

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

Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе

Материалы докладов и сообщений
XXVIII международной научно-методической конференции

Санкт-Петербург
2023

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

П78 Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе: материалы докл. и сообщ. XXVIII междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург : ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2023. – 438 с.
ISBN 978-5-7937-2307-7

В данном сборнике содержатся материалы докладов и сообщений, сделанных на XXVIII международной научно-методической конференции «Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе» в Санкт-Петербургском государственном университете промышленных технологий и дизайна.

Представленные материалы отражают широкий круг проблем как теоретического, так и практического характера, требующих своего решения в процессе преподавания филологических дисциплин в высшей школе. Они освещают вопросы, связанные с изучением современного состояния русского языка, с новыми подходами к преподаванию русского языка как родного и как иностранного. Значительное внимание уделено проблемам преподавания культуры речи, изучению художественных текстов и особенностям межкультурной коммуникации.

Один из разделов сборника содержит материалы, связанные с проблемами преподавания иностранных языков.

Сборник предназначен для преподавателей, аспирантов, магистрантов.

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

Редакционная коллегия:

*канд. пед. наук, доц. Т. А. Налимова,
канд. пед. наук, доц. Н. Ю. Романова,*

УДК 80:378.147(063)
ББК 80:74.48я43

ISBN 978-5-7937-2307-7

© ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2023

Предисловие

В настоящий сборник включены материалы докладов и сообщений, сделанных 14 апреля 2023 года на XXVIII научно-методической конференции в Санкт-Петербургском государственном университете промышленных технологий и дизайна.

Материалы сборника отражают основные направления поисков ученых и методистов. Они связаны с изучением новых явлений в развитии русского языка и новых подходов к преподаванию русского языка как родного и как иностранного. Важное место в исследованиях отводится изучению тенденций, наблюдаемых в современной речевой практике, обращается внимание на необходимость создания благоприятных условий для существования и развития русского языка. Поднимаются также вопросы, связанные с необходимостью формирования у обучаемых высокой речевой культуры, воспитания бережного отношения к родному языку, развития языкового вкуса и читательского интереса, что непосредственным образом связано с формированием таких нравственных качеств, которые не позволят обучаемым обращать слово во вред другим. Обеспокоенность педагогического сообщества состоянием родной речи получила отражение в принятии 22 февраля 2023 года поправки к федеральному закону «О государственном языке Российской Федерации», где в части 6 говорится: «При использовании русского языка как государственного языка Российской Федерации не допускается употребление слов и выражений, не соответствующих нормам современного русского литературного языка (в том числе нецензурной брани), за исключением иностранных слов, которые не имеют общеупотребительных аналогов в русском языке и перечень которых содержится в нормативных словарях».

Как и в предыдущих изданиях, значительная часть материалов отражает актуальные направления в развитии методики РКИ, связанные с апробацией новых средств и приемов обучения русскому языку как неродному, с эффективностью межкультурного взаимодействия при изучении языка, с совершенствованием методов анализа художественного текста и приемов его презентации в разных аудиториях.

Оргкомитет искренне благодарит всех участников, приславших свои материалы и принявших участие в нашей ежегодной конференции!

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

УДК 811.161.1:82-1:81'42

Аянова А. М.

Санкт-Петербургский государственный университет

СТРУКТУРНО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГРАДАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Статья посвящена структурно-синтаксическому анализу градации в современной поэтической речи. Материалом для анализа послужили поэтические тексты, извлеченные из поэтических сборников начала XXI века и публикаций в интернете. В ходе анализа были выявлены синтаксические позиции компонентов градации в современной поэтической речи.

Ключевые слова: градация, современная поэзия.

A. M. Ayanova

Saint-Petersburg State University

Structural and syntactic features of gradation in modern poetic speech

The article is devoted to the structural and syntactic analysis of gradation in modern poetic speech. The material for the analysis is poetic texts extracted from poetry collections of the beginning of the XXI century and publications on the Internet. During the analysis, the syntactic positions of the gradation components in modern poetic speech were revealed.

Keywords: gradation, modern poetry.

В современной лингвистике существует два связанных между собой подхода к описанию градаций: стилистический и структурно-синтаксический. Долгое время градация рассматривалась как стилистическое явление, которое заключается в последовательном порядке расположения ряда слов в возрастающей или убывающей смысловой и эмоциональной значимости ряда слов. Данного подхода к интерпретации градации

придерживались такие исследователи, как Э. М. Береговская [1], А. В. Щербаков [2]. Другой подход к определению градации встречается в исследованиях В. А. Белошапковой [3], М. В. Ляпон [4], Ф. И. Серебряной [5] и др. Данные ученые исследовали градацию как тип синтаксических отношений.

В современной поэзии градация является малоизученным явлением. По структуре в современных поэтических текстах встречаются разнокомпонентные градации. Например, двухкомпонентные градации: «Я с ними засыпаю до весны: *ни болью, ни вином* не беспокоить» (Вера Котелевская) [6]; наиболее частотным являются трехкомпонентные градации: «Нет у меня *ни паствы, ни слуг, ни свиты*. Нет никаких иллюзий – еще с зимы» (Вера Полозкова) [8]; *четырёхкомпонентные градации, например:* «Слова *поспевают, краснеют, трескаются, гниют*» (Вера Полозкова) [8]; *и также многокомпонентные градации (амплификации), например:* «Снег сверкает *мимолётный, наглый, радостный, расслабленный, заразный*» (Надя Делаланд) [7].

Градация в поэтических текстах занимает различные синтаксические позиции. Градуируются разные члены предложения. Компонентами градации могут выступать имена прилагательные, например: «И все наши дни, спрессованы и тверды, Развешены в ряд, как вздернутые на рею. Как нить янтаря: *он темный, густой, осенний*» (Вера Полозкова) [8], где компоненты градации – составное именное сказуемое, выраженное нулевым глаголом «быть», и именной частью – однородными прилагательными «*темный, густой, осенний*». Имена прилагательные чаще всего выступают как однородные определения, например: «Но взрослые *скучны, нетерпеливы, рассеяны и злы*» (Надя Делаланд) [7] – здесь компоненты градации – однородные определения, выраженные краткими прилагательными в форме мн. ч.

Градация с компонентами – существительными в поэтических текстах выступает как субъект-дополнение к инфинитиву, например: «Я с ними засыпаю до весны: *ни болью, ни*

вином не беспокоить» (Вера Котелевская) [6]. Градация в данном примере представлена однородными членами предложения. Компоненты градации являются дополнением к инфинитиву *беспокоить*, выражены существительными в форме тв. п. ед. ч., что показывает возможности управления глагола *беспокоить* (чем?). Компоненты градации – существительные – также выступают в роли объекта-дополнения к отрицательной частице *нет*, например: «Пока нет на экране *баллов, рекордов, блесков*» (Вера Полозкова) [8]. Здесь компоненты градации – однородные члены предложения.

Компоненты градации могут выступать в предложении в виде объекта дополнения к деепричастию: «Я тебе возвращаю Питер – шаг за шагом – Фонтанку, Мойку, Грибоедовский, над которым мы стояли, в воде сливаясь *отражением, взглядом, небом*» (Надя Делаланд) [7]. Также имена существительные могут выступать в роли подлежащего: «Чтобы я счастливая побежала, Как он довезет меня до угла, *А не глухота, тошнота и мгла*. Страшно хочется, чтоб она тебя обожала, Баловала и берегла» (Вера Полозкова), или цепи подлежащих: «Я же Все-таки лишь струна. Только *Голос. Без слов. Без плоти. Муза. Дух*» (Вера Полозкова) [8]. В данном примере используется парцелляция, где части предложения выделены точкой для создания интонационной экспрессии с помощью отрывистого произношения.

Градация с компонентами – глаголами в предложениях выполняет роль сказуемого, например: «И вот потом – *отхлынуло, завершилось*, Кожа приобретает былой оттенок – Знай: им ты проверяешь себя на вшивость» (Вера Полозкова) [8]. Прием парцелляции используется также при градуировании глаголов: «Ты *уйдешь*, когда наешься. *Доломаешь. Обескровишь*. Сердце, словно медвежонка, За собою Волоча» (Вера Полозкова) [8]. В контекстах с градацией встречаются окказиональные структурные образования, например: «*Помолчи меня, полечи меня, поотмаливай*. Пролей на меня прохладный свой взор эмалевый» (Вера Полозкова) [8] – компо-

ненты градации – сказуемые, выраженные глаголом, где глагол *помолчи* меня показывает ненормативное глагольное управление.

Таким образом, градация в современной поэтической речи может быть выражена разными частями речи. В предложениях градация чаще всего представлена в виде однородных членов предложения. Градация с компонентом – существительным в предложениях выполняет роль дополнения к сказуемому, подлежащего и обстоятельства. Градации с компонентом – глаголом в предложениях выступает как однородное сказуемое, чаще всего, в составе односоставного предложения. Для придания интонационной экспрессивности авторы используют прием «парцелляция», а также окказиональные управления глаголом. Градации с компонентом прилагательным в предложениях чаще всего являются однородными определениями, реже сказуемыми.

Наш анализ показывает, что имена прилагательные в произведениях современной поэзии являются наиболее градуированной частью речи. В предложениях градация имеет разнородную структуру. Встречаются двухкомпонентные, трехкомпонентные, четырехкомпонентные и многокомпонентные градации. Наиболее частотной структурой является трехкомпонентная градация.

Литература

1. Береговская, Э. М. Система синтаксических фигур: к проблеме градации // Вопросы языкознания, 2003.
2. Щербаков, А. В. Градация как стилистическое явление современного русского языка: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Кемерово, 2004. – 229 с.
3. Белошапкина, В. А. Современный русский язык: Синтаксис: учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов. – Москва: Высш. шк., 1977. – 248 с.
4. Япон, М. В. Смысловая структура сложного предложения и текст: К типологии внутритекстовых отношений. – Москва: Наука, 1986. – 200 с.
5. Серебряная, Ф. И. К вопросу о структуре градационного ряда // Рус. яз. в шк. – 1972. – № 2. – С. 89–93.
6. Вера Котелевская [Электронный ресурс] URL: <https://451l.net/vera-kotelevskaya/stihi/> (дата обращения: 18.03.23).

7. Надя Делаланд. – URL: https://45parallel.net/nadya_delaland/stihi/ (дата обращения: 18.03.23).

8. Вера Полозкова. – URL: https://45ll.net/vera_polozkova/stihi/ (дата обращения: 19.03.23).

УДК 811.161.1:81'367.622.22(470.23-25)

Боронкин П. А.

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет (ЛЭТИ)

ДИМИНУТИВЫ В ПЕТЕРБУРГСКОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ЛАНДШАФТЕ

В статье рассматриваются некоторые типы диминутивных образований, функционирующих в лингвистическом ландшафте Санкт-Петербурга. Автор подчеркивает ведущую функцию данного типа дериватов, выступающую в качестве основной, – эмоционально-оценочную функцию.

Ключевые слова: диминутив, уменьшительный суффикс, эмоциональная функция, ласкательность, детская речь.

P. A. Boronkin

Saint-Petersburg Electrotechnical University “LETI”

Diminutives in the petersburg linguistic landscape

The article discusses some types of diminutive formations functioning in the linguistic landscape of St. Petersburg. The author emphasizes the leading function of this type of derivatives, acting as the main one – the emotional-evaluative function.

Keywords: diminutive, diminutive suffix, emotional function, endearment, children's speech.

Диминутивами называются «номинации с уменьшительно-ласкательными суффиксами, выражающими эмоциональные и экспрессивные смыслы от ласкательности до уничижительности и пренебрежения и содержащими отношение говорящего к участнику коммуникации, к ситуации: *огурчик, зайка, баюшки*» [1, с. 270].

Диминутивы играют особую роль в языках синтетического типа, к каковым относится русский язык, обладающий богатой, особенной словообразовательной историей. Это бо-

гатство и своеобразие обусловили особенную активность суффиксального словообразования у диминутивов, среди которых наблюдается большое разнообразие моделей, суффиксов и образованных при их посредстве дериватов.

Функции диминутивов также многообразны: номинативная, фатическая, экспрессивная, эмоциональная. Повсеместно признаются две из них, не случайно, отсюда весьма распространенное, особенно в школьной педагогике, название «уменьшительно-ласкательные суффиксы». Полифункциональность диминутивов обеспечивает условия для использования этих единиц в различных коммуникативных сферах и ситуациях общения.

Большинство диминутивов, участвующих в оформлении лингвистического ландшафта Санкт-Петербурга, связаны с детским дискурсом – понятиями из мира детства («маленькими и миленькими») ¹, что не случайно. Многие номинации этой группы были готовыми диминутивами, обозначающими реалии, связанные с детьми, до нынешнего их использования, например, имена персонажей детских сказок, книг, песенок, (мульт)фильмов: *Весёлая семейка, Домовёнок, Золотой петушок, Золушка, Колобок, Красная шапочка, Лунтик, Смешарики, Снупик, Фунтик, Чебурашка*.

Довольно много номинаций, диминутивных только по происхождению (лексикализация диминутивности): *Василёк, Картошка, Корюшка, Лакомка, Ларец, Ласточка, Леденец, Мальш, Одуванчик, Ромашка*. В предыдущей группе также есть подобные единицы (*Золушка, Лунтик, Снупик, Чебурашка*), где наличие уменьшительного суффикса создает ощущение производности, несмотря на то, что исходной единицы в современном языке нет.

¹ «...малому свойственно быть милым... Кроме милого, предмет принимает характер жалкого, бедного, робкого, возбуждающего о себе это сознание в говорящем... Кроме чувства «этот предмет мне дорог» в говорящем высказывается часто и чувство собственного смирения, для чего и предмет представляет он в смиренном виде» [3, с. 63].

Значительное число диминутивов отмечено среди брендов продуктов, особенно кондитерских изделий (шоколад, конфеты, печенье, вафли, пряники), где много известных еще из советского времени: *Алёнка, Белочка, Тузик, Гусиные лапки, Коровка, Малышка, Мишка косолапый, Мишка на севере, Морские камешки, Ночка, Раковые шейки*, в том числе популярные разновидности конфет *батончики, ириски, лимонные/апельсиновые дольки, лимончики, орешки, петушок на палочке, подушечки, помадка, тюльпанчики, шоколадка, язычки, козиначки* (окказионализм последних лет),.

Новые диминутивные наименования брендов в современной номинации говорят о популярности данного способа: *Алоцветик, Душистый колосок, Ёшкина коровка, Кирпичики, Королевство свинок, Котик, Ладушки, Лебёдушка, Ледок, Маршмеллашки, Медвежонок Барни, Моя лапуля, Медок, Мятлик, Очумелый имелик, Фонарики, Ягодка*.

Диминутивные имена собственные также оформляют многие номинации в петербургском детском дискурсе (детские сады, ясли, детские магазины, шоколад): *Алёнка, Андрейка, Антошка, Варенька, Дуняша, Наташка, Степашка*.

Диминутивы используются также для номинации объектов из сферы, связанной с детским дискурсом: магазинов детской одежды, игрушек, детского питания, детских садов, лагерей и баз отдыха для детей (*Солнышко, Петушок, Ручеёк, Василёк, Лимтик¹*), что было и прежде, в советское время.

Диминутивные (и не только) номинации могут сопровождаться использованием рифмы: *Алина малина, Дочки-сыночки, Лапки-царапки, Настёна-сластёна, Рачки-доброчки, Трели-вали*.

¹ Данный пример – наименование детского фитнеса – к диминутивам в полном смысле не относится, поскольку его образование связано с усечением от «взрослого» названия *Олимпик*. Тем не менее оно созвучно дериватам с суффиксом –ик, поэтому можно предположить намеренное обыгрывание этого созвучия и отнести пример к рассматриваемой группе.

Среди «взрослых» кафе и ресторанов диминутивных номинаций не слишком много, при этом к диминутивам многие из них можно отнести с большой долей сомнения: *Добродомик, Ёлки-палки, Зажигалка, Калинка-Малинка, Квартирка, Красный кабачок, Пироговый дворик, Шайка-Лейка*.

И если использование диминутивов для номинации детских садов или брендов кондитерских изделий можно объяснить особенностями целевой аудитории (дети), то для других объектов номинации следует поискать иное обоснование, а таких брендов также немало. Имитация диминутивности в моделях подобных дериватов (часто окказиональных) от наименования населенного пункта, фамилии, глагола, числительного: *Баварушки, Сливушки, Вкуснотеево, Бурёнка из Маслёнкина, Детский городок, Обожайка, Оладушкин, Пятерочка*, есть созданные специально как бренд, например, *Кириешки, Петелинка*, или из звукоподражания (детская речь): *Агуша*.

В таких номинациях использованы разнообразные модели со следующими наиболее типичными суффиксами:

- к-: *лапки-царапки, мишка, ночка,*
- ик: *лимпик, мятлик, паровозик, смешарик, Тузик, имелик, щелкунчик*
- ок: *медок, петушок, рачок-доброчок*
- ушк: *Баварушки, Оладушкин, Сливушки*
- еньк-/ёнк-: *Бурёнка, Варенька*
- очк-: *Пятерочка, сыночки*
- ул-: *лапуля*
- уш-: *Агуша*, а также некоторыми другими.

В искусственных номинациях разных типов с использованием латиницы диминутивность также используется, причем в некоторых из них также может быть каламбур: *Berlinki, Kidiki, Kitty, Lapsi, Малыш Shop, Toptopusa*, в последнем случае могла иметь место игра слов: *Tonmonyса* либо *ToptopUSA*.

Использование диминутивов в большинстве номинаций, описанных выше, не случайно: причина – это влияние детской речи, следовательно, функция диминутивов здесь так же очевидна, как и в самой детской речи, это ласкательность, то есть диминутивы выполняют эмоциональную функцию. Положительная оценка сопровождается подобными номинациями и так же легко прочитывается.

Собственно говоря, практически всем подобным примерам свойственна эмоциональная окраска, в частности ласкательность, характерная для детского дискурса и насыщенная позитивными эмоциями. Следовательно, подобные номинации нельзя признать случайными, они вполне закономерны.

Среди других функций диминутивов нельзя не отметить функцию установления контакта с адресатом речи (то есть фатическую функцию), что также влияет на восприятие объекта речи вероятным потребителем или клиентом.

Нельзя не отметить также, что в последние 20–30 лет в петербургской неофициальной, непринужденной разговорной речи появились новые топонимические единицы *Васька*, *Гостинка*, *Петроградка*¹, пока характеризующиеся стилистической сниженностью (в лучшем случае – с просторечно-разговорной окраской), хотя частотность их использования позволяет предположить потенциально возможный переход в разряд литературных единиц с разговорной окраской. Некоторые описанные выше особенности семантики, образования и функционирования диминутивов могут быть использованы при разработке упражнений для работы в группах иностранных студентов [4, с. 48–52] и заданий творческого плана при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи».

Литература

1. Шлыкова, Л. А. Диминутивы в современном русском языке / Л. А. Шлыкова // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. – 2018. – № 5 (22). – С. 270–274.

¹ Отнесение данных единиц к диминутивам не вполне корректно, хотя и вероятно (в определенном смысле).

2. Лысакова, И. П. Из истории категории диминутивности в русском языке / И. П. Лысакова, К. Б. Комцян. – URL <https://research-journal.org/archive/6-120-2022-june/iz-istorii-kategorii-diminutivnosti-v-russkom-yazyke?ysclid=lfhccbf6lr311419422> (Дата обращения – 21.03.2023).

3. Аксаков, К. С. Опыт русской грамматики (полное собрание соч. К.С. Аксакова). Сочинения филологические / К. С. Аксаков –Ч.2. –Т.III. – М., 1880. – 709 с.

4. Шлыкова, Л. А. Методика обучения диминутивам на занятиях по русскому языку как иностранному / Л. А. Шлыкова, В. Эльвия // Научный вестник Воронежского гос. архит.-строит. ун-та. Актуальные вопросы современной филологии и журналистики: Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Вып. № 8. – 2012. – С. 48–52.

УДК 811.161.1:81'373.421:81'367.625

Бу Нгок Иен Кхань

Санкт-Петербургский государственный университет

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ СИНОНИМИЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ПРЕНЕБРЕГАТЬ – ПРЕЗИРАТЬ

В статье проводится когнитивно-дискурсивный анализ синонимичных глаголов *prenebregat'ь* – *prezirat'ь*. Рассматриваются инвариантные и варианты сценарии, заложенные в семантике каждой единицы, характеризуются ситуации их употребления для дальнейшей презентации данных синонимов в иностранной аудитории.

Ключевые слова: синоним; глагол; когнитивно-дискурсивный подход; сценарий; русский язык как иностранный.

