из основных принципов методики преподавания РКИ, сформулированному ранее как «учет фактов культуры страны изучаемого языка» . [5, с. 8], т. е. подчеркивает страноведческую роль языка. Одновременно учет культурной функции языка в преподавании РКИ вызвал повышенный интерес исследователей к описанию способов выражения национальной специфики языка, отражающей менталитет русского народа, систему его ценностей.

Если обратиться к западной традиции преподавания иностранных языков, то она наиболее четко сформулирована в работах Н. Хомского, Д Хаймса, Я.А. Ван Эка и др. Отечественные лингвисты справедливо отмечают общность или близость российской и западной методик обучения иностранным языкам, что позволило интегрировать отечественную методику преподавания РКИ в международное образовательное пространство [6, с. 18].

В российской и западной методиках признается, что стержнем обучения является коммуникативная функция языка, обозначаемая чаще всего как *коммуникативная компетенция*. Однако, обратившись к сопоставлениям, можно отметить и некоторые различия в трактовке этого понятия.

2.2. Понятие «*коммуникативная компетенция*» и основные аспекты его содержания. В европейской методике, этим термином обозначают целый *комплекс* компетенций. В него входят: 1) *языковая* компетенция, т.е. «знание языковых функций» (функциональной стороны языка), что предполагает навыки и умения пользоваться языком, понимать высказывания на иностранном языке и порождать их самостоятельно в определенных ситуациях речи [9, с. 47- 55]; 2) *дискурсивная* компетенция (часть языковой компетенции) - способность понимать чужие и продуцировать свои «тексты любого типа», структурированные на основе речевых тактик и стратегий, в основном в устной / диалогической речи [там же, с. 42-45; с. 98]; 3) *социокультурная* компетенция, которая

предполагает: «понимание» коммуникативных моделей речи, их ситуативных вариантов и социальных ролей коммуникантов [там же, с. 102-105]; учет социального, культурного и иного фонового контекста, оказывающих влияние на языковые особенности речи; 4) «социальная» компетенция, которая «определяет» мотивацию обучаемого для общения в данной социальной среде [там же, с. 102-109]; 5) *компенсаторная* компетенция («компенсаторные стратегии»), обеспечивающая интерпретацию иностранной речи на основе языковой догадки [там же, с. 110-113]; а применительно к фильму - благодаря и невербальным средствам общения (И.С.);

В российской методике преподавания РКИ и иностранных языков в настоящее время принят подход, согласно которому под коммуникативной компетенцией понимают «совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для вербальной коммуникации», структура которой определяется следующими составляющими: 1) языковая, 2) предметная, 3) дискурсивная, 4) прагматическая, 5) социокультурная, что и легло в основу российской системы тестирования» [6, с.20]. В российском подходе «социокультурная» и «социальная» компетенции, на наш взгляд, неоправданно объединены, несмотря на их очевидную самоценность.

Следует признать, что в европейской методике преподавания иностранных языков содержится детальнейшее описание набора социально значимых ситуаций и обслуживающих их типовых языковых средств, необходимых для общения в основных сферах жизнедеятельности, в которые попадает инофон, изучающий тот или иной иностранный язык. Однако этого нельзя сказать о методике преподавания РКИ. Думается, это еще предстоит сделать. Особенно важным представляется нам наличие такого перечня применительно к учебным материалам на базе киноуроков. Однако, несмотря на немалое количество учебных пособий, ориентированных на использование кино, вышедших в постсоветское время, такого перечня пока не существует, насколько нам известно.

Поэтому при отборе киноматериала и составлении аудиовизуальных пособий на материале кино представляется необходимым установить перечень, или *набор социально значимых ситуаций*, типичных для реальной коммуникации на русском языке, которые *наглядно* представлены в наиболее популярных фильмах. Их с успехом можно использовать на уроках по обучению разговорной русской речи, а также для развития навыков и умений аудирования. Но эта непростая задача потребует в будущем немалых усилий наших методистов, работающих с фильмом на уроках по РКИ. В связи с этим хотелось бы обсудить вопрос о критериях отбора фильмов для киноуроков и выделить наиболее значимые.

3. *Критерии отбора* фильмов для киноурока. Ряд методистов выделяют следующие критерии: 1) «известность» фильма, 2) «интерес к нему со стороны учащихся», 3) занимательность сюжета, 4) языковой

фактор, когда язык фильма содержит регулярные речевые формулы (Стефанская А.В. 2004, с. 3); 5) страноведческий потенциал фильма, включающий информацию «об образе жизни», «жизненных ценностях и традициях» (Алексеев В.Н., Готовцева И.П., Загребельная М.В., Кудрявцева И.П., 2010, с.3), т.е. способность фильма нести знания о стране, включая культурно-историческую информацию. Однако эта классификация нуждается в уточнении и дополнении.

Помимо высоких требований к собственно художественным достоинствам фильмов, следует учитывать: 1) насколько полно лингвистическая составляющая фильма отражает: а) стереотипы языкового поведения в социально значимых ситуациях; б) языковые стандарты эпохи; в) способность языка фильма служить образцом для подражания; 2) способность фильма отражать *национальное самосознание* и служить *национальным символом*, скрепой, объединяющей народ в единое целое; поэтому одним из важнейших критериев отбора фильмов для кинокурса становится его *значимость для национальных культуры, истории, традиций и менталитета, помимо*; 3) особенности *кросс-культурного взаимодействия*; 4) уровень языковой подготовки учащихся; 5) цели и задачи курса.

В качестве иллюстрации к изложенным принципам автор описывает свой опыт чтения курса лекций, посвященных русскому классическому фильму, в Национальном Тайваньском Университете (о-в Тайвань, г. Тайбей, 2015г.).

Литература:

1. Аудивизуальные и технические средства в обучении. – П/ ред. Г.Г. Городиловой, Л.П. Мухина. М.: МГУ, 1975. -126с.
2. Леонтьев А.А. Психология киновосприятия //Аудивизуальные и технические средства в обучении: П/ред. Г.Г. Городиловой, Л.П. Мухина. М.: МГУ, 1975. с. 42-57.
3. Шляхов В.И. Когнитивно - коммуникативная парадигма и высшие коммуникативные компетенции. М.: Рус. яз. за рубежом, 2012, №6. С.35-44.
4. Лейчик В.М., Никулина Е.А. Модернизация обучения русскому языку. М.: Рус. яз. за рубежом, 2012, №3. С.28-33.
5. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 4-е изд., испр. М.: Рус яз., 1988.- -157с.
6. Васильева Т.В., Левина Г.М., Ускова О.А. Еще раз о коммуникативной компетенции: возвращение к истокам. М.: Рус. яз. за рубежом, 2012, №4. С.17-23.
- 7.Алексеев В.Н., Готовцева И.П., Загребельная М.В., Кудрявцева И.П. Классика советского кино. Видеокурс для изучающих РКИ (романтические фильмы): Учебное пособие. М.: Изд-во РГАУ – МСХА, 2010. – 381с.
8. Стефанская А.В. Каждый год 31-ого декабря... Фильм «Ирония судьбы, или с легким паром!» на занятиях по РКИ: Учеб. пос.. – Самара: Самар. гуманитар. акад, 2004. - 104с.
9. Ek, J.A. van, Trim J.L.M. Threshold Level 1990, a revised, extended version. Council of Europe Press, 1991.

УДК 372.882:371.275:82-4:81'271.1

Стрельникова Н. Д., Смирнова Е. А.

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет
им. В. И. Ульянова (Ленина)

И СНОВА СОЧИНЕНИЕ?

В статье рассматривается проблема изучения литературы в школе, возвращение жанра выпускного сочинения в виде эссе; анализируются итоги работы вузовской приёмной комиссии по русскому языку, указываются основные недостатки итоговых сочинений, приводится классификация типичных ошибок

Ключевые слова: сочинение, эссе, приёмная комиссия, типичные ошибки

N. D. Strelnikova, E. A. Smirnova

Saint-Petersburg State Electrotechnical University "LETI"

And again the composition?

The article considers the problem of Russian Literature study at school, the return of graduation composition genre in the essay form. The entrance examination work is summed up. The composition's main weaknesses and typical mistakes are pointed out.

Keywords: composition, essay, entrance examination, typical mistakes

Вопросы современного состояния русского языка и культуры русской речи в настоящее время активно обсуждаются и филологами, и журналистами, и политиками. Отмечается общее снижение статуса русского языка и уровня речевой культуры современного российского общества. Лингвисты говорят о разрушении иерархии культурных ценностей в русской речи, подчеркивают засилье англицизмов в речи, вульгаризацию и криминализацию языка в постперестроечный период. Большое количество нелитературных языковых единиц перекочевало из устной речи ограниченного круга людей в СМИ, в речь общественных деятелей, на страницы художественной литературы.

В последние годы у школьников и студентов наблюдается стремительное сужение словарного запаса. Как часто современные школьники и студенты обращаются к словарям русского языка, чтобы узнать (или уточнить) значение слова, определить круг его лексической сочетаемости, наконец, уточнить его грамматические характеристики? Далеко не всегда. Большая часть студентов пользуется Интернет-словарями, основным критерием при этом является быстрота (а не достоверность) получения информации. Наблюдается стойкое нежелание работать со словарями, с которым переплетается и проблема отсутствия

мотивации к чтению, в частности, отечественной классической литературы. На это обращают внимание в своих работах многие исследователи, подчеркивая, что «невозможно воспитать почтение к слову, развить речь, не воспитывая культуру чтения, которая у современной молодежи крайне низка. Между тем именно читательская компетентность – залог высокой культуры потребления информации, в том числе и средствами современной техники» [1]. Круг чтения современных школьников и студентов сокращается, уменьшается количество ассоциаций, связанных с литературными произведениями. Санкт-Петербургские ученые В. А. Козырев и В. Д. Черняк отмечают, что «десятки имен, создающих многомерное поле культуры, для сегодняшних школьников – завтрашних студентов – не значат ничего, поскольку они им просто незнакомы. Разрастается трещина, связанная со взаимопониманием поколений» [2]. Частично возникновение этих явлений можно объяснить и «клиповым мышлением» [3], основной проблемой которого является отсутствие контекста. Исследователи отмечают, что человек при этом оперирует только смыслами фиксированной длины, не может сосредотачиваться на какой-либо информации, у него снижена способность к анализу [4].

Общее снижение грамотности и уровня литературной подготовки выпускников современной средней школы, минимальное количество часов «Литературы» в школе, отсутствие мотивации к чтению вызвало необходимость введения выпускного сочинения. Однако так как ранее существовавшая от класса к классу система подготовки к написанию этого жанра, подразумевающего творческое самостоятельное рассуждение на тему прочитанного и проанализированного в классе, абсолютно разрушена, невозможно было сразу ввести этот экзамен в том виде, в котором он существовал на протяжении многих десятков лет.

30 августа 2015 года Министерство образования опубликовало тематические направления, по каждому из которых были сформулированы темы («Время», «Дом», «Любовь», «Путь», «Год литературы»). Это именно направления, представляющие собой вечные философские абстрактные понятия, иллюстраций к которым в русской и мировой литературе не счесть, только выбирай. Сами темы оглашались за 15 минут до начала экзамена, происходившего в декабре 2015 года. Сочинение должно было быть написано в жанре эссе, (единого понимания которого в методической литературе не существует), но данный вид работы представляет собой именно тот жанр, который существенно отличается от традиционных школьных сочинений по литературе в советской школе.

Оценки не ставились, минимальное выполнение всех требований (не менее 250 слов, не менее двух литературных произведений в аргументации, определённый уровень грамотности) означало «зачёт».

Поэтому практически не вызывает удивления то обилие разнообразных ошибок, с которыми сталкиваются и эксперты ЕГЭ, проверяющие «эссе», и преподаватели вузов, вынужденные в рамках работы предметных комиссий перепроверять школьные работы.

Шестилетнее отсутствие выпускного сочинения, существующая более 10 лет шаблонная система ЕГЭ сыграли свою неблагоприятную роль и выявили серьёзные проблемы. Современные школьники совершенно не умеют анализировать, анализ подменяется пересказом, часто искажённым, так как киноэкранизация или вольный пересказ соседа по парте (чисто фольклорный жанр!) подменял прочитанный самостоятельно текст литературного произведения. Конечно, сочинений без привлечения литературного материала не было, приводились два и более литературных примера (явное влияние ЕГЭ по русскому языку), но именно примера, не аргумента! Вообще заштампованность, стандартизованность, использование одинаковых, повторяющихся из сочинения в сочинение грамматических конструкций и мыслей удручает. Как под копирку и набор произведений, и формулирование якобы собственных рассуждений и выводов. Так, тема пути превратилась в бесконечную «череду выборов»! Очень мало «интересных» оригинальных работ.

Часто произведение трактуется примитивно, иногда и ложно. Особенно в этом смысле не повезло роману И. А. Гончарова «Обломов». Впечатляет обилие логических и фактических ошибок. Наконец, некоторые сочинения, получившие в школе «зачёт», нашей приемной комиссией были оценены 0 баллов. Например, рассказ Бунина «Вишнёвый сад» с пересказом поэмы А.А. Блока «Соловьиный сад». Или когда «Война и мир» приписывается Чехову, а «Отцы и дети» – Достоевскому.

При проверке работ были выявлены следующие основные недостатки итоговых сочинений: подмена эссе-рассуждения на заданную тему примитивным пересказом произведения, подмена темы (возможно, неправильное понимание данной темы или полное отсутствие знаний по выбранной теме), обилие фактических, орфографических, пунктуационных, логических, речевых и стилистических ошибок. При анализе проверенных предметной комиссией по русскому языку работ абитуриентов представляется возможным создать приведённую ниже классификацию типичных ошибок (во всех приведённых примерах сохранена авторская орфография и пунктуация).

1. Примитивный пересказ содержания литературного произведения, зачастую поверхностный, с обилием грубых фактических ошибок:

... «В организации «Молодая гвардия» было более ста участников по всей стране ... Её участники – несовершеннолетние дети...»; «Спустя время Евгений пишет Татьяне письмо: «Я Вас любил...»; «Маша Миронова – самая обычная крестьянская девушка»; «Когда Гринёв был на службе, приехал Пугачев и велел всему народу присягнуть ему»; «Стоит учиться

на ошибке Онегина, он не отвечает взаимностью Татьяне, приняв ее за проститутку, но когда Онегин встречается ее в конце романа, он понимает, что совершил большую ошибку, не разглядел свою истинную любовь, обратив внимание только на “обложку”»;

2. Незнание текстов литературных произведений, фамилий авторов, имён главных героев:

Тургенев; рассказ Чехова «Гранатовый браслет»; «Дочь Бухары» писательницы У.Л. Евгеньевны; Татьяна Онегина; Владимир Ленц; Ольга Ильина; Ольга Одинцова и т.д.

3. Грубейшие орфографические ошибки:

координально; в преждних идеалах; по прежднему; просит пращения; атоман; неочень; воблаго; присмерти; подороге; напотяжении; в замен; на вечно; от туда; по всюду; держали в заперти; жизненноважные; львинную; по-этому; друг-друга; взгляды идут в разрез;

4. Грамматические ошибки, связанные с незнанием падежной системы, норм формообразования, норм управления:

к хозяинам; показывает солдатом; наилудшая; он лгёт; я учюсь; придётся предать; под сердцом носит ребенка; герои предвстают перед выбором; ленный распорядок дня; не хотел портить ей жизнь; он садит его в свою машину;

5. Огромное количество грамматических ошибок, связанных с неправильным употреблением деепричастных оборотов, иногда с грубейшим нарушением логики:

«Лишь по-настоящему полюбив это занятие (=чтение), оно станет для вас не работой, а настоящим отдыхом»; «После выпитых трёх стаканов водки, Мюллер зауважал русского человека»; «Рассуждая на эту тему, у меня сразу возникли вопросы...»; «Читая, наша фантазия работает на полную мощность»; «Но испытал такое чувство, в человеке раскрываются такие качества, как доброта, умение прощать»; «Приехав в родной дом, на нее нахлынули воспоминания»; «Сопоставив все факты и использовав свою развитую логику, вывод для Эркюля Пуаро оказывается неожиданным...»; «Попадая в Белогорскую крепость перед гером возникает череда выборов»; «Далее лёжа раненым на поле Аустерлица и смотря на бесконечное небо его взгляды поменялись»; «Читая эту повесть, автор нам дает возможность испытать на себе все переживания главного героя»; «Будучи в Оренбурге, у него был выбор»;

6. Неправильное построение предложений, неумение выразить свою мысль, ведущее к нарушению логики:

«Рассмотрим понимание и прощение на конкретных примерах»; «Жизненный путь исканий можно проследить в произведении «Отцы и дети»»; «Нам описывают имение Кирсановых через глаза Аркадия, прежде всего разруху, которая заключается в бедных жителях»; «В

последнее время, я в большом количестве стал читать зарубежную литературу вне школьной системы образования»;

7. Обилие логических ошибок:

«Отец главного героя был штабным лекарем, читал изыскания, но никогда не стремился к общественной деятельности»; «А еще любовь способна открывать человека, и он вступает в поединок со смертью, чтобы сохранить жизнь другим»; «Человек обучается чему-то в процессе чтения, а в процессе обучения человек отдыхает»; «Он выбирает смерть. Лужин выбрасывается из окна. Вот шахматист оказывается на перекрестке!»; «Его (Андрея Соколова) судьба была трудна, безбожна и неповторима, жизнь его не щадила»; «В книге, лежащей на его столе, вот уже несколько лет закладка лежит на одной и той же странице, что говорит о его романтической натуре»; «Богата повесть и еще на одного антигероя»;

8. Злоупотребление стилистически сниженной лексикой:

парень; мужик; чтоб; как по мне; по жизни; и тут явился Данко; «Во всех своих проявлениях любовь вытаскивает на поверхность наши лучшие качества»; «Отсюда следует мораль...»; «У любви множество личин»; «Меня очень сильно впечатлил...»; «О ней мы слышим повсюду: из телевизоров, из радио, из разговоров прохожих»;

9. Смешение лексики разных эпох, неуместное употребление современных слов:

«Он встречает Ольгу на мероприятии и влюбляется в нее»; «Получив ранение в голову на Аустерлицком сражении и пройдя несколько этапов депрессивного состояния, Болконский вдруг понял, что жить надо не ради славы»; «От его решений зависит будет ли он прогрессировать по жизни»; «Оля (в «Лёгком дыхании») – спортсменка, комсомолка и просто красавица»; «Бэла проявила бойцовские качества»; «Любовь пробуждает в человеке качества из огромного градиента»;

10. Нарушение норм лексической сочетаемости, зачастую связанное с незнанием точного значения слова, а также нарушением логики:

«какой выбор вы примите...»; жизненные истины; научные догматы; «Гринёва отправляют на службу в русскую глушь»; «Признание Одинцовой потерпело неудачу»; «Множество бед упало на голову Андрею Соколову»; «В романе Толстой делает опор на чувственную составляющую произведения»; «Рано или поздно такие отношения выживут себя»; «Я полностью солидарен с этим высказыванием»; «Несмотря на скудную ситуацию...»; «Диванный образ жизни передался ему вместе с именем»; «Книги исчерпывают знания о мире у мудрых людей»; «Он прибегает к смерти»; «Авторы мировой литературы не раз рассуждали на эту тему»; «Ольга пробудила в Илье новые силы. Из вялого, ленивого человека она делает порядочного мужчину»; «Тут-то и начинается становление Гринёва из маленького мальчика в статного»;

мужчину, способного самому решать жизненно важные вопросы»; «Хозяйство Плюшкина находится в унынии»;

11. Злоупотребление штампами:

наш герой; автор рассказывает нам; автор показывает нам; он повествует нам; и его не обошла стороной...; во втором аргументе хочется отметить...;

12. Речевая избыточность:

«Онегин – персонаж, которому настолько наскучила жизнь, что он устал от нее»; «..помнит свою родную Родину»; патриот Отечества; «своё мировоззрение на окружающий мир»; «абсолютно обратное впечатление»; «в конечном итоге»: «Он всецело и полностью посвятил себя...»; «Даже на её родной родине он ее не нашел»; «Важно ценить каждое мгновение времени»;

13. Неправильное употребление фразеологических оборотов:

«Базаров является нигилистом от мозга до костей»; до последнего вдоха; «Обломов просыпается из своего вечного сна»; «Дориан сознательно погубил свою душу в пучине греха»; «Он голыми руками рассёк себе грудь»; «Гринёв, внимая поступкам отца...»; «Плохие цели на ум приходят редко»; «Онегин и Ленский были почти как две капли воды, но все же отличались»;

Выводы напрашиваются сами. «Необходимо разработать методическую модель подготовки к итоговому сочинению в выпускном классе. Сочинение должно быть основой для продолжения литературного образования в высшей школе» [5]. Педагоги и разработчики ЕГЭ должны строже и требовательнее относиться к написанию сочинений. Вероятно, что стоит внести изменения в критерии оценивания, скорректировать сами критерии. Таким образом, усиление требований совершенно необходимо, но это возможно только при увеличении количества часов литературы в школе, пересмотра отношения общества к важности этого больше чем предмета, понимания необходимости «больше писать», чтобы выработать и стиль, и чувство вкуса, и свободу речи, и радость самостоятельного рассуждения. Ну и, наконец, может быть, стоит вернуться к традиции написания сочинения в России?