Vu Ngoc Yen Khanh

Saint-Petersburg State University

Cognitive discourse analysis Russian verbs-synonyms meaning 'to despise somebody'

The article investigates Russian verbs-synonyms meaning 'to despise somebody', using cognitive discourse analysis. We focus on cognitive scripts, research usage features of these verbs to explain them to foreign students.

Keywords: synonym; verb; cognitive discourse analysis; scripts; Russian as a foreign language

В данной статье объектом исследования служат синонимичные русские глаголы межличностных отношений *prenebregat'ь*

брегать и *презирать*. Материалом для исследования служат данные толковых словарей русского языка, а также контексты употребления глаголов, представленные на сайте «Национальный корпус русского языка» (далее – НКРЯ). Цель статьи заключается в выявлении сходств и различий в значениях и ситуациях употребления синонимов в русском языке с помощью когнитивно-дискурсивного подхода для оптимизации их дальнейшего представления в иностранной аудитории.

Перейдём к анализу глагола *пренебрегать*.

Являясь глаголом межличностных отношений, по данным толковых словарей русского языка, глагол *пренебрегать* имеет следующее значение: ‘проявлять высокомерно-презрительное отношение, относиться без уважения к кому-либо’ [1, с. 965], [2, с. 722], что позволяет нам выделить в его семантике инвариантный сценарий, соответствующий этому значению, актуализирующийся, например, в следующем контексте: *Нет, конечно, к некоторым испытывала еще и отвращение, и даже презрение, но она не любила размышлять о плохом, поэтому тех, кем пренебрегала, как бы даже и на свете не было* (Алексей Слаповский. Большая Книга Перемен // «Волга», 2010) [3]. В рамках данного инварианта можно выделить следующие варианты сценарии:

1. ‘Относиться без должного уважения к кому-либо в силу собственных личностных свойств, например гордыни: *Некоторые открыто не любили доктора, говорили: чересчур гордый, пренебрегает простым человеком* (Василь Быков. Болото (2001)); *И вот что любопытно: обычно ребята, проверяющие в дверях содержимое сумок, обидно пренебрегают мной*: (Ирина Васюченко. Хромые на склоне // «Ковчег», 2014) [3].

2. ‘Относиться с высокомерием к тому, кто обладает более низким социальным статусом’, например: Человек, **пренебрегающий** контактами с теми, кого он считает недостойным себя, человек, строящий свое будущее даже без попытки наладить диалог с так называемыми низшими слоями обще-

ства, <...> не может (чмок) в принципе мирно сосуществовать с теми, кого он презирает. (Сергей Дигол. В лучшем смысле // «Волга», 2011) [3].

В рамках первого и второго варианта субъект действия обычно является гордым, высокомерным человеком, поэтому действие, обозначаемое глаголом *пренебрегать*, нередко осуществляется интуитивно, ненамеренно.

3. ‘Относиться с презрением к кому-либо из-за его поведения’: *За что они так ко мне относятся, мною пренебрегают? Я ведь им ничего плохого никогда не сделала...* (Валерий Володин. Повесть временных лет // «Волга», 2011) [3].

По нашим наблюдениям, в речи носителей современного русского языка глагол *пренебрегать* нечасто употребляется в интересующем нас значении. В НКРЯ данная лексема с этим значением чаще используется в несовременных контекстах, например, *Ты мной пренебрегаешь так жестоко/ Что видеть мне тебя и слышать Нужней/ чем жизнь и смерти горие* (Алексей Сахаров, Константин Симонов. Случай с Польшинным, к/ф (1970)) [3].

Перейдём к когнитивно-дискурсивному анализу глагола *презирать*.

По данным толковых словарей русского языка, глагол *презирать* имеет следующее значение: ‘относиться с презрением к кому-либо, считать недостойным уважения’ [1, с. 963], [2, с. 721]. Данное значение выражает инвариантный сценарий: *Как они должны презирать меня, чтобы даже не допустить мысли о том, что я могу быть в чем-то успешен. Кто я в их глазах? Мошка? Микроб?* (Наталья Емельянова. Путешественник // «Дальний Восток», 2019) [3]. Данный инвариант сценария может реализоваться в следующих вариантах:

1. ‘Относиться с презрением, без уважения к кому-либо из-за его поведения, поступка’, например: О, как я **презирал** одного важного человека, который, сидя в своем кабинете, галочками отмечал в номенклатурном каталоге то, что хочет ку-

пить (Алексей Поликовский. Мир перестал быть книгоцентричным. Вселенная Гутенберга умирает. Книги осиротели и будут изгнаны // Новая газета, 2018.11); Вот почему он был таким страстным и **презирал** чиновников, которые приходили и портили все веселье (Зарекшийся сидеть на диетах Кристиан Бэйл вновь экстремально похудел // lenta.ru, 2019.11) [3]. В подобных контекстах отмечается, что поведение объекта презрения часто не принимается субъектом или обществом. При этом причина презрения обычно раскрывается в контексте, в связи с чем действие осуществляется осознанно.

2. 'Относиться с презрением к кому-нибудь, не относящемуся к кругу «своих», не разделяющему взгляды субъекта': – *Я слышала, что вы **презираете** людей с таким кругом интересов, как у меня* (Сергей Шикера. Египетское метро // «Волга», 2016); – *Мы черные устали от того, что нас **презирают** белые* (Митингующие разгромили центр Брюсселя // Vesti.ru, 2020.06) [3]. В подобных ситуациях субъект и объект действия обычно противопоставляются друг другу по ролевому статусу, отношения между ними изначально негативны.

По нашим наблюдениям, во многих контекстах отношение, обозначаемое глаголом *презирать*, часто сочетается с испытываемой субъектом ненавистью, например: *Сестра Рика **ненавидит** и **презирает** отца* (Беги, Рик, беги: фильм про юного наркодилера показывает драму семьи // Известия, 2019.02); *Я вас **ненавижу** и **презираю!*** (Александр Снегирев. Вера (2015)) [3].

Среди рассмотренных контекстов употребления обоих глаголов обнаруживаются ситуации, когда взаимозамена данных синонимов невозможна, например: «*Он меня **презирает** [не «мной **пренебрегает!**»], он любит человека в сто раз хуже меня* (Вероника Кунгурцева. Синяя комната // «Октябрь», 2013); *Верка нам с Чижом прожужжала все уши, что мы ей надоели, что она нас **презирает** [не «нами **пренебрегает!**»], что уволит нас без выходного пособия, как не соответствующих занимаемой должности. Что мы лени-*

вые и неприспособленные <...> (Инна Калабухова. Приключение длиною в сорок пять лет // «Ковчег», 2013) [3]. Здесь подчёркивается, что отношение субъекта к объекту в значительной степени негативно, что может передать, по нашему мнению, лишь глагол *презирать*.

По данным основного корпуса НКРЯ, у глагола *пренебрегать* обнаружилось 3212 примеров употребления, а у глагола *презирать* – 8505 примеров. Оба глагола относятся к нейтральному стилю речи.

Таким образом, проведённый когнитивно-дискурсивный анализ синонимов позволяет нам сделать следующие выводы. Во-первых, в ядре семантики глагола *пренебрегать* лежит сема 'относиться с высокомерием к кому-либо', а у глагола *презирать* актуализируются ядерная сема 'относиться с презрением к кому-либо' и сема 'ненавидеть кого-либо', следовательно, выражаемое глаголом *презирать* негативное отношение отличается большей интенсивностью. Во-вторых, действие, обозначаемое глаголом *пренебрегать*, может осуществляться неосознанно, в силу черт характера субъекта, а действие, обозначаемое глаголом *презирать*, – чаще осознанно. В-третьих, по данным НКРЯ, в отличие от глагола *презирать*, глагол *пренебрегать* не так актуален в качестве глагола межличностных отношений. При презентации исследованных синонимов в иностранной аудитории следует учитывать их ситуации употребления, обращая внимание обучаемых на различные прагматические параметры в каждом случае, а также на ситуации, когда взаимозамена синонимов невозможна. Предлагаемый подход к изучению синонимов позволяет значительно дополнить данные толковых словарей и проиллюстрировать употребление синонимичных глаголов на обширном речевом материале.

Литература

1. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка. – Санкт-Петербург: Норинт, 1998. – 1534 с.

2. Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов. – Москва: ИЦ «Азбуковник», 2007. – 1175 с.

3. Национальный корпус русского языка. Режим доступа: <http://www.ruscorgpora.ru/> (дата обращения – 18.02.2023).

УДК 811.161.1'243:81'367.625:378.147

Галюк А. А.

Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова

УЧЕТ СИТУАТИВНОГО КРИТЕРИЯ ПРИ ВВЕДЕНИИ ГЛАГОЛЬНЫХ ЕДИНИЦ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Статья посвящена описанию ситуативного параметра глаголов. На примере лексемы *услужить* иллюстрируется релевантность фактора ситуации при выявлении когнитивно-дискурсивных характеристик слов, а также моделировании вариантов сценариев глагольных единиц. Утверждается, что учет ситуативного критерия позволяет лучше усвоить синтагматические и семантико-когнитивные свойства глагола на занятиях русским языком как иностранным.

Ключевые слова: глагол, ситуация, сценарий, когнитивно-дискурсивный подход, русский язык как иностранный.

A. A. Galiuk

The S. M. Kirov Military Medical Academy

The situational criterion when introducing verbal units in Russian language classes

The paper is devoted to the description of the situational parameter of verbs. The relevance of the situational factor in identifying cognitive-discursive characteristics of a word as well as scripts of verbal units is exposed by the example of the lexeme *to serve*. It is claimed that this approach allows to assimilate the syntagmatic and semantic and cognitive hallmarks of the verb in the classroom of Russian as a foreign language considerably better.

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

При коммуникативном обучении важную роль играет ситуативный фактор. Как правило, под ситуацией понимают «обстановку, совокупность обстоятельств (явлений, предметов) действительности и собеседников: *кто кому говорит, о*

чем, почему, в какой обстановке, с какой целью?» [1, с. 26]. Кроме экстралингвистических показателей, в дефиниции включают и когнитивный параметр. Так, Е. И. Пассов определяет данное понятие как «систему взаимоотношений собеседников, отраженную в их сознании», которая обеспечивает речевую деятельность [2, с. 40].

При введении лексического материала необходимо ориентироваться на данный фактор, поскольку он позволяет понимать ситуации *использования* слова. Однако, по нашему мнению, требуется учитывать и ситуацию, *вербализуемую* лексемой. В таком случае ситуация трактуется в лингвистическом ключе как «множество фактов и сущностей, связанных отношениями зависимости в единую структуру, к которой отсылает предикат», при этом под «фактами» и «сущностями» имеют в виду участников ситуации (человек, предмет, событие, действие, процесс) [3, с. 53–54]. Это особенно актуально для глагольных единиц, так как глагол является базисным компонентом предложения, вследствие чего он может предопределять контекстуальное окружение. Кроме того, глагол представляет собой репрезентант когнитивного сценария, который в зависимости от ситуации может подвергаться модификации. Сказанное представляется сложным для студентов, изучающих РКИ, поскольку когнитивные структуры слов, а также когнитивно-дискурсивные и синтагматические особенности в различных языках не тождественны.

В данной статье мы проиллюстрируем использование ситуативного критерия на примере глагола *услужить*. По сведениям «Малого академического словаря», лексема имеет значение «оказать услугу», а под услугой, в свою очередь, подразумевается 1) «действие, приносящее помощь, пользу другому»; 2) мн. ч. «работа, выполняемая для удовлетворения чьих-л. нужд, потребностей»; 3) собир. Устар. «прислуживающие люди, прислуга» [4, с. 519-520]. Анализ контекстов, обнаруженных в «Национальном корпусе русского языка» (далее – НКРЯ), продемонстрировал, что субъектом и объек-

том глагола *услужить* являются люди, которые находятся в иерархических отношениях. Эта особенность продиктована внутренней формой и производящей основой слова (слуга). Способы помощи характеризуются как акциональные, т. е. оказание услуги предполагает выполнение конкретных действий (см. примеры далее).

Согласно контекстам употребления глагола, лексема *услужить* репрезентирует ситуации совершения полезных действий для других людей с целью: 1) оказать помощь; 2) достичь корыстных целей; 3) предоставить профессиональные услуги; 4) добиться расположения. Рассмотрим данные ситуации.

Первая ситуация предполагает, что субъект-деятель совершает полезное действие в отношении другого индивида ввиду своей доброты: *Маланья то самовар принесет, то чашки расставит, то любовно разгладит скатерть. А сама – вся внимание: видно, что готова в любую минуту вскочить, как молодая, да **услужить** чем может бедной девушке Наталье, чует сердобольная старуха, как та изводится в ожидании своего возлюбленного. В Маланье – Деминой чувствуется **особый дар доброты**, угаданный актрисой в обычной для пьес Островского старухе* [Традиционализм как символ веры, надежды, любви (2003) // «Театральная жизнь», 25.08.2003] [5]. В этом случае человек искренен в своем желании оказать помощь, что отмечается в терминале «характеристика субъекта», а также в узле «характер намерения». Кроме того, содействие может быть связано с проявлением заботы. Важно отметить, что глагол *услужить* не предполагает обязательное наличие проблемы у объекта, так как помощь предоставляется с целью уделить внимание. Таким образом, наблюдается сценарий: бескорыстное желание субъекта сделать что-либо полезное для объекта действия – оказание помощи, удовлетворение потребностей – улучшение состояния объекта.

Укажем, что представленная ситуация имеет варианты. Так, помощь может привести к возникновению дополнительных проблем у человека, которому стремятся услужить. Например, *Этим ножом ресницы терпеливо, по одной, загубаются кверху. И непременно тупым. Однажды Олег – аккуратный Олег – нашел у нее этот ножик и наточил. **Услужил**, нечего сказать! Лялька чуть ресницы себе не отхватила* [И. Грекова. Летом в городе (1962)] [5]. В описанном случае лексема приобретает негативный оттенок значения, имеет отрицательную оценку. Это свойство отражается в когнитивном скрипте лексемы в последнем эпизоде (возникновение проблем у объекта).

Вторая ситуация репрезентируется следующим образом: здесь субъект совершает полезные действия в отношении объекта, так как имеет корыстную цель, относящуюся к непрофессиональной деятельности. См. в НКРЯ: – *Юбки белой точно ни у кого нет, – отрезала тетка Наталья. ...– А носки? – перебил Петька... Тетка Наталья нахмурилась и почесала лоб под платком. – Носки знаю у кого есть. У Томки, у председателевой жены... – Даст? Тетка Наталья с сомнением покачала головой: – Жадная она. Не знаю. Ты попробуй чего-нибудь ей **услужи**. Воды натаскай... По дому там что-нибудь...* [Андрей Геласимов. Степные боги (2008)] [5]. Частотное указание и на то, что услужить – это умение. К примеру, *Реформаторы считают, что если им не удастся преодолеть сопротивление правительственных чиновников, в том числе и из Минтруда, то «карьера госслужащих по-прежнему будет зависеть не от их эффективности, а от умения **услужить**, протекционизм получит дополнительное подкрепление* [Светлана Офитова. Чиновники спешат оставить все как есть (2003) // «Независимая газета», 27.05.2003] [5]. Здесь сценарий глагола конструируется так: корыстное намерение субъекта сделать что-либо полезное для объекта действия – оказание помощи, удовлетворение потребностей объекта – достижение субъектом поставленной цели.

Наличие цели у глагола *услужить* типично и для ситуации предоставления услуг. Как правило, это вербализуется в публицистическом дискурсе при обсуждении клиентского обслуживания. *ГОСТЕПРИИМСТВО Оно не разовое, а введенное в систему. Турки готовы услужить во всем. Главное – не потерять клиентов, а, следовательно, и свой заработок* [Чем Сочи хуже Анталы? Почему наши клубы едут на сборы в Турцию, а не на юг России // Советский спорт, 2011.02] [5]. Отличие представленной ситуации от ситуации выше заключается в конкретизации обязательных актантов: субъектом являются люди, предоставляющие услуги, а объектом – клиенты; более того, участники действия сопряжены не личными, а экономическими отношениями. Цель же субъекта проявляется в получении прибыли.

Последняя ситуация эксплицирует привлечение внимания: контексты использования глагола *услужить* продемонстрировали, что мужчины, желая покорить женщину, стремятся ухаживать за ней, что и репрезентируется исследуемой лексемой. Например, *Она, конечно, знала, что хороша, и знала, что именно добавляет ей обаяния, и эта прелесть, которую она расточала все больше и больше, как-то пропала втуне, и самой ей становилось удивительно – ради чего все это? В этот вечер многие пытались проводить ее, как-либо *услужить*, вызвать или поймать такси* [А. А. Уткин. Крепость сомнения (2010)] [5]. Таким образом, участники ситуации оказываются гендерно детерминированы. Цель индивида также конкретизируется: она заключается в том, чтобы покорить другого человека.

Итак, проведенный ситуативный анализ дал возможность выявить когнитивно-дискурсивные характеристики лексемы *услужить* в русском языке, определить актантную, семантическую, аксиологическую вариативность слова и ее тесную связь с ситуативным параметром. Учет данного показателя при презентации глагольных единиц в иностранной аудитории позволит ярче продемонстрировать ключевые свойства слов, репрезентировать когнитивные модели глаголов.

Литература

1. Акишина, А. А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. – 2-е изд. испр. и доп. – Москва: Русский язык. Курсы, 2002. – 256 с.
2. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Иорданская, Л. Н. Смысл и сочетаемость в словаре. – Москва: Языки славянских культур, 2007. – 672 с.
4. Евгеньева, А. П. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – Москва: Русский язык, 1985–1988.
5. Национальный корпус русского языка: [официальный сайт]. – URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 02.03.2023).

УДК 81'367.3:821.1 61.1:81'42

Дуань Сужуй

Санкт-Петербургский государственный университет

ОПРЕДЕЛЁННО-ЛИЧНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: СТРУКТУРА, СЕМАНТИКА И ФУНКЦИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ В. ТОКАРЕВОЙ «ТЕРРОР ЛЮБОВЬЮ»)

В статье описываются структурно-семантические особенности определённо-личных односоставных предложений, а также показывается, как предложения этого типа функционируют в художественном тексте (в повести В. Токаревой «Террор любовью»).

Ключевые слова: определённо-личные предложения, изъяснительное и повелительное наклонение глагола, авторское повествование, чужая речь.

Duan Surui

Saint-Petersburg State University

Definitely personal sentence in literary text: structure, semantics and function (based on the material of V. Tokareva's novel "Terror by love")

The report describes the structural and semantic features of definitely personal sentences and examines how they function in literary text based on the material of V. Tokareva's novella "Terror by Love".

Keywords: definitely-personal sentences, indicative and imperative mood of the verb, author's narration, the speech of characters.

В лингвистике проблема выделения определённо-личной конструкции в качестве самостоятельной синтаксической категории была и остаётся одной из самых дискуссионных. Одни учёные (В. В. Виноградов, А. М. Пешковский и некоторые другие) рассматривают определённо-личные предложения как разновидность неполных двусоставных предложений с опущенным подлежащим. Другие (А. А. Шахматов, В. В. Бабайцева, К. А. Рогова и некоторые другие) полагают, что определённо-личные односоставные предложения отличаются от неполных двусоставных не только в грамматическом оформлении, но и в их функционально-коммуникативном назначении. Как отмечает В. В. Бабайцева, в единственном компоненте односоставных глагольных предложений заключается предикативная характеристика предмета речи, «обычно представленного в виде наглядно-чувственного образа или представления» [1, с. 469]. И в таких предложениях «для актуализации действия не вербализируется деятель, при этом дополнительные оттенки определённости, неопределённости, обобщённости и безличности возникают в соответствии с замыслом говорящего / размышляющего» [1, с. 469]. Учитывая мнение В. В. Бабайцевой, К. А. Рогова даёт такое определение определённо-личных предложений: это односоставные предложения, в которых единственный, грамматически независимый главный член выражен глаголом «в форме 1-го и 2-го лица единственного или множественного числа настоящего или будущего времени изъявительного наклонения, а также в форме повелительного наклонения. В окончаниях этих глаголов содержится указание на действующее лицо, причём речь идёт об определённых лицах – участниках речевого общения» [2, с. 6]. При этом они «качественно отличаются от двусоставных тем, что они достаточно понятны без второго главного члена и вне контекста» [1, с. 4–5].