Литература:

1. Акуленко Н. Культура речи как общественный фактор //Стратегия России. 2007. № 1. С. 49 – 55. URL: <http://sr.fondedin.ru/new/fullnews>

2. Козырев В. А., Черняк В. Д. Речевой портрет современного студента: культурная грамотность // Вестник Герценовского университета. 2007б. № 9. С. 21 – 25.

3. Фрумкин К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста.[Электронный ресурс]. //Топос: литературно-филос. ж. 2010. № 9. <http://www.topos.ru/article/7371/> Загл. с экрана

4. Фельдман А. Б. Клиповое мышление [Электронный ресурс]. <http://ruskolan.xromo.com/tolpa/klip.htm>

5. Гетманская Е. В., Миронова Н. А., Попова Н. А. «Литературное образование в России и “ вызовы времени “»/ «Динамика языковых и культурных процессов в современной России» [Электронный ресурс]. – Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ. (г. Казань, 4-8 октября 2016 года). – СПб.: РОПРЯЛ, 2016. – С. 791.

УДК 811.161.1'243:373.57:001.4

Тимонина С. В.

Петербургский государственный университет путей сообщения
Императора Александра I

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ С МУЛЬТИМЕДИЙНЫМ СОПРОВОЖДЕНИЕМ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ КОНСТРУИРОВАНИЯ УСТНОГО НАУЧНОГО МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

В статье рассматривается проблема формирования умений конструирования устного научного монологического высказывания в условиях ранней специализации. Автор предлагает использовать специально организованный комплекс упражнений с мультимедийным сопровождением и доказывает, что обучение устному научному монологу в этом случае будет более эффективным.

Ключевые слова: обучение научному стилю речи, естественно-научный профиль обучения, устная монологическая речь, комплекс упражнений, средства мультимедиа.

S. V. Timonina Svetlana V.

Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University

A complex of exercises with multimedia support for formation of skills of producing the oral scientific monologue statement

In this article assesses the problem a student who majors in early stage of education may experience – namely enhanced oral speech skill while producing a scientific monologue speech. The author proposes to use a specially organized complex of exercises with multimedia support and proves that teaching oral scientific monologue in this case will be more effective.

Keywords: teaching the scientific style of speech, natural science profile, oral scientific monologue, a complex of exercises, multimedia.

Целью обучения иностранных учащихся устной научной монологической речи на этапе предвузовской подготовки является формирование навыков и умений конструирования устного монологического высказывания, относящегося к учебно-профессиональной сфере.

На данном этапе развития методики преподавания РКИ существует довольно много различных учебно-методических пособий и учебников по научному стилю речи, предназначенных для иностранных студентов-нефилологов. Однако до сих пор остаётся актуальной проблема оптимизации и интенсификации обучения устному научному монологу в условиях ранней специализации. Авторы современных пособий по научному стилю речи декларируют коммуникативную направленность своих пособий [1, 2, 3]. Однако отметим, что в большинстве современных пособий и учебников в среднем лишь 12,5% упражнений способствуют формированию продуктивных умений, 17,5% упражнений предполагают формирование репродуктивных умений и большая часть упражнений (70 %) предназначена для развития лексико-грамматических навыков.

Из сказанного следует вывод, что проанализированные пособия не попадают в ранг коммуникативно направленных, поскольку больше половины упражнений не соответствуют основной цели, заявленной авторами, и, кроме того, строятся исключительно на основе текстов для чтения. Также отметим, что почти во всех существующих учебных пособиях отсутствуют задания на основе записанных (звучащих) текстов, упражнения с мультимедийной поддержкой. И, наконец, ни в одном из пособий не ставится цель – обучение неподготовленному монологическому высказыванию.

При разработке учебных пособий по научному стилю речи необходимо активно использовать систему зрительных опор, которым принадлежит особая роль в процессе формирования навыков и умений. С помощью схем, таблиц, видеоряда, презентаций можно не только предъявлять новый материал, но и обучать тем или иным речевым действиям, производимым на основе зрительных ассоциаций. Полагаем, что в качестве средства, способствующего повышению эффективности учебного процесса по овладению умениями устной научной монологической речи, необходимо использование мультимедийного сопровождения (видеоролики, презентации и т. п.).

Согласно общепринятой точке зрения упражнения являются формой специально организованной, целенаправленной тренировки, в результате которой формируются навыки и умения [5, с. 268– 269]. Ни один комплекс упражнений не может быть составлен без учета стадий формирования того или иного навыка или умения. Для этого необходимо отбирать упражнения, соответствующие определенной стадии, и устанавливать их оптимальную последовательность.

Вслед за Е. И. Пассовым мы рассматриваем комплекс упражнений как «совокупность упражнений, направленных на автоматизацию более или менее частных действий, либо на выполнение более или менее частных задач процесса усвоения материала» [4, с.100–101].

Основываясь на таком подходе, мы предлагаем рабочее определение комплекса упражнений по обучению устной научной монологической речи: это иерархически структурированная совокупность упражнений, направленных на формирование сложного умения конструировать устное монологическое высказывание, основанного на автоматизации необходимых фонетических, лексических и грамматических навыков, которые обеспечивают общение в учебно-профессиональной сфере, и знании композиционной структуры учебно-научных текстов.

В разработанном нами комплексе языковые упражнения представлены как на бумажных, так и на электронных носителях.

При работе с тем или иным текстом по общенаучным дисциплинам иностранные учащиеся очень часто не понимают его содержания или понимают с трудом, поэтому в большинстве случаев механически (дословно) заучивают текст или материал учебника/учебного пособия. Для того чтобы частично или полностью снять трудности понимания изучаемого материала, в комплекс упражнений по научному стилю речи включены в значительном объеме (но не избыточном) задания с мультимедийным сопровождением в виде презентаций, озвученных видеороликов и видеороликов без голосового сопровождения, электронных таблиц и т. д. Такой вид наглядности компенсирует отсутствие или недостаточность знаний в той или иной научной области, позволяет одновременно объяснить функционирование специфических конструкций научной речи и разъяснить материал по общенаучным дисциплинам, помогает закреплению изученного материала, может служить опорой при выполнении самостоятельной работы. Кроме того, на наш взгляд, в комплекс упражнений должны быть включены видеозаписи лекций или их фрагментов с демонстрацией опытов и подробным объяснением, читаемых преподавателями по общенаучным дисциплинам. Таким образом, можно создать студентам условия обучения, максимально приближенные к реальным (т. е. смоделировать реальное прослушивание лекций и проводить работу с ними: проверять понимание, формулировать вопросы, отвечать на вопросы преподавателя, заданные во время лекции, пересказать текст лекции с опорой на видеоряд и без неё и т. д.). Кроме того, подобные упражнения обеспечивают формирование и развитие навыков и умений в других видах речевой деятельности: аудирования, чтения и письма.

Во время проверки действенности описанного комплекса упражнений мы пришли к выводу, что все задания, представленные в комплексе по обучению иностранных учащихся устной научной монологической речи, можно разделить на две группы в соответствии с реализуемыми задачами.

В первую группу упражнений, направленных на овладение умениями собственно научной речи, входят аспектно-ориентированные, аналитические, условно-речевые и речевые упражнения.

Вторая группа упражнений – это упражнения, направленные на формирование сложного умения конструирования устного научного монологического высказывания: упражнения, выполняемые в ситуациях учебно-профессионального общения и упражнения с мультимедийным сопровождением.

Приведем примеры установок в указанных группах упражнений:

- назовите вещества (явления, процессы), представленные на экране;
- расскажите о веществе (явлении, процессе) по образцу, используя данные грамматические конструкции;
- посмотрите презентацию (видеоролик) и назовите вещества (явления, процессы), о которых рассказывалось в видеотексте;
- расскажите по схеме о веществе (явлении, процессе), обратите внимание на последовательность частей высказывания/текста;
- выделите смысловые части текста/аудиотекста/видеолекции;
- расскажите о веществе/процессе/явлении, используя опорную схему, презентацию или видеоряд;
- опишите опыт, представленный в видеолекции (во время представления видеолекции без звукового сопровождения), соблюдая все композиционные части высказывания определенного типа;
- подготовьте презентацию; представьте вашу презентацию, используя план, нужные грамматические конструкции и необходимую лексику.

Как уже отмечалось, речевые упражнения также могут и должны быть большею частью представлены на электронных носителях в виде презентации, видеороликов, электронных схем и таблиц. Примером таких упражнений являются симулятивные упражнения. В них моделируются реальные ситуации с использованием конкретного функционально-смыслового типа научного текста. Например, некоторые упражнения предполагают просмотр озвученного видеоролика (описание процесса, явления, проведение опыта и т. д.), после чего студентам предлагается тот же видеоряд, но без голосового сопровождения. Учащиеся должны использовать один из типов текста в соответствии с целью высказывания (для описания процесса/явления или доказательства при проведении опыта) на основе увиденного.

На основании проведённых экспериментов и апробации данного комплекса упражнений по обучению устному научному монологу мы пришли к выводу, что упражнения, созданные с мультимедийной поддержкой, способствуют более успешному формированию у иностранных учащихся подготовительных факультетов навыков и умений конструирования устного научного монологического высказывания в учебно-профессиональной сфере.

Литература

1. Практикум по русскому языку для иностранных учащихся, обучающихся в нефилологических вузах России: Сборник грамматических упражнений. Основной этап. / Авторы-состав.: А. С. Александрова, Э. С. Котвицкая, Л. С. Муравьёва и др.; Отв. ред. Д. И. Фурсенко. 2-е изд. — М., Изд-во Московского университета, 2010. 384 с.
2. Аросева Т. Е., Рогова Л. Г., Сафьянова Н. Ф. Научный стиль речи: технический профиль. Пособие по русскому языку для иностранных студентов. Изд. 4-е, перераб. и доп. — М.: Русский яз. Курсы, 2010. 312 с.
3. Дубинская Е. В., Орлова Т. К., Раскина Л. С., Саенко Л. П., Подкопаева Ю. Н. Русский язык будущему инженеру. Учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап). Книга для студента. 5-е изд. — М.: Флинта: Наука, 2009. 400 с.
4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному мышлению. М.: , 1989. 276 с.
5. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. — М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

УДК 372.881.1:378.147:371.333:001.4

Тищенко Н. Г.

Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НАУЧНОГО ТЕКСТА

С трудностями аудирования студенты сталкиваются уже на начальном этапе профессионального обучения. Система заданий, направленная на формирование механизмов аудирования, способствует снятию трудностей и быстрой адаптации иностранных студентов к усвоению учебных материалов при восприятии на слух.

Ключевые слова: механизмы аудирования, научный текст, система упражнений, задания, контроль.

N. G. Tishchenko

Saint-Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

A system of exercises at training listening comprehension of scientific texts

The difficulties faced by the students listening at an early stage of training. Task System, aimed at creating mechanisms for listening helps to relieve hardship and rapid adaptation of foreign students to master academic materials at listening.

Keywords: listening mechanisms, scientific text, a system of exercises, assignments, control.

Взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности при коммуникативном подходе не противоречит методическому осмыслению

отдельных аспектов речевой деятельности. Одним из сложнейших видов речевой деятельности в плане обучения является аудирование.

Несмотря на разработанность вопросов обучения восприятию речи на слух (И. А. Зимняя, Н. И. Жинкин, Н. И. Гез, Н. В. Елухина и др.) [1, 2, 3], обращение к данной теме является актуальным в силу значимости аудирования в процессе вузовского образования.

Сложность понимания иноязычной речи на слух затрудняет усвоение профессиональных дисциплин, что ведет к снижению качества вузовского образования, особенно на младших курсах неязыкового вуза. Поэтому обращение к научному тексту в устной презентации в качестве дидактической единицы целесообразно уже на ранних этапах обучения, так как аудирование – это первое, с чем встречается студент 1 курса в процессе обучения - слушание и понимание лекционного материала.

Аудирование – устный рецептивный вид речевой деятельности, предполагающий восприятие и понимание звучащей речи. С точки зрения психолингвистики, это - сложный вид речевой деятельности, включающий не только анализ и синтез языковых единиц разного уровня (фонемы, лексемы, текстовые единицы и т.д.), но и интегрирование информативных единиц в общие смыслы синтагмы и текста в целом.

Эта деятельность обеспечивается следующими речемыслительными механизмами:

1. Восприятие на слух и узнавание речевых элементов
2. Механизм оперативной (кратковременной) памяти. Оперативная память обеспечивает удержание в сознании воспринятых фрагментов звучащей речи в течение того времени, которое необходимо для переработки и осмысления информации.
3. Механизм вероятностного прогнозирования (антиципации) помогает опережать осмысление фрагмента речи путем предугадывания по его началу конец фрагмента.
4. Долговременная память обеспечивает возможность смысловых операций по переработке и осмыслению информации путем анализа сохраненных речевых сигналов со стереотипами, лежащими в сознании.
5. Механизм осмысления осуществляет превращение вербальной информации в образную.
6. Вспомогательный механизм внутреннего проговаривания – преобразование звуковых сигналов в артикуляционные.
7. Механизм сегментации – определение в целом сообщении отдельных звеньев и понимания смысла каждого из этих звеньев.
8. Механизм завершающего синтеза (компрессия, интерпретация).

Для формирования указанных механизмов необходим обоснованный подход к разработке системы заданий и упражнений на основе текста. И центральной дидактической единицей в указанной цели является аудиотекст по специальности.

Чтобы специальный текст соответствовал задачам обучения аудированию, необходима адаптация данного текста для аудитивного предъявления, при этом целесообразно использовать не только учебные тексты (учебники, курсы лекций), а также аутентичные тексты, научно-популярные аудио- и видеосюжеты, запись лекций ведущих преподавателей и т.п.

Для создания системы обучения аудированию специальных текстов по архитектуре в первую очередь необходима минимизация и дозированное использование текстового материала. Это позволит системно вводить упражнения и задания для формирования необходимых механизмов аудирования.

Поскольку слуховое восприятие текста имеет целью смысловое усвоение содержания текста, а в коммуникативном акте форма и содержание представлены в единстве, то в целях обучения целесообразно пренебречь этим единством и использовать один и тот же аудиотекст или его фрагмент в разных методических целях: для осмысления связного текста и для упражнений, формирующих отдельные навыки и умения.

Система упражнений, как это принято в методике преподавания русского языка как иностранного и в общей дидактике, состоит из предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений. Заметим, что в данном случае речь идет об упражнениях коммуникативной направленности. Грамматические формы и конструкции тренируются попутно, в процессе корректировки лексики и грамматики.

I. Предтекстовые задания направлены на снятие трудностей лексико-грамматического характера и на семантизацию лексики. Работа по предтекстовым заданиям предполагает устную презентацию и тренировку учебного материала.

II. Притекстовые упражнения направлены на формирование основных механизмов аудирования: оперативной памяти, вероятностного прогнозирования, сегментации речевого фрагмента и механизма внутреннего проговаривания и т.д.

Так, для развития оперативной памяти используются упражнения на проговаривание предложений с расширяющейся информацией. Для этого из текста выбираются несколько смыслозначимых фраз, на основе этих фраз строится задание на повторение с расширением информации.

Упражнения на расширение информации проводятся в достаточно быстром темпе и предпочтительней без опоры на печатный текст.

Для этих заданий целесообразно также использовать предложения, содержащие конструкции научного стиля речи. Например: *Стилем называется совокупность черт. Архитектурным стилем называется совокупность черт. Архитектурным стилем называется совокупность основных черт и признаков архитектуры* и т.д.

Для развития механизма вероятностного прогнозирования, которое связано с тем, что каждое слово имеет определенный спектр сочетаемости, используются задания на языковую догадку.

Упражнения на развитие механизма сегментации речевого высказывания могут содержать задания на определение количества слов в прослушанном отрывке, повторение слов, которые относятся к данной теме и т.д.

Для развития механизма внутреннего артикулирования речи (проговаривания), которое необходимо для понимания и запоминания текста, используются упражнения на повторение трудно артикулируемых слов, вычленение слов в условиях шума, высокого темпа звучащей речи, работа со скороговорками и т.п.

III. Послетекстовые задания направлены на совершенствование механизма осмысления, который обеспечивает анализ как содержания, так и оформления звучащей речи и реализуется через основные мыслительные процессы – сопоставление, сравнение, обобщение.

После однократного предъявления текста необходимо на основе альтернативных вопросов проконтролировать усвоение основной информации текста.

Диапазон заданий на контроль понимания чрезвычайно широк.

Сюда можно включить задания на аннотирование, конспектирование и реферирование текста, а также выполнение альтернативного теста (да/нет) и теста множественного выбора (из 3-4 утверждений только одно правильное).

Обоснованная система упражнений, представленная в пособиях по научному стилю речи, способствует комплексному решению задач взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности.

Литература

1. Гез. Н.И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению. ИЯШ - 1981, №5.
2. Елухина Н.В Основные трудности аудирования и пути их преодоления. ИЯШ. - 1997, №1.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

Туркова О. В.

Северо-Западный государственный медицинский университет им. И. И. Мечникова

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОСТАВЛЕНИЯ РАБОЧИХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС 2016 ГОДА

Статья посвящена проблемам отбора для тем практических занятий по русскому языку для иностранных студентов-медиков при составлении рабочих программ, соответствующих Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования, утвержденному в 2016 году.

Ключевые слова: ФГОС-2016, русский язык как иностранный, обучение иностранных студентов-медиков, тематический план занятий.

O. V. Turkova

North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov

Some problems of compiling work programs in the Russian language for foreign medical students in accordance with the federal state educational standards of higher education, adopted in 2016

The article is devoted to problems of selecting the practical lessons topics on the Russian language for foreign medical students in the preparation for work programs, the relevant federal state educational standards of higher education, approved in 2016.

Keywords: Federal state educational standards of higher education, approved in 2016, Russian language as a foreign, training of foreign medical students, thematic lesson plan.

Вопрос о том, что современные образовательные стандарты высшего образования не учитывают особенности обучения иностранных студентов, уже неоднократно поднимался на различных конференциях и семинарах. Но эта проблема рассматривалась с точки зрения количества часов, выделяемых учебным планом для обучения русскому языку, и несоответствия этого количества Государственным образовательным стандартам по русскому языку как иностранному II сертификационного уровня, утвержденным в 1998 году [2, 3]. Уже понятно, что вопрос о количестве часов, отводимых на изучение русского языка иностранцами, каждый вуз должен решать самостоятельно, гарантированы лишь те часы, которые даются для изучения иностранного языка отечественными студентами.

Здесь встает вопрос: чему можно и нужно научить иностранцев за то короткое время, которое выделяется для изучения русского языка?

ФГОС, утвержденный в 2016 году [1], приводит перечень компетенций, которыми должен обладать выпускник вуза. Каждая кафедра, исходя из содержания преподаваемых дисциплин, определяет компетенции, в формировании которых она может принять участие. К сожалению, компетенции, формируемые дисциплиной «Иностранный язык», должны быть идентичны, независимо от того, иностранный ли это язык для отечественных студентов или русский для иностранцев. Приоритет в выборе компетенций обычно принадлежит кафедре иностранных языков, что логично, так как количество обучающихся российских студентов во много раз превышает количество иностранных.

Например, у иностранных студентов, поступивших в СЗГМУ им. И. И. Мечникова в 2016 году, обучающихся по специальности «Лечебное дело», изучение русского языка как иностранного должно быть направлено на формирование следующих общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций:

- готовность к саморазвитию, самореализации, самообразованию, использованию творческого потенциала (ОК-5);

- готовность к работе в коллективе, толерантное восприятие социальных, этнических, конфессиональных и культурных различий (ОК-8);

- готовность решать стандартные задачи профессиональной деятельности с использованием информационных, библиографических ресурсов, медико-биологической терминологии, информационно-коммуникационных технологий и учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-1);

- готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-2);

- способность и готовность реализовать этические и деонтологические принципы в профессиональной деятельности (ОПК-4);

- способность к организации медицинской помощи при чрезвычайных ситуациях, в том числе медицинской эвакуации (ПК-19) [1].

Что необходимо включить в рабочую учебную программу по РКИ для формирования каждой из этих компетенций?

Для того чтобы была сформирована ОК-5, студент-иностранец должен быть ознакомлен с основными типами словарей, справочной литературы, ОК-8 подразумевает знакомство с русским речевым этикетом, русскими традициями и обычаями, ОПК-1 – знание медико-биологической терминологии и опять же основные типы словарей, справочной литературы.

Наиболее объемной является ОПК-2. Для ее формирования необходимо знать лексический минимум в объеме, предусмотренном стандартами I и II сертификационного уровня по русскому языку как иностранному (общее владение и профессиональный модуль), основные грамматические конструкции русского языка, правила и принципы вербальной реализации интенций, определенных требованиями и стандартами I и II сертификационных уровней владения русским языком как иностранным (в том числе в профессиональной сфере общения), языковые средства, необходимые для работы с научным текстом.

На наш взгляд, все, чем может помочь дисциплина «Русский язык» при формировании ОПК-4 и ПК-19, уже включено в программу по формированию ОПК-2. Для ОПК-4 необходимо знать отвлеченную (абстрактную) и оценочную лексику русского языка, грамматические конструкции русского языка, служащие для выражения долженствования и необходимости действия, возможности действия, императивные конструкции, а также конструкции классификации явлений и понятий и их определения, для ПК-19 - формы императива, активные и пассивные конструкции со значением возможности и необходимости действия, используемые в русском языке, правила делового общения.

Таким образом, для формирования всех вышеперечисленных компетенций в рабочую учебную программу по русскому языку для иностранных студентов-медиков необходимо включить следующие разделы и темы:

1. Грамматика (на материале научного стиля речи);
2. Лексикография;
3. Русский речевой этикет;
4. Стилистика (научный, разговорный и официально-деловой стили);
5. Страноведение (знакомство с русской культурой, традициями, обычаями);
6. Работа с научным текстом (изучение лексики, компрессия текста).

Но, учитывая небольшое количество часов, выделяемых на русский язык для иностранных студентов-нефилологов, мы опять возвращаемся к вопросу о том, что изучение вышеперечисленных тем будет проходить ознакомительно, то есть поверхностно, и результаты не будут соответствовать требованиям II сертификационного уровня государственного образовательного стандарта по РКИ.

Литература:

1. Федеральный государственный стандарт высшего образования по специальности 31.05.01. Лечебное дело. 04.03.2016 г. Интернет-портал правовой информации. <http://www.pravo.gov.ru>
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. Москва-Санкт-Петербург: Златоуст, 1999. – 40с.

3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. 1 сертификационный уровень. II сертификационный уровень. Профессиональные модули. Москва-Санкт-Петербург: Златоуст, 2000. – 56 с.

УДК 811.161.1'243:378.147

Чжу Тинтин

Санкт-Петербургский государственный университет

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматриваются подходы к обучению разговорной речи в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Автор анализирует достоинства и недостатки различных подходов и приходит к выводу, что для развития умений в неофициальной устной речи на иностранном языке наиболее оптимальным и эффективным является коммуникативно-деятельностный подход к обучению.

Ключевые слова: подходы к обучению разговорной речи, коммуникативно-деятельностный подход, методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ), цель обучения разговорной речи.

Zhu Tingting

Saint-Petersburg State University

Analysis approach to learning speaking the methods of teaching russian language as a foreign

The article considers the approaches to teaching speaking in the methodology of teaching Russian as a foreign language (RFL). The author analyzes the advantages and disadvantages of different approaches and concludes that the most appropriate and effective approach is the communicative-activity approach in order to develop the skills in informal oral speech in a foreign language.

Keywords: approaches to teaching speaking, communicative-activity approach, the methodology of teaching Russian as a foreign language (RFL), the goal of learning to speak.

Термин «подход к обучению» был введен в научный обиход английским методистом А. Энтони (1963) для обозначения исходных положений, которыми пользуется исследователь относительно природы языка и способов овладения им [1, с. 97]. Подход к обучению – это базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языка и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию; формирует взгляд

на сущность предмета, которому нужно обучать. Методы обучения реализуют тот или иной подход, являясь тактической моделью процесса обучения [2, с. 147].

В методике преподавания иностранных языков не существует единой классификации подходов к обучению. При этом может быть предложена классификация подходов на основе связи методики со смежными науками: лингвистикой, психологией, психолингвистикой, педагогикой.

С позиции лингвистики выделяют такие подходы, как системный, контрастивно-сопоставительный, лексический и др.; с позиции психолингвистики – бихевиористский, сознательный, когнитивный, интуитивный и др. [3]; с позиции психологии – деятельностный, коммуникативный, личностно-деятельностный и др.; с позиции культурологии – социокультурный, лингвострановедческий, познавательный и др.; с позиции педагогики – познавательный, активный, дифференцированный, компетентностный, деятельностный [4, с.10].

Возможна следующая классификация подходов к обучению языку: 1) с точки зрения объекта обучения – языковой, речевой, речедетельностный подходы; 2) с точки зрения способа обучения языку – прямой, сознательный и деятельностный подходы [1, с. 98–103; 4, с. 10].

Приведенные классификации касаются подходов к преподаванию русского языка как иностранного. В современной методике преподавания иностранных языков ставятся две цели: формирование и развитие коммуникативной компетенции (готовность и способность учащихся к речевому общению) и знакомство с культурой, при этом язык выступает как средство общения и средство познания.

Если исходить из того, что конечная цель обучения иностранному языку – формирование коммуникативной компетенции, которая должна обеспечивать успешную коммуникацию на данном языке, необходимо подчеркнуть, что одной из важнейших сфер коммуникации является неофициальная сфера общения, к которой относится разговорная речь. Как достичь цели общения? Какие подходы к обучению разговорной речи лучше применять? Рассмотрим подходы к обучению иностранных учащихся русской разговорной речи.

Для достижения цели обучения иностранному языку предлагается несколько подходов: *прямой (или интуитивный), сознательный (или когнитивный), коммуникативно-деятельностный и личностно-деятельностный.*

Прямой подход предполагает овладение языком путем слушания и интуитивного усвоения единиц языка при исключении родного языка из процесса обучения. В этом случае учащиеся идут тем же путем, по которому они шли, изучая родной язык (неосознанно и подражательно) [5, с.105]. На наш взгляд, данный подход к обучению разговорной речи позволяет обучающимся в короткие сроки овладеть коммуникативными

умениями, поскольку максимально повышается мотивация к изучению иностранного языка. Благодаря непосредственному общению с носителями языка у учащихся достаточно быстро формируются диалогические умения. Это большое достоинство прямого подхода при обучении разговорной речи. К сожалению, в современной практике он используется довольно редко.

Сознательный подход предполагает осознание, понимание учащимися единиц языка (для обеспечения понимания языковых явлений даются соответствующие пояснения) и формирование способности объяснять употребление тех или иных единиц языка в разных ситуациях общения [5, с. 106]. Наблюдая за процессом обучения иноязычной устной речи, нетрудно заметить, что, как правило, преподаватель, представляя языковой материал, комментирует лексические, морфологические, грамматические и синтаксические особенности учебного материала. Затем учащиеся выполняют речевые упражнения, а преподаватель контролирует качество усвоения изученного материала. Это традиционная модель современного подхода к обучению разговорной речи на иностранном языке. Данный подход считается надежной основой для овладения разговорной речью, т. к. обеспечивает прочное усвоение и грамматики, и лексики, и синтаксиса. Однако думается, что преподавателю также необходимо учитывать факторы, влияющие на эффективность общения. Например, учебные ситуации должны быть максимально приближены к подлинно жизненным ситуациям. В результате студент при общении с носителями языка может использовать пройденный на уроке материал и выражать свои мысли за пределами аудитории так, чтобы его понимали.

Коммуникативно-деятельностный подход означает, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого, а также его интересов [1, с. 101]. Этот подход направлен на обучение общению, использованию языка для решения коммуникативных задач. По нашему мнению, данный подход является оптимальным при обучении иностранцев русской разговорной речи, т.к. он учитывает национальные особенности обучающихся, ориентирован на индивидуальность студента и на повышение мотивации к изучению русского языка. Этот подход требует значительных усилий от преподавателя и знаний о сходствах и различиях взаимодействующих культур. Именно этот подход в значительной степени стимулирует учащихся к выполнению речевых действий на иностранном языке и повышает результативность учебного процесса.

Личностно-деятельностный подход реализует основные требования к современному учебному процессу: коммуникативное поведение преподавателя на уроке, использование упражнений, максимально

воссоздающих значимые для обучающихся ситуации общения, параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи, учет индивидуальных особенностей учащегося, ситуативность процесса обучения, рассматриваемого и как способ стимулирования речевой деятельности, и как условие развития речевых умений [5, с. 109]. Преимущество данного подхода в том, что параллельное усвоение грамматической формы и ее использование в речи даёт возможность студенту сочетать теоретические знания и практические навыки. Единственный недостаток личностно-деятельностного подхода в том, что не предполагается учет этнокультурных особенностей определенного контингента учащихся.

Если цель обучения в соизучении языка и культуры, то следует отдавать предпочтение *социокультурному подходу*. Этот подход характеризуется тем, что преподаватель стремится объяснить, как в единицах языка могут отражаться особенности культуры и мышления носителей языка, а культуроведческая информация извлекается из самих языковых единиц [5, с. 111]. Социокультурный подход к обучению приносит пользу в тех случаях, когда учащиеся интересуются культурой изучаемого языка. Однако нельзя не заметить, что обучение иноязычной разговорной речи не всегда фокусируется на взаимодействии языка и культуры.

Таким образом, на наш взгляд, коммуникативно-деятельностный подход представляется наиболее оптимальным, поскольку позволяет учитывать индивидуально-психологические и этнокультурные особенности определенного национального контингента учащихся, а также их мотивы и интересы.

Литература

1. Щукин А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – М.: ВК, 2012. – 336 с.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: пособие для учителей, аспирантов и студентов / [под общ. ред. к. п. н., проф. М. К. Колковой]. – СПб.: КАРО, 2008. – 223 с.
5. Московкин Л. В., Щукин А. Н. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 552 с.

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЗАНЯТИЙ
ПО РАЗГОВОРНОЙ ПРАКТИКЕ НА
ИНТЕНСИВНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПРОГРАММЕ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

В статье обобщается практический опыт преподавания русского языка (разговорной практики) американским студентам на летних языковых интенсивных курсах, организованных на факультете свободных искусств и наук СПбГУ. Описывается учебная и культурная программа, требования к занятиям по разговорной практике. Детально рассматривается методика работы с культурологическими текстами. Приводятся примеры учебных заданий, заданий для контроля.

Ключевые слова: РКИ, методика, культурология, обучение разговорной практике

M. O. Shatilova

Saint Petersburg State University

**Cultural approach to oral practice classes during
an intensive language program**

This article summarizes the experience of teaching oral practice to American students during the summer language intensive at the Faculty of Liberal Arts and Sciences of SPbGU. The academic and cultural programs are described along with the requirements to the conversational classes. Methods of working with cultural texts are discussed. Examples of classroom activities and types of control are provided.

Keywords: methods of language teaching, Russian as a foreign language, culturology, teaching oral practice

Изучение русского языка в России открывает перед иностранными студентами возможность не только погрузиться в языковую среду, но и почувствовать, впитать культуру, традиции страны, немного понять национальный менталитет и характер. Одной из программ, на которой изучение языка теснейшим образом связано с погружением в культуру страны, является летняя языковая школа, работающая на базе факультета свободных искусств и наук СПбГУ.

СПбГУ уже много лет сотрудничает с американским Бард-колледжем (Bard College) – гуманитарным колледжем свободных искусств,

находящимся в штате Нью-Йорк. В течение учебного года на факультете свободных искусств и наук СПбГУ американские студенты, прибывшие по линии Бард-колледжа, изучают русский язык в объёме 14 часов в неделю и слушают лекции на русском или английском языке вместе с русскими студентами. Каждое лето на факультете работает интенсивная языковая программа SLI (Summer Language Intensive). Продолжительность программы – 4 или 8 недель. На программу принимаются студенты, изучавшие русский язык от двух до шести семестров. В аудиторную часть программы входят 22 часа занятий в неделю, ежедневные проверочные работы (quizzes), еженедельные тесты и сочинения. Традиционно студенты занимаются грамматикой, разговорной практикой и фонетикой, студентам более высокого уровня владения языком также предлагаются курсы по русской литературе и истории России (по выбору). Культурная часть программы чрезвычайно насыщена, она включает 14-16 экскурсий, не менее двух посещений театра, кулинарное занятие (обучение приготовлению нескольких национальных русских блюд), танцы в Елагином дворце и некоторые другие мероприятия. Все экскурсии проводятся исключительно на русском языке профессиональными гидами, которые, как правило, не осознают специфики иностранной студенческой аудитории и не всегда готовы адаптировать произносимый текст так, чтобы он был понятен слушателям. Даже студенты, достаточно хорошо владеющие языком, обычно не могут понять всё, что рассказывает им экскурсовод, следовательно, они должны быть специально подготовлены к экскурсии, и этой подготовкой должны заниматься преподаватели разговорной практики.

По требованию американской стороны обучение языку должно идти во взаимосвязи с культурной программой, в особенности для групп более высокого уровня. Кроме того, темы для изучения на занятиях по развитию речи должны касаться истории России, русской литературы и искусства. Эти требования не противоречат одному из ведущих принципов методики преподавания РКИ – учёту фактов культуры страны изучаемого языка. Тем не менее на занятиях по разговорной практике на летнем языковом интенсиве происходит серьёзный перекося в сторону лингвокультурологии, что создаёт определённые трудности для преподавателей.

На занятия по разговорной практике в сильных группах отводится 8 часов в неделю. Примерно половина аудиторного времени должна быть посвящена подготовке к экскурсиям и обсуждению уже проведенной экскурсии, т. к. экскурсии, как правило, проводятся два раза в неделю. Преподавателями, работающими на факультете свободных искусств и наук СПбГУ, созданы тексты, которые должны облегчить слушателям понимание экскурсии, задания к ним, подобраны разнообразные наглядные материалы, к некоторым текстам есть видеофильмы. Тексты содержат фактическую информацию о том месте, куда пойдут студенты. Задания к тексту, как правило, направлены на изучение и употребление

лексики («Объясните по-русски значение следующих слов», «Найдите корни в следующих словах и дайте примеры однокоренных слов», «Подберите антонимы к следующим словам из текста», «Вставьте в предложения пропущенные слова из текста» и т. п.). Некоторое количество новых слов из текста (12-15) студенты должны выучить, на следующем занятии проводится письменная проверка знания этих слов. Наиболее простыми формами контроля являются задания «Переведите с английского языка на русский» или «Что вы видите на картинке?». Более полезными, но и отнимающими гораздо больше учебного времени являются контрольные задания типа «Вставьте в предложения пропущенные слова, подходящие по смыслу» или «Замените выделенные слова синонимами». При отборе новых слов, которые студенты должны выучить, преподаватели руководствуются тем, насколько часто эта лексика будет впоследствии использоваться.

К некоторым текстам есть грамматические задания. Например, если в тексте встречаются пассивные конструкции, можно вспомнить правила их образования и использования и выполнить задание типа «Вставьте в предложение пропущенные краткие причастия в необходимой форме». Встречаются также упражнения на образование превосходной степени прилагательных, на использование полных и кратких форм прилагательных и т.п. Есть также задания на словообразование: «Определите, от каких глаголов образованы данные отглагольные существительные», «Образуйте от данных глаголов существительные с суффиксами –тель и –ница» и т. п.

Послетекстовые задания состоят в основном из вопросов по содержанию текста. Собственно речевых заданий, которые могут вывести на свободную дискуссию, не так много. Обычно небольшая дискуссия проводится после экскурсии. Студентам предлагаются вопросы для обсуждения, кроме того их просят предложить собственный вопрос, который будет интересен для дискуссии.

В качестве дополнительных материалов к текстам экскурсий иногда используются стихи, отрывки из прозаических произведений русских писателей. Например, после чтения текста к экскурсии в Исаакиевский собор студентам предлагается прочитать стихотворение А.Ахматовой «Вновь Исакий в облаченье из литого серебра...» и И.Бунина «Просыпаюсь в полумраке...».

Вторая часть курса «Разговорная практика и сочинение» также должна быть связана с русской историей и культурой. До недавнего времени организаторы программы настойчиво рекомендовали использовать в сильных группах пособие [1], однако опыт работы показал, что студенты с трудом справляются с чтением очень больших текстов по истории, насыщенных специальной лексикой, избыточными именами, датами и другой информацией, которая не всегда интересна студентам.

Кроме того, отсутствие какой-либо связи между двумя частями одного курса – экскурсиями и текстами для чтения и обсуждения – также не способствует повышению интереса к изучаемому предмету. Поэтому была предпринята попытка в некоторой степени сблизить эти части.