Я придерживаюсь точки зрения лингвистов, которые выделяют определённо-личные конструкции в качестве одного из типов односоставных предложений, и считаю, что их

следует рассматривать в тексте отдельно. Собранные мной примеры из повести В. Токаревой показывают, что определённо-личные предложения довольно часто встречаются в речи персонажей, особенно в прямой речи (80,5 %). При помощи контекста мы ощущаем не только присутствие адресанта, но и адресата: не “я”, а “я и ты” / “мы с тобой”. Кроме того, «присутствие адресата в ситуации определённо-личных предложений снимает необходимость именовать говорящего» [3, с. 365]. Анализируя примеры, мы заметили, что когда главный член определённо-личных предложений выражен глаголом повелительного наклонения, то определённо-личные предложения употреблены для того, чтобы выразить какую-то волю адресанта, воздействующую на адресата. Например: – ...*Извините*, что я вам это говорю... (этикетное выражение); – *Молчи*, – умоляла Нонна (мольба); – *Только не опаздывай*, – строго приказала Нонна (приказание); *Сестра предложила*: – *Давай скажем*, что увезли... (предложение) и т. д. Когда главный член выражен глаголом изъявительного наклонения, то определённо-личные предложения употреблены для того, чтобы выразить какое-то знание, чувство, рассуждение говорящего. Например: – *Представляешь?* ... *А сегодня смотрю*: в унитазе жирное пятно; – *Если Антошка заснет, молотком не постучишь*, – объясняла тетя Тося; – *Ну ладно*, – согласился Царь. – *Как хотите*... Есть очень редкие случаи, когда определённо-личные предложения представлены в несобственно-прямой речи (5%). В данном случае с помощью определённо-личных предложений автор воспроизводит читателям живую ситуацию. Например: *Мы сидели, вспоминали прошлое. Помнишь то, помнишь это...*

Поскольку повесть «Террор любовью» В. Токаревой написана как автобиография, определённо-личные предложения с главным членом, выраженным глаголом 1-го лица, чаще единственного числа, могут встречаться в авторском повествовании (14,5 %). С помощью такого определенно-

личного предложения автор показывает читателям свой внутренний мир. Например: *Не знаю, были ли мы счастливы. Но несчастными мы не были – это точно.*

Проведённое наблюдение позволяет подтвердить мысль о том, что определённо-личные предложения принадлежат режиму *on-line*, включаются в процесс непосредственной передачи информации.

Литература

1. Бабайцева, В. В. Система односоставных предложений в современном русском языке: моногр. / В. В. Бабайцева. – Москва: Дрофа, 2004. – 512 с.
2. Рогова, К. А. Современный русский литературный язык: Односоставные предложения. – Ленинград, 1971. – 43 с.
3. Рогова, К. А. Семантико-функциональная классификация односоставных предложений // Грамматика и стилистика русского языка в синхронии и диахронии. – Санкт-Петербург, 2012. – С. 360–367.

УДК 811.161.1(091)"14/16"

Зиновьева Е. И.

Санкт-Петербургский государственный университет

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С «У-ЛОКАЛИЗАТОРОМ» В ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА (ЛИНГВО- КУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД)¹

В статье рассматриваются фразеологизмы старорусского обиходно-делового языка, в состав которых входит конструкция «предлог у + Род. падеж существительного или местоимения». Приводится классификация единиц с точки зрения структурных моделей, выявляется культурная информация, стоящая за устойчивыми сочетаниями.

Ключевые слова: фразеологизм, модель, устойчивое сочетание, старорусский язык.

¹ Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда, проект № 23-28-00038 «Истоки русской фразеологии: проект дифференцированного исторического словаря фразеологических единиц русского языка XVI–XVII веков»

E. I. Zinovieva

Saint-Petersburg State University

Phraseological units with "y-localizer" in the history of the Russian language (linguo-cultural approach)

The article deals with the phraseological units of the Old Russian everyday business language, which include the construction “preposition y + Gen. case of a noun or pronoun”.

Keywords: phraseological unit, model, sustainable combination, old Russian language.

В современном русском языке выделяются фразеологизмы, построенные по модели [предлог у + существительное в Род. п.], например: *у кормила власти, у разбитого корыта, у черта на куличках, у черта (дьявола) на рогах*. Подобные конструкции будем называть фразеологизмы с «у-локализатором» (термин Н. Д. Арутюновой). Глаголами-сопроводителями при этих фразеологизмах выступают такие единицы, как *быть, находиться, жить* и др. Часто в контексте употребления эти глаголы могут быть опущены. Во фразеологическом корпусе старорусского языка конца XV–XVII вв. подобных конструкций было больше.

Целью статьи является систематизация фразеологизмов с у-локализатором и выявление их культурного потенциала. Источником материала для исследования послужили выпуски «Словаря обиходного русского языка Московской Руси XVI–XVII вв.».

Применительно к рассматриваемому периоду начального этапа формирования национального русского языка к фразеологизмам в широком понимании относятся разные типы устойчивых сочетаний: это предложно-падежные сочетания, часто встречающиеся в текстах деловых документов и обиходно-разговорного языка; разнообразные формулы-клише; идиомы; составные наименования и др.

Фразеологизмы с у-локализатором в памятниках обиходно-делового старорусского языка неоднородны с точки

зрения синтаксических моделей, степени слитности компонентов и семантики. Рассмотрим подробнее разные типы подобных устойчивых сочетаний.

Предложно-падежные сочетания: *у груди*, *у дверей*.

Устойчивое сочетание *у груди* обозначало возраст младенца, находящегося на грудном вскармливании. Образ фразеологизма основан на пространственном коде культуры, обозначает близкое, своё для человека пространство, нахождение на руках у матери: *А дочка твоя мала еще у груди* (В-К III, 19, 1645 г.); *А того сына своего Серешку принесла [Татьяна] с собою мала. у груди. недель в дватцать* (МДБП, 233, 1652 г.) [2, вып. 4, с. 287].

Сочетание *у (близко) дверей* имело значение ‘при входе в помещение’: И как Федор и Неудача вошли к королевне в полату, и встреча им была **у дверей** – королевнины ближние советники князи уделные... и сшедшись с Федором и с Неудачею, витались за руки (Ст. сп. Писемского, 115, 1583 г.) [2, вып. 5, с. 71]. Дверь – важный символ в сознании носителей русского языка, это, с одной стороны, граница между своим, освоенным миром и миром чужим. С другой стороны, встреча гостей у входа, как и проводы до дверей (ср. [проводить] до дверей), выказывала уважение к ним. Предложно-падежных сочетаний с существительным *дверь* употреблялось и употребляется в настоящее время много: в дверях ‘на пороге’, из дверей, за дверь ‘прочь из помещения’.

Известно, что различают «иметь»-языки и «быть»-языки. Так, романские и германские языки противопоставляют мир бытия сфере принадлежности. Русский язык является языком типа «быть»: «принцип бытия, существования применяется в нем и к тому, что есть в мире, и к тому, что есть в человеке, у человека, с человеком и в непосредственном окружении человека» [1, с. 257]. В связи с этим в текстах обиходно-делового старорусского языка можно выделить следующие разряды глагольных фразеологизмов:

Устойчивые сочетания с экзистенциональными глаголами *быть*, *жить*, *сидеть*, *стоять* и подобными.

Глагольные сочетания, обозначающие присутствие при какой-либо процедуре, совершении какого-либо обряда, традиционного действия: (*быть*) *у исповеди*; *быть у заутрени*; *сидеть (стаивать) у кабалы (купчей)*; *поставить у грамоты*.

Первые два сочетания (*быть у исповеди*, *быть у заутрени*) используются и в современном русском языке. *Сидеть (стаивать) у кабалы (купчей)* обозначало процедуру записи кабальной зависимости / процедуру оформления долговой расписки / сделки купли-продажи, а также присутствие в роли свидетелей при такой сделке: *А у кабалы и у купчие сидели мужи: Микифоръ Исаковъ сынъ Харламова, да Семень Кузминъ сынъ поповъ* (АСЭИ II, 175, 1483 г.); *И жонка Офимка по спросу сказала: кабалы де ему, Тимофею, ни себя не даывала, и у кабалы не стаивала, и не знает, и не ведоет* (Новг. зап. каб. кн. I, 356, 1623 г.) [2, вып. 9, с. 280]. *Поставить у грамоты* имело значение ‘являться свидетелем при заключении какой-л. письменной юридической сделки’: *А послухов грамотных князя Семена Федоровича с товарищи у грамоты поставитъ* (АСЭИ I, 353, 1478–1482 гг.) [2, вып. 4, с. 251].

Названия документов приобретали метонимический сдвиг значения и в совокупности с глаголом и улокализатором сочетание начинало обозначать процессуальность.

Глагольные сочетания, обозначающие выполнение какой-л. работы, исполнение обязанностей: *сидеть у дела (дел)*; *быть (сидеть, жить) у государева (государских, великих государей) дела (дел)*.

Сидеть у дела (дел) имело значение ‘находиться на службе’ и употреблялось, например, в таких контекстах: *сидеть в приказах у дел*; *не сидя у дела, съехать в хлебные города* и др.

Быть (сидеть, жить) у государева (государских, великих государей) дела (дел) означало ‘находиться на государственной службе’: А людишка мы бедные и разоренные и небольшие, и будучи у твоих государевых дел в целовальниках и во всяких твоих государевых службах, без промыслов оскудали (А. писц. д., 140, 1646 г.) [2, вып. 5, с. 118].

Данные сочетания представляли собой стереотипные формулы деловых документов, обозначавшие социальный статус человека.

Устойчивые глагольные посессивные сочетания с возвратным местоимением: иметь у себя; держать у себя что-л.; держать у (про) себя речи (проклинку).

Иметь у себя представляет собой сочетание широкозначного глагола *иметь* с возвратным местоимением *себя* и актуализирует одно из значений глагола – ‘быть в каком-л. (родственном, подчиненном и т. п.) отношении к кому-л.’: *А егда в попах был, тогда имел у себя детей духовных много, – по се время сот с пять или с шесть будет* (Авв. Ж., 60, 1675 г.); *Бе некто гость велми богат и славен зело, именем Карп Сутулов, имей ж жену у себя, именем Татиану, прекрасну зело* (Пов. о Карпе Сутулове, 114, XVII в.) [2, вып. 9, с. 52].

Держать у себя что-л. имело и имеет в современном языке значение ‘хранить’: Он, Лазарь, твоим [Б. И. Морозова] государевым таможенным и кабацким... делом не радеет, в таможню не ходит, а таможенного и кабацкого збору казенный ларец замкнул и ключ держит у себя (Хоз. Мор. II, 154, 1651 г.) [2, вып. 5, с. 169].

Держать у (про) себя речи (проклинку) употреблялось в разговорниках, составленных иностранцами и содержавших записи услышанной ими разговорно-обиходной речи жителей Московской Руси, а также в записях допросов по поводу преступлений против личности государя, которые писец под страхом смертной казни должен был записывать слово в слово. Устойчивое сочетание имело значение ‘не высказывать

вслух’: *И Савостьянку де Федьке молыль: такая де речи держи про себя* (Сид, 353, 1627 г.); Не дай Бог тому так быть, как ты меня проклинаешь; *держи [dirsi] у себе проклинку* сам (Разг. Фенне, 378, 1607 г.) [2, вып. 5, с. 168].

Устойчивые глагольные сочетания, в которых у-локализатор конкретизирует способ совершения действия, обозначаемого глаголом: *допрашивать у пыток; жаловать у своего стола*.

Фразеологизм *допрашивать у пыток* отражал реалию своего времени – ведение допроса с применением пыток: И техъ дьяковъ и подьячихъ допрашивали у пытокъ, порознь; и они и не пытаны о посулехъ винулися, что имали зъ бояриномъ и зъ думнымъ человекомъ вместе (Котошихин, 83, 1667 г.) [2, вып. 5, с. 304].

Фразеологизм *жаловать у своего стола* представляет собой формулу дипломатического этикета, выражающую отношение к кому-л. с расположением, благоволением. Формула встречается в статейных списках русских послов: *И государь наш, царь и великий князь, жалующи брата своего, вашего государя Ирика короля, послов его жаловал у своего стола и почестъ им держал великую* (Ст. сп. Воронцова, 11, 1586 г.); *Ты Штень был у государя нашего у царя и великого князя от государя своего посольством, и ты то видел, как тебя государь наш, царь и великий князь, жаловал у своего стола* (Там же, 12) [2, вып. 6, с. 182].

Таким образом, проанализированные фразеологические единицы с у-локализатором в старорусском языке образуют неоднородную группу, включающую предложно-падежные сочетания, сочетания с широкозначным глаголом, формулы деловых документов и этикета. Локальная детерминация в этих устойчивых сочетаниях превалирует над посессивной. Эти фразеологизмы отражают социокультурную ситуацию своего времени, фиксируют информацию о традициях, обычаях, реалиях эпохи. Часть из рассмотренных единиц сохранилась до наших дней.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы. – Москва: Наука, 1976. – 383 с.
2. СОРЯ – Словарь обиходного русского языка Московской Руси XVI–XVII веков. – Вып. 1–9. – Санкт-Петербург: Наука, 2004–2020.

УДК 811.161.1'243:004.738.5:378.147

Косарева Е. В., Матвеева В. П.

Санкт-Петербургский государственный университет

РЕЧЕВОЙ ЖАНР ПОДКАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ ИНТЕРНЕТ-СРЕДЫ

Статья посвящена описанию речевого жанра подкаста, функционирующего в образовательном дискурсе. Материал исследования – аудиотексты телеграм-канала «Поговорим про РКИ». При анализе материала используется анкета речевого жанра, представленная Т. В. Шмелевой.

Ключевые слова: подкаст, речевой жанр, образовательный дискурс.

E. V. Kosareva, V. P. Matveeva

Saint-Petersburg State University

Podcasting as a speech genre on the education discourse in the Internet environment

The article is dedicated to the characterization of podcast as the speech genre used on the educational discourse in the internet environment. The research is based on materials of audio texts posted on the telegram- channel «Pogovorim pro RKI». An exploration model by T. V. Shmeleva is used to describe the subject.

Keywords: podcast, speech genre, educational discourse.

Повсеместная цифровизация коммуникации повлияла не только на трансформацию существующих форм изложения и передачи информации, но и спровоцировала появление совершенно новых форматов – исключительно виртуальных, таких как подкаст. Обнаружение и анализ специфических особенностей подкаста представляется актуальным предметом исследования в ряде научных дисциплин (лингвистика,

социология, педагогика и др.), именно поэтому на данный момент существует большое количество определений и классификаций данного явления. Заметим, что одно из первых определений подкаста было зафиксировано в 2004 году в Оксфордском толковом словаре как «цифровой аудиофайл с речью, музыкой и иной информацией, доступный в Интернете для загрузки на компьютер или портативный медиаплеер» [4]. В нашем исследовании подкаст мы рассматриваем как «разновидность информационного вещания в Интернете, характеризующаяся конкретной тематической направленностью, устной формой, продолжительностью от 15 до 120 минут, открытостью коммуникативной среды (подкасты создают не только профессионалы речи), разнообразием форм речи (монолог, диалог и полилог)» [2].

Предметом анализа в данной статье является исследование подкаста через призму теории речевых жанров (далее РЖ). Опираясь на модель Т. В. Шмелевой, рассмотрим РЖ подкаста образовательного дискурса по следующим параметрам: 1) коммуникативная цель; 2) образ автора; 3) образ адресата; 4) образ прошлого; 5) образ будущего; 6) диктумное (событийное) содержание; 7) языковое воплощение [3].

Материалом исследования послужили подкасты телеграм-канала «Поговорим про РКИ» [<https://t.me/prorki>], который является площадкой для общения и информирования преподавателей РКИ в России и за рубежом о современных инструментах, технологиях и ресурсах, помогающих преподавать РКИ в разных аудиториях [1].

Отобранные для исследования подкасты представляют собой 20-30-ти минутные интервью, включающие представление специалиста и расспрос по различным профессиональным вопросам: об опыте преподавания РКИ в России и других странах, о профессиональных и личностных качествах преподавателя РКИ, различных аспектах обучения видам речевой деятельности, разработке онлайн-курсов по РКИ, создании учебников по разным профилям обучения и

для разных уровней владения языком и о многом другом, что позволяет отнести подкаст к информативным РЖ, поскольку основной **коммуникативной целью** данного жанра является именно информирование, дающее возможность обогатиться профессиональными знаниями о преподавании русского языка как иностранного.

Образ автора. Ведущие подкастов – это авторы постоянных рубрик телеграм-канала, которые ведут профессиональный разговор на профессиональные темы. Приглашенные на интервью гости – это, как правило, специалисты в области русского языка как иностранного (преподаватели, авторы учебников, издатели, работники профильных библиотек по РКИ), но к разговору приглашаются и студенты, и слушатели программ профессиональной переподготовки по РКИ, то есть все, кто мог бы поделиться опытом получения профессии преподавателя РКИ.

Образ адресата. Начало каждого подкаста сопровождается приветствием и фразой: «...мы обращаемся к преподавателям русского языка как иностранного и к тем, кто хотел бы преподавать русский язык как иностранный». Исходя из заглавной фразы, можно сделать вывод, что целевая аудитория подкастов представляет собой сообщество специалистов, о чем свидетельствует и выбор тем для подкастов, и профессиональная лексика, используемая информантами.

Образ прошлого. Данный параметр описательной модели, представляя собой связь РЖ с предыдущими эпизодами коммуникативной цепи, не проявляется. Предположительно, до рассматриваемого нами РЖ был реализован РЖ приглашения при коммуникации создателей подкаста и его потенциальных гостей. Обратимся к примеру: «... А к разговору мы **пригласили** заведующего кафедрой русского языка и литературы Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна Наталью Юрьевну Романову».

Образ будущего РЖ подкаста в образовательном дискурсе интернет-среды представляет собой прослушивание подкаста и реакцию на него в виде комментариев, выражающих, например, согласие (несогласие) с гостем подкаста: «**Да, поддержку**, что уже давно психолингвисты и прочие специалисты, изучающие мозг, говорят о том, что чёткого разделения нет, пример тому - при полном отсутствии одного из полушарий (травма после поражения снаряда) пациент может выполнять все функции (говорить, воспринимать на слух и т. д.). Это скорее про стиль обучения, **Ирина Борисовна сделала верную поправку**, но, возможно, что с полушарием это не связано, скорее с тем, как ребёнок видит мир и тем, как он привык учиться, как его научили учиться».

Диктумное содержание исследуемых подкастов заключается в информации, представленной ведущими и гостями подкастов. Для систематизации выпускаемого материала авторы телеграм-канала обозначили постоянные рубрики постов, в рамках которых проводятся беседы с профессионалами: **#онлайн-ресурсы, #пособия, #повышение квалификации, #онлайн-курсы», #тесты_квесты_игры_в_РКИ», #видеоконтент на занятии по русскому языку как иностранному.** Важно отметить, что информанты подкастов также делятся своими размышлениями о преподавательской деятельности, что нередко сопровождается рассказом случая из жизни.

Языковое воплощение. Как ведущие, так и гости проекта используют выражения в рамках научного стиля, свойственного образовательному дискурсу. Для РЖ подкаста характерно активное взаимодействие адресанта и адресата, что проявляется в различных языковых аспектах. Оперирование профессиональной лексикой и обращение к научным авторитетам обусловлено узкой тематической направленностью реализуемого РЖ: «**Метод моделирования как таковой предложен нашим известным ленинградским ученым Штоффом, он используется во всех сферах. Но новизна в том, что**

я в диссертации, монографии, обосновала метод именно **моделирования текста**, его психологические основы, лингво-методические, практическую значимость и так далее». На синтаксическом уровне со стороны ведущего подкаста, в основном, используются вопросительные конструкции, со стороны же гостя – развернутые повествовательные предложения. Несмотря на основную коммуникативную цель исследуемого РЖ – информировать, нередко встречаются персуазивные конструкции, например, для сближения с аудиторией информанты используют личные местоимения: «Ну, **мы** знаем, что с этой точки зрения ведется постоянная борьба: борьба с заимствованиями, которые, как бы, перегружают **наше** языковое существование, борьба со сниженной лексикой, которая не украшает **нашу** речь...».

Таким образом, описание подкаста по методике анализа РЖ, предложенной Т. В. Шмелевой, способствует расширению и дополнению энциклопедии речевых жанров. Настоящая статья представляет собой попытку осмысления подкастинга в коммуникативно-прагматическом аспекте и открывает перспективы в дальнейшем изучении данного формата.

Литература

1. Анциферова, О. В. Телеграм-канал как средство lifelong learning для преподавателя РКИ / О. В. Анциферова, Н. А. Афанасьева, И. Н. Ерофеева, Д. В. Колесова, Е. В. Косарева, Т. И. Попова, К. А. Щукина // Профессорский журнал. Сер.: Русский язык и литература. – 2022. – № 3(11). – С. 31–38.
2. Голокова, М. С. Речевая структура аудиоподкаста спортивного СМИ / М. С. Голокова // Медиалингвистика : Материалы V международной научной конференции, Санкт-Петербург, 30 июня – 02 июля 2021 года. Том Вып. 8. – Санкт-Петербург: ООО "Медиапапир", 2021. – С. 332–335.
3. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов, 1997. – С. 88–98.
4. Oxford Dictionary of English / Ed. by C. Soanes, A. Stevenson. 2th ed., revised. – N.Y.: Oxford University Press, Incorporated, 2005.