Во-первых, было решено отказаться от пособия «Advanced Russian Through History», некоторые преподаватели используют отдельные тексты из него. Во-вторых, при выборе тем для изучения преподаватели начали по возможности ориентироваться на программу экскурсий. Например, на первой-второй неделе проводятся экскурсии в Петропавловскую крепость и Петергоф. Представляется логичным обсудить в это время не только историю возникновения Петербурга, но и личность Петра I, его роль в истории России. Так возникла тема «Пётр I и петербургская культура», при изучении которой студенты читают небольшой отрывок из книги Соломона Волкова «История культуры Санкт-Петербурга с основания до наших дней», смотрят эпизоды из фильма «Сказ про то, как царь Пётр арапа женил», а во время обсуждения этой темы и написания сочинения используют также информацию, полученную на экскурсиях.

Поездке в Великий Новгород предшествует не только работа над текстом к экскурсии, но и изучение темы «Живопись русского средневековья». Знания о фресках, мозаиках и иконах пригодятся студентам для лучшего понимания того, что они увидят в Новгороде.

Экскурсии в Псков сопутствует изучение темы «Устное народное творчество. Былина» и просмотр мультфильма «Алёша Попович и Тугарин Змей». На неделе, когда проводится кулинарное занятие с обучением приготовлению некоторых русских блюд, изучается тема «Русская кухня» и т.п. К сожалению, соотнести экскурсии с темами по разговорной практике не всегда возможно, но, когда это удаётся, результаты заметны: студенты лучше запоминают новую лексику и правильнее используют её, их выступления во время дискуссий аргументированы, сочинения более развёрнуты и логичны.

Литература

1. Benjamin Rifkin, Olga Kagan, Anna Yatsenko. «Advanced Russian Through History».

VI. ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ И В ШКОЛЕ

УДК 028.1

Васильева Т. Л.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

РЕФЕРИРОВАНИЕ КАК УЧЕБНОЕ УМЕНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В статье реферирование рассматривается как сложный коммуникативный подход, играющий большую роль в современном процессе обмена информацией. Даются рекомендации по основным направлениям обучения студентов аннотированию и реферированию научного текста. В конце статьи приводятся варианты практических заданий для студентов по аннотированию и реферированию.

Ключевые слова: реферирование; аннотирование; речевая деятельность; коммуникативный прием; речевые клише.

Vasilyeva T. L.

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Summarising as an educational skill: theory and practice

The paper deals with summarising as a complex communicative approach playing an important role in the modern process of information exchange. Different recommendations concerning the main trends in teaching annotating and summarising scientific texts to students are given. Finally, some practical exercises on annotating and summarising are offered.

Keywords: summarizing, annotating, speech activity, communicative approach, speech cliches.

Быстрое развитие средств коммуникации в современном мире способствовало небывалой активизации всех видов речевой деятельности (чтения, письма, говорения и аудирования), т. е. как письменных, так и устных видов речевой деятельности.

В процессе коммуникации человек использует различные коммуникативные приемы (Kommunikationsverfahren). К коммуникативным приемам относятся, например, такие, как констатация факта (Feststellen), вопрос (Frage), описание (Beschreiben), обращение (Appellieren), сравнение (Vergleich) и многие другие. Коммуникативные приемы могут быть простыми и сложными, т.е.

состоящими из нескольких простых. Одним из самых сложных коммуникативных приемов является реферирование (Referieren).

Любой коммуникативный прием (в том числе и реферирование) подчинен коммуникативной цели.

Являясь логико-языковой операцией, коммуникативный прием отражает отношение говорящего или пишущего к фактам и условиям коммуникации. Это влечет за собой соответствующее осмысление речевого материала и соответствующее его языковое оформление.

Рассмотрим подробнее интересующий нас коммуникативный прием «реферирование». Понятие «реферат» произошло от латинского «refere», что означает «сообщать, делать доклад». Обратимся к словарю Дудена: „referieren“ – heißt: 1) einen kurzen (beurteilenden) Bericht von etwas geben; 2) ein Referat halten. „Referat“ – 1) Vortrag über ein bestimmtes Thema; 2) eine Beurteilung enthaltender schriftlicher Bericht, Kurzbesprechung (eines Buches).

Близки к реферату и такие понятия, как „Kurzfassung“ и „Zusammenfassung“ (Annotation), включающие в себя „Erläuterung, Analyse des Inhalts eines Buches“.

В России термин «реферат» появился лишь в 60-е годы 19 века и был определен в словаре Даля как «отношение, докладная записка, изложение дел вкратце». Первые попытки изучения методики реферирования были предприняты в 20-е и 30-е годы 20 века. На практике реферирование сформировалось и использовалось в библиографической и журналистской сфере деятельности. Широко использовался этот коммуникативный прием также переводчиками при устных переводах. В настоящее время проявляется повышенный интерес к реферированию иностранной литературы. Итак, реферат – это процесс мысленной переработки и письменного или устного изложения читаемого текста, результатом которого является составление вторичного документа.

Реферирование – это сложный коммуникативный прием, состоящий из отдельных, более простых, коммуникативных приемов, таких, как: констатация факта, описание, постановка вопроса, сравнение, доказательство, вывод и т. д. Это содержательная сторона коммуникативного приема «реферирование».

Далее важна формальная сторона этого коммуникативного приема. Здесь речь идет о знании правил построения текста, логики изложения материала и грамматических, синтаксических, лексических и стилистических особенностей разного рода текстов, в первую очередь научного текста.

Две основные схемы построения текста – это, как известно, дедукция и индукция. Обратимся снова к словарю Дудена: „Deduktion ist Ableitung des Besonderen und Einzelnen vom Allgemeinen Induktion ist das Hineinführen, wissenschaftliche Methode, vom besonderen Einzelfall auf das Allgemeine, Gesetzmäßige zu schließen.“

Одним из самых эффективных методов при обучении работе студентов с текстом по специальности являются аннотирование и реферирование.

Начать работу со студентами лучше с обучения аннотированию, т. к. аннотация – это представление содержания книги или научной статьи в наиболее сжатом виде. На этом этапе работы надо научить студентов работать с заголовком и оглавлением, а также находить главную мысль первоисточника, опираясь на схему построения текста. Здесь важна техника выделения информационных центров текста, умение сформулировать основные положения текста и выводы, исходя из анализа ключевых слов и первых предложений абзацев, содержащих тему.

Кроме того, студентов надо познакомить со структурой аннотации, включающей в себя а) библиографическое описание работы (автор, название работы, место и год издания); б) общие сведения о работе (область знания, к которому относится работа) и сведения о ее авторе; в) общее, очень краткое, представление содержания; г) иногда дается очень краткая критическая оценка первоисточника.

В отличие от аннотации, в реферате подробно даются наиболее существенные положения и выводы реферируемого первоисточника. Помимо этого в реферате обычно содержится оценка позиции автора и сопоставление различных точек зрения по данному вопросу, т.е. критическое осмысление материала первоисточника. При работе над рефератом надо уделить внимание, во-первых его содержательной стороне; во-вторых, его структуре, которая в чем-то напоминает структуру аннотации, но является более сложной, и в-третьих, языковой стороне, т. е. 1) что сказать, 2) в какой последовательности сказать и 3) как сказать.

Реферат - это по возможности полное изложение основного содержания одного или нескольких первоисточников. В реферате сообщаются наиболее существенные положения и выводы первоисточника, а также часто дается оценка позиции автора первоисточника и сопоставляются различные точки зрения на проблему реферата. Наиболее подробная проработка первоисточника свойственна информативному реферату или, как его еще называют, реферату-конспекту. В нем излагаются в общем виде все основные проблемы первоисточника, их аргументация, основные результаты и выводы, важные с теоретической и практической точки зрения. Существуют и другие типы рефератов, например, реферат-обзор и реферат-резюме.

Независимо от его типа реферат имеет единую структуру, которая напоминает структуру аннотации: предметная рубрика, заглавие, выходные данные, главная мысль реферируемого источника. Однако содержание первоисточника излагается подробно. Рекомендуется опираться при изложении реферируемого материала на последовательность первоисточника: главы, разделы, параграфы. Далее

автор реферата дает критическую оценку материала и приводит свои выводы.

При обучении реферированию студентам следует дать стандартные речевые обороты для реферирования (речевые клише):

Работа (статья и т. д.) состоит из предисловия (введения), двух (трех и т. д.) глав (разделов и т. д.) и заключения.

В работе (статье и т. д.) речь идет о ... (анализируется, исследуется и т. д.).

Далее автор останавливается на проблеме ..., подробно раскрывает..., указывает на то, что ..., в центре внимания находится вопрос ...

Подробно (кратко) излагается ..., поднимается вопрос ..., уделяется особое внимание ..., подчеркивается большое значение ..., указывается на необходимость...

В заключение следует указать на то, что ..., автор делает вывод о том, что ... и т. д. и т. п.

Имея подобные речевые штампы на русском и иностранном языке, студент быстрее сможет формулировать как содержание реферируемого первоисточника, так и собственные мысли.

В заключение можно рекомендовать некоторые задания для студентов по аннотированию и реферированию научного текста.

Задание 1. Сравните два текста с точки зрения развития мысли в тексте. В каком из них дедуктивный, а в каком индуктивный способ изложения материала?

Задание 2. Назовите ключевые слова текста.

Задание 3. Назовите тему текста и выделите тему каждого абзаца.

Задание 4. Сократите текст, сохранив лишь самые общие суждения. Оформите его в виде нового, предельно сжатого текста.

Задание 5. Составьте аннотации к данным текстам. Укажите предмет и цель реферируемого источника. Для кого предназначена данная статья?

УДК 811.111:378.147:791

Дедик О. П.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ФИЛЬМА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК ВИДА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается организация самостоятельной работы студентов по просмотру научного фильма на иностранном языке. Обсуждение фильма способствует развитию критического мышления, навыков общения на иностранном языке на профессиональные темы.

Ключевые слова: ключевые слова и фразы, план, химические элементы и соединения, электронный словарь, стимул, заинтересованность

O. P. Dedic

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Use popular science film on the foreign language a kind independent work of students

The article considers the stages of watching and discussion of scientific films in English by the Chemistry students. The project work leads to communication skills and critical thinking development.

Keywords: keywords and phrases, plan, chemical elements and compounds, electronic dictionary, a stimulus, high motivation.

На занятиях по иностранному языку в вузе студенты овладевают навыками практического владения иностранным языком и одновременно совершенствуются как будущие специалисты и самостоятельно мыслящие личности, развивают критическое мышление, умение работать в команде, креативность и коммуникабельность.

Для развития навыков аудирования, перевода, чтения и воспроизведения информации на иностранном языке используется целый ряд самостоятельных заданий с опорой на такой важнейший источник информации, как интернет. Рассмотрим одно из таких заданий – просмотр научно-популярного фильма, связанного с профессиональной деятельностью студентов Института прикладной химии и экологии СПбГУПТД на видеохостинге <https://www.youtube.com/>.

Перед просмотром фильма проводится предварительная беседа, в которой подчеркивается необходимость получения информации на иностранном языке из аутентичных источников, которая подается носителями языка. Слушая тексты, учащиеся в первую очередь узнают о правильном произношении терминов, которые им предстоит употреблять в будущем при контакте с зарубежными партнерами в ходе переговоров и встреч, стажировок и конференций. И, несмотря на то, что химические элементы, соединения и формулы одинаково понятны всем ученым мира, их чтение и произношение вызывает трудности. При изучении химии, основного и базового предмета для ряда специальностей в СПбГУПТД, еще в школе формируются умения на родном языке правильно назвать элементы и их соединения, прочитать формулу, описать реакцию, эксперимент и сделать выводы. Следовательно, для студентов второго курса, начинающих читать профессиональные тексты, первичной задачей при просмотре фильма выступает задача прослушивания и правильного воспроизведения отдельно взятого слова (термина) на иностранном языке.

Зрительный ряд помогает понять отдельные высказывания, а уже затем высказывания объединяются в более крупные куски информации - целые тексты, рассказ диктора.

К предварительным упражнениям относятся индивидуальное и хоровое чтение элементов таблицы Менделеева, пение песни с перечислением элементов The NEW Periodic Table Song [1], запись новых слов, вопросно-ответная работа и перевод с русского на иностранный язык фраз и предложений, связанных с темой фильма.

Просмотр фильма проводится самостоятельно в любое удобное для студента время. Оптимальная продолжительность фильма для такого задания и уровня Pre-Intermediate не должна превышать семь-восемь минут, в таком случае информация будет дозированной, и в ходе следующих занятий ее можно рассмотреть более детально как в грамматическом, так и в профессиональном аспектах.

Преподаватель ставит перед студентами следующие задачи: посмотреть фильм без остановок и постараться понять основную тему и подтемы, то есть выделить отдельные фрагменты фильма; услышать и по возможности записать упоминаемые цифры, фамилии, т. е. фактический материал, далее записать ключевые слова и соотнести их со своим планом. В ходе просмотра у ряда студентов могут возникнуть трудности понимания, тогда на второй просмотр рекомендуется включить субтитры. Здесь же следует упомянуть о том, что титры, как правило, генерируются машиной и не всегда правильно отображают слова на английском языке, но, тем не менее, помогают увидеть написание фразы, когда ее произносит ведущий, и, следовательно, понять сказанное. Рекомендуется останавливать просмотр, посмотреть новое или непонятное слово в словаре. Как правило, пользуемся электронным словарем Мультитран (<http://www.multitrans.ru/>) [2], в котором даются толкования терминов в зависимости от области применения и отрасли промышленности.

После просмотра фильма студенты записывают в конспект ключевые слова, план. Можно дать задание записать полностью текст фильма.

Задание выполняли студенты Института прикладной химии и экологии. К просмотру был предложен анимационный фильм The (Truly) Periodic Table. UNIVERSITY OF AVEIRO / 2013 [3];[4]. Фильм рассказывает о том, почему элементы представлены в таблице в таком порядке, как элементы соединяются между собой. Видео было создано в Science Office в университете города Авейру в Португалии, в рамках Международного Года Химии 2011. Текст читает англичанин Джеймс Клэмп (James Clamp).

На следующем занятии студенты с удовольствием читали записанный в тетради текст диктора либо воспроизводили содержание по своему плану на иностранном языке. Преподаватель обратила внимание студентов на возможность чтения отдельных элементов в двух вариантах - в английском и латинском.

Обсуждение содержания фильма следует в виде диалогов, в которых затрагиваются подтемы видео: строение атома, элементы и жизнь, свойства химических элементов, расположение элементов в таблице и др. Добавление элементов в таблицу в анимации учащиеся сравнили с игрой в Тетрис. При обсуждении выяснилось, что студенты критически восприняли предложенный видеоматериал, начиная с самого названия фильма [4];[2] (*The Truly! – Истинная! Правдивая! Самая настоящая!*). Было замечено, что элементы расположены в неправильной или непривычной для них последовательности, что они смещены вверх внутри 8-го и 9-го периодов и что количество элементов в некоторых из них не совпадает с тем, что они изучают на занятиях по химии. Данные выводы были сформулированы на английском языке двумя студентами.

В целом фильм оказался познавательным и развлекательным, а также нетрудным для восприятия, но именно такая цель и преследовалась – студентам просмотр фильма должен принести удовольствие и удовлетворение от того, что английская речь была им понятна. Такое задание будет стимулом для дальнейшего обращения к видеоматериалам, для поиска необходимой информации и иллюстрации для докладов и презентаций не только на английском, но и на русском языке, для пробуждения интереса к участию в международных проектах и конференциях.

Литература

1. The NEW Periodic Table Song. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=VgVQKCcfwnU> (дата обращения: 05.12.16).
2. Мультитран. URL: <http://www.multitran.ru/c/m.exe?CL=1&s=Truly&l1=1> (дата обращения: 05.12.16).
3. Science Office. The (Truly) Periodic Table. UNIVERSITY OF AVEIRO / 2013. URL: <http://www.scienceoffice.org/projects/the-truly-periodic-table> (дата обращения: 05.12.16).
4. The (truly) Periodic Table. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xd4-Uy2FLWc> (дата обращения: 05.12.16).

УДК 81'25:81'271.14

Катан Л. М.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

ЧТЕНИЕ И ПЕРЕВОД ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ОЧНО-ЗАОЧНОЙ И ЗАОЧНОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются типичные ошибки, возникающие при переводе работ по специальности с английского языка на русский язык.

Ключевые слова: особенности перевода, чтение, перевод, языковой материал, грамматические конструкции, лексика, аудиторная и внеаудиторная работа.

L. M. Catan

St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Reading and translation of professional texts in foreign language teaching students of Part-time and Distant courses

The article concerns general misstates encountering in the translation of professional texts from English into Russian.

Keywords: specific information, reading, translation, features, language material, grammar constructions, lexis, classroom and individual work.

Обучение чтению и переводу литературы по специальности на иностранном языке является непростой задачей в неязыковой вузе, особенно при работе со студентами очно-заочной и заочной форм обучения.

Следует также учесть, что чтение текстов по специальности имеет особенности, к которым можно отнести широкий охват языкового материала, более сложное содержание и композиция текстов, сложность грамматических конструкций.

Как правило, студенты очно-заочной и заочной форм обучения не отличаются достаточной языковой подготовкой и переводят отдельные слова в том порядке, в котором они встречаются в тексте.

При работе с простым по структуре и лексике предложением такой способ перевода иногда может правильно передать его смысл. Но если текст сложный, то такой перевод приводит к искажению смысла, сам процесс работы под переводом протекает очень медленно, так как возникает необходимость постоянно обращаться к словарю. При этом возникает еще одна проблема – понимание. «Понимать – не значит уметь переводить. Можно понять суть текста, не зная всех содержащихся в нем слов, или, наоборот, знать все слова и не понимать смысла предложения. Чтобы самостоятельно выполнять перевод литературы по специальности, студенты должны приобрести определенные навыки» [1].

Принимая во внимание тот факт, что чтение литературы по специальности – это основной вид работы по извлечению необходимой информации, студенты должны обучаться адекватному переводу, то есть, по возможности, точной передаче содержания иностранного текста грамматическими и лексическими средствами русского языка. Следует отличать адекватный перевод от буквального. При буквальном переводе грамматические конструкции и порядок слов оригинала остаются без

изменения, это означает наличие полного соответствия между элементами двух языков. Адекватный перевод точно передает мысли автора, но с использованием соответствующей терминологии и соблюдением стилистических норм русского языка. На занятиях студентов очно-заочной и заочной форм обучения следует учить адекватному переводу. Буквальный перевод, который большинство из них выполняет самостоятельно, можно рассматривать лишь в качестве переходного этапа к достижению адекватного перевода.

При обучении переводу литературы по специальности следует обратить внимание на особенности языка и стиля научно-технологической литературы. Для данного стиля характерна логическая последовательность изложения материала, его сжатость, точность и однозначность выражения мысли. Это проявляется в преобладании использования пассивного залога, инфинитивных герундиальных, причастных оборотов (Например:

- «1. Science is known to effect the life of people.
2. It is sometimes difficult to make people see your point.
3. Some people are easily in jounced by other people's opinions.
4. This method has been referred to in an earlier paper.
5. Nobody can avoid making occasional misstates.
6. By recognizing the threat to our environment we have made the first step to its preservation.
7. Recognizing a problem the scientist makes the first step to its solution» [2], сокращений, и условных обозначений. Следует подчеркнуть, что грамматика является одним из главных средств, которое дает возможность понять и правильно перевести текст.

Грамматика должна изучаться применительно к переводу научно-технической литературы. Это значит, что должны превалировать задания, направленные на развитие практических навыков. (Например:

«Practice orally by using impersonal passive structures as shown in the following example.

Example: We (the author, they, etc) have found that It has been found that.

1. I must admit that
2. The author hopes that
3. Everybody accepts that» [2].

Изучая отобранный по определенной системе материал, студент запоминает значение грамматических конструкций, их внешние формальные признаки, по которым их можно узнать в тексте, определяет их функции в предложении, узнает способы перевода данных грамматических форм. Перед студентами очно-заочной и заочной форм обучения стоит основная задача – научиться узнавать грамматические конструкции и правильно переводить их на русский язык.

«Специальная» литература отличается насыщенностью терминами, в том числе интернациональными. Например: «Defect, to ignore, to transform, cycle и т. д.» [2].

Язык научно-технических текстов лишен образности и эмоциональности. Работа над переводом начинается с ознакомления с общим содержанием текста, чтобы установить, какая проблема в нем рассматривается, и в дальнейшем оперировать специальной терминологией, относящейся к данной теме. Это означает, что работа над переводом предусматривает показать на практике, что любое слово, имеющее много значений, становится однозначным только в определенном контексте. Общие двуязычные англо-русские словари не дают одного значения слова, а только его возможные эквиваленты, из них нужно выбрать только тот русский эквивалент, который определяется английским контекстом и нормой русского языка.

Например: «Case – случай; положение дел; доводы; доказательства; аргументы и т. д.»

1. In any case the result of the experiment will be of great value.

В любом случае результат эксперимента будет иметь огромное значение.

2. He presented a strong case against a proposed solution.

Он представил убедительные доводы против предполагаемого решения» [2].

«Особое внимание следует уделить переводу заголовков. Считается, что их следует переводить после перевода всего текста. Когда известно содержание, легче найти лучший вариант перевода заголовка. Кроме того, иногда заголовок невозможно перевести без точного понимания содержания всего текста» [1].

Важным фактором при обучении адекватному переводу является развитие умения языковой догадки. Работая над переводом, студенты могут догадаться о значении незнакомых слов исходя из контекста, что в значительной степени улучшает общее понимание содержания. Не менее важным является также умение студентов вычленять из читаемого текста смысловую информацию. Таким образом, чтение и адекватный перевод текста становятся формами обучения, нацеленными на получение информации.

Отбор текстов для чтения и перевода также является особым фактором, так как их содержание должно отвечать интересам студента и мотивировать его к активной работе. Тексты рекомендуется подбирать с учетом посильности и доступности. На первых этапах обучения они должны быть небольшими по объему, построенными на изученном языковом и грамматическом материале с небольшим количеством лексических единиц. В дальнейшем, когда студенты приобретут определенный опыт в чтении и переводе, их можно усложнить.

На начальном этапе всем студентам группы можно предложить один и тот же текст, разобрать его, обратить внимание на грамматическую и лексическую составляющие текста. Несколько ключевых слов можно написать на доске или предложить самим студентам найти их в словаре. Для проверки понимания содержания прочитанного текста используются разные формы контроля: ответы на вопросы по содержанию прочитанного, опровержения или подтверждения утверждений, подбор дефиниций к словам, передача содержания текста на русском языке. Затем можно предложить студентам разные тексты, но примерно равной трудности для самостоятельной работы, и дать определенное время для их перевода. Тексты первого этапа могут содержать информацию общего характера об известных ученых, научных открытиях, направлениях подготовки специалистов вуза, в котором они учатся, особенностях их будущей профессии.

Самостоятельная работа по чтению и переводу текстов по специальности поможет студентам находить нужную информацию в процессе их трудовой деятельности. По сравнению со студентами дневной формы обучения, студенты очно-заочной и заочной форм обучения имеют одно преимущество. Оно заключается в том, что у них уже накоплен некоторый профессиональный опыт и поэтому тексты, предназначенные для работы с этой аудиторией, должны быть насыщены интересной и актуальной для профессионалов информацией, то есть занимательность текста отступает на второй план. Данный фактор следует учитывать при отборе текстового материала для занятий по иностранному языку и при составлении методических указаний и пособий, предназначенных для студентов очно-заочной и заочной форм обучения, в этом случае небольшое количество часов, отведенных на аудиторные занятия может быть восполнено достаточным объемом самостоятельной работы студентов.

Литература

1. Бухарова Г. П. Использование текстов по специальности при обучении иностранному языку студентов заочно-вечернего отделения. Технология обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: IV Межвузовская научно-практическая Конференция (Ульяновск, 3 февраля 2010 года): сборник научных трудов / отв. ред. Н. С. Шарафутдинова. – Ульяновск: ЧПТУ, 2010. – 214с.

2. Learn to Read Science. Курс английского языка для аспирантов: учебное пособие / руководитель Н.И.Шахова – 10-е издание – М. Флинта: Наука, 2010 – 360с.

УДК 81'25:81'271.14

Климов Е.А, Климова С.В.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА: ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ

В статье рассматриваются типичные ошибки, возникающие при переводе выпускных квалификационных работ с русского языка на английский. Особое внимание уделяется проблемам языковой интерференции.

Ключевые слова: особенности перевода, языковая интерференция, выпускная квалификационная работа, фиксированный порядок слов.

Y. A. Klimov, S. V. Klimova

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Lost in translation: common mistakes

The paper deals with common mistakes in translation of graduate qualifying projects from Russian into English. The role of language interference will be analysed.

Keywords: peculiarities of translation, language interference, a graduate qualifying project, fixed word order.

На кафедре иностранных языков разработана и широко применяется система подготовки студентов университета к защите выпускной квалификационной работы (далее ВКР) на иностранном языке.

Бакалавры имеют возможность защищать работу на одном из преподаваемых языков – английском, немецком, французском. Им предлагается перевести некоторые разделы их научной работы (введение, одну из глав (по выбору), резюме оставшихся глав, заключение). Успешно защитившимся бакалаврам выдается удостоверение референта-переводчика с рекомендациями назначения на должности, подразумевающими знание иностранного языка.

За последние пять лет более 40 студентов защитили свои проекты на иностранном языке. Три ВКР защищены на двух иностранных языках.

В работу кафедры по подготовке студентов вовлекаются все больше институтов университета. Так, например, в 2016 году защитились 8 студентов Института дизайна пространственной среды на английском языке и один - на немецком. Они получили высокие оценки ГЭК [1].

Возможность подобной работы предоставляется студентам, обладающим высоким уровнем языковой компетенции. Несмотря на это, при письменном переводе часто встречаются одни и те же ошибки. По

большей части они вызваны языковой интерференцией, которая оказывается сильнее теоретических знаний.

К ошибкам при переводе на английский язык можно отнести, в частности, следующие:

1. Неправильное использование времен

Студенты не чувствуют разницу между предложениями:

1а. Я живу в этом доме. I **live** in this house. (*Present Simple*)

1б. Я живу в этом доме **вот уже три года**. I **have been living** in this house **for three years now**. (*Present Perfect Continuous*)

2а. Компания **получила** прибыль **в прошлом году**. The company **made** a profit **last year**. (*Past Simple*)

2б. Компания **уже получила** прибыль. The company **has already made** a profit. (*Present Perfect*)

По этой причине в студенческих переводах часто встречаются следующие ошибки:

1. This method **is** (*верно: has been*) very popular for a long time
2. The main investment restriction over the last years is (*верно: has been*) the lack of financial resources.
3. The share of those products has decreased (*верно: decreased*) from 12 % to 6% in 1998.

2. Артикль бывает лишним

Table No.3 (*а не "The table No.3"*)

Graph No.1 (*а не "The graph No.1"*)

Page No.5 (*а не "The page No.5"*)

Если после существительного следует количественное числительное, артикль не ставится.

3. Неправильный порядок слов

Особенность русского предложения, в котором на первом месте может стоять любой его член, создает определенные трудности для студентов при переводе на английский язык, который отличается фиксированным порядком слов.

Обратимся к следующим предложениям с «русским порядком слов»:

1а. In this case all the expenses bears the seller.

2а. Nevertheless, in many companies were achieved positive results.

3а. As an example can be given a takeover.

...и сравним их с «английским»:

1б. In this case the seller bears all the expenses.

2б. Nevertheless, positive results were achieved in many companies.

3б. A takeover can be given as an example.

4. Неправильное использование местоимений *another, other*

1. It can also include **another** (*верно: other*) expenses.

2. At the same time enterprises faced **another** (*верно: other*) problems to be solved.

После **another** используется существительное в единственном числе, после **other** - во множественном.

5. Неправильное использование герундия

1. The first step includes collecting **of** (верно: **без предлога**) new data.
2. The next step will involve classifying **of** (верно: **без предлога**) the data.
3. The company cannot invest money in purchasing **of** (верно: **без предлога**) new equipment.

После герундия следует прямое дополнение: в этом случае предлог **of** не ставится.

6. Неправильное употребление глаголов *allow, enable*

- 1a. The budget system will allow to establish control over funds.
 - 2a. It will enable to reduce the least important expenses.
- Эти глаголы требуют обязательного употребления косвенного дополнения:
- 1б. The budget system will allow **the company** to establish control over funds.
 - 2б. It will enable **you** to reduce the least important expenses.

Анализ студенческих переводов, проводившийся на протяжении многих лет, позволил выделить более 10 видов типичных ошибок и разработать систему упражнений, направленную на их исправление [2]. После выполнения соответствующих заданий и приобретения необходимых навыков и умений студенты приступают к переводу ВКР.

Литература

1. Ветрова Ю. Н. Дипломные работы на высшем уровне // *техСтиль* №9, 5 сентября 2016. – С.3.
2. Добрынина Н. А., Климова С. В. Подготовка к защите диплома на английском языке / Учебное пособие. СПб: СПГУТД, 2012.

УДК 378.146:811.111:004

Львова А. Ф.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

ОЦЕНКА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматривается успешный пример использования облачных технологий для оценки знаний студентов по иностранному языку.

Ключевые слова: туристическая индустрия, владение иностранным языком, электронные ресурсы, блог, онлайн-тестирование.

A. F. Lvova

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

English language assessment of university students based on cloud technologies

Application of cloud technologies in training to English language of university students

The author shares the experience of student English language assessment based on cloud technologies.

Key words: tourism industry, English proficiency, Internet resources, blog, online assessment.

Профессии в сфере туризма являются очень востребованы в современном быстро развивающемся мире, и это не случайно. Туризм чаще всего ассоциируется с отдыхом, новыми впечатлениями. Тысячи людей ежегодно уезжают в туристические туры, осваивают новые неизведанные направления или возвращаются повторно туристами в полюбившиеся страны и регионы.

Знание иностранного языка, особенно сотрудниками туристической отрасли, является обязательным условием для принятия на работу и последующим успехом в будущей профессии, связанной с туристической индустрией. Ярким примером может служить профессия менеджера по работе с клиентами в турагентстве, продающего туры в разные страны. Такой специалист должен хорошо знать английский язык, а владение сразу несколькими иностранными языками будет преимуществом при устройстве на работу в области туризма. Данные знания могут понадобиться, например, при бронировании мест в зарубежной гостинице, разговоре с зарубежными партнерами на иностранном языке вживую или по телефону, а также зарубежными туристами, которые хотят организовать свой досуг в незнакомом городе.

В Университете промышленных технологий и дизайна СПб готовятся специалисты различных направлений, в том числе и в области туристической индустрии. Студенты во время обучения получают углубленные знания как по профилирующим предметам, знакомящим студентов с тонкостями будущей профессии, так и по иностранному языку, где они осваивают терминологию специалиста туристической сферы на иностранном языке. Как правило, на первом курсе все студенты на занятиях по иностранному языку овладевают общеразговорной практикой и углубленно изучают грамматический материал [1, 2]. Занятия наполнены множеством лексических, грамматических, аудитивных упражнений, направленных на формирование необходимых знаний и навыков в области иностранного языка. Начиная со второго курса, на занятиях по

иностранным языком студенты начинают знакомиться с профессиональной лексикой, всесторонне изучают тексты по специальности и продолжают углубленно изучать грамматику на базе специализированных текстов. Помимо основного учебника для студентов туристических специальностей (English for International Tourism. Course book and Work book by Peter Strutt) [3, 4], преподавателями иностранного языка используются новейшие передовые учебные материалы по грамматике. Дополнительно на занятиях со студентами по иностранному языку используются электронные ресурсы, созданные специально для работы со студентами направления 43.03.02 «Технология организации туроператорских услуг», «Технология организации гостиничных услуг». Студенты активно выполняют задания в блоге “Discover the World of Travelling”, который представляет собой электронное пособие, доступное в интернете по ссылке www.esp4tourism.blogspot.ru. В данном блоге студенты могут ознакомиться со «словарем по туризму»; грамматическим материалом – инфинитивом, причастием, герундием, модальными глаголами; просмотреть видеоролики по туристической тематике. В конце семестра, отработав по учебнику и активно работая в блоге, студенты выполняют письменную контрольную работу и проходят тест в интернет ресурсе “Discover the World of Travelling” [5].

Выполненные письменные контрольные студентов проверяются преподавателем лично и результаты оглашаются на занятиях. Что касается результатов теста по блогу, то они видны преподавателю иностранного языка сразу после выполнения в виде диаграммы. Это помогает понять какой материал хорошо усвоен студентами, и какой материал вызывает затруднения, то есть на что следует обратить внимание для дальнейшего совершенствования знаний в области иностранного языка. Преподаватель, просмотрев результаты онлайн теста (см.таблицу ниже), сообщает о них студентам на следующем занятии по иностранному языку.

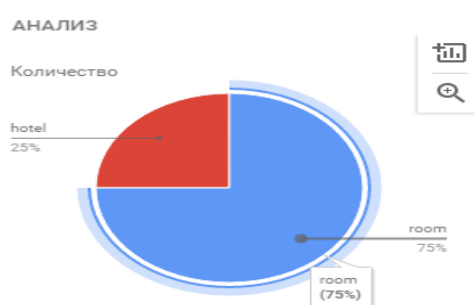


Рис.1

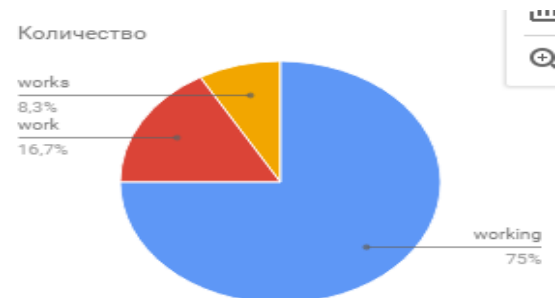
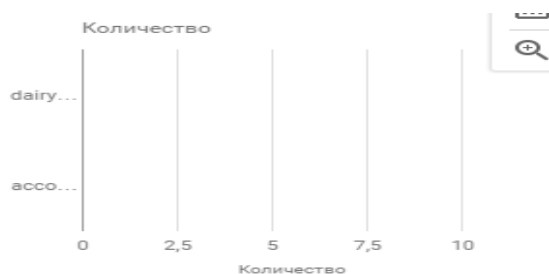
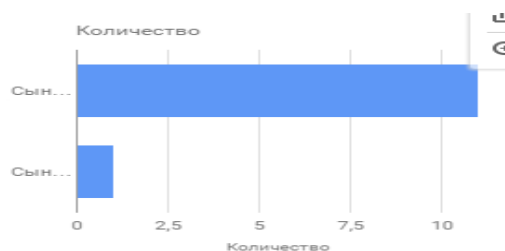


Рис.2



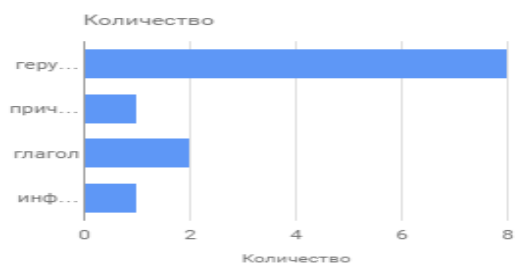
"accommodation" содержит наименьшее значение для столбца "Параметры 1" (1).

Рис.3



"Сын Марии любит, когда ему читают книги на курорте." содержит наименьшее значение для столбца "Параметры 1" (1).

Рис.4



"герундий" содержит наибольшее значение для столбца "Параметры 1" (8).

Рис.5

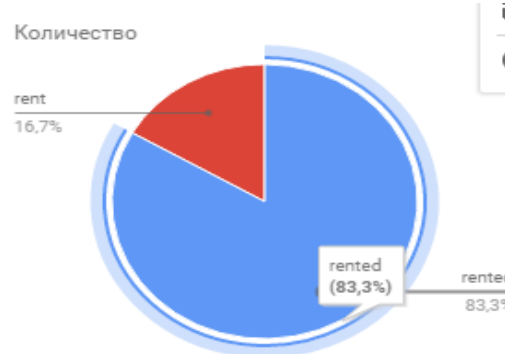


Рис.6

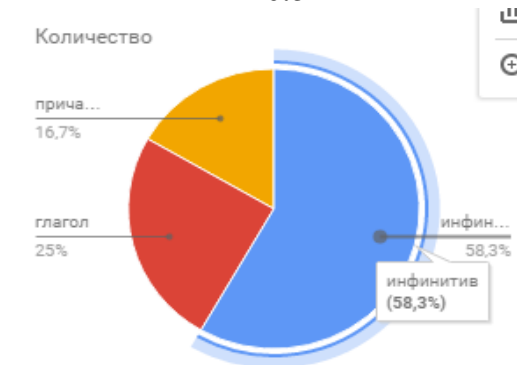


Рис.7

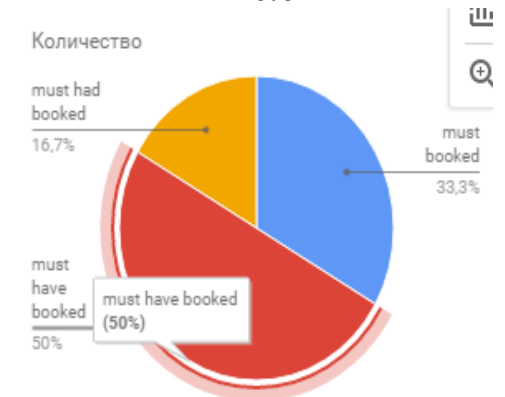


Рис.8

АНАЛИЗ ДАННЫХ ПО ТЕСТИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ СПГУПТД 2016

синим цветом в диаграмме показаны правильные ответы
красным и желтым цветом в диаграмме показаны неправильные ответы

Результаты прохождения онлайн-тестирования в блоге "Discover the World of Travelling" показали, что студенты хорошо освоили лексический материал, представленный в разделе "Vocabulary for students of tourism", набрав более 75% правильных ответов (задания по лексике см.рис.1, 4). В грамматическом разделе "герундий" (см.рис.2, 3, 5) также преобладает большой процент верных ответов (около 75 %). Успешно выполнено задание на знание причастия II (см.рис.6) – 83 % испытуемых.

Что касается сложностей в прохождении онлайн-теста, то трудности возникли при определении неличной формы глагола в словосочетании

(см. рис. 7), где выбрали правильный вариант ответа только 50% участвовавших в тестировании.