УДК 82-84:22

Мокиенко В. М.

Санкт-Петербургский государственный университет

О СЕМАНТИЧЕСКОЙ СПЕЦИФИКЕ КРЫЛАТЫХ СЛОВ-БИБЛЕИЗМОВ (*ПЛОТЬ ОТ ПЛОТИ*)

В статье характеризуются случаи семантической спецификации крылатых слов-библеизмов на фоне аналогичных языковых единиц в других языках (особенно славянских). При общности сакрального источника в каждом из них восприятие библейских выражений может развивать национально специфические коннотации и иметь различную стилистическую оценку. Причина этого – как различие в переводах Библии, так и особенности адаптации крылатых слов в конкретной языковой системе. Предлагаемая интерпретация демонстрируется анализом конкретного выражения *плоть от плоти* и его вариантов. На русский язык особое влияние оказал старославянский статус лексемы *плоть*, не имеющий точных переводческих аналогов в других языках.

Ключевые слова: крылатые слова и выражения, библеизмы, фразеология, старославянизмы, история библеизма *плоть от плоти*.

V. M. Mokyenko

Saint-Petersburg State University

On semantic specificity of winged biblical words (*flesh from flesh*)

The article characterizes cases of semantic specification of winged words-biblicalisms against the background of similar linguistic units in other languages (especially Slavic). With the common sacred source in each of them, the perception of biblical expressions can develop nationally specific connotations and have a different stylistic assessment. The reason for this is both the difference in the translations of the Bible, and the peculiarities of the adaptation of winged words in a particular language system. The proposed interpretation is demonstrated by the analysis of a specific expression *flesh from flesh* and its variants. The Russian language was particularly influenced by the Old Slavonic status of the lexeme *flesh*, which has no exact translation analogues in other languages.

Keywords: winged words and expressions, biblical expressions, phraseology, Old Slavonicisms, history of biblicalism *flesh from flesh*.

Язык Библии оказал огромное влияние на формирование литературных языков многих народов, в том числе и славян-

ских, издревле приобщенных к христианской культуре. Переводы Священного писания на народные языки стали основой книжного языка и у русских, украинцев и белорусов. При том, что комментирование текста Библии является одним из древнейших и традиционнейших занятий филологов, многие аспекты этой сложной проблематики приходится все еще относить к мало разработанным. Таковы, в частности, вопросы о специфике усвоения конкретными языками тех элементов, которые восходят к тексту Книги книг, о характере их дальнейшего развития в каждом из этих языков и др. В какой-то степени язык Библии – это язык «в себе», своеобразный духовный код, объединяющий народы христианских культур. Вот почему переводчикам, несмотря на разные традиции, передача библеизмов, содержащихся в тексте переводимого произведения, дается намного легче, чем перевод иных языковых элементов – имен собственных, идиоматики и других единиц, относимых к области «непереводимого в переводе». Тем более значимы с точки зрения сравнительного изучения литературных языков те расхождения, которые наблюдаются именно в области лексико-семантических явлений, восходящих к общему источнику – тексту Священного писания. Выявлять такие расхождения – одна из неизменно актуальных задач филологических исследований.

Покажем их значимость на примере сопоставительного семантического анализа книжного выражения *плоть от плоти*. В русском языке оно известно в разных вариантах – *плоть от плоти*, *кость от кости* (*костей*); *плоть от плоти*, *кровь от крови*; *плоть и кровь*; *кровь от крови*; *кость от кости* и др. [5, с. 275–276, 367], употребляясь прежде всего как характеристика кровного или идейного родства:

Ты сама голодна, и подле тебя стонет ещё... сын твой, *плоть от плоти твоей*, *кость от костей твоих*, который тоже просит хлеба (М. Е. Салтыков-Щедрин. Невинные рассказы).

Отрадно было сознавать, что Кенджеш, его *плоть и кровь*, растет здоровым и подвижным, что в свои неполные два года он смыслён, любит родителей, что и лицом, и складом характера он похож на него, только глаза, влажно блестящие, как чёрные смородины, материнские. (Ч. Айтматов. Плаха).

– Не дам! – Трубников становится прямо под косу. Их взгляды, полные ярости, скрещиваются. – Хоть и брат ты мне, хоть и *кровь от крови*... (Ю. Нагибин. Трудный путь).

Характерно и переносное употребление этого оборота:

Я по когтям узнал его: он лев,
Он *кость от кости* собственной пустыни,
И жажду я, и вижу сны, истлев
На раскалённых углях благостыни.

Арс.Тарковский. Феофан Грек.

Переносное значение может конstellироваться в характеристику кого-либо, тесно, генетически связанного со своей социальной средой:

Нам с молодым человеком было не по пути, но он пошёл провожать меня, с тем чтобы рассказать мне... простым и спокойным тоном следующее: – Все мы – дрянь, *кость от кости*, *плоть от плоти* буржуазии. (А. Блок. Русские денди).

Очень жаль этих господ – тем более, что, говоря откровенно, они *плоть от плоти нашей*, *кость от костей наших*. (А. Писемский. Взбаламученное море).

Близка к этому и характеристика глубокой, органической духовной связи кого-л. с кем-, чем-л.:

Разве он [Тургенев] не знал всех наших глубоко скрытых недостатков и не любил, и не понимал той русской красоты, которая доступна только людям, связанным с народом *плотью и кровью*, *сердцем и духом*? (Д. Мережковский. Памяти Тургенева).

Еще более «дальнобойная» переносность может привести выражение и к абстрактному значению, например, – характеристике закономерных явлений общественного развития:

Социализм – *плоть от плоти и кровь от крови* буржуазно-капиталистического общества, явление внутри этого общества. Он целиком определяется строем этого общества и его внутренним движением. (Н. Бердяев. Философия неравенства).

Источник крылатого выражения хорошо известен. Оно восходит к ветхозаветному повествованию о сотворении женщины: «И навел Господь Бог на человека крепкий сон; и когда он уснул, взял одно из ребр его, и закрыл то место плотию. И создал Господь Бог из ребра, взятого у человека, жену, и привел ее к человеку. И сказал человек: вот, это *кость от костей моих и плоть от плоти моей*; она будет называться женою: ибо взята от мужа». (Быт 2, 21–23). В разных вариантах выражение красной нитью проходит через всю Книгу книг. Ср.: «Тогда Иисус сказал ему в ответ: блажен ты, Симон, сын Ионин, потому что не *плоть и кровь* открыли тебе это, но Отец Мой, Сущий на небесах» (Мф 16, 17); «А как дети причастны *плоти и крови*, то и Он также воспринял оные, дабы смертью лишить силы имеющего державу смерти, то есть диавола» (Евр. 2, 14); «И прилепится [человек] к жене своей, и будут два *одною плотью*, так что они уже не двое, но *одна плоть* (цсл. *Однѣа ѣгѣа ѣднѣа ааа, ѣ ѣѣдѣа ааѣѣа*)» (Мк 10, 8).

Выражение создано на основе древней парной формулы *плоть и кровь*, характеризующей телесное сотворение человека. Характерно, что сочетание *плоть и кровь* приобрело обобщающее переносное значение ‘человек’ уже в самой Библии, – напр.: «Когда же Бог, избравший меня от утробы матери моей и призвавший благодатию Своею, благоволил открыть во мне Сына Своего, чтобы я благовествовал Его язычникам, – я не стал тогда же советоваться с *плотью и*

кровью, и не пошел в Иерусалим к предшествовавшим мне Апостолам, а пошел в Аравию и опять возвратился в Дамаск» (Послание к Галатам I, 15–17). Так апостол Павел рассказывает о том, что полученное им свыше предназначение – стать апостолом он не стал обсуждать с земными людьми, «плотью и кровью». [6, с. 527–528].

При всем единстве сакрального источника у христианских народов в его передаче на разные языки обнаруживается компонентное различие. В русском, белорусском и украинском языке здесь используется слово *плоть*, восходящее к старославянскому источнику: бел. *плоць ад плоці; плоць і кроў; ухадзіць у плоць і кроў*; укр. *плоть від (од) плоти; увійти (ввійти) у плоть і кров*; Ср. также болг. *плът от плътта [ми е]; влезе в плътта и кръвта[ми]*. В других языках специализированного обозначения «плоти» нет, она характеризуется словами, общими для характеристики «тела» или «мяса» – ср. нем. *Fleisch und Blut, Fleisch vom Fleische; sein eigen Fleisch und Blut*; англ. *flesh and blood; one's own flesh and blood; flesh of one's flesh; one bone and one flesh*; фр. *chair de la chair*.

Такое различие можно наблюдать и для славянских языков, сопоставляя разные переводы Библии:

бел. «Вось гэта костка ад касцей маіх і плоць ад плоці маёй» (Быццё, 2, 21-23).

укр. «Оце кістка від моїх кісток і тіло від мого тіла» (Буття, 2, 21–23).

пол. „Ta jest kością z moich kości i ciałem z mego ciała” (Rdz 2,21-23).

словацк. „Toto je kost' z mojich kostí a telo z môjho tela“ (Genesis 2:21-23).

чеш. „Toto je kost z mých kostí a tělo z mého těla“ (Genesis 2:21-23).

болг. „Това е кост от костите ми и плът от плътта ми“ (Битие 2:21-23).

макед. „Ова е коска од моите коски и месо од моето тело“ (Битие 2:21-23).

серб. „Ово је кост од мојих костију, и месо од мог тела“ (Постање 2:21-23).

хорв. “Ovo je kost od mojih kostiju i meso od mog mesa” (Postanak 2:21-23).

словен. »То је кост из мојих кости и месо из мојега меса« (1 Mz 2,21–23).

Как видим, в современных переводах Библии лишь 3 языка сохраняют ст.-сл. слово *плоть*: белорусский, русский и болгарский. В остальных языках оно передается лексемами “мясо” или “тело”. На первый взгляд, это лишь простое лексическое различие. Однако за ним кроется чрезвычайно важное теологическое и философское противопоставление Духа и Тела. *Плоть* – это не просто тело или мясо, но «тело человека в противовес души» [4, с.4, 65], воплощение духа. Если общие наименования тела и мяса могут относиться и к человеку, и к животному, то слово *плоть* – номинация человеческого тела, отвлеченного (и противопоставленного) Духу. Ведь *плоть* человеческая – это именно человек во плоти (ср. Иов. 12:10). Этимологически можно даже уточнить такое представление: др.-рус. *плѣть (плоть)* ‘тело, поверхность тела, кожа, цвет кожи; естество; кровное родство’; пол. *pleć* ‘род, пол; цвет лица’; словацк. *plet’* ‘кожа (человека)’, н.-луж. *pleś* ‘цвет лица, цвет; страстное желание’, словен. *polt* ‘кожа, цвет кожи’; серб. *пут* ‘тело, мясо’ и др. восходят к псл. *plъty* ‘тело, кожа’ [8, с. 3, 286; 2, с. 4, 454 и др.]. В сущности, внутренняя форма этого праславянизма позволяет, как кажется, дифференцировать семантику близких по смыслу слов *плоть*, *мясо* и *тело*. Если два последних слова именуют все телесное живых существ в его совокупности, то *плоть* – это лишь телесная оболочка Духа homo sapiens.

Именно так толкует выражение автор «Полного церковно-славянского словаря, (со включением в него важнейших древнерусских слов и выражений)» [1, с.433]: «*плоть и кровь*

означает человека, или человеческую природу в противоположность духовному существу (Мф 16, 17; Галл. 1, 16. Ефес. 6, 12. Евр. 2, 14), и в особенности плотских людей, или растленную природу человеческую (1 Кор. 15, 50), и еще частнее: ум естественного человека, мудрствующий только о плотском и сообразно с плотскими вожделениями (Рим. 6, 19; 1 Кор. 1, 26, 2 Кор. 1, 12); отселе – мирские понятия (Иоанн. 8, 15, 2 Кор. 5, 16), расчеты (2 Кор. 1, 17), страсти (Галл. 3, 3; 5, 17) и вообще, все растленное состояние в противоположность духовному состоянию человека (Рим. 8, 3; 8, 9). *Кость ваша и плоть ваша есмь азъ* – я ваш родственник, я одного с вами рода (Суд. 9, 2. Ср. Быт. 29,14; 2 Цар. 5, 1; 19, 12 и 13). *Два в плоть едину* (Быт. II; 24), т.е. общение между мужем и женою должно быть так тесно, как бы они были одним человеком. Слова Быт. II; 24, по свидетельству И. Христа, изрек сам Творец (Мф. 19, 4, 5)».

Еще более детализирована характеристика слова (resp. концепта) в «Библейской энциклопедии» [7, с. 728-729]. Его семантика и символика здесь распределена на IV знаковых сегмента:

I. СВИДЕТЕЛЬСТВО ТОВАРНОСТИ, где под *плотью* 1) понимается «прежде всего телесная сущность человека и других созданий, «материал», из которого они созданы»; 2) соединение людей в браке, который служит основой не только физического, но и духовного единства, что называется «одной плотью»; 3) близкие родственники являются людьми «одной кости и плоти» (Быт. 24, 14). Этим словом обозначается и принадлежность к одному народу, а также человечество «и вообще все живое на земле».

II. СВИДЕТЕЛЬСТВО БРЕННОСТИ. «Библия постоянно указывает человеку на то, что он есть плоть, и напоминает ему о бренности жизни. Являясь плотью, человек бессилен перечить всемогущему Богу. Поэтому полагаться на плоть представляется безумием. Помощь и спасение можно обрести лишь через веру в живого Бога» (Пс. 55:5; 77:39 и др.).

III. СВИДЕТЕЛЬСТВО НЕПОВИНОВЕНИЯ БОГУ:

Плоть – это не только бессильный, бранный человек, но и тот, кто сознательно противится Богу, поскольку обращает свои помыслы и желания не к Богу, своему Творцу и Господу, а направляет их на самого себя.

IV. СВИДЕТЕЛЬСТВО ВОССОЗДАНИЯ ПЛОТИ. В некоторых случаях слово *плоть* получает в Библии позитивное звучание (Иез. 11:19; 36:26; 2 Кор 3:3). Человеческое сердце – изначально каменное, противящееся Божьей воле. Но проникаясь Духом Божиим и благодатью Иисуса Христа, оно смягчается и подчиняется Божьей воле во славу Божию.

Как бы ни были пространны комментарии слова *плоть* в Библии, они так или иначе могут быть возведены к известному месту Книги Иова: «Кто во всем этом не узнает, что рука Господа сотворила сие? В Его руке душа всего живущего и дух всякой *человеческой плоти*» (Иов.12:9-10). На языке Ветхого Завета *Ašer beiado nefēš kol chai vebasar kol iš* (נשמת בידו כל האדם בשר כל ורוח החיים היצורים כל) *basar vedam* означает ‘весь человек, человек вообще’, в то время как слово *basar* – это ‘мясо, тело, естество’ [4, с.65]. Таково единство противоположностей, запечатленное в этом слове и соответствующем понятии.

Вернемся, однако, от глубоких теологических интерпретаций концепта «Плоть» к фразеологии славянских языков, где слово, его обозначающее, стало семантической доминантой. Ведь описанные языковые различия накладывают отпечаток и на практику перевода. Вот еще одна книжная пословица из интересующей нас «плотской» серии в тексте Евангелия – *Дух бодр, плоть же немощна*. Она употребляется в двух значениях: ‘Духовные силы человека превосходят физические’ и ‘О недостатке физических сил для осуществления задуманного’:

Дух бодр, но немощна и тленна плоть
– Об этом мы в Писании читали...

И архипастыря призвал Господь
Туда, где нет болезней и печали.

А. Родосский. Памяти митрополита Иоанна.

Всего не могу сегодня рассказать, – молвил Егор Сергеевич. – Дай успокоиться, дай в себя прийти, с мыслями собраться. *Духом бодр, но плоть немощна*. Отдохну, успокоюсь, завтра всё расскажу. П. Мельников-Печерский. На Горах.

Милый мой! моё намерение обнять тебя, но *плоть немощна* (А. Пушкин. Письмо П. А. Вяземскому).

Это – слова Иисуса Христа, прывающего своих апостолов к бодрствованию и молитве: «Бодрствуйте и молитесь, чтобы не впасть в искушение; дух бодр, плоть же немощна» (Мф 26, 41; Ср. также Мк. 14, 38).

Казалось бы, сакральный текст на всех языках должен звучать адекватно. Однако довольно часто при его переводах национальный лексикон такой адекватности противится. И тогда возникают случаи «непереводимого в переводе», подсказываемые ложными друзьями переводчика. Классический случай, похожий на анекдот, – так называемый машинный перевод нашей фразы *Дух бодр, плоть же немощна* или его современного звучания *Дух силен, а плоть слаба*.

Именно *идиоматичность* стала не только пробным камнем, но и камнем преткновения при реализации заманчивых транслатологических проектов с помощью компьютерной технологии. Как вспоминает Дж. Ковенховен (John Kouwenhoven) в своей статье „The trouble with Translation“, опубликованной в августе 1962 года в журнале «Harper’s magasin», цитированной в книге В.А. Звягинцева «Теоретическая и прикладная лингвистика» [3, с.192], с одним из таких проектов уже на заре машинного перевода произошёл курьёзный казус. Полковник Вернер Уолтерс (Werner Walters), переводчик при президенте Д. Эйзенхауэре, рассказывал, как президенту демонстрировали первые опыты машинного перевода

(на вычислительной машине с памятью 1500 слов). Руководитель группы попросил Д. Эйзенхаура предложить фразу для перевода. Когда президент привёл именно идиому – *Out of sight, out of mind*, то машина перевела её не как *С глаз долой – из сердца вон* (ср. нем. *aus den Augen – aus dem Sinn* и др.) а буквально: «невидимый идиот». Лингвисты, обслуживающие компьютер, попросили президента предложить менее идиоматичную фразу – какое-либо законченное высказывание. И Д. Эйзенхауэр процитировал Библию: „*The spirit is willing, but the flesh is weak*“. Если бы машина могла различать функционально-семантические коннотации, которые детально анализируются в нашей статье, то правилен был бы перевод *Дух силен, но плоть слаба* или даже *Дух бодр, плоть же немощна* (ср. нем. *der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach*). Машина, однако, перевела библейскую мудрость так: «*Водка держится хорошо, а мясо испортилось*».

Компьютер, естественно, действовал по законам частотности обрабатываемой им лексики, не учитывая таких факторов, как *устойчивость* и *идиоматичность* словосочетаний. Парадоксально при этом, что обе фразы президента обладали не слишком высокой идиоматичностью и являются интернационализмами. Ср. европейские эквиваленты к первой фразе: укр. *зійде з очій, зійде і з думки*, нем. *aus den Augen, aus dem Sinn*; фр. *loin des yeux, loin du coeur*; ит. *lontano degli occhi, lontano del cuore* и др. Или – переводы из Библии других языков: укр. *Бадьтрий бо дух, але нимічне тіло*; рус. *Дух бодр, плоть же немощна*, нем. *Der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach* (Матфей. 26, 41; Марк 14, 38). Но именно русское слово *плоть*, исполненное духом старославянской семантики, стало камнем преткновения современного машинного перевода. Выходит, *Дух Священного Писания* и его старославянского перевода сильнее современной компьютерной *плоти*.

Выходит так. Но оговоримся: сильнее ПОКА. И есть надежда, что мы, филологи, научим айтишников обращать

внимание на такие семантические детали, в которых, по словице, и прячется бес искажения первородного смысла. Дай-то Боже...

Литература

1. Полный церковно-славянский словарь (со включением в него важнейших древне-русских слов и выражений) / Сост. Г. Дьяченко. – Москва: Изд-во Московской Патриархии, 1993. – 1120 с.
2. Етимологічний словник української мови / Гол. ред О.С. Мельничук.: У 7 т. – Київ: Наукова думка. – Т. 1–6. – 1982–2012.
3. Звегинцев, В. А. Теоретическая и прикладная лингвистика / В. А. Звегинцев. – Москва: Просвещение, 1967. – 338 с.
4. Іларіон Митрополит (проф. Іван Огієнко). Етимологічно-семантичний словник української мови. За ред. Юрія Мулика-Луцика та Магдаліни Ласло-Куцок. – Т. 1-4. – Вінніпег, Канада, 1979–1994.
5. Мокиенко, В. М. Толковый словарь библейских выражений и слов: ок. 2000 единиц / В. М. Мокиенко, Г. А. Лилич, О. И. Трофимкина. – Москва: АСТ : Астрель, 2010. – 639 с.
6. Мелерович, А. М. Фразеологизмы в русской речи. Словарь / А. М. Мелерович, В. М. Мокиенко. – Москва: Русские словари, 1997. – 864 с.;
7. Ринекер Фритц, Майер Герхард: Библейская энциклопедия Брокгауза: *Christliche Verlagsbuchhandlung Paderborn*, 1999. – 1089 s.
8. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка / Под ред. Б. А. Ларина. Перевод с нем. и предисл. О. Н. Трубачева. Т. 1–4. – Москва: Прогресс, 1964–1973.