Сложным оказалось и задание на модальные глаголы, где перед студентами стояла задача поставить инфинитив в прошедшее время (см.рис.8) – большинство ответов неправильные, верно ответили лишь 33% тестируемых.

Разбор ошибок вместе со студентам на занятии по иностранному языку способствует тому, что студенты лучше усваивают изучаемый материал.

Следовательно, поняв причины своих ошибок и повторив изученный материал, студенты с удовольствием продолжают овладевать иностранным языком, таким образом совершенствуясь в своих навыках и постепенно становясь профессионалами в своей будущей профессии.

Литература

1. Murphy Raymond. English Grammar in Use. A self-study reference and practice book for intermediate students. - Cambridge.: Cambridge University Press, 1997.

2. Дроздова Т.Ю., Маилова В.Г. Student's Grammar Guide: Справочник по грамматике английского языка в таблицах: Учебное пособие для студентов неязыковых вузов и учащихся школ и гимназий. – СПб.: Антология, 2005. – 192 с.

3. Peter Strutt. English for International Tourism: intermediate students book – Pearson Education Limited, 2007. – 144 p.

4. Peter Strutt. English for International Tourism: intermediate workbook – Pearson Education Limited, 2007. – 80 p.

5. Львова А.Ф. Discover the world of tourism. Открываем мир. –URL: <http://www.esp4tourism.blogspot.ru/> (дата обращения: 1.12.2016).

УДК 811.111:378.147

Марницына Е. С.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

РАБОТА С ОБЪЕМНЫМИ АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ В СОВРЕМЕННОМ КОНТЕКСТЕ

В статье рассматриваются сложности, возникающие в работе с объемными аутентичными текстами при обучении студентов языку специальности. Зарубежные специалисты в области методики преподавания, хотя и признают преимущества аутентичных текстов, не рекомендуют обращаться к длинным текстам и не предлагают комплекса упражнений для таких текстов. Следовательно, российские преподаватели должны разработать свой комплекс упражнений или адаптировать уже существующие. В статье объясняется, как использовать известную ролевую игру «Пресс-конференция» в такой ситуации.

Ключевые слова: методика преподавания иностранных языков, профессиональный иностранный язык, ролевая игра, интерактивные методы

E. S. Marnitsyna

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

On Working with Long Authentic Texts in Modern Context

The article deals with issues of working with long authentic texts when teaching a foreign language for specific purposes. Even though foreign teaching tradition acknowledges advantages of authentic texts they do not tend to use long texts for teaching purposes. Thus, Russian foreign language teachers have to develop their own activities or adapt existing activities for working with such texts. The article explains how to apply a famous 'Press-Conference' role play.

Keywords: foreign language teaching, foreign language for specific purposes, role play, interactive methods

В преподавании иностранного языка в России сохраняется традиция использовать текст как одно из основных средств обучения. В целом задания на основе текста используются во всех учебниках в рамках преподавания любого языка как иностранного, однако именно в России широко распространено чтение текстов по специальности большого объема. Целью подобного задания является накопление и расширение словарного запаса, знакомство со сложными грамматическими конструкциями, присущими только письменной речи, а также попытка научить студента ориентироваться в большом количестве текстов и материала на иностранном языке и подобрать аутентичный текст по своей специальности.

Западные специалисты не отрицают полезности чтения аутентичных текстов, однако многие из них отдельно оговаривают, что текст должен быть небольшим [1], например, обычный размер текста при тестировании или работе в аудитории составляет 300-500 слов. Среди преимуществ работы с текстом по специальности преподаватели английского языка выдвигают следующие: аутентичные тексты являются современными, это именно тот вид текстов, с которыми студентам в конечном итоге придется работать, и они должны научиться с ними справляться, это способствует усвоению и повторению лексических единиц, уже известный студенту контекст специальности поможет усвоить новую лексику по теме [2]. С данными доводами невозможно не согласиться, однако вот какие этапы работы нам предлагают на одном из специализированных сайтов для преподавателей английского языка: индивидуальное чтение текста студентом про себя, преподаватель читает текст вслух для всех, студенты

читают текст вслух по очереди. Автор статьи также замечает, что наилучшего результата можно достичь, сочетая эти три этапа [3]. С этим тоже трудно не согласиться, но очевидно, что данные виды работы совершенно не подходят для работы с большим текстом, тем более, если у каждого студента свой текст.

В последнее время много говорится о том, что традиционные виды работы с текстом сейчас неприемлемы в силу ряда причин (начиная от нежелания работать со словарем и до слишком активного применения электронных средств) [4, 465]. Все это должно побуждать наших преподавателей разрабатывать свои виды заданий или адаптировать уже существующие, чтобы оптимизировать работу с текстом по специальности большого объема. В данной статье хотелось бы кратко остановиться на довольно известной ролевой игре «Пресс-конференция» и показать, как она может стимулировать студентов к дополнительной работе с текстом. Данный вид работы был неоднократно апробирован со студентами СПбГУПТД, обучающимися по различным специальностям.

Пресс-конференция (подготовка и проведение)

I. Студенты, как всегда, готовят к домашнему чтению тексты/текст по специальности и сдают тексты в назначенный день традиционным образом. Пока студенты отвечают, преподаватель отбирает 4-6 студентов с неплохим уровнем владения языком и с интересными текстами (текстом) по одной тематике.

II. В конце занятия преподаватель предлагает этим студентам выступить в роли экспертов в своей области (то, о чем они читали), а остальным выступить в роли журналистов или молодых специалистов. Назначается дата пресс-конференции (желательно не ранее, чем через одно занятие после домашнего чтения).

III. Занятие между сдачей домашнего чтения и непосредственно пресс-конференцией следует посвятить повторению структуры вопроса. Можно охватить как прямые, так и косвенные вопросы. Если останется время или если у вас есть возможность посвятить этому несколько занятий, то полезно объяснить тактики ухода от ответа, уточнения и т.д.

IV. Попросите студентов-экспертов подготовить карточки-визитки с указанием имени, фамилии и темы.

V. Аудиторию, где будет проходить «пресс-конференция», необходимо подготовить: организовать место для экспертов (развернуть 2-3 стола лицом к аудитории). Если темы, которые вы выбрали для пресс-конференции как-то близки, то придумайте название для пресс-конференции и напишите его на доске.

VI. В ходе пресс-конференции каждый студент-журналист должен задать не менее трех вопросов, преподаватель должен задать не менее одного вопроса каждому «эксперту».

VII. Преподаватель фиксирует ошибки «журналистов» и «экспертов», причем как языковые (грамматические, лексические), так и связанные с этикетом и манерой поведения на мероприятиях такого рода (например, официальный или неофициальный стили общения, обращение и т.д.). Этот вид деятельности не должен отнимать более 35-45 минут (в зависимости от наполняемости группы). Таким образом, у преподавателя еще останется время подвести итоги.

Хотелось бы также отметить, что такое занятие можно проводить несколько раз за семестр, то есть после каждой сдачи домашнего чтения. Для первой пресс-конференции лучше выбрать студентов с более высоким уровнем владения языком, далее следует дать шанс попробовать себя всем остальным. Подготовку (повторение грамматики и т.д.) достаточно провести только в первый раз, а потом студенты уже будут закреплять пройденное.

Если вы хотите, чтобы «журналисты» подготовили не только вопросы, но и провели какую-то исследовательскую работу, то они должны подобрать профессиональное издание (из действительно существующих в любой точке планеты), которое они будут представлять. Тогда перед тем, как задать вопрос, им нужно будет кратко представиться.

Основываясь на опыте, можно сказать, что сначала студенты стесняются задавать вопросы, поэтому лучше, если преподаватель первым выступит в роли «журналиста». Однако, преодолев первое смущение, «журналисты» активно задают вопросы всем «экспертам», а «эксперты» отвечают. Не исключено, что «эксперт» может и не знать ответа. Чтобы такая ситуация не породила ненужной паузы в ходе пресс-конференции, необходимо заранее объяснить всем участникам процесса, что мы не проверяем их знания по специальности, а пытаемся развивать их знание и навыки в иностранном языке. Именно в таких ситуациях бывает полезно знание тактик ухода от прямого ответа на вопрос.

На первом курсе студентам можно ограничить круг чтения материалом по страноведению, а потом выбрать экспертов по отдельным странам, городам, музеям и т. д.

В заключение хотелось бы добавить, что студенты быстро понимают суть задания, поэтому нет необходимости тратить много времени на объяснения, сама пресс-конференция не отнимает много времени, следовательно, ее можно проводить несколько раз в течение семестра, и, наконец, такая ролевая игра полностью соответствует современным тенденциям применения интерактивных форм.

Литература

1. M. Swan. The need for intensive input-output work. Доступ: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-texts-constructively-2-intensive-input-output-work> (Дата обращения: 25 ноября 2016 г.).

2. Case A. Advantages and Disadvantages of Using Authentic Texts in Class. Доступ: <https://www.usingenglish.com/articles/advantages-disadvantages-using-authentic-texts-in-class.html> (Дата обращения: 30 ноября 2016 г.).

3. <http://linguapress.com/teachers/reading-comprehension.htm> (Дата обращения: 3 декабря, 2016 г.).

4. Марницына Е. С. Что делать с текстом? // Русская словесность в научном, культурном и образовательном пространстве (к 90-летию со дня рождения профессора В. И. Максимова): матер. докл. и сообщ. XXI междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2016. – С. 463–467.

УДК 81'243:378.147:004.9CALL

Мекратанакулпат Натчиван

Санкт-Петербургский государственный университет

О ПРИМЕНЕНИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЗАРУБЕЖНЫХ ИСТОЧНИКОВ)

В настоящее время компьютерные технологии стали неотъемлемой частью современного процесса обучения иностранным языкам. Главное достоинство таких технологий заключается в том, что они дают возможность варьировать формы учебного взаимодействия преподавателя и студентов. Для того чтобы достичь большей эффективности преподавания иностранного языка, необходимо методически обоснованное использование обучающих компьютерных технологий.

Ключевые слова: компьютерные технологии, обучение, иностранный язык, CALL.

Mekratankulpat Natcheewan

Saint-Petersburg State University

ON THE USAGE OF COMPUTER TECHNOLOGY IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE (BASED ON FOREIGN SOURCES)

Currently, computer technology has become an integral part of the modern process of learning foreign languages. The main advantage of these technologies is that they make it possible to vary the form of educational interaction of the teacher and students. In order to achieve greater efficiency of teaching a foreign language, methodically well-founded usage of computer teaching technologies is needed.

Keywords: computer technology, teaching, foreign language, Computer-assisted Language Learning (CALL).

В настоящее время мы являемся свидетелями бурного развития науки и техники, и теперь современный человек уже не представляет своей жизни без компьютера и гаджетов. Всё больше и больше людей получает доступ к Интернету и другим продуктам информационно-компьютерных технологий, например, к Интернет-сайтам, мобильным приложениям, рассчитанным на людей с самыми разными интересами. В связи с этим появилась возможность использовать эти технологии в сфере образования, что привело к разработке новых подходов с целью повышения качества обучения иностранным языкам.

Компьютерные программы как средство обучения иностранному языку начали применяться в 60-ые годы XX века. Позже это направление получило название Computer-assisted Language Learning (CALL). М. Levy связывал данный подход с выявлением методического потенциала компьютера в практике преподавания иностранных языков [1, с.1]. В работе С. Chapelle было отмечено, что термин CALL широко используется для обозначения сферы применения компьютерных технологий при обучении второму языку. В то же время в некоторых исследованиях предлагалось пересмотреть содержание этого термина [2, с. 3]. По нашему мнению, самое точное определение термина CALL принадлежит К. Beatty: «Given the breadth of what may go on in computer-assisted language learning (CALL), a definition of CALL that accommodates its changing nature is any process in which a learner uses a computer and, as a result, improves his or her language» [3, с. 7]. Таким образом, можно считать CALL, предусматривающий применение компьютерных технологий и программ, одним из эффективных средств преподавания иностранных языков.

Программы CALL делятся на четыре группы [4]:

- Специфические программы: приложения, разработанные для развития навыков и умений и облегчающие изучение иностранного языка, например, CD-диски, веб-версии интерактивных языковых упражнений.
- Общие программы: программы технологического характера, например, текстовый редактор (Word), программы для презентаций (PowerPoint), программный бланк распределения (Excel), которые могут быть использованы в качестве поддержки при обучении иностранным языкам.
- Обучающие Веб-версии: онлайн-словарь, онлайн-энциклопедия, сайты новостей или журналов, электронные тексты, веб-квесты, веб-издания, блоги, вики и т. д.
- Программы Интернет-коммуникации: синхронное онлайн-общение, асинхронная электронная почта, дискуссионный форум, доска сообщений.

Данная классификация позволяет утверждать, что эти программы обладают широкими практическими возможностями, благодаря чему они должны занять достойное место в современном преподавании

иностранных языков. С помощью CALL успешно решаются разные методические задачи, связанные с оптимизацией учебного процесса. Однако, как и любые технические средства, CALL имеет не только плюсы, но и минусы. В работе E. D. Indrawati описаны преимущества и недостатки программ CALL[5]. Автор, ссылаясь на мнение экспертов (Jonassen 1996, Salaberry 1999, Rost 2002 inLai 2006), называет следующие неоспоримые достоинства этих программ:

1. Заинтересованность и мотивация: традиционное преподавание иностранного языка зачастую оказывается монотонным и скучным, что приводит к снижению интереса и мотивации учащихся. В аудиторных условиях можно предлагать учащимся различные компьютерные игры, анимационные графики, упражнения в компьютерном исполнении и т. д., что делает процесс изучения иностранного языка более увлекательным и разнообразным.

2. Индивидуализация: программы CALL дают учащимся возможность самостоятельно изучать иностранный язык в соответствии с личными предпочтениями, например, выбор аспекта (фонетика, грамматика, лексика); самостоятельное определение уровня владения языком, которого учащийся хотел бы достичь; предполагаемые затраты учебного времени.

3. Оптимальность стиля изучения: у разных учащихся разные стили усвоения иностранного языка. Стил, не соответствующий когнитивно-психологическим особенностям учащегося, может создать серьезные препятствия для овладения иностранным языком и оказать негативное влияние на результат обучения. В компьютерных программах предусматривается выбор: для одних учащихся «быстрый» дрилл, а для других – «медленный».

4. Оптимальные затраты времени: принципиально важна гибкость учебного процесса, его независимость от места, от времени и обстоятельств, что характерно для веб-версии, инструкции к выполнению заданий. У учащихся появляется возможность практиковаться и работать с учебными материалами без ограничения во времени.

5. Мгновенный результат: учащийся получает максимальную пользу только тогда, когда сразу видит результат своей учебной деятельности. Как показывает практика, отсроченная оценка, пусть даже и положительная, резко снижает стимулирующее действие учебных действий и замедляет продвижение учащегося в овладении иностранным языком. Программы CALL могут выдать мгновенный результат, что помогает учащимся на самом первом этапе осознать ошибку и исправить ее.

6. Анализ ошибок: преподаватель может использовать компьютер для классификации типичных ошибок и интерференционных ошибок учащихся.

7. Целенаправленная и неограниченная практика: компьютерная программа дает возможность многократного повторения (учащийся сам определяет, что и сколько раз ему необходимо повторить).

8. Планирование: с помощью компьютерных программ учащийся может выбрать учебные материалы вместо распечатанных материалов, предлагаемых преподавателем. Это означает, что при использовании CALL учащийся и преподаватель способны вырабатывать совместные решения в процессе обучения.

E. D. Indrawati полагает, что у программ CALL имеется ряд существенных недостатков:

1. Низкий уровень компьютерной грамотности преподавателей: базовые знания о компьютерных технологиях имеют очень большое значение. Вполне естественно, что компьютер приносит пользу только тем, кто умеет им пользоваться.

2. Несовершенство программ CALL: в настоящее время программы CALL в основном ориентированы на обучение чтению, аудированию и письму. Небольшое количество программ разработано для развития умений в говорении, однако нельзя не сказать, что функции этих программ весьма ограничены. E. D. Indrawati цитирует Warschauer (2004), который утверждает, что программа должна идеально распознавать речь пользователя не только с точки зрения правильности, но и «адекватности».

3. Неспособность справиться с неожиданной ситуацией: в процессе обучения второму языку учащийся постоянно сталкивается с изменяющимися ситуациями. Компьютер еще недостаточно «умен» для того, чтобы стать идеальным интерактивным «преподавателем» при решении непредсказуемых проблем, возникающих во время урока[4].

По нашему мнению, CALL играет важную роль в развитии методики преподавания иностранных языков, а имеющиеся недостатки компьютерных технологий могут быть преодолены в ходе дальнейших исследований, которые позволят разработать более эффективные обучающие компьютерные программы.

Литература

1. *Levy, M.* CALL: Context and conceptualization. Oxford: Oxford University Press, 1997.
2. *Chapelle, C. A.* Computer applications in second language acquisition. New York: Cambridge. 2001.
3. *Beatty, K.* Teaching and researching computer-assisted language learning. New York: Longman. 2003.
4. ICT4LT Module 1.4 Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL) http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm
5. *Indrawati, E. D.* Advantages and Disadvantages of CALL (Computer Assisted Language Learning). <https://efidrew.wordpress.com/2008/08/01/assignment-4-article-on-call/>

УДК 811.133.1:[371.671:(075.8)]

Санникова О. И., Строй Е. А.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ФРАНЦУЗСКИХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ СЕРИИ «PROGRESSIVE» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена анализу учебного пособия *Communication progressive du français. Niveau intermédiaire*. Paris : CLE International , 2014 с целью использования его в учебном процессе преподавания французского языка.

Ключевые слова: учебное пособие, французский язык, преподавание, речевое общение, речевые модели.

O. I. Sannikova, E. A. Stroy

Saint Petersburg State University of Industrial Technology and Design

Saint Petersburg State Electrotechnical University

Using Modern French Study Materials from “Progressive” Series at French Classes

The article is analyzing the possibilities of using study material *Communication progressive du français. Niveau intermédiaire*. Paris: CLE International, 2014 in teaching French as a foreign language.

Keywords: study material, French, teaching, oral communication, speech models.

Среди издаваемых учебных пособий представляется интересным выделить серию методических изданий, объединённых общим словом «*progressive* », что отражается в «прогрессивном», последовательном расположении учебного материала, движением от простого к сложному, от начального уровня изучения французского языка (*niveau débutant*) к промежуточному (*niveau intermédiaire*), а затем к продвинутому (*niveau avancé*).

Французское издательство CLE International (www.cle-international) является, наряду с издательствами Hachette и Didier, ведущим в сфере выпуска учебной литературы для изучения французского языка как иностранного.

В этой серии методических изданий представлены:

1. *Civilisation progressive du français* .
2. *Communication progressive du français*.
3. *Grammaire progressive du français*.

4. Vocabulaire progressif du français.

Данная серия учебных пособий направлена на то, чтобы способствовать наиболее продуктивному пониманию и усвоению того или иного языкового материала и каждая изученная тема подготавливает изучение следующей. Таким образом, изучение иностранного языка строится на последовательном усвоении и закреплении приобретённых навыков и умений.

Рассмотрим более подробно учебное пособие *Communication progressive du français. Niveau intermédiaire*, которое вышло в 2014 году во втором издании.