УДК 811.161.1'243:378.147:81'367.3:81'373

Пономарева З. Н.

Учебно-издательский центр «Златоуст»

КАТЕГОРИЯ СОСТОЯНИЯ: ОТ СИСТЕМЫ К ТЕКСТУ

Категория состояния входит в программу по русскому языку как иностранному не в качестве предмета особого внимания и анализа. Тем не менее её системное представление и особенно употребление в текстах для чтения может представлять интерес и давать новые возможности для развития устной и письменной речи учащихся.

Ключевые слова: слова категории состояния, омонимичность, употребительность, односоставные и двусоставные конструкции, интонационные возможности, ритмизация.

Z. N. Ponomareva

Educational and Publishing Center "Zlatoust"

Status category: from system to text

The status category is included in the program on Russian as a foreign language, but not as a subject of special attention and analysis. Nevertheless, its systematic presentation and especially use in texts for reading may be of interest and give new opportunities for the development of oral and written speech of students.

Keywords: State category words homonymy, usage, single-component and two-component structures, intonation capabilities, rhythmicity.

Категория состояния – весьма интересная и своеобразная часть речи, о месте которой в грамматической системе русского языка до сих пор спорят исследователи. Новую часть речи Л. В. Щерба выделил ещё в 1928 г. [1], однако до сих пор в научных трудах наблюдается неоднозначное отношение к ней, более того – не устоялось даже название.

Вроде категория есть – а вроде её и нет. Все слова подобны другим частям речи: омонимичны наречиям, кратким прилагательным и причастиям, существительным и даже глаголам. У ряда слов категории состояния есть формы сравнения – как у наречий и прилагательных, есть аналитические формы прошедшего и будущего времени – как у глаголов, есть неизменяемость – как у междометий и модальных слов [2]. То есть и грамматические признаки вторичны по своему характеру, и семантические: состояние может быть выражено с помощью и других частей речи («Я в шоке», современное просторечие).

Единственная безусловная характеристика, благодаря которой лексемы типа *тихо, морозно, жаль...* были замечены и выделены Л. В. Щербой в самостоятельную часть речи, – это их независимая синтаксическая позиция и способность организовывать предикативный центр *односоставного* безличного предложения. Именно односоставность предложения со сказуемыми, выраженными словами категории состояния, подчеркивается в большинстве научных работ и при предъявлении этой категории в учебном процессе. Однако

предложения, в основе которых лежит предикативное сочетание инфинитива и слова категории состояния, могут быть как односоставными (безличными), так и *двусоставными*, и здесь возникают любопытные аспекты употребления слов категории состояния (СКС).

Покажем это на примерах из наших книг серии «Мои путешествия» [3], предназначенных для чтения прежде всего иностранными учащимися.

Вторичность, ограниченность (насчитывают всего около 100 единиц СКС в русском языке) и замкнутость – эти свойства, на первый взгляд, не только не способствуют, а скорее даже препятствуют широкому использованию СКС в организации структуры и содержания текста.

Однако нами обнаружено, что это не совсем так. В описаниях сменяющихся пейзажей и состояний природы, действий, намерений и настроений путешественника эти слова занимают значительное место. Отметим попутно необходимость учитывать, что для иноязычного читателя синтаксические конструкции с СКС, как правило, отличаются от эквивалентных на родном языке.

Темно, только у каждого человека фонарик. It's dark, only everyone has a flashlight.

Если дождь - под кедром сухо, мягко и тепло. If it rains - under the cedar is dry, soft and warm.

Насчет билетов тут дешевле. Tickets are cheaper here.

Глаголы-связки в наших текстах употребляются в форме любого времени, вида, залога и склонения: *было темно, становилось прохладно, делается зябко, будет трудно, было бы опасно...*

Было понятно, что за нами никто не идёт.

Вот здесь *будет* удобно.

Мы прыгали с камня на камень, *становилось* жарко.

И... и тут нам *стало* холодно: под ногами тёмно-малиновым светом как будто горели глаза дьявола. Это было и очень страшно, и очень красиво.

Употребление аналитических форм в русском и английском приблизительно одинаково, однако надо принимать в расчет лексическое своеобразие и различное грамматическое выражение аспектуальных отношений.

Потом они поняли, но было поздно. Then they understood, but it was too late.

Днём было такое солнце, что стало жарко. In the afternoon it was so sunny that it got hot.

Но почему-то мне становилось всё хуже. For some reason, I was getting worse.

В проанализированных нами текстах СКС часто употребляются в конструкциях с инфинитивом. Эти предложения очень интересны с точки зрения актуального членения и ритмизации, интонационного своеобразия. Если инфинитив ставится в начале, а СКС в конце предложения, то актуальным является именно действие, интонация предложения нейтральная:

Достать кокосы с пальмы не так уж просто.

Залезть на пальму и срезать пару кокосов для них было совсем легко.

Даже снизу смотреть было страшиновато.

Жить около вулкана опасно.

Идти по твёрдой лаве было нетрудно.

Не знаю, что они думали, – говорить у них было мало сил.

Употребление инфинитива в позиции после СКС делает интонацию более напряженной, акцент падает именно на СКС, предложение становится оценочным:

Очень неприятно стоять там, где нет никого, и ждать.

У нас уже не было сил идти.

Было бы лучше подождать, конечно.

Будет уже поздно убежать, если лава потечёт в нашу сторону.

Думается, при переходе от самостоятельного чтения к созданию вторичного текста (пересказе, высказывании своего мнения) следует обращать внимание на возможности трансформации предложений с СКС в глагольные и сложность этих трансформаций в сравнении с «обратным ходом» упрощения: от глагола к СКС:

*Пока мы поднимались, совсем **стемнело** (стало темно).*

*Море понемногу **стихло** (становилось тише).*

В заключение заметим, что при чтении текста, приспособленного под уровень знаний по РКИ, категория состояния может оказаться частотной. В то время как глагол затрудняет восприятие, простота конструкции со словами категории состояния даёт преимущество лёгкости, поэтому заслуживает внимания преподавателя.

Литература

1. Бабайцева, В. В. Явления переходности в грамматике русского языка. Москва, 2000. – С. 245.
2. Щерба, Л. В. О частях речи в русском языке. – Москва: Наука, 1974. – С. 30–42.
3. Кеменов Л., Пономарева З. Сер. Мои путешествия / Л. Кеменов, З. Пономарева. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2021. – 64 с.

УДК 811.161.1'243:81'36:378.147

Термова Р. М., Гаврилова В. Л.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАММАТИКА В АСПЕКТЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ

В статье обосновывается актуальность обучения иностранных учащихся грамматике современного русского языка в ракурсе функциональной грамматики, её основных положений. Характеризуется положительная роль таблиц, в рамках которых логично и доказательно излагается теоретический материал. В статье представлен понятийный аппарат функциональной грамматики (категориальная ситуация, функционально-

семантическая категория, функционально-семантическое поле), рассматривается структура ФСП (ядро с его многослойной организацией, периферия), определяющая последовательность и назначение его конститuentов в обучении инофонов различным средствам выражения категориальной семантики ФСП. Рассматриваются ФСК следствия и ФСК уступки, выясняется их концептуальная сущность.

Ключевые слова: функциональная грамматика, функционально-семантическая категория, функционально-семантическое поле, концептуальные положения, ядро поля, периферия поля, конститuentы поля.

R. V. Teremova, V. L. Gavrilova

Herzen State Pedagogical University

Functional grammar in the aspect of improving the efficiency of teaching Russian grammar to foreign students

The article substantiates the relevance of teaching foreign students the grammar of the modern Russian language in terms of functional grammar, its main provisions. The author characterizes the positive role of tables, within which the theoretical material is presented logically and convincingly. The article presents the conceptual apparatus of functional grammar (categorical situation, functional-semantic category (FSC), functional-semantic field (FSF)), considers the structure of the FSF (the core with its multilayer organization, periphery), which determines the sequence and purpose of its constituents in teaching foreigners to various means of expressing the categorical semantics of the FSF. FSC of consequence and FSC of concession are considered, their conceptual essence is clarified.

Keywords: functional grammar, functional-semantic category, functional-semantic field, conceptual provisions, field core, field periphery, field constituents.

Обучение иностранных учащихся грамматике современного русского языка, предполагающее обобщение грамматических фактов, глубинное проникновение в их концептуальную сущность, наиболее эффективно в русле функциональной грамматики.

Выбор функционально-семантического подхода в качестве лингводидактической основы при исследовании проблемы активизации различных типов грамматических конструкций в русской речи иностранных студентов определяется ос-

новными принципами функциональной грамматики, координирующимися с методическими принципами и задачами.

Вполне естественно, что в учебном пособии «Русская грамматика в таблицах» [1], в целом содержащем основные разделы грамматики современного русского языка, важное место занимает функциональная грамматика, в том числе ее новое направление, когда под разноуровневые средства выражения семантики подводится синтаксическая база и функционально-семантическое поле (далее – ФСП) трактуется как поле с синтаксической направленностью [2, с. 20–21]. В этом случае в качестве средств выражения различных функционально-семантических категорий (далее – ФСК) выступают синтаксические конструкции как на уровне сложного, так и на уровне простого предложения.

Большую роль в повышении эффективности обучения инофонов функциональной грамматике современного русского языка играет использование графостилистических средств, особенно таблиц, обладающих такими свойствами, как краткость, системность, логичность в изложении материала, дающих возможность глубокого осмысления, разностороннего рассмотрения и усвоения изучаемых грамматических явлений.

Целесообразно позитивно оценить в таком ракурсе учебное пособие «Русская грамматика в таблицах», в котором достаточно объёмный теоретический материал, представленный в форме таблиц, адекватно структурирующих основные концептуальные положения, позволяет создать эффективную научно-методическую основу для преподавания функциональной грамматики в иностранной аудитории.

Владение иностранными студентами средствами выражения различных функционально-семантических категорий в современном русском языке чаще всего традиционно ограничивается сложноподчиненными предложениями, что обедняет их знание грамматики и русского языка в целом.

Лингводидактическое осмысление ФСК с позиций функциональной грамматики, с использованием таблиц, поз-

воляет по-новому, в аспекте реального функционирования языковой системы, подойти к решению таких актуальных вопросов, как проблема лингвистического статуса данных категорий, специфика формирования их семантики и, наконец, выделение всей системы формальных репрезентантов, всех видов синтаксических конструкций, выражающих тот или иной тип семантики.

Полевая методика, являющаяся наиболее оптимальной моделью системного описания грамматики современного русского языка, дает возможность использовать весь арсенал средств выражения рассматриваемой семантики, без формальных ограничений, и представить их наиболее экономное и систематизированное описание в виде ФСП.

В структуре ФСП выделяются ядро и периферия. Доминанту поля, ядро, составляют конститuentы поля, специализированные для выражения семантики данного ФСП.

Опираясь на принципы структурной организации ФСП, в первую очередь иностранной аудитории предъявляются конструкции, составляющие первый ядерный слой, т.е. грамматически маркированные (сложноподчинённые предложения, глагольно-субстантивные конструкции со специализированными предлогами), во-вторую – немаркированные (например, сложносочинённые предложения, бессоюзные сложные предложения) конструкции. На периферии поля располагаются конструкции, в которых доминирует категориальная семантика других ФСП, а семантика рассматриваемого ФСП представлена в качестве оттенка [3, с. 46].

Такие конструкции предлагаются для рецептивного усвоения. Тем не менее изучение периферийных конструкций весьма значимо для иностранных учащихся, ибо знакомство с ними позволяет более глубоко и полно исследовать систему семантической вариативности различных ФСК, выразительные и стилистические нюансы разных языковых средств выражения семантики, а следовательно, использовать синонимические возможности русского языка.

Весьма эффективен динамичный подход к языку, позволяющий адекватно рассматривать грамматические явления в процессе их функционирования в речи, реализовать функциональные потенции усвоенных грамматических средств в практической речевой деятельности на русском языке.

Особый интерес для иностранных учащихся представляет общетеоретическое осмысление и усвоение всей палитры средств выражения ФСК, относящихся к блоку обусловленности, в частности ФСК следствия и ФСК уступки, наиболее полно отражающих основные принципы функциональной грамматики.

Одним из важных аспектов изучения следственных конструкций в иностранной аудитории является выяснение категориальной сущности следственной семантики, причём внимание следует обращать на признаки, которые отличают следственную ситуацию от причинной.

Следственная ситуация, как и ситуация причинная, содержит в себе два события, одно из которых поставлено в причинно-следственную зависимость от другого. Эти категории различаются актуализацией стимула или результата. Следственная ситуация, в отличие от причинной, носит результирующий характер: коммуникативный акцент здесь сосредоточен на результате причинного действия или выводе из него.

Внимание к коммуникативно-прагматическому аспекту языка, когда язык рассматривается в его отношении к прагматическим факторам: говорящему, слушающему, ситуации общения, особенно актуально для анализа следственных конструкций и выделения ситуаций предметного результата и логического вывода.

Затем определяются типы следственной семантики (предметного результата и логического вывода) и рассматриваются различные средства их выражения.

При рассмотрении средств выражения предметного результата следует обратить внимание на некоторые особенно-

сти следственных конструкций, связанные с их лексическим наполнением, при анализе следственных конструкций, выражающих логический вывод, особого внимания заслуживают различные средства обозначения позиции говорящего.

Анализ категориальной сущности уступительной ситуации показал, что в основе её лежит взаимодействие двух причинно-следственных ситуаций (событий, находящихся в отношениях немотивированности одного явления другим, недостаточный, нереализованной причины и совершающего вопреки ей фактического следствия).

Определенную роль в облегчении восприятия, осмысления, понимания и усвоения иностранными учащимися типов уступительной семантики играет сопоставление их в рамках таблицы, во многом обеспечиваемое одинаковым лексическим наполнением примеров. Именно лексика дает возможность более прозрачно проявить сходство и различие разных типов уступительной семантики, наиболее точно охарактеризовать их, выделив типы с нейтрально-уступительным значением, усилительно-уступительным значением, обобщенно-уступительным значением, альтернативно-уступительным значением, со значением уступительного допущения:

Уступительная семантика	Примеры
1. Нейтрально-уступительное значение	<u>Хотя</u> погода плохая, мы всё равно пойдём гулять.
2. Усилительно-уступительное значение	<u>Как он ни</u> старался (<i>очень старался</i>), у него ничего не получалось.
3. Обобщенно-уступительное значение	<u>Какая бы</u> погода <u>ни</u> была (<i>хорошая, не очень хорошая, плохая...</i>), мы всё равно пойдём гулять.
4. Альтернативно-уступительное значение	Плохая будет погода <u>или</u> хорошая (<i>имеются в виду два варианта</i>), мы всё равно пойдём гулять.
5. Уступительное допущение	<u>Пусть</u> погода будет плохая, мы всё равно пойдём гулять.

Особо следует отметить необходимость соотнесённости уступительных конструкций с типичными ситуациями общения, в которых возможно их функционирование: ситуации несогласия, возражения, парадокса, сомнения, неуверенности, отказа, спора, дискуссии, дебатов.

Представленный в учебном пособии «Русская грамматика в таблицах» фрагмент функциональной грамматики, широко используемый в работе с иностранными учащимися, с одной стороны, подтверждает плодотворность использования основных принципов функциональной грамматики в практике преподавания грамматики современного русского языка в иностранной аудитории, с другой, иллюстрирует, конкретизирует и в определенной мере развивает концептуально значимые положения функциональной грамматики.

Литература

1. Теремова, Р. М. Русская грамматика в таблицах: учебное пособие по грамматике русского языка для иностранных учащихся. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. – 133 с.
2. Теремова, Р. М. Функциональная грамматика: блок обусловленности в современном русском языке: монография. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – 284 с.
3. Теремова, Р. М. Временные конструкции в структурно-семантическом пространстве периферии микрополя предметной причины / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова, О. В. Максимова // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: сборник материалов XX Международной научно-практической конференции 20–22 апреля 2022 г. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. – С. 45–48.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВОКОГНИТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ- ФИЛОЛОГОВ РУССКОЙ КОННОТАТИВНО- МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ

В статье рассматривается проблема обучения китайских студентов русской коннотативно-маркированной лексике, анализируются причины трудностей, возникающих при овладении такой лексикой. Предлагаются приемы и упражнения, разработанные на основе лингвокогнитивного подхода.

Ключевые слова: лингвокогнитивный подход, обучение, коннотативно-маркированная лексика, китайские студенты, русский язык как иностранный.

Zang Le

Saint-Petersburg State University

Linguodidactic possibilities of using linguocognitive approach in teaching russian connotatively marked vocabulary to Chinese students-philologists

The article deals with the problem of teaching Chinese students Russian connotative-marked vocabulary, analyzes the reasons for the difficulties that arise when mastering such vocabulary. Techniques and exercises developed on the basis of a linguocognitive approach are proposed.

Keywords: linguocognitive approach, teaching, connotative-marked vocabulary; Chinese students, Russian as a foreign language.

Коннотативно-маркированная лексика (далее – КМЛ) как компонент русской языковой картины мира представляет собой сокровищницу экспрессивных средств и служит источником знаний о национально-специфических и культурных ценностях носителей русского языка. Это обуславливает важное место КМЛ в системе обучения русскому языку как иностранному.

Однако для китайских студентов усвоение русской КМЛ представляет значительные трудности. Причины заключаются в том, что, во-первых, из-за отсутствия культурных фоновых знаний у китайских обучающихся не всегда появляются адекватные эмоциональная, оценочная, экспрессивная и стилистическая ассоциации; во-вторых, в состав КМЛ часто входят устаревшие лексические единицы и грамматические формы, отличающиеся от правил современного русского литературного языка, что усложняет их понимание и запоминание; в-третьих, для представителей китайской культуры характерна сдержанность в поступках и боязнь «потерять лицо», вследствие чего у китайцев не наблюдается стремление к открытому выражению эмоций и самовыражению. Особенно это проявляется при обучении иностранному языку в неязыковой среде. В силу указанных причин большая часть русской КМЛ переходит в пассивный лексический запас китайских учащихся.

Для решения проблемы обучения КМЛ необходимы эффективные методы обучения. Думается, что лингвокогнитивный подход способствует достижению данной цели обучения. Этот подход, основанный на достижениях когнитивной лингвистики, представляет собой совокупность системно-структурных методов [1, с. 7–14]. Лингвокогнитивный подход обеспечивает:

- расширение когнитивного пространства языковой личности параллельно с развитием мышления;
- формирование языковых знаний, развитие навыков и умений, необходимых для участия в разных ситуациях общения с носителями изучаемого языка;
- приобщение к иноязычной культуре и самоидентификация в разных культурах для осуществления эффективной межкультурной коммуникации;

При обучении КМЛ традиционно выделяют три этапа работы: 1) ознакомление с новым лексическим материалом; 2) первичное закрепление; 3) развитие навыков и умений ис-

пользования лексики в разных формах устного и письменного общения [2, с. 296].

Перечислим некоторые приемы в рамках лингвокогнитивного подхода для обучения китайских студентов-филологов русской КМЛ.

На этапе ознакомления учащихся с КМЛ важно, чтобы осмысливалась поступающая информация и формировались соответствующие концепты и представления. Любые концепты, существующие в сознании человека, формируются либо на основе прямого контакта человека с внешним миром, либо являются результатом мыслительных процессов. В этом случае эффективны методы концептуализации активного и пассивного типа.

Пассивные методы концептуализации ориентируются на непосредственную передачу знаний с использованием чувственного опыта обучающихся:

- через зрительный канал (предметы, рисунки, презентации, слайды, видеофрагменты, 3D-визуализация и т. п.);
- через слуховой канал (аудиофайлы, живое музыкальное исполнение);
- через ощущения (обоняние, вкус, осязание).

Активные методы концептуализации направлены на повышение мотивации обучающихся к самостоятельному поиску информации, благодаря чему студенты приобретают новые знания и формируют инокультурные концепты и идеи. Для активных методов характерно применение проблемно-поисковых приемов. Можно предложить студентам упражнения на самостоятельное выявление семантики, например: *Определите, в каком переносном значении употребляется слово «ворона» в басне И. А. Крылова «Ворона и лисица»? Какой русский фразеологизм соответствует смыслу басни?* (предлагаются варианты ответа, из которых только один правильный).