Ценностью этого учебного пособия является, на наш взгляд, удачное соединение грамматики, лексики и страноведения, что ведёт к развитию коммуникативных навыков и умений, необходимых для успешного изучения иностранного языка. Данное пособие направлено на то, чтобы научить студента с уровнем знаний А2-В1 непосредственному общению в реальной языковой ситуации.

Данное учебное пособие может успешно использоваться как на аудиторных занятиях со студентами в качестве основного языкового материала, так и для самостоятельной работы студентов.

42 тематических урока этого учебного пособия отражают основные речевые ситуации и способы их речевой передачи в повседневной жизни (поблагодарить, дать совет, заявить о пропаже, разорвать контракт).

Каждая левая страница учебного пособия включает четыре части:

– диалог или диалоги, соответствующие конкретным ситуациям реальной жизни (разговор между коллегами, дома, в магазине). Диалоги разнообразны, занимательны, всегда реальны и прекрасно озвучены. Предпочтение отдаётся живому разговорному языку с соответствующей подборкой лексики, грамматики и синтаксиса;

– грамматический комментарий, который поясняет основные грамматические явления, встречаемые в диалоге, и соответствует уровням А1-В2 (использование условного наклонения, глагольные конструкции, выражение причины);

– словарная ссылка, которая расширяет словарный запас студента, объединяя в одном семантическом поле основные слова и соответствующие выражения, встречающиеся в конкретной ситуации (человеческие качества, эмоциональные реакции, события повседневной жизни);

– и, наконец, речевые модели, наиболее характерные для конкретного речевого общения.

Каждая правая страница также соответствует четырём типам деятельности:

– первое упражнение имеет целью проверить правильное понимание диалогов с опорой на лексику и речевую ситуацию;

- одно упражнение направлено на закрепление грамматики, представленной на левой странице;
- следующее упражнение направлено на закрепление использованной в диалоге лексики;
- последующие упражнения носят творческий характер, могут быть выполнены как в устной, так и в письменной форме и объединяют все изучаемые аспекты языка.

Иллюстрации предоставляют студенту дополнительную информацию о жестах, привычках, особенностях французов.

В конце учебного пособия приводится проверочный тест, оценивающийся в 100 баллов (10 упражнений по 10 пунктов в каждом), а также ключи к нему. По усмотрению преподавателя этот тест можно предъявить студентам до начала прохождения данного курса, чтобы оценить их исходный уровень знаний, или же, наоборот, в конце обучения, чтобы констатировать успехи студентов.

Тематический указатель позволяет легко найти нужный диалог, опираясь на соответствующую тему (предприятие, жильё, семья).

Грамматический указатель перечисляет все грамматические явления, представленные на левой странице.

Словарный указатель включает перечень всех слов из 42-х уроков.

К учебнику прилагается кассета МРЗ с записью всех диалогов, что позволяет студентам отрабатывать не только устное понимание, но и работать над своим произношением. Записи представляют собой нормативную разговорную речь и, можно сказать, являются «звуковой фотографией» современной французской разговорной речи.

Диалоги, представленные в учебном пособии, живые, интересные, через ситуации повседневной жизни отражают особенности французской культуры, современного французского общества. Они показывают, что такое французский образ жизни, каковы ценности и приоритеты французской нации. Это подводит студента к пониманию сходств и различий двух национальных культур.

Ключи к урокам находятся в отдельной книге, что предоставляет студенту возможность заниматься самостоятельно, если в этом есть такая необходимость.

Итак, данное учебное пособие позволяет развивать следующие общие умения речевого общения студентов:

- аудирование: понимать на слух информацию, представленную в диалогах;
- говорение: передать содержание прослушанного диалога, трансформировать этот диалог в монологическое высказывание, выразить своё отношение к фактам, изложенным в диалогах;
- чтение: понять информацию общего характера и более детально рассмотреть конкретное содержание реплик диалога;

– письмо: составить письменное высказывание на основании прослушанного диалога в соответствии с поставленной задачей.

Данное учебное пособие предлагает многоаспектное обучение студентов французскому языку, позволяя заниматься иностранным языком как под руководством преподавателя, так и самостоятельно. Оно актуально по своему содержанию, подготавливает студентов к успешной сдаче экзамена в рамках требований программы ФГОС ВО.

Литература

1. Carlo C., Causa M. *Civilisation progressive du français*. Paris: CLE International , 2010.
2. Miquel Cl. *Communication progressive du français*. Paris: CLE International, 2014.
3. Grégoire M. *Grammaire progressive du français*. Paris: CLE International, 2011.
4. Miquel Cl. *Vocabulaire progressif du français*. Paris: CLE International , 2009.

УДК 811.111:371.3:37.062.2Chehov

Севрюгин А. Б., Севрюгина Л. Г.

ГБОУ СОШ № 104 им. М. С. Харченко

«THE DARLING» И «ДУШЕЧКА» (ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА А. П. ЧЕХОВА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ)

В статье затрагиваются проблемы изучения литературы в современной школе, воздействия средств массовой информации на образовательный процесс, а также рассматриваются варианты работы при изучении рассказа А. П. Чехова «Душечка» на уроках английского языка и литературы.

Ключевые слова: культурологическая компетенция, межкультурная коммуникация, проблемная ситуация, проблемное обучение

A. B. Sevriugin, L. G. Sevriugina

Comprehensive School № 104 named after M. S. Kharchenko

«The Darling» and «Doushetchka» (problems of studying Chekhov's works at the lessons of English language and literature at school)

This article is devoted to the problems of teaching and studying literature at modern schools, influence of mass media on the educational process and the attempts to combine lessons of literature with lessons of English language using the story by A. Chekhov «The Darling».

Keywords: culturological comments, intercultural communications, problematical situation, problematical studying

Известно, что писатель А. Галич, вынужденно покинувший Россию, страдал не только от тоски по Родине, но также и от того, что парижские эмигранты первой волны с трудом улавливали смысл его песен, с полуслова понятных любому советскому человеку 60-80-х годов XX века.

Преподаватели-словесники признаются, что сталкиваются в своей педагогической практике с подобной проблемой: современным школьникам, во многом уже «иностранцам в собственной стране», для восприятия классической литературы (не только XIX века, но и второй половины XX века) требуются обширные культуроведческие комментарии.

Исследуя понятие «межкультурной коммуникации», М.И. Новикова приходит к выводу, что этот термин «можно понимать в двух смыслах: применительно к культуре разных народов и применительно к культуре одного народа, имеющей значительные отличия в различных временных пластах» [1:49]. Обычно к 9-10 классу происходит взросление подростка, и он начинает задаваться «проклятыми вопросами». В учебниках английского языка Spotlight для 10 класса в каждом из 8 модулей ученикам, как уже совсем взрослым и способным рассуждать, предлагается отрывок из какого-нибудь классического произведения (Киплинг, Диккенс, Конан-Дойль) с краткой характеристикой творчества писателя и десятком нехитрых вопросов по содержанию прочитанного. В плеяду великих авторов попадает и А.П. Чехов с фрагментом рассказа «The Darling». В статье о его творчестве сказано, что он ... «был очень быстро пишущим писателем, который мог сочинить рассказ примерно за час! Типичный чеховский рассказ посвящен мыслям и чувствам его персонажей». Примерно так же можно охарактеризовать творчество, скажем, Брета Гарта или еще какого-нибудь скорого на перо автора. Далее в статье говорится о том, что в «The Darling» (1899) «Чехов описывает женщину Оленьку, которая использует других людей, чтобы придать смысл своей собственной жизни», и приводится фрагмент рассказа на усредненном английском языке.

Непосвященному читателю так и остается непонятно, в чем же ценность Чехова как художника, чем отличается «Sasha» от «Sashenka», «Olga Semyonovna» от «Olenka», а главное, почему «Душенька» вовсе не «Darling». Тем более что Darling – это еще и «Sashenka», так его называет «Olenka», когда пытается разбудить: «Вставай, голубчик! В гимназию пора!»

В такой ситуации «необходимо искать пути и средства передачи культуры, ее постижения молодым поколением, при которых эта культура не будет отторгаться, вызывать раздражение и неприязнь. Делать это обязательно нужно, поскольку школа на сегодняшний день практически единственный институт в обществе, который пытается реально

противостоять тем средствам информации, которые навязывают людям идеалы массовой культуры» [1, с. 49].

Какие же варианты работы можно предложить современным школьникам для достижения этой цели?

На уроке английского языка десятиклассники получают необычное домашнее задание: прочитать рассказ А.П. Чехова на языке оригинала и подобрать эпитеты, характеризующие Ольгу Семеновну (авторские и свои собственные). Это задание – начало дискуссии. В аннотации к отрывку из «The Darling» учащимся объяснили, что Оленька использует других людей, чтобы наполнить смыслом свою жизнь, а над вопросом хорошо это или плохо старшеклассники должны задуматься самостоятельно.

Некоторые ученики с удивлением приходят к выводу, что если Оленька положительный персонаж, то она добрая, отзывчивая, жертвенная, способная понять ближнего до самоотверженности, а главное – она бескорыстная!

Их оппоненты, отталкиваясь от карикатурной иллюстрации в учебнике и вступительной заметки, заявляют, что героиня – «недалекая» и «ничтожная» женщина. Конкретизировать затрудняются, но уверены, что Чехов «относится к ней с насмешкой». Тема пошлости для сегодняшних школьников почти полностью закрыта из-за пресловутых средств массовой информации, навязывающих людям идеалы массовой культуры. Кто-то, отталкиваясь от слов самой Оленьки, даже уверен, что они с антрепренером Кукиным выступали против засилья пошлости на сцене... Чеховское ощущение пошлости вообще сродни мучительному восприятию звуков толпы чутким слухом какого-нибудь музыканта: мучительно до безгливости! Но, так или иначе, толпа, т.е. человеческое общество, существует, и с этим приходится мириться даже обладателю самых тончайших чувств.

Профессор В. Г. Маранцман уделял особое внимание проблемному обучению, созданию проблемных ситуаций на уроке, т. к. это позволяет «охватить не только единичный факт, а широкий круг материала», «дает возможность выхода на другие вопросы, соединения с ними» [2, с. 54]. Разбирая на уроке отрывок из чеховского рассказа, ученики совершают множество неожиданных открытий. Например, такое: текст автора нельзя адекватно перевести на английский язык, т. к. англичанину очень трудно понять, в чем разница между душечкой, душкой, душонкой и душой, а между тем повторение уменьшительно-ласкательных суффиксов – один из любимых Чеховым стилистических приемов. Кроме того, литературные персонажи, оказывается, иногда начинают «своевольничать» и вызывают у читателей чувства, отличные от авторских.

Разговор на тему «Кто же все-таки Душечка – ограниченная мещанка, женщина, полностью утратившая свою индивидуальность, или способная к самопожертвованию героиня?» можно продолжить на уроках литературы. Неоднозначность образа чеховской героини и чередование лирической и

комической тональностей в рассказе (никак не отраженные в переводе на английский язык) вызывают противоречивые оценки персонажа в русской критической литературе. Эта многоплановость толкований позволяет учителю вовлечь максимальное число учащихся в обсуждение проблемных вопросов, возникающих при внимательном чтении произведения.

Таким образом, процесс обучения необходимо выстраивать так, чтобы «дать возможность ученику самостоятельно или под руководством учителя включиться в родную культуру, стать ее носителем, знатоком, хранителем и (в будущем) создателем» [1, с. 49]. Помочь этому может даже, казалось бы, обычный урок английского языка.

Литература

1. Новикова М. И. Межкультурная коммуникация, или вопрос о том, как не стать иностранцем в собственной стране / сб. Межкультурная коммуникация и образование XXI века. СПб., 2006. С.48– 51.
2. Маранцман В. Г., Чирковская Т. В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. – М.: 1977.
3. Чехов А. П. «Душечка». М.: «Художественная литература», 1956. Собр. Соч. в 12 т. Т. 8. С. 351– 363.

УДК 811.112.2:378.147

Шведова О. В.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

СОЗДАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ В РАМКАХ АУДИТОРНОЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье рассматриваются пути повышения мотивации изучения немецкого языка с учётом современной, ориентированной на практику установки обучающихся в аудиторной и самостоятельной работе.

Ключевые слова: мотивация, прагматизм, аудиторная работа, самостоятельная работа, межпредметные связи

O. V. Shvedova

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Generating students' practical motivation in the frame of class work and self study

Ways to boost motivation in studying German both in the frame of class work and self study is considered in the article taking into account students' targeting at Gaining practical skills.

Keywords: motivation, pragmatism, classroom work. self study, interdisciplinary connections.

По данным Гёте-института, за последнее время академический интерес к германистике в её широком понимании сменился прагматичным подходом к изучению языка, поскольку, как отмечают немецкие исследователи [2], человеческий мозг постоянно нуждается в новой информации, причём не самой по себе, а в качестве способа перехода от теории к практике. Поэтому задания, связанные с непосредственным выходом на живое применение языка (деловой язык, новая серия учебников “DaF kompakt neu”, 2016) сменили в немецких учебниках задания традиционные.

Данная тенденция отношения к иностранному языку как инструменту достижения утилитарной цели определяет не только аудиторную, но и самостоятельную работу, для которой нужна особая мотивация и систематичность выполнения заданий, чему в немалой степени способствует повсеместно вводимая балльно-рейтинговая система.

Практическая ориентация на аудиторных занятиях может осуществляться на всём протяжении курса. На начальном этапе в группах, где немецкий язык преподаётся с нуля (заметим в скобках, что сейчас институтом Гёте инициирована программа «Немецкий первый второй иностранный», поскольку число изучающих его снижается в России каждый год на 50 тысяч, т. к. отдается предпочтение английскому), при прохождении числительных, помимо сведений об их образовании, хорошо зарекомендовало себя решение на языке математических примеров, что нередко приводит к выявлению полного отсутствия навыка решать элементарные примеры в уме и требует сосредоточенного внимания аудитории. В рамках этой же темы можно развить умение правильно называть по-немецки номера телефонов и дешифровать по буквам имя говорящего. В группах с первым немецким, говоря о путешествии за рубеж и необходимых для этого документах, можно дать перевести фрагмент страховки, задав вопрос: что произойдёт, если... И студенты сами активно начинают предлагать неординарные ситуации, отыскивая ответ на них в реальном документе. При прохождении по дисциплине «Деловой язык» темы «Бронирование отеля» парам предлагается подобрать себе подходящую гостиницу на основе оригинальных проспектов немецких гостиниц с учётом заранее заданных целевых установок. Точно так же можно обставить дом, «сходив в мебельный магазин», находящийся на страницах рекламных буклетов в специальных вкладках немецких газет, или предложить студентам отправиться в супермаркет, воспользовавшись красочными немецкими буклетами, и сопоставить цены на одни и те же продукты в России и Германии. При этом студентам предлагается заранее выучить живые речевые обороты в

рамках каждой из тем, чтобы придать диалогу эмоциональность и адекватность в поиске эквивалентов нужных реплик. Важной составляющей всех этих заданий является поддержание активности в группе, лёгкой весёлой атмосферы, создание которой полностью лежит на преподавателе.

При самостоятельной работе импульс, данный преподавателем во время аудиторных занятий, должен быть преобразован в интенцию продолжения работы над языком уже без поддержки со стороны. Поскольку, согласно проведённым опросам [1], 65 % первокурсников вообще не умеют распределять время, а 45,5% не могут правильно распределить самостоятельную работу, личность преподавателя имеет исключительно большое значение. Именно он, продуманно и дифференцированно сформулировав домашнее задание, учитывает и примерное время его выполнения, и уровень подготовки конкретной группы, в том числе более высокую подготовку отдельных студентов. С одной стороны, задания для самостоятельной работы должны быть творческими, с другой стороны, при изучении иностранного языка нельзя обойтись без реконструктивно-вариативного типа упражнений, то есть выполнения грамматических и лексических упражнений по образцу. Кроме того, особенностью иностранного языка как дисциплины является необходимость запоминания большого количества слов и выражений, которое преподаватель также может стимулировать, ознакомив студентов с общими приёмами запоминания с опорой на различные виды мнемотехники, предполагающие и группировку лексем, и контекстуальное окружение, и опору на образность. Работа над словом и со словом в первую очередь развивает в студентах терпение и привычку к труду.

Эвристический тип самостоятельной работы предполагает поиски ответа за пределами предложенного образца. Сюда относятся типы упражнений по заполнению пробелов и внесению в таблицы ответов, а также – излюбленный тип немецких упражнений высокого уровня – сведение содержания текста к определённой схеме или представление содержания в виде графика. Особенно этот тип заданий распространён в экономических специальностях.

Сутью третьего, самого высокого уровня – творческого, является приобретение новых знаний, их анализ и синтез. Этот вид самостоятельной работы – предпосылка формирования творческой личности и её интеллектуального саморазвития, необходимого в дальнейшей профессиональной карьере, стартовая ступень к последующей научно-практической деятельности.

Именно на этом уровне мы можем говорить о возникновении междисциплинарных связей. Когда-то на протяжении двух курсов – третьего и четвёртого – студенты читали литературу сначала по широкому, потом по узкому профилю специальности, причём информация, с которой

они познакомились на занятиях по иностранному языку опережала часто сведения, которые студенты получали по профилирующим предметам. Уже не говоря о том, что студенты, специализацией которых была внешняя экономика, по их собственным словам, узнавали на занятиях по иностранному языку чуть ли не больше, чем на занятиях экономикой, по крайней мере, по темам, касавшимся, к примеру, банковской системы Великобритании, Германии и Франции или структуры и задач зарубежных фирм разного профиля, а также по рекламе, маркетинговым стратегиям и теории управления в странах изучаемого языка.

В соответствии с современной программой студенты начинают читать литературу по специальности уже на втором курсе, то есть тогда, когда почти не знакомы со своей будущей профессией. И это предъявляет к подбору материала ряд требований, касающихся проблемы мотивации. Тексты по специальности должны быть:

- доступными, то есть в большей или меньшей степени адаптированными, соответственно, если речь идёт об изучающем или просмотром чтении:

- содержащими новую и интересную для учащихся информацию, расширяющую их знания о предмете:

- индивидуализацию подхода к сложности и творческой составляющей задания, поскольку оно должно соответствовать интеллектуальному уровню и, следовательно, познавательным возможностям обучающегося. Одним прежде всего стоит научиться элементарно преобразовывать сложные предложения в простые, чтобы вычленив суть текста, другой в состоянии на основе нескольких статей по специальности сделать доклад. Хотя в каждой группе студенты обязаны справиться с определённым набором требований и заданий (реферирование, аннотирование, презентация), материал, на основе которого эти задания будут выполняться, может варьироваться с тем, чтобы каждый сумел вынести из прочитанного полезную и интересную для себя информацию.

Именно при самостоятельном чтении и изучении литературы по будущей специальности на практике осуществляется одна из главных задач, поставленных в образовательных программах нового поколения: реализация умения студентов самостоятельно работать, а значит повышать в будущем и своё профессиональное мастерство, общий кругозор и потребность постоянно идти вперёд. При правильной расстановке приоритетов и введении новой системы оценивания знаний учёба перестаёт быть эпизодической, превращаясь даже при заочной форме обучения в последовательный и полноценный процесс.

Литература

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Раздел 2: Самостоятельная работа как учебная деятельность. Основные требования к самостоятельной работе. 2004. – knigi.link/uchebniki/samostoyatel'naja-rabota.
2. Многоязычие в образовании: немецкий – первый второй иностранный // Материалы всероссийского образовательного форума 19.-2011.2016. – www..goethe.der/russland/dieerstezweite.
3. Самостоятельная работа как вид учебной деятельности. – referat.niv.ru/view/referat_pedagogios/139.
4. Самостоятельная учебная деятельность, её виды. – txtb.ru/82/52.htm.