На этапе первичного закрепления происходит органичное включение КМЛ в уже существующую у обучающихся

систему лексических знаний. Таким образом полученные знания систематизируются, классифицируются и категоризируются в сознании человека, чтобы затем они могли быть извлечены из памяти и использованы в реальной коммуникации. На данном этапе особое внимание должно уделяться форме КМЛ, семантической парадигматике, а также правилам употребления языковых единиц для их использования в сходных или меняющихся условиях. Здесь важную роль играет метод категоризации.

Можно также использовать следующие виды упражнений:

на закрепление языковой формы (Соедините слова таким образом, чтобы получились фразеологизмы, пословицы, поговорки);

на закрепление концептуального образа (В данные фразеологизмы вставьте пропущенные названия животных. Объясните значение фразеологизмов);

на закрепление значения лексических единиц с учетом семантической парадигмы (Распределите коннотативно-маркированную лексику на две группы – положительные черты характера человека и отрицательные черты);

на закрепление грамматической функции лексических единиц (Ознакомьтесь с коннотативно-маркированной лексикой (КМЛ), укажите ее синтаксическую роль в предложении. Отметьте красным цветом КМЛ, которые выступают в качестве подлежащего, желтым – сказуемого, зеленым – обстоятельства, синим – определения, оранжевым – дополнения. Составьте предложения, используя КМЛ в правильной форме);

упражнения синтетического типа (В сказках многих народов мира либо одобряется, либо осуждается трудолюбие. Расскажите сюжет одной из китайских сказок, используя русские фразеологизмы для характеристики работающего человека).

На этапе развития навыков употребления КМЛ в разных ситуациях межкультурной коммуникации важно, чтобы студенты умели, с одной стороны, использовать языковые единицы адекватно ситуации общения с учетом ее коннотативных компонентов [3, с. 97], с другой стороны, обнаруживать точки расхождения между культурами.

Для подготовки студентов к решению коммуникативных задач можно использовать следующие упражнения:

сопоставление ситуации (Выберите ситуации, в которых может употребляться данная коннотативно-маркированная лексика);

завершение диалога с использованием КМЛ;

описание межкультурных различий (Расскажите, чем отличаются правила гостеприимства в русской и китайской культурах, употребляя соответствующие фразеологизмы и пословицы);

упражнения проблемного характера (Посмотрите видеосюжет, запишите коннотативно маркированную лексику, которую используют герои. Скажите, если бы Вы были героем, то как Вы поступили бы в такой ситуации. Используйте изученные фразеологизмы).

Таким образом, при обучении китайских студентов русской КМЛ мы не только «погружаем» студентов в другую культуру, расширяя их когнитивное пространство, но и обеспечиваем развитие навыков употребления такой лексики в коммуникации на русском языке. В связи с этим можно утверждать, что лингвокогнитивный подход включает в себе большой потенциал для оптимизации процесса обучения иностранному языку, активизации самостоятельной познавательной деятельности учащихся и формирования межкультурной компетенции.

Литература

1. Сычугова, Л. П. Архитектурные образы на уроках русского языка: лингвокогнитивный подход. – Киров: ВятГГУ, 2011. – 156 с.

2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва: Академия, 2006. – 336 с.

3. Баркибаева, Р. Р. Русская фразеология: коннотативный аспект обучения: монография / Р. Р. Баркибаева, Б. О. Жолдасбекова. – Алматы: Қазақ университет, 2019. – 200 с.

II. КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ: СОСТОЯНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ

УДК 811.161.1:808.5:81'276.6:62:378.147

Балакай А. А.

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

«РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» КАК ОБЪЕКТ МЕТАЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье представлены результаты исследования метаязыковой рефлексии бакалавров 1 курса СПбГЛТУ им. С. М. Кирова, прошедших текущую аттестацию по дисциплине «Русский язык и культура речи» в 2021–2022 и 2022–2023 учебных годах. Метаязыковая рефлексия обучающихся может служить как инструментом оценки сформированности компетенций и основой для дальнейшего совершенствования курса преподавателем, так и средством развития речемыслительных навыков обучающихся, поскольку позволяет им осознанно вербализовать результаты коллективной и индивидуальной деятельности в процессе обучения.

Ключевые слова: русский язык, культура речи, метаязыковая рефлексия, русский язык в техническом вузе.

A. A. Balakay

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

«Russian language and speech culture» as an object of metalanguage reflection of students at a technical university

The article presents the results of a study of metalanguage reflection of 1st-year bachelors of S. M. Kirov St. Petersburg State Technical University who passed the current certification in the discipline "Russian language and speech culture" in 2021-2022 and 2022-2023 academic years. Metalanguage reflection of students can serve as a tool for assessing the formation of competencies and the basis for further improvement of the course by the teacher, as well as a means of developing students' speech-thinking skills, since it allows them to consciously verbalize the results of collective and individual activities in the learning process.

Keywords: Russian language, speech culture, metalanguage reflection, Russian language learning at a technical university.

Дисциплина «Русский язык и культура речи» является необходимым этапом в подготовке обучающихся технических направлений, поскольку закладывает основы для последующего формирования универсальных и профессиональных компетенций студентов, способствует успешному прохождению ими образовательного маршрута. Поэтому преподавателю, ведущему данную дисциплину, важно следить за актуальностью курса, выстраивать его в соответствии с требованиями времени. Этому способствует принцип «обратной связи» со студентами, изучающими данную дисциплину. В качестве «обратной связи» может служить метаязыковая рефлексия студентов, полученная с помощью анонимного анкетирования или индивидуальных устных или письменных итоговых отзывов студентов о курсе (о метаязыковой рефлексии и связанных с ней понятиях см., например, исследования [1]–[5]). Индивидуальная метаязыковая рефлексия позволяет обучающемуся посмотреть на дисциплину «изнутри», в процессе изучения, и «со стороны», осмысливая и вербально оценивая результаты проделанной в семестре работы (что и составляет в контексте данной статьи содержание понятия «рефлексия»).

В статье представлены результаты метаязыковой рефлексии студентов в контексте оценки ими курса «Русский язык и культура речи» - письменного опроса, который проводился добровольно, анонимно на последнем занятии при подведении итогов. В опросе приняли участие около 600 обучающихся, что составило примерно 70 % от общего количества студентов, изучавших данный курс. Результаты были собраны, проанализированы, обобщены с точки зрения достоинств и недостатков изучения русского языка и речевой культуры, как их видят студенты.

К бесспорным достоинствам обучающиеся отнесли актуальность и важность изучения русского языка для общей культуры личности: «Культура и грамотность речи становятся чрезвычайно важными в 21 веке – соцсетей, когда все нормы

нарушаются и многие буквально не могут связать двух слов»; «Курс полезен для развития сдерживающих факторов организма в отношении слишком эмоциональных проявлений» – в данном высказывании, вероятно, речь идёт о способности речевой и общей культуры личности сдерживать грубое и агрессивное поведение в современном обществе.

В абсолютном приоритете у студентов оказалась также структура курса, его насыщенность информацией, возможность размышлять и обсуждать результаты в группе и с преподавателем: «Курс показался одним из интереснейших, так как на занятиях приходилось реально размышлять и общаться с преподавателем, чего не хватает на других парах». Действительно, гуманитарных дисциплин не так много в СПбГЛТУ, а из лингвистических – только русский язык и иностранный, поэтому студенты ценят возможность вербализованной рефлексии на занятиях.

Бакалавры объективно оценивают содержание вузовского курса русского языка: «Если говорить о знаниях, полученных в ходе курса, то можно подчеркнуть насыщенность и полноту по сравнению со школой и колледжем (там было только повторение)»; «Это другой уровень изучения предмета «Русский язык», более глубокий».

Важной составляющей компетенции УК-4 «Коммуникация», закреплённой за дисциплиной «Русский язык и культура речи», является лексикографическая компетенция – потребность обращаться к словарям, умение выбрать в соответствии с коммуникативными задачами нужный лексикографический источник и др. Актуальность работы со словарём в техническом вузе подтверждается известными проблемами несформированности лексикографической культуры обучающихся [6], [7]. Очевидно, что лексикографическую культуру студентов необходимо воспитывать, поскольку словарь по-прежнему остаётся важным и незаменимым пособием, формирующим навыки сознательного отношения к речи. Исследовательский дух и значимость практической работы

со словарями отмечены многими студентами в итоговых отзывах о курсе, например: «*понравилась возможность посмотреть на структуру языка по-другому, в работе со словарём речевого этикета я узнала много интересных оборотов, которые буду успешно применять в жизни*»; «*теперь я могу развернуть словарную статью [в понятный текст – А. Б.] и пользуюсь этим навыком*». Заинтересованность студентов показали также их вопросы, выходящие за рамки узконаправленной учебной проблематики, – связанные с самой практикой составления словарей и описанием в них различных единиц языка: «*Известно, что поэты-авангардисты занимались словообразованием. Проводилась ли полноценная фиксация этих словообразований в двадцатом веке и в каком словаре можно эту фиксацию наблюдать?*». Отдельно хочется отметить появившееся у студентов желание приобрести «*могучую книгу*» – толковый словарь.

Результаты метаязыковой рефлексии показывают, что для студентов-негуманитариев этот курс ценен не столько нормативно-языковой, сколько коммуникативно-речевой составляющей: много в отзывах студентах размышлений о возможности через язык осознать себя частью единого великого сообщества – русский народ. Потому не кажутся случайными такие «странные», на первый взгляд, выводы: «*Курс даёт понятие о том, что такое «русский» и смысл жизни*».

Положительную оценку работы получать всегда приятно. Это награда для преподавателя, которая, может быть, даже важнее, чем материальное поощрение. Но были и отрицательные отзывы. Прежде всего, в отрицательных отзывах отмечается краткость курса: «*Почему нашему РОДНОМУ РУССКОМУ [выделено студентом – А. Б.] языку уделено так мало часов обучения?*», при этом студенты понимают, что количество занятий не зависит от воли преподавателя – почти все отзывы этой категории начинаются с глагола «хотелось (бы)», смягчающего категоричность высказывания сослага-

тельностью склонения: *«Хотелось бы, чтобы занятий по русскому языку было больше».*

Современные студенты требуют практической ориентированности изучаемых дисциплин, чтобы можно было взять умение как «волшебную таблетку» и тут же применить в конкретной ситуации: *«мы не разбирали заявления в полицию, объяснительные на работе, заявления в ЖЭК».* Некоторые бакалавры уже на первом курсе проводят исследования, пытаются обобщить результаты в своих первых научных публикациях и сталкиваются с объективными трудностями: *«Хотелось бы рассмотреть темы, связанные с написанием научных работ – курсовых работ, статей, это пригодится в будущем обучении».*

Нормам орфографии по программе отводится только одно занятие, студенты отнесли это к недостаткам: «Единственное, что бы я добавил, – это побольше обсуждения грамматики и орфографии»; «В дополнение к курсу я бы добавил повторение правописания». Стоит отметить, насколько корректно обучающиеся выстраивают негативные отзывы: актуализируют сослагательное наклонение («хотелось бы...»), «я бы добавил...»), «было бы здорово...»), «если бы... цены бы ему не было»), используют слова субъективной оценки («что мне кажется минусом...»), «на мой взгляд...») и др.

Отрицательные отзывы дают пищу для размышлений и побуждают к поиску новых форм. Оценивая результаты метаязыковой рефлексии студентов объективно, преподаватель решает, что в процессе работы оставить и продолжать развивать, а что изменить; какие формы и методы заинтересуют обучающихся, а какие будут восприняты ими лишь как игра, развлечение; что для современных студентов на самом деле ценно и как с ними говорить об общекультурных ценностях. Для обучающихся польза метаязыковой рефлексии видится в первую очередь в формировании самой способности к такой рефлексии, т. е. возможности проанализировать, оценить и грамотно вербализовать результаты коллективной и индиви-

дуальной деятельности на занятиях, совершенствующих коммуникативные и речемыслительные навыки. Особенно это важно в вузах технической направленности.

Литература

1. Булыгина, Т. В. Человек о языке (метаязыковая рефлексия в лингвистических текстах) / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев // Логический анализ языка: Образ человека в культуре и языке. – М., 1999. – С. 146–161.
2. Кириллова, Н. Н. Формирование языковой рефлексии в рамках занятий по курсу «Речевая коммуникация» // Актуальные проблемы социальной коммуникации: материалы первой международной научно-практической конференции. – Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева. 2010. – С. 612–613.
3. Комарова, З. И. Метаязыковая рефлексия в научно-профессиональной коммуникации // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 31 (322). – С. 44–49.
4. Рябцева, Э. Г. Метафора как средство метаязыковой рефлексии в лингвистическом дискурсе // Когнитивно-дискурсивные исследования языка и лингвистический анализ: материалы очно-заочной юбилейной международной конференции, посвященной профессору В. А. Дорошенко и памяти профессора А. М. Мухина, в связи с его 90-летием. – 2012. – С. 78–80.
5. Языковая рефлексия // Черняк, В. Д. Базовые понятия массовой литературы: учебный словарь-справочник / В. Д. Черняк, М. А. Черняк. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. – 167 с.
6. Исаева, Н. В. Организация лексикографической работы на занятиях по русскому языку и культуре речи со студентами негуманитарных специальностей // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – Т. 11. – 2017. – № 4. – С. 39–46.
7. Леденева, В. В. Нужна ли лексикография студентам технических вузов? // Специфика преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин в условиях технического университета: матер. всерос. науч. конференции, посвященной 50-летию кафедры МГТУ «МАМИ». – М., 2009. – С. 91–94.

УДК [811.161.1:378.147]:372.881.161.1

Беспалова О. Е.

Санкт-Петербургский горный университет

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ КЛИШЕ В ТЕКСТАХ РАЗНЫХ СТИЛЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

В статье рассматриваются особенности использования клише публицистического стиля в иностилевых текстах, создаваемых школьниками и

студентами в процессе их обучения русскому языку. Объяснены причины выбора гиперонима вместо гипонима в работах школьников. Отмечена необходимость дифференциации клишированных оборотов в научном и публицистическом стилях. Сформулированы методические принципы разработки образовательных программ по русскому языку в вузе и школе в разделе, связанном с обучением использованию стилистически окрашенной лексики школьников и студентов.

Ключевые слова: научный стиль, культура научной речи, языковое клише, канцелярит, стилистически окрашенная лексика, методика преподавания русского языка в вузе и школе.

O. E. Bespalova

Saint-Petersburg Mining University

Language clichés in texts of different styles in teaching Russian at school and university

The article examines the peculiarities of using the clichés of journalistic style in texts created by schoolchildren and students in the process of learning Russian. The reasons for choosing a hyperonym instead of a hyponym in the works of schoolchildren are explained. The need to differentiate clichéd turns in scientific and journalistic styles was noted. The methodological principles for the development of educational programs in the Russian language at the university and school are formulated in the section related to teaching the use of stylistically colored vocabulary of schoolchildren and students.

Keywords: scientific style, the culture of scientific speech, language cliché, bureaucratic language, stylistically colored vocabulary, methodology for teaching the Russian language at a university and school.

Стилистическая система современного русского языка в настоящее время испытывает сильное влияние средств массовой информации, что проявляется во включении в тексты не публицистического стиля клише, свойственные языку масс-медиа [1]. Следует отметить, что стремление носителя языка использовать в текстах канцелярит, т.е. готовые, устойчивые языковые штампы официально-делового стиля, возможно, объясняется желанием придать речи более весомый характер. Особенно подвержены таким иностилевым вкраплениям работы школьников и студентов, т.е. еще «формирующихся» языковых личностей. «Пробуя, примеряя язык»,

они ориентируются на те слова и выражения, которые они слышат или читают в СМИ, в том числе в той части, которая пересекается в плане выражения с официально-деловым стилем.

Такие изменения можно наблюдать в работах современных школьников, в которых при требуемом нейтральном стиле изложения включаются такие лексические единицы, как канцеляризмы, с одной стороны, так и просторечные слова и грамматические формы, с другой. Следует отметить, что удельный вес речевых ошибок, связанных с включением просторечных единиц, не велик по сравнению с вкраплением в стилистически нейтральное повествование клишированных единиц официально-делового и публицистического стилей.

Рассмотрим типичные примеры из сочинений учеников 6 класса:

На заднем плане мы видим сам **процесс жатвы**. Это уборка пшеницы **с помощью инструментов** и **организация сбора** снопов и стогов.

Жатва – очень тяжелая работа, но **этот процесс** приходится выполнять старику и детям.

Можно увидеть, что изящные березки будто выбежали **к водоёму** покрасоваться своей красотой.

Многие поэты, писатели, художники и другие **творческие лица** восхищались осенью.

На заснеженной поверхности появились идеальные узоры.

Самый известный **пункт России**, где изготавливали керамическую фарфоровую посуду, является Гжель.

Я видел у своей бабушки кувшин с рисунком фантастических птиц. Когда я взял в руки **это изделие**, я почувствовал, что оно сделано с душой. Бабушка ставит его на видное место, где оно привлекает взгляды **членов семьи** и гостей.

Как видно из приведенных примеров, чаще всего стилистически неверный выбор слова обусловлен подстановкой гиперонима на место гипонима: *жатва – процесс, серпы –*

инструменты, река – водоем, писатели – творческие лица, снег – поверхность, город – пункт, кувшин – изделие.

Рассматривая причины изменения русского литературного языка, В. В. Колесов отмечает активный процесс пере-квалификации ключевых слов культуры в гипероним, что привело к «усушению» образной силы русского слова, сведению его к узкопонятийному («идентифицирующему») значению, в чем В. В. Колесов видит момент разрушения литературного языка [4, с. 261].

Можно отметить, что включение готовых, клишированных оборотов и слов-гиперонимов в тексты школьников определяется не только скудностью их лексикона и неумением использовать изобразительно-выразительные средства языка, но, скорее, желанием придать своей речи весомость и значимость, поскольку именно эти обороты употребляются в СМИ и квалифицируются ими как «взрослый» язык, на который и нужно ориентироваться.

Современные программы по русскому языку в средней школе имеют коммуникативную и прагматическую направленность, что проявляется в обучении школьников не только орфографической и пунктуационной грамотности, но и культуре русской речи, особенно в той ее части, которая связана со стилистически окрашенной лексикой. Например, начиная с 5 класса и углубляя в 6 классе, последовательно вводят понятия стилистически окрашенной лексики в учебном комплексе по русскому языку Л. М. Рыбченковой [7], [8]. Умение стилистически разграничивать синонимы также проверяется во всероссийской проверочной работе по русскому языку в 6 классе, в частности в задании № 13, связанном с определением стилистической окраски слова и подбора к нему стилистически нейтрального синонима [9].

Однако неумение адекватно использовать стилистически окрашенные единицы проявляется и в студенческих работах 1–2 курса, что свидетельствует о том, что проблема не решается на уровне средних образовательных учреждений,

поэтому студенты приходят на первый курс с нечетким представлением о стилиевой дифференциации русского литературного языка [3; 5].

Так, создаваемые студентами научные тексты вторичных жанров часто включают в себя штампы, свойственные современным СМИ.

Статья **представляет собой вклад уральского филиала ВНИМИ** в развитие горной геомеханики и маркшейдерии.

Автор **указывает на большой интерес**, который представляют мобильные сканирующие системы.

Автор четко определяет раскрываемую им проблему. Также ставит перед собой **необходимые для понимания вопроса задачи**: анализ результатов изучения коллекций различных месторождений...

В заключение проведенных исследований автор **суммирует** необходимые параметры ведения технических мероприятий для увеличения дополнительной прибыли...

В качестве примеров упоминаются личности, которые **внесли огромный вклад в развитие этой отрасли**, такие как М.В. Ломоносов, написавший **великий труд** под названием «Об измерении рудников»...

Поэтому в настоящее время организация проверок средств измерений, применяемых в маркшейдерских измерениях, **имеет катастрофический характер. Еще больше вопросов появляется после упоминания** глобальной навигационной спутниковой системы (ГНСС) и гироскопических приборов.

Следует отметить, что сам научный стиль также предполагает высокую степень клишированности языковых средств [6, с. 64-68], многие из которых могут обретать полифункциональность выражения даже в текстах строго академических научных жанров [10].

Однако студенты вставляют публицистические клише в тексты научного стиля, поскольку в настоящее время именно средства массовой информации формируют представление о

стандартах письменной речи [2], поэтому особое внимание в различных программах по культуре русской речи следует уделить рассмотрению отличий публицистического и научного стилей, поскольку именно между ними наблюдается интерференция языковых единиц.