Именной указатель

Андрющенко Е. В.	7	Калиновская В. Н.	156
Аббасова З. Б.	88	Катан Л. М.	422
Абьякая О. В.	295	Като Юри	295
Аркадьева Т. Г.	299	Кириченко С. В.	236
Артамонова В. В.	302	Климов Е. А.	427
Аруноаст Парит	218	Климова С. В.	427
Афанасьева Н. А.	140	Коваленко Б. Н.	26
Бай И.	222	Колосова Т. Н.	345
Бао Вэй	306	Коньков В. И.	30
Беликова Л. Г.	226	Корнилова Е. В.	107
Беневоленская Н. П.	143	Косарева Е. В.	348
Ботин В. А.	310	Костюк Н. А.	240
Буслах М.	26	Краснов С. А.	111
Ван Хуэй	12	Кузнецова Е. Б.	114
Ван Шичу	9	Кунина Л. Г.	118
Ван Юйдань	314	Ли Байгэ	34
Васильева М. И.	299	Ли Вэньжуй	245
Васильева Т. Л.	416	Ли Пу	248
Веракша Т. В.	319	Ли Юецзяо	251
Владимирова С. С.	299	Ли Ян	232
Вэй Сяо	15	Ли Янь	159
Вязовик Т. П.	91	Лопатенко Е. С.	163
Гаврилова В. Л.	222, 302	Лысакова И. П.	351
Гирфанова Э. М.	325	Львова А. Ф.	429
Го Цзинюань	333	Лю Цзинь	290
Голубева А. В.	328	Ма Сянфэй	38
Грибова А. А.	213	Мальцев И. В.	123
Гулякова И. Г.	19	Марницына Е. С.	433
Данилов А. В.	51	Матвеева Т. Н.	255
Дедик О. П.	419	Мекратанакулпат	
Дмитриева Е. Е.	95	Натчиван	437
Долгополов А. В.	337	Мельчакова Н. Н.	258
Ду Шаньшань	99	Метельская Е. М.	45
Егоренкова Н. А.	103	Милевская Т. Е.	126
Ерофеева И. Н.	226, 232	Минина Д. А.	356
Ефремов В. А.	23	Мирошникова М. Г.	167
Железнякова Е. А.	147	Москвитина Л. И.	359
Жукова М. Ю.	232	Му Сунянь	42
Захаров С. В.	151	Налимова Т. А.	262
Зиновьева Е. И.	229	Некора Н. Е.	363
Иванова Е. А.	341	Пасаита Т. Н.	366

Потявина Н. В.	88	Тищенко Н. Г.	401
Проничева О. Ю.	171	Токина А. И.	345
Прохоренкова И. В.	49	Толстухина И. И.	197
Прохорова Л. С.	370	Туркова О. В.	405
Реброва И. В.	174	Фан Цянь	63
Родионова И. В.	373	Фарран Е. О.	202
Романова Н. Ю.	179	Федотова Н. Л.	66
Румянцева Е. В.	378	Федотова Н. С.	299
Рыкова Е. Б.	382	Хоу Ин	206
Савельева Н. В.	185	Хруненкова А. В.	70
Саевич С. Т.	51	Хэ Юй	74
Санникова О. И.	441	Цао Цзяци	286
Сапунова И. А.	266	Цюй Лэ	77
Свидинская Н. Т.	130	Цюй Юян	271
Севрюгин А. Б.	444	Чжан Личэн	84
Севрюгина Л. Г.	444	Чжан Лиюань	197
Смирнова Е. А.	391	Чжан Яньцю	275
Снежко К. М.	88	Чжоу Ицзюн	81
Соколова Е. С.	56	Чжоу Шо	236
Соколова И. А.	385	Чжу Гинтин	408
Соколовская Т. Б.	134	Чэн Цзиньтао	279
Сретенская Л. В.	188	Чэнь Лифан	210
Старкова А. А.	147	Шарри Т. Г.	299
Старовойтова О. А.	156	Шатилова М. О.	412
Столярова И. В.	192	Шахматова М. А.	266, 283
Стрельникова Н. Д.	391	Шведова О. В.	447
Строй Е. А.	441	Щукина Д. А.	213
Сунь Шуян	59	Щукина К. А.	286
Тимонина С. В.	397	Якименко Н. Е.	290

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
I. УРОВНИ ЯЗЫКА: ОПИСАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ	7
<i>Андрющенко Е. В.</i> Позиция деепричастий совершенного вида в предложении (трудности, возникающие у иностранцев при изучении русского языка)	7
<i>Ван Шичу</i> Сочетаемость взаимно-возвратных глаголов и их функционирование в публицистических текстах	9
<i>Ван Хуэй</i> Языковой ярлык как средство выражения общественной позиции в дискуссиях о политике	12
<i>Вэй Сяо</i> Психо-эмоциональные реакции и прецедентные феномены в составе ассоциативно-вербального поля «Медицина» (на материале русского языка)	15
<i>Гулякова И. Г.</i> Разговорность в письменной публичной речи	19
<i>Ефремов В. А.</i> О подъязыках рунета: мамский язык	23
<i>Коваленко Б. Н., Буслах М.</i> Особенности видовой и лексической семантики глаголов социальной деятельности осуществления	26
<i>Коньков В. И.</i> Речевые особенности заметки новостного дискурса	30
<i>Ли Байгэ</i> Тематическая классификация лексических единиц, входящих в словообразовательное гнездо с корнем «вод»	34
<i>Ма Сянфэй</i> Устойчивые выражения русского языка как источник стереотипных представлений о дожде	38
<i>Му Сунянь</i> Синтаксические фразеологизмы, выражающие отрицательную оценку в речи героев современных телесериалов	42
<i>Метельская Е. М.</i> Новые подходы к описанию бессоюзного сложного предложения	45
<i>Прохоренкова И. В.</i> Устойчивые выражения в языке специальности (медицинский профиль)	49
<i>Саевич С. Т., Данилов А. В.</i> Валентностный потенциал русских глаголов в конструкциях с пространственным значением	51
<i>Соколова Е. С.</i> Русские пословицы как материал для обучения инофонов выражению отношений обусловленности	56
<i>Сунь Шуян</i> Способы выражения отношений одновременности в полипредикативных русских пословицах	59
<i>Фан Цянь</i> Способы выражения условия в гипотезах лингвистических и методических трудов	63
<i>Федотова Н. Л.</i> Оценка привлекательности текстов рекламы петербургских кафе и ресторанов (по результатам анкетирования)	66
<i>Хруненкова А. В.</i> Современные трансформации русских паремий с компонентом <i>дружба</i> (на материале публицистических текстов)	70

	<i>Хэ Юй</i> О некоторых типичных синтаксических конструкциях в русском научном стиле речи	74
	<i>Цюй Лэ</i> Обучение студентов-филологов русским производным существительным в составе словообразовательного гнезда на фоне китайского языка	77
	<i>Чжоу Ицзюнь</i> Структура описания товара в интернет-магазине	81
	<i>Чжан Личэн</i> Тематическая классификация эталонов-наименований лиц русских устойчивых сравнений как фрагмент языковой картины мира	84
II.	КУЛЬТУРА РЕЧИ В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	88
	<i>Аббасова З. Б., Потявина Н. В., Снежко К. М.</i> Обучение культуре русской речи студентов-нефилологов	88
	<i>Вязовик Т. П.</i> Проблемы становления литературной нормы на примере заимствований	91
	<i>Дмитриева Е. Е.</i> Изучение динамических процессов в языке на занятиях со студентами-редакторами	95
	<i>Ду Шаньшань</i> речевой портрет современной деловой женщины (Ирина Хакамада)	99
	<i>Егоренкова Н. А.</i> Анализ речевых ошибок на занятиях по культуре речи	103
	<i>Корнилова Е. В.</i> К проблеме повышения культурной грамотности студентов: интертекстуальность и прецедентность	107
	<i>Краснов С. А.</i> Этикетные компоненты современного делового письма	111
	<i>Кузнецова Е. Б.</i> Актуальный языковой материал на занятиях по речеведческим дисциплинам в вузе	114
	<i>Кунина Л. Г.</i> Компетентностный подход в обучении студентов речевому общению	118
	<i>Мальцев И. В.</i> Научный текст как учебный материал	123
	<i>Милевская Т. Е.</i> Новый русский бестселлер на занятиях по русскому языку в высшей школе	126
	<i>Свидинская Н. Т.</i> Жаргон как языковой материал в дисциплине «Русский язык и культура речи»	130
	<i>Соколовская Т. Б.</i> Речевой портрет полицейского	134
III.	ТЕКСТ И СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ЕГО АНАЛИЗА	140
	<i>Афанасьева Н. А.</i> Образная параллель <i>гроза – любовь</i> в русской поэзии	140
	<i>Беневоленская Н. П.</i> Прагматика медицинского дискурса в современных СМИ	143
	<i>Железнякова Е. А., Старкова А. А.</i> Юмор в диалогическом общении на русском языке: тематический аспект (на примере программы-интервью «Наедине со всеми»)	147
	<i>Захаров С. В. К. Г.</i> Паустовский о языке и стиле писателя	151
	<i>Калиновская В. Н., Старовойтова О. А.</i> Русский литературный текст XIX века как объект историко-филологического анализа на разных этапах обучения	156

<i>Ли Янь</i> Особенности языкового выражения ориентационных метафор в кинотексте	159
<i>Лопатенко Е. С.</i> Особенности интерпретации поэмы В. Ерофеева «Москва-Петушки» иностранными студентами	163
<i>Мирошникова М. Г.</i> Прилагательные – интенсивы как средство выражения экспрессивности в малой прозе Л. Улицкой (на материале сборника рассказов «Девочки»)	167
<i>Проничева О. Ю.</i> Дискурсивная основа публицистического текста (на примере текстов на военную тематику)	171
<i>Реброва И. В.</i> Фреймовая модель в функционально-семантическом типе речи ‘описание пространства’: типологическая универсальность текста и жанрово-стилевые проявления	174
<i>Романова Н. Ю.</i> «Горе от ума» и ранние образцы светской повести В. Ф. Одоевского	179
<i>Савельева Н. В.</i> Особенности моделирования ассоциативно-семантического поля «Интеллигент» в текстах русской мемуарной прозы	185
<i>Сретенская Л. В.</i> Особенности выражения оценок с эмоциональной окраской в учебном тексте по истории	188
<i>Столярова И. В.</i> Ретроспекция как категория художественного текста	192
<i>Толстухина И. И., Чжан Лиюань</i> Две героини Андрея Платонова	197
<i>Фарран Е. О.</i> К вопросу о комическом	202
<i>Хоу Ин</i> Изучение авторских метафор на уроках русского языка как иностранного	206
<i>Чэнь Лифан</i> К вопросу о национальных особенностях и специфике лингвистических средств создания комического эффекта (на фоне русского и китайского комического текста)	210
<i>Щукина Д. А., Грибова А. А.</i> Научно-популярный текст в интернет-пространстве	213
IV. РУССКИЙ ЯЗЫК И ДИАЛОГ КУЛЬТУР	218
<i>Аруноаст Парит</i> Слово Патриотизм в русской языковой картине мира	218
<i>Бай И, Гаврилова В. Л.</i> Национально-культурное своеобразие русских и китайских свадебных примет	222
<i>Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н.</i> Волшебная сказка и ее роль в формировании культуроведческой компетенции	226
<i>Зиновьева Е. И.</i> Учебно-методический комплекс по лингвокультурологии: концепция и структура	229
<i>Ерофеева И. Н., Жукова М. Ю., Ли Ян</i> Выражение просьбы в китайских и русских деловых письмах	232
<i>Кириченко С. В., Чжоу Шо</i> Восприятие глупости в русской и китайской языковых картинах мира	236

<i>Костюк Н. А.</i> Национально-культурное своеобразие концепта «дурак» в русских и английских пословицах	240
<i>Ли Вэньжуй</i> Стереотипы красоты в русской и китайской лингвокультурах (на материале паремий)	245
<i>Ли Пу</i> Сопоставление жестов в русском и китайском языках в аспекте семантики	248
<i>Ли Юецзяо</i> Синтагматический потенциал словообразовательного ряда с вершиной «цветок» в содержании обучения русскому языку китайских студентов .	251
<i>Матвеева Т. Н.</i> Этнометафора в практике преподавания русского языка как иностранного	255
<i>Мельчакова Н. Н.</i> Ассоциативно-образная вербализация дуба в русском национальном сознании	258
<i>Налимова Т. А.</i> Культурный фон как основа формирования общекультурной, коммуникативной и профессиональной компетенций студентов-дизайнеров	262
<i>Сапунова И. А., Шахматова М. А.</i> Литературное краеведение как средство повышения мотивации в изучении иностранными учащимися русского языка, литературы и культуры	266
<i>Цюй Юян</i> Лингвокультурологический анализ систем терминов родства в русском и китайском языках	271
<i>Чжан Яньцю</i> Лексические средства передачи радости в «Повестях Белкина» А. С. Пушкина и их китайские аналоги .	275
<i>Чэн Цзиньтао</i> Лингвокультурологическая характеристика сказочных персонажей – участников ситуации передачи объекта	279
<i>Шахматова М. А.</i> Роль фоновых знаний в усвоении лексического фона слова в аспекте взаимосвязи языка и культуры	283
<i>Щукина К. А., Цао Цзяци</i> «Вражда» как установка культуры (на материале русских и китайских пословиц)	286
<i>Якименко Н. Е., Лю Цзинь</i> Лингвокультурологическое описание паремий русского и китайского языков с компонентом <i>черный</i>	290
V. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО, РОДНОГО И НЕРОДНОГО	295
<i>Абыякая О. В., Като Юри</i> Об одном типе лексических нарушений в речи японцев на русском языке	295
<i>Аркадьева Т. Г., Васильева М. И., Владимирова С. С., Федотова Н. С., Шарри Т. Г.</i> Речевая и творческая деятельность иностранных студентов на занятиях по русскому языку: ролевая игра	299
<i>Артамонова В. В., Гаврилова В. Л.</i> Интерактивно-коммуникативный потенциал игровой деятельности при обучении иностранных студентов русскому языку	302

<i>Бао Вэй</i> Особенности формирования фоновых знаний по русскому языку у китайских студентов на начальном этапе обучения	306
<i>Ботин В. А.</i> Внутренняя форма слова в обучении русскому языку как иностранному	310
<i>Ван Юйдань</i> Психологические особенности обучения русскому языку китайских студентов-русистов старших курсов	314
<i>Веракша Т. В.</i> Реализация адаптационного компонента в процессе преподавания русского языка иностранцам	319
<i>Гирфанова Э. М.</i> Учет лингвистического опыта взрослых в обучении их русскому языку как иностранному	325
<i>Голубева А. В.</i> Профессиональный стандарт преподавателя русского языка как иностранного: проблемы разработки	328
<i>Го Цзинюань</i> Факторы, влияющие на формирование учебно-профессиональной компетенции у иностранных студентов-филологов	333
<i>Долгополов А. В.</i> Проблема любви в поэзии В. Брюсова на уроках русского языка как иностранного при обучении филологов	337
<i>Иванова Е. А.</i> Популяризация медицинских знаний и их использование в учебном процессе	341
<i>Колосова Т. Н., Токина А. И.</i> Опыт разработки учебного пособия по русскому языку для иностранцев на основе принципов модульной системы обучения	345
<i>Косарева Е. В.</i> Основы деловой риторики в рамках спецкурса	348
<i>Лысакова И. П.</i> Русский язык как иностранный и русский язык как неродной: учебники по методике обучения для преподавателей	351
<i>Минина Д. А.</i> Специфика учебно-профессиональной сферы общения иностранных военнослужащих	356
<i>Москвитина Л. И.</i> Изменение целей при обучении аудированию на этапах от первого (В1) до второго (В2) сертификационных уровней ТРКИ	359
<i>Некора Н. Е.</i> Использование презентаций на занятиях по грамматике в практике обучения РКИ	363
<i>Пасаита Т. Н.</i> Контроль на занятиях по языку специальности (предвузовский этап обучения)	366
<i>Прохорова Л. С.</i> Тексты об адмирале С. О. Макарове на занятиях по русскому языку	370
<i>Родионова И. В.</i> Структура и тематика рапорта	373
<i>Румянцева Е. В.</i> Особенности восприятия значений русских полисемантических частиц иностранными учащимися	378
<i>Рыкова Е. Б.</i> Особенности преподавания русского языка слушателям вечерних подготовительных курсов медицинского вуза	382

<i>Соколова И. А.</i> Киноурок как многофункциональное средство в обучении РКИ: основные подходы и актуальные проблемы	385
<i>Стрельникова Н. Д., Смирнова Е. А.</i> И снова сочинение?	391
<i>Тимонина С. В.</i> Комплекс упражнений с мультимедийным сопровождением для формирования умений конструирования устного научного монологического высказывания	397
<i>Тищенко Н. Г.</i> Система упражнений при обучении аудированию научного текста	401
<i>Туркова О. В.</i> Некоторые проблемы составления рабочих учебных программ по русскому языку для иностранных студентов-медиков в соответствии с ФГОС 2016 года	405
<i>Чжу Тинтин</i> Анализ подходов к обучению разговорной речи в методике преподавания русского языка как иностранного . . .	408
<i>Шатилова М. О.</i> Культурологическая направленность занятий по разговорной практике на интенсивной языковой программе (из опыта работы)	412
VI. ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ И В ШКОЛЕ	416
<i>Васильева Т. Л.</i> Реферирование как учебное умение: теория и практика	416
<i>Дедик О. П.</i> Использование научно-популярного фильма на иностранном языке как вида самостоятельной работы студентов	419
<i>Катан Л. М.</i> Чтение и перевод текстов по специальности при обучении иностранному языку студентов очно-заочной и заочной форм обучения	422
<i>Климов Е. А, Климова С. В.</i> Трудности перевода: типичные ошибки	427
<i>Львова А. Ф.</i> Оценка знаний студентов по иностранному языку с помощью облачных технологий	429
<i>Марницына Е. С.</i> Работа с объемными аутентичными текстами в современном контексте	433
<i>Мекратанакулпат Натчиван</i> О применении компьютерных технологий в обучении иностранному языку (по материалам зарубежных источников)	437
<i>Санникова О. И., Строй Е. А.</i> Использование современных французских учебных пособий серии «PROGRESSIVE» на занятиях по французскому языку	441
<i>Себрягин А. Б., Себрягина Л. Г.</i> «The Darling» и «Душечка» (проблемы изучения творчества А. П. Чехова на уроках английского языка и литературы в школе)	444
<i>Шведова О. В.</i> Создание практической мотивации у студентов в рамках аудиторной и самостоятельной работы	447
Именной указатель	452

Научное издание

**Современные тенденции
в изучении и преподавании
русского языка и литературы**

Материалы докладов и сообщений
XXII международной научно-методической конференции

Оригинал-макет подготовлен
кафедрой русского языка и литературы

Подписано в печать 17.01.2017 г. Формат 60×84¹/₁₆.
Усл.-печ. л. 26,7. Тираж 150 экз. Заказ 32.
Отпечатано в типографии ФГБОУВО «СПбГУПТД»
191028, С.-Петербург, ул. Моховая, 26