Литература

1. Демченко, П. Н. Медиатизация как фактор повышения интереса к современным научно-популярным СМИ (на примере журналов «Наука и жизнь» и «Популярная механика») / П. Н. Демченко, И. В. Мальцев // Научный диалог. – 2021. – №3. – С. 171–189.
2. Дмитриева, М. Н. Исследование языковой картины мира студентов на материале статьи М.В. Калининой «Жаргонизмы, просторечие и языковая агрессия в телевизионных СМИ» / М. Н. Дмитриева, Г. А. Аббасов // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: сборник научных трудов VIII Международной научно-методической конференции. – Санкт-Петербург, 2021. – С. 137–140.
3. Егоренкова, Н. А. Русский язык в горнотехническом образовании в 90-е гг. – начале XXI в. / Н. А. Егоренкова, Д. А. Шукина, О. Н. Бондарева // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 5. – С 492–505. DOI:10.3274/pse.2022.5.29
4. Колесов, В. В. «Жизнь происходит от слова...». – Санкт-Петербург: «Зла-тоуст», 1999. – 368 с.
5. Корнилова, Е. В. Проблемы и задачи преподавания культуры русской научной и деловой речи в Горном университете // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: сборник научных трудов VII Международной научно-методической конференции. – Санкт-Петербург: Горный университет, 2019. – С 65–70.
6. Котюрова, М. П. Культура научной речи: текст и его редактирование: учеб. пособие / М. П. Котюрова, Е. А. Баженова. – Москва: Флинта: Наука, 2008. – 280 с.
7. Русский язык. 5 класс. Учебник для образовательных организаций. В 2 ч. [Л.М. Рыбченкова]. – Москва: Просвещение, 2020.
8. Русский язык: 6 класс. Учебник в 2 частях / Л. М. Рыбченкова, О. М. Александрова, О. В. Загоровская [и др.]. – Москва: Просвещение, 2022.
9. Стаценко, Т. Н. Русский язык. 6 класс. 15 типовых вариантов: учебное пособие // Сер. «Всероссийские проверочные работы. Типовые варианты». – Москва: Просвещение, 2023. – 128 с.
10. May Chan Myae Zaw, Alpatova P. N. (2023). Ambiguity in the Russian terminology of the energy industry. – XLinguae 16(1), pp. 60–69. DOI: 10.18355/XL.2023.16.01.05.

УДК 82-6:174.4:811.161.1:004:378.147

Брускова Р. Э.

Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова

К ВОПРОСУ О ЦИФРОВОЙ ЭПИСТОЛЯРНОЙ КУЛЬТУРЕ СТУДЕНТОВ И КУРСАНТОВ (ТРУДНОСТИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ)

В предлагаемой статье поднимается вопрос о значимости работы по формированию цифровой эпистолярной культуры у студентов и курсантов в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи». Автором перечисляются трудности, с которыми сталкиваются преподаватели и обучающиеся в ситуации деловой переписки, и возможные пути решения возникающих коммуникативных барьеров.

Ключевые слова: культура речи, эпистолярная культура, цифровой этикет, формальное общение с преподавателем, деловая переписка.

R. E. Brusikova

The S. M. Kirov Military Medical Academy

The digital epistolary culture of students and cadets (difficulties and ways to overcome them)

The proposed article raises the question of the significance of the work on the formation of a digital epistolary culture among students and cadets in the framework of the discipline "Russian language and culture of speech". The author lists the difficulties that teachers and students face in a situation of business correspondence, and possible solutions to emerging communication barriers.

Keywords: a culture of speech, epistolary culture, digital etiquette, formal communication with the teacher, business correspondence.

В настоящее время эпистолярный жанр в его классическом понимании отошел на второй план, однако вместе с тем произошло уверенное вхождение в эпоху цифровой эпистолярной культуры. Новая норма потребовала пересмотра и повторения уже принятых правил письменного делового общения. До 2020 г. мы работали с возникающими трудностями в электронном формате общения с обучающимися в текущем порядке, однако массовый переход на дистанционное обучение показал величину и актуальность данного вопроса:

«Новый контекст обучения потребовал и новые формы взаимодействия между преподавателем и студентом, новые инструменты и форматы контента» [1, с. 13]. Трудности по взаимодействию с обучающимися в рамках электронной переписки бросили преподавателям высшей школы «воспитательно-этический вызов» [2, с. 41]. Однако дистанционный формат работы в глобальном смысле закончился, а проблема осталась, и новые поколения студентов и курсантов, несмотря на высокие баллы ЕГЭ и положительные личностные характеристики, не владеют порой элементарными знаниями о цифровой эпистолярной культуре.

А. В. Кожеко отмечает, что причина кроется в отсутствии «четко сформулированных правил ведения электронных деловых писем» [3, с. 193]. На наш взгляд, причиной также может являться то, что с обучающимися, находящимися на этапе вхождения в контекст вуза, необходимо проводить специальную работу по формированию умений общаться в формате электронной переписки с преподавателями и другими официальными лицами.

В рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» со студентами и курсантами 1 курса Военно-медицинской академии имени С. М. Кирова была проведена работа по сбору материала для выявления актуальных трудностей. Обучающимся предлагалось единоразово выполнить следующее задание: написать преподавателю деловое письмо на любую тему с соблюдением норм литературного русского языка. В качестве поощрения каждому выполнившему задание ставилась дополнительная оценка или закрывалась отработка за пропущенное занятие. Элемент поощрения способствовал оперативному выполнению задания.

Задание по написанию делового письма преподавателю на электронную почту в течение 1 семестра выполнили 70 студентов и курсантов. Собранные материалы (письма от обучающихся) помогли обозначить ряд трудностей, актуализирующих вопрос о формировании умений по написанию писем преподавателю.

По завершении анализа писем от обучающихся были выделены следующие замечания, представляющие собой тенденцию:

Анонимное обозначение адреса электронной почты. Примерно 50 % обучающихся отправляли выполненные задания с анонимных электронных почтовых ящиков, представляющих собой прозвища, имена популярных среди молодых людей персонажей, набор цифр или странных посланий, понятных лишь самому адресанту.

Отсутствие реального имени в почтовом ящике можно объяснить тем, что большая часть обучающихся впервые сталкиваются с задачей отправки письма преподавателю.

Нарушение норм литературного языка. Ещё одной заметной проблемой оказалось массовое нарушение норм литературного языка, в первую очередь, орфографических и пунктуационных. Несмотря на то, что письма были лаконичными, обучающиеся пренебрегали данными нормами, что может быть связано с желанием поскорее выполнить задание и забыть, а также ускоренным темпом цифрового общения. Все молодые люди активно общаются в мессенджерах, где зачастую отсутствует необходимость проверки написанного текста, сообщения отправляются мгновенно, главное – ответить как можно быстрее и продолжить/завершить диалог.

Отсутствие знаний об этикетных нормах. К сожалению, большинство обучающихся не понимали, что электронное письмо преподавателю является продолжением общения в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи». Для современных молодых людей зачастую взаимодействие со старшими в цифровом формате – это автоматический переход на более неформальное общение, что может привести к возникновению коммуникативных неудач и ухудшению отношений между обучающимся и преподавателем.

Знание элементарных этикетных норм, таких как приветствие, обозначение цели письма и прощание, увы, соблюдалось не всеми обучающимися, что опять же связано с

упрощенной системой общения в социальных сетях, где нормы литературного языка опускаются, как и этикетные.

Здесь же следует отметить тенденцию обращения к преподавателю «дорогая», а не «уважаемая», а также наличие смайлов/эмоджи в письме.

Отсутствие знаний о структуре делового письма. В продолжение предыдущего пункта важно обозначить, что у обучающихся нет представления о жанре делового письма. Как правило, обучающиеся находили в Интернете образцы официальных писем, представляющих собой шаблоны заявлений, объяснительных, прошений и т. д., и подставляли туда свои личные данные, что провоцировало возникновение фактических ошибок. Таким образом, становится очевидным, что обучающиеся не имеют четкого представления о жанре «электронное письмо преподавателю».

Отсутствие темы письма. Тема письма для 80 % обучающихся оказалась чем-то побочным и ненужным. Так, часть обучающихся в теме письма размещали основной или сопроводительный текст к прикрепленному файлу, что не давало возможности ознакомиться с посланием в полной мере. Часть обучающихся оставляли окошко пустым.

Отправка файлов без сопроводительного письма и отсутствие названия у прикрепленного файла. Некоторые обучающиеся, полагаясь на автоматическую проверку норм, выполняли задание в документе *Word* и прикрепляли файл в письме. Однако при этом пренебрегали сопроводительной запиской и обозначением названия файла, что в совокупности с анонимным почтовым ящиком, как правило, отправляло входящее письмо в папку «спам».

Игнорирование обозначенного временного регламента. Большая часть обучающихся, несмотря на обозначенный регламент отправки письма (как минимум за 24 часа до занятия), отправляла свои тексты в ночное время или рано утром. Действительно, в современном мире сокращается дистанция между адресантом и адресатом, однако если занятие в дан-

ной группе начинается в первой половине дня, а письмо получено накануне ночью или утром, то у преподавателя этот факт вызовет отторжение и негативную реакцию.

Представленный перечень замечаний не является критикой современных молодых людей, однако это показатель того, что с обучающимися в самом начале 1 курса следует проводить работу по формированию цифровой эпистолярной культуры.

Общение по электронной почте стало неотъемлемой частью действительности в целом и учебного процесса в частности. Вместо того, чтобы определять конкретного обучающегося как невежду и из занятия в занятие проводить с отдельными лицами, выполнившими задание дистанционно, работу над ошибками, следует провести хотя бы одно учебное занятие по формированию компетенций в области цифровой эпистолярной культуры, где будет даваться четкое представление об электронном деловом письме преподавателю, его структуре и правилах оформления, начиная с номинации почтового ящика. Важно дать понять обучающимся, что их речь должна работать на них, должна способствовать открытию перспектив перед ними и установлению личных, деловых и профессиональных связей, а не наоборот. Мы рекомендуем уделять больше внимания вопросам цифровой эпистолярной культуры в ситуации делового общения в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи».

Литература

1. Мартюшов, В. Ф. К вопросу об эпистолярной культуре студентов в условиях онлайн-обучения / В. Ф. Мартюшов, Е. Е. Михайлова // Вестник Тверского государственного технического университета. Сер.: Науки об обществе и гуманитарные науки. – 2020. – № 3(22). – С. 13–18.

2. Базилевская, Е. М. Современные вызовы электронной переписки / Е. М. Базилевская // Организация учебной и воспитательной работы в вузе: сборник материалов ежегодной Международной научно-практической конференции, Москва, 19 апреля 2021 года. – Москва: Российский государственный университет правосудия, 2021. – С. 32-41.

3. Кожеко, А. В. Вежливость в деловой интернет-переписке (в ситуации "преподаватель + студент") / А. В. Кожеко // Общетеоретические и типологические

проблемы языкознания: сборник научных статей / ответственный редактор: У. М. Трофимова; Алтайская государственная академия образования имени В. М. Шукшина. Том Выпуск 3. – Бийск: ФГБОУВО «Алтайская государственная академия образования имени В. М. Шукшина», 2014. – С. 192–196.

УДК 808.2:81-26:82-96:372.881.161.1:81'271.1

Бугрий Е. П.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ПИСЬМЕННОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ

Рассматривается проблема нарушения норм современного русского литературного языка в научных текстах. Приводятся примеры наиболее распространенных языковых недочетов в письменной научной речи. Указывается на возможные причины возникновения подобных ошибок.

Ключевые слова: нормы современного русского литературного языка, письменная речь, авторедактирование, интернет-источники.

E. P. Bugry

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Typical errors of written scientific speech

The problem of violation of the norms of the modern Russian literary language in scientific texts is considered. Examples of the most common linguistic shortcomings in written scientific speech are given. Indicates the possible causes of such errors.

Keywords: norms of modern Russian literary language, written speech, auto-editing, Internet sources.

Работая в течение нескольких последних лет в качестве редактора/корректора научных изданий одного из вузов Санкт-Петербурга, автор сделал некоторые наблюдения над лингвистическим аспектом поступающих материалов. Поскольку издания представляли собой и сборники студенческих работ, и научные работы специалистов, рассмотрение языковой стороны этих исследований, а именно грамматических и лексических погрешностей, дает основание для неко-

торых выводов относительно уровня грамотности авторов статей и, главное, отношения к языку.

Причем хочется подчеркнуть, что речь идет прежде всего об отношении к языковой стороне научных работ, при этом можно отметить, что орфографические нормы нарушаются крайне редко, пунктуационные – несколько чаще, но авторедактирование текста зачастую или не осуществляется совсем, или делается крайне небрежно, что заставляет сделать определенные выводы об отношении авторов этих работ к тому, каким образом они выражают свои мысли на родном языке [1].

Следует отметить, что нельзя назвать работу по выявлению языковых нарушений систематической: требования к срокам редактирования научных сборников не давали и не дают такой возможности, однако все же мимо вопиющих случаев нарушений плана выражения научных материалов трудно пройти равнодушно. Поэтому нами решено было проанализировать имеющиеся случаи нарушения языковых норм, чтобы обратить внимание на уровень владения навыками письменной речи некоторых из тех, кто предпринимает попытки сказать свое слово в науке.

Всего нами было рассмотрено примерно 200 случаев нарушений норм русского языка в письменной речи.

Из них следует прежде всего выделить синтаксические погрешности, то есть нарушения в области построения словосочетаний, на которые приходится более половины выявленных ошибок.

Так, например, около четверти нарушений – ошибки в управлении. Приведем примеры (сохраняется оригинальная пунктуация):

...но нет никаких гарантий на удачный поворот событий...

...что, конечно же, говорит об особом внимании со стороны правительства за судьбой монопрофильных муниципальных образований...

К текущему контролю, наряду с результатами выполнения тестов, включаются результаты практических занятий...

Практически на том же уровне нарушения в области согласования:

... действенным инструментом обеспечения качества образовательных услуг также является введение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), направленный в том числе и на обеспечение...

... значительная доля организаций теряет экономическую устойчивость и становятся банкротами...

Исследование, проведенное по обоим направлениям, должен показать, насколько устойчиво и эффективно функционирует предприятие.

Часто встречаются примеры неразличения в употреблении форм существительных в единственном и множественном числе, что иногда затрудняет квалификацию таких недочетов: неясно, что перед нами – небрежность в употреблении этих форм или неточность в управлении:

...пытаются занять промежуточную позицию между этими двумя подходами и уравновесить подотчетность и улучшения качества...

На современной стадии для «зеленых» финансов все еще требуется создания особых условий...

...процесс создания сети территориальных и ведомственных метеорологических служб, которые получили развития...

Сюда же можно отнести многочисленную группу использования сочетаний с предлогом (в особенности с предлогом ПО) в словосочетаниях, в которых это стало современной тенденцией, связываемой некоторыми исследователями с развитием в русском языке аналитизма [2]:

Нами было проведено исследование, по интересам клиентов банка в части потребительского кредитования...

За рассматриваемый период объемы кредитования постоянно растут, однако данная тенденция сохраняется только по рублевым кредитам...

Безработные на уровне 30 лет самая высокая активность по предложению...

Но, как мы видим, иногда трудно вычленил интересующий нас пример в тексте и с другими синтаксическими погрешностями, как в последнем случае.

Традиционной можно признать ошибку в построении предложений с деепричастным оборотом:

Рассматривая длительный период, охватывающий три поколения россиян, предпринимательство как форма общественных отношений считалось чуждым нашему обществу...

Достижение результатов показателей деятельности является основой для дальнейшей деятельности, имея представления о возможностях развития.

Используя сведения о работе по государственной регистрации юридических лиц, видно, что количество юридических лиц прекращающих свою деятельность изменяется с каждым годом...

Лексические нарушения в основном связаны с наличием тавтологии или плеоназма:

...верная трактовка дает возможность принять решение об эффективности управленческих решений...

Количество населения, проживающего в названных населенных пунктах, составило ...

...их разработка может быть выполнена только после накопления определенных соответственных статистических данных....

На наш взгляд, причинами столь небрежного отношения к созданию письменного текста являются отсутствие систематического чтения как возможности изучения, пусть и пассивного, образцов письменной речи и традиционное уже «зависание» в социальных сетях, переписка в которых также не может служить образцом языковой грамотности. Кроме того,

многие интернет-источники грешат небрежностью по отношению к нормам современного русского литературного языка. Так, например, около 30 примеров нарушения этих норм – правописание уже, можно сказать, старинной аббревиатуры вуз заглавными буквами – ВУЗ, источником которого являются интернет-тексты.

...привлекать старшеклассников к участию в научных конференциях, семинарах, проводимых ВУЗом....

Подобная практика успешно развивается во многих ВУЗах России...

В результате работы ВУЗа со школами...

Что является причиной «обновления» правописания этой аббревиатуры, трудно точно сказать. Можно лишь предположить наличие влияния иноязычных, в основном англоязычных образцов, или же стремление к «прояснению» внутренней формы этого существительного.

Приведенные нами примеры указывают на необходимость внимания к формированию грамотной письменной речи у учащихся. Можно привести и другие примеры беспомощности в письменной речи тех, кто вынужден в учебных целях создавать письменные тексты, например, выпускников школ, занимающихся на подготовительных курсах по литературе в формате ЕГЭ. И причины те же – отсутствие привычки к чтению для себя и злоупотребление интернетом как источником любой информации об окружающем мире. К сожалению, приходится констатировать, с риском показаться ретроградом, что цифровизация информации из удобного подспорья превратилась в средство подавления других источников информации, в особенности для молодого поколения. И с этим необходимо бороться, иначе наши письменные тексты станут подобными этому:

"В силу сложившихся условий возникает необходимость выживания организаций услуг, которая обуславливается выбором: – сменой профиля; – испытывают несостоятельность."

1. Руткевич, С. А. Типичные ошибки в специальной речи (на примере «Экономической истории зарубежных стран» / под ред. В. И. Голубовича) // Труды БГТУ. Серия 4: Принт- и медиатехнологии. – 2013. – № 8 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipichnye-oshibki-v-spetsialnoy-rechi-na-primere-ekonomicheskoy-istorii-zarubezhnyh-stran-pod-red-v-i-golubovicha> (дата обращения 02.03.2023).

2. Дедковская, Д. М. К вопросу о проявлениях аналитизма в современном русском языке // Вестник ИрГТУ. 2011 // iPolytech Journal [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-proyavleniyah-analizma-v-sovremennom-russkom-yazyke> (дата обращения 15.03.2023).

3. Зербалиева, Н. Ф. Анализ ошибок в печатных и электронных СМИ / Н. Ф. Зербалиева, Г. С. Раджабова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S15. – С. 16–20. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75213.htm> (дата обращения 02.02.2023).

УДК 811.161.1:378.147.31:82-92

Дмитриева Е. Е.

Высшая школа печати и медиатехнологий СПбГУПТД

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГАЗЕТНОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ

В статье рассматривается система работы с газетным текстом при изучении студентами публицистического стиля. Уделяется внимание языковым способам выражения социальной оценочности, стилистическим изменениям в текстах современных СМИ.

Ключевые слова: студент, газетный текст, публицистический стиль, экспрессивность, социальная оценочность, демократизация.

E. E. Dmitrieva

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

Development of students' language competence when studying newspaper publicity

The article discusses the system of working with newspaper text when students study journalistic style. Attention is paid to linguistic ways of expressing social appraisal, stylistic changes in the texts of modern media.

Keywords: student, newspaper text, journalistic style, expressiveness, social appraisal, democratization.

Специалист в области издательского дела должен обладать высоким уровнем языковой компетенции. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению указывает на то, что одним из видов профессиональной деятельности выпускника является редактирование газетно-журнальных материалов [1], что предполагает в процессе изучения функциональной стилистики знакомство студента с публицистическим стилем, его стилеобразующими факторами, речевой системностью и стилистическими нормами.

Цель лекционных и практических занятий – познакомить обучающегося с экстралингвистическими и собственно языковыми чертами стиля массовой коммуникации с учетом жанрового многообразия публицистических произведений. При этом обращается внимание на то, что в газетном тексте традиционно реализуются две функции публицистического стиля: информационная, которая ведет к использованию речевых стандартов и нейтральных языковых средств, и воздействующая, которая предполагает наличие в тексте эмоционально-оценочной лексики, экспрессивных синтаксических конструкций. Язык современной газеты отличается повышенной экспрессивностью, так как задача газетной публицистики – сообщение новостей и их комментирование, оценка какого-либо события. Задача преподавателя – продемонстрировать стилистический потенциал языковых средств разных уровней, выявляющийся в современном газетном тексте.

Социальная оценочность – яркая примета современного газетного текста. Высокой степенью экспрессивной оценки обладает публицистическая метафора, которая может возникнуть на основе стандартных речевых блоков или за счет обновления семантики слова в необычном сочетании. С помощью метафоры не только передается информация, но и создается определенная языковая картина мира в сознании читателя, реализуется воздействующая функция публицистики.

В анализируемых газетных текстах студенты находят языковые метафоры, характерные для публицистического стиля (*холодная война, реформа провалилась, развязать войну, взвинтить цены*). Сравнивая индивидуально-авторскую метафору и языковую, обучающиеся делают вывод об особенностях этого вида переносного значения: языковая метафора имеет системный характер, воспроизводится в текстах СМИ автоматически, выполняет номинативную функцию, однако, являясь вторичной косвенной номинацией, сохраняет семантическую двуплановость, используется как экспрессивно-оценочное средство.

В сфере политических контекстов активно вовлекается специальная лексика, не имеющая отношения к политике. Как отмечает Г. Я. Солганик, «в результате газетно-публицистической специализации разнородная по составу, тематике, языковым качествам общелитературная лексика трансформируется в единые, однородные функционально и стилистически разряды публицистической (газетной) лексики. Например, основной путь формирования публицистической лексики из специальной – переносное ее использование, сопровождаемое развитием в ней социально-оценочной окраски» [2, с. 313]. Студенты находят в текстах термины, используемые в метафорическом значении: военную и спортивную лексику (*раунд дипломатической борьбы, отправить в нокаут противника по холодной войне*), слова, относящиеся к сфере искусства (*политическая палитра, политическое шоу, западный сценарий*), медицинские термины в роли социально-оценочной метафоры (*аллергия на контакты с прессой, вирус страха*). Данный вид работы дает возможность студентам уяснить для себя такой процесс, как детерминализация. Сопоставляя использование терминов в публицистическом и научном тексте, студенты видят, что в текстах СМИ слово-термин подвергается семантической и стилистической трансформации: утрачивается связь с опре-

деленной терминологической системой и стилистическая нейтральность.

Установка на поиск новых средств выражения субъективного отношения автора к анализируемым в газетном тексте явлениям ведет к созданию индивидуально-авторских метафор, рассматривая которые можно заострить внимание на том, что эти языковые средства отражают как личный взгляд автора на рассматриваемый вопрос, так и особенности его восприятия социумом. Анализ данного языкового материала дает возможность показать обучающимся особенность субъекта публицистического произведения: автор – человек частный и автор – человек социальный.

Помимо публицистической метафоры, в современных газетных текстах представлена и метонимия, которая обычно не привлекает внимание студентов, так как носит более системный характер (*Европа пасует, Евросоюз выступил против, Россия подписала договор*). Однако следует обратить внимание и на то, что в речевую практику СМИ входят новые модели метонимического переноса. Например, смена режима, революция получает название по отличительной черте, внешнему атрибуту сторонников (*оранжевая революция*), политическое событие называется по месту, где оно произошло (слово *майдан* приобрело новое значение в связи с политическими событиями на Украине).

В современном газетном тексте наблюдается явная установка на выражение субъективного начала, на демократизацию языка. Для демонстрации этого процесса можно предложить студентам сравнить два текста: передовую статью из газеты советского периода и современную газетную публикацию. Обучающиеся сразу обращают внимание на то, как активно в настоящее время используется разговорная лексика, которая стилистически выделяется на фоне книжных средств и, привлекая внимание читателя, создает текстовое «напряжение», выполняя также эмоционально-оценочную функцию. С помощью преподавателя студенты

определяют еще одну функцию разговорно-окрашенной лексики – «интимизация», когда в изложение вносится дух доверительности, читатель вовлекается в процесс размышления, сопереживания.

Для современного газетного текста характерна эмоциональная оценка, создаваемая за счет языковой игры. Так, студенты без труда выявляют такой прием, как трансформация фразеологизма. Например, «Утверждают, что *последним гвоздем, вбитым в крышку карьеры чиновника*, был его конфликт с Министерством финансов...». Экспрессивность создается за счет «эффекта обманутого ожидания», отхода от языкового стереотипа: «*Аты-баты, или дебаты*». Подобное обыгрывание устойчивых сочетаний имеет ироническую экспрессию, которая получила в современных СМИ широкое распространение как способ выражения не прямой оценки.

При анализе материала преподавателю следует остановиться и на особенностях современных словообразовательных процессов, отраженных в газетном тексте, так как новые реалии требуют новых наименований, активизируя отдельные звенья словообразовательной системы. Например, круг производящих основ значительно расширился за счет имен собственных (*ельцинец, антиельцинский, жириновщина*), ключевых слов эпохи (*демократия, рынок, лобби*), аббревиатур (*ПП-агентство, ПП-акция*). Следует уделить внимание именной префиксации в современной публицистике (активизация таких морфем, как *анти-, квази-, контр-, до-, пост-*), а также образованиям, созданным суффиксальным способом (слова с суффиксами *-ик, -ник, -тель, -ец*, называющие лиц; существительные на *-изация*, обозначающие состояния, процессы, действия).

Необходимо показать обучающимся и особенности использования в газетной публицистике морфологических средств языка: формы единственного числа в собирательном значении у существительных, форм времени глагола как в узувальных значениях, так и в экспрессивно значимых. Нужно

сказать и о том, что некоторые морфологические средства становятся стилистически значимыми в определенных контекстах. Например, оппозиция «мы – они», являясь средством социальной оценочности, в современном газетном тексте создает семантические поля слов, реализующих противопоставление: человек – власть, Россия – Запад, старшее поколение – молодежь.

Демократизация публицистического стиля проявляется в активизации разговорных синтаксических конструкций в газетном тексте, что ведет к расчлененности синтаксических построений, к повышению роли контекста, акцентных выделений, к изменению ритмико-мелодического облика фразы. Информацию об этих процессах дает преподаватель, задача студентов – найти в текстах примеры, подтверждающие теоретический материал. Обычно студенты приводят в качестве примера парцелляцию («*Грифоны, «державице» Банковский мост, облупились. И крылья. И львиные тела*»); «*Вдоволь прозвучало и политических комментариев. Самого разного свойства*»), отмечая, что таким образом создается эмоциональная напряженность речи, а иногда ироническая экспрессия («*Дорожники будут класть асфальт до Нового года. И после – тоже*»; «*Тепловая революция свершилась. Пока в отдельно взятом районе*»).

Процесс изучения публицистического стиля направлен на получение студентом знаний о данном функциональном стиле, об особенностях функционирования языковых единиц разных уровней в текстах СМИ. Работая с газетной публицистикой, преподавателю целесообразно организовать учебную деятельность в соответствии с основными требованиями современной лингвометодики [3]. Необходимо использовать принцип научности получаемых студентом знаний (информация дается в проверенной практикой преподавания научной интерпретации), принцип сознательности (понимание материала, наблюдение над фактами языка, осознанное владение терминологией), принцип профессиональной направ-

ленности (способность редактировать газетные и журнальные тексты, давать правильную оценку использованным в них языковым средствам).

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 42.03.03 Издательское дело. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/420303_B_3_15062021.pdf (Дата обращения: 03.03.2023).
2. Солганик, Г. Я. Публицистический стиль // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. – Москва, 2006. – С. 312–315.
3. Пахненко, И. Принципы изучения дисциплин лингвистического цикла в вузе // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2018. – Т. 4 (4). – С. 155-172. – URL: <https://www.europub.co.uk/articles/-A-507207> (Дата обращения: 25.02.2023).

УДК 811.161.1:808.5:378.147

Кузнецова Е. Б.

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

РИТОРИЧЕСКИЙ КАНОН В ОБУЧЕНИИ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье описан практический опыт использования классического риторического канона как методической основы учебного модуля при формировании коммуникативной компетенции у современных студентов. *Ключевые слова: речевая коммуникация, риторика, риторический канон, публичное выступление, топика, структура речи, техника речи.*

E. B. Kuznetsova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design
Higher School of Print and Media Technologies

Rhetorical canon in teaching speech communication

The article describes the practical experience of using the classical rhetorical canon as a methodical basis of the educational module in the formation of communication competence among modern students.

Keywords: speech communication, rhetoric, rhetorical canon, public speaking, topos system, speech structure, speech technique.

Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании предполагает ориентацию на индивидуальный, личностный вектор в траектории обучения. Инновационные формы и методы справедливо привлекают внимание методистов, теоретиков и практиков высшей школы (большое количество исследований на эту тему демонстрирует простейший поисковый запрос), т. к. новые приёмы обучения призваны развивать в обучающихся субъектные свойства, пробуждать в студентах творческий потенциал, стимулировать их к самостоятельным решениям прежде всего в сфере профессиональной деятельности, но и, шире, к решению собственных жизненных задач. Автор статьи, в частности, использует на занятиях по речеведческим дисциплинам («Русский язык и культура речи», «Стилистика и литературное редактирование», «Риторика», «Речевая коммуникация в профессиональной деятельности») жанр проблемной лекции, кейс-метод, деловые игры и др.

Но понимание важности инновационных приёмов преподавания не означает полного отказа от проверенных веками моделей обучения, которые могут стать базой и для современного курса гуманитарной дисциплины. Так, методической канвой для учебного модуля, посвящённого мастерству публичного выступления, может стать классический риторический канон, сформировавшийся ещё в античные времена и описанный в знаменитой «Риторике» Аристотеля и в риторических трактатах Цицерона.

Риторический канон включает в себя пять этапов пути «от мысли к слову», и работа над каждым из них в полной мере отвечает современным запросам профессиональной коммуникации, так как формирует компетенции, помогающие молодым людям, которые проводят много времени в виртуальном пространстве, эффективно общаться в реальных ситуациях межличностного и социального взаимодействия.

Inventio ‘изобретение’, первая стадия работы над текстом публичного выступления, – содержательная разработка

темы с помощью смысловых моделей, объединённых в так называемую топику. Знакомство с системой топов, анализ их использования в риторических текстах, отработка навыков применения в собственной коммуникативной практике, безусловно, способствует развитию общей логики, что, в свою очередь, позволяет повысить качество создаваемых текстов разных стилей – «именно риторика ... предлагает думающему человеку важнейшие общие познавательные модели» [1].

На аудиторных занятиях студентам предлагается выполнить упражнения на применение определенных логических моделей для «размножения идей». Например, построить смысловую схему с использованием топа *род – вид* для раскрытия таких понятий, как любовь, страх, дружба, литература, демократия и др. Использование топа *целое – части* отрабатывается на понятиях из разных сфер, имеющих отношение к жизни студента: Петербург, университет, детство, домашний любимец, театр и т. п. Знания, полученные на занятиях по «Современному русскому языку» и «Практической и функциональной стилистике», помогают будущим редакторам привести примеры использования топа *имя* (с опорой на этимологию слов) в речи о таких объектах, как Петербург, Петр, университет, редактор, волонтер, бизнесмен, честолубие, благоразумие и подобное.

Важная работа для понимания логики развития темы публичного выступления – анализ классических и современных риторических текстов. Применение топа *причина – следствие* предлагается изучить на примере одной из самых известных речей Цицерона (Первая речь против Луция Сергия Катилины); топа *обстоятельства* – на примере одной из судебных речей (студенты могут выбрать, в частности, любой доступный текст речей П. А. Александрова, В. А. Андреевского, А. Ф. Кони, Ф. Н. Плевако).

Подытоживает знакомство с топикой риторический смысловой анализ текста публичного выступления: студентам предлагается определить топы, которые использует автор

для развития своих идей, и смысловые связи, возникающие между основными понятиями. Материалом для такого анализа может стать, например, публичное выступление А. В. Менья «История христианства только начинается» (1990 г.), в котором активно используются, помимо упомянутых выше, топы *определение, сравнение, свойства, пример*.

Второй этап риторического канона, который называется *Dispositio* ‘расположение’, посвящен работе над структурой воздействующего текста. На протяжении всего срока обучения студентам приходится создавать множество реферативных и исследовательских текстов. Компетенция, предполагающая знание композиции словесного произведения, формируется всем комплексом лингвистических и литературоведческих дисциплин, а у будущих бакалавров издательского дела развивается и на занятиях по редактированию. Поэтому изучение особенностей композиции устного публичного выступления опирается на усвоенную ранее информацию о способах расположения материала: в предложенных для анализа фрагментах обучающиеся определяют индуктивный и дедуктивный подходы к изложению мыслей; способ аналогии, ступенчатый, исторический и концентрический способы подачи фактов.

Текст публичного выступления имеет традиционную трехчастную структуру; благодаря накопленному опыту студенты, в основном, хорошо представляют себе задачи, которые оратор решает в каждой части. Но не всегда должное внимание уделяется рамочным элементам текста, начинающий оратор нередко забывает о названии речи, не продумывает обращение; очень часто не учитывается «эффект края»: слушатели запоминают первое и последнее из того, что говорится, поэтому вступлению и заключению следует уделять большое внимание. С целью предупредить распространенные ошибки на занятиях анализируются примеры удачных и неудачных вводных и завершающих частей; в качестве упражнения предлагается создать варианты вступлений и за-

ключений с использованием разных приёмов (выражение чувств по поводу излагаемого вопроса; диалог со слушателями; история или удивительный факт; яркая цитата; образ или аллегория и др.). Отдельно отмечается то, чего не следует делать во вступлении (например, извиняться и говорить, что недостаточно подготовлены; начинать с шутки или анекдота в незнакомой аудитории или ощущая неуверенность в себе) и в заключении (например, сообщать новые мысли, несколько раз прощаться, добавлять забытое).

Композиционные элементы речи имеют особенности в зависимости от её функционально-смыслового типа, структурные схемы описания, повествования, рассуждения будут иметь свою специфику. На занятии, посвященном диспозиции, даются общие рекомендации для построения соответствующих текстов.

Описание

1. Начало: обратиться к предмету описания, сказать о времени дня или года; сказать о месте (общий план и «фокусировка» на предмете описания).

2. Середина: описать сам предмет; в зависимости от объекта описания использовать топы *обстоятельства, целое – части, род – вид, свойства, сопоставление*. Самое интересное и привлекательное располагать ближе к концу; все части предмета описывать отдельно, последовательно; избегать излишней детализации – отобрать только существенное, яркое; выделить главное свойство и использовать его как стержень описания; избегать повторов.

3. Конец: выразить собственные чувства и желания относительно предмета описания; можно эффектно закончить описание «нравственной занимательной мыслью или высокою и разительной истиной» [1].

История (повествование)

1. Начало: обратиться к адресату; выразить общую мысль рассказа; можно озвучить общепринятую истину в

афористичной форме; обозначить место, время, действующее лицо.

2. Середина: следовать естественному (хронологическому) порядку событий или начинать с необычного события, вернувшись затем к хронологии. Нагнетая степень заинтересованности слушателя, прийти к кульминации истории.

3. Конец: представить развязку истории; если уместно, сформулировать вывод («нравственную мысль», мораль) из всего повествования.

Хрия (рассуждение), классический «строгий» вариант

1. Приступ: произнести так называемую «похвалу авторитету» (например, автору цитаты – темы хрии).

2. Парафразис, экспозиция: распространить, разъяснить тему.

3. Причина: привести аргументы, доказывающие, почему истинно то, что утверждается.

4. Противное: привести возможные контраргументы с опровержением; использовать топ *сопоставление: противоположное*.

5. Подobie: привести аналогию, использовать топ *сопоставление: сходное*.

6. Пример: привести подтверждающий случай из истории или художественного произведения.

7. Свидетельство: привести цитату, мнение известного человека.

8. Заключение: сформулировать собственный вывод – следствие из тезиса.

В качестве упражнений предлагается составить план-конспект описательной речи на одну из предложенных тем («Впечатливший меня литературный герой», «Оригинальный предмет интереса», «Дом моей мечты», «Нет забавней существа» и др.); выступить с развлекательной речью повествовательного типа («Событие, повлиявшее на мою жизнь», «Страшная история», «Будете смеяться!..» и др.); составить развернутый план-конспект хрии по предложенным или вы-

бранным самостоятельно афоризмам: «Разум бессилен перед криком сердца» (А. Камю); «Свобода наступает лишь в одиночестве. Кому чуждо одиночество, тому не видать свободы» (А. Шопенгауэр); «Красотой спасётся мир» (Ф. Достоевский); «Самый лучший способ подбодрить себя – это подбодрить кого-нибудь» (М. Твен) и подобное.

Третий этап риторического канона – *Elocutio, ornare verbis* ‘словесное выражение’ – предполагает работу над вербальным оформлением текста речи. Знания, полученные студентами ранее на занятиях по лингвистическим дисциплинам, позволяют проконтролировать правильность речи, стилистическое соответствие цели и коммуникативной ситуации. На этой же стадии проходит работа по украшению речи, подбираются соответствующие изобразительно-выразительные средства лексического и синтаксического уровня, которые призваны повысить в первую очередь эмоциональность выступления, возможно, и стилевую эффективность, а как следствие – усилить его воздействие.

Актуализировать знания в риторическом ключе помогают упражнения по анализу приемов выразительности в фрагментах выступлений различных общественных деятелей, в художественных текстах классиков и современных авторов, в публицистических материалах, в рекламе. Для системного анализа использования выразительных средств предлагается речь А. И. Солженицына при вручении премии «Фонда Свободы» (1976 г.). Развитию образного мышления у студентов способствует также игра «Ассоциации»: водящий задаёт вопросы о загаданном человеке, касающиеся его свойств (*Если он река, то какая? Если он растение, то какое?*); опросив участников, водящий пытается определить, кто загадан.

На четвёртом этапе риторического канона, который называется *Memoria* ‘запоминание’, в соответствии с античной риторической традицией происходило заучивание подготовленного воздействующего текста наизусть, так предлагал готовиться к публичному выступлению, например, Цицерон

(и в XX веке У. Черчилль, кстати, тоже заучивал тексты своих речей). Но современная риторическая практика предполагает максимальную приближенность публичной речи к естественной, а заученный письменный текст не производит такого эффекта, даже если он составлен с учетом законов устной коммуникации. Поэтому при подготовке к выступлению предлагается сделать акцент на запоминании, в первую очередь, идей речи, а не конкретных фраз, с помощью которых идеи выражаются; рекомендуется прописать вступление, заключение и переходы между идеями в основной части, именно их постараться запомнить близко к тексту. А для уверенности в точности фактического материала (цитаты, статистика, примеры, даты) можно подготовить справочные карточки, которые удобно держать в руке.

Тренировать память современным молодым людям, на которых ежедневно обрушивается огромный поток информации, необходимо, но это постоянный процесс, в рамках небольшого учебного курса можно лишь познакомить студентов с отдельными упражнениями и методиками. Например, с методом Цицерона, который иногда называют «Римской комнатой» (в современной интерпретации этот метод известен как «Чертоги разума» благодаря популярному сериалу «Шерлок»): нужно максимально подробно представить помещение, его элементы привязать к понятиям, которые требуется запомнить; следует установить также последовательность передвижения от одного опорного образа к другому. Мысленное перемещение по комнате от одного объекта, с которым ассоциировано какое-либо понятие, к другому при определенном навыке позволяет довольно быстро запоминать информацию любой степени сложности.

Наконец, пятая составляющая классического риторического канона, под названием *Actio hypocrisis* ‘действие актерское’, посвящена отработке навыков произнесения публичной речи, которые включают в себя технику речи и осознанное невербальное поведение. Главная идея этого блока обу-

чения: образ оратора оказывает воздействие на публику своей гармоничностью, соответствием содержания и стиля высказывания личности говорящего, его психологическим и физическим особенностям.

Голос оратора – это его инструмент воздействия, поэтому важно умение владеть силой звука, голосовым диапазоном. На занятии по технике речи предлагаются дыхательные упражнения для тренировки диафрагмы, увеличения объема легких, правильного распределения выдоха. Упражнения на развитие диапазона голоса помогают сделать голос более пластичным; для усиления воздействующей силы голоса рекомендуется осваивать грудное звучание, использовать нижний регистр, так как низкий голос обладает большей убедительностью.

Чёткая дикция и интонационная выразительность всегда считались значимым фактором воздействия устной речи. Работу артикуляционного аппарата совершенствуют скороговорки на разные группы звуков (но важно помнить, что повышение скорости речи – не самоцель, наращивать темп при повторе скороговорки нужно постепенно и лишь в том случае, если все звуки произносятся отчетливо и правильно). Когда скороговорение будет даваться легко, можно добавить к этому техническому упражнению задачу выразить определенные эмоции, например, скороговорку *На карнавале короновики клонированного крокодила* произнести как информационное сообщение / дразнясь; скороговорку *Фараонов фаворит на сапфир сменял нефрит* произнести с возмущением / с восхищением.

При подготовке к публичному выступлению необходимо помнить о важности мимики, жестикуляции оратора, так как одно из требований риторики – создание ощущения непрерывного движения к цели речи, а движение телесное служит активным способом привлечения внимания. На занятии студенты знакомятся с основными типами жестов, используемых в публичной речи: это жесты-модификаторы, изобразительные, указательные, регулирующие жесты. Одна

из важных рекомендаций начинающему оратору – репетировать свою речь перед зеркалом; такая подготовка позволит почувствовать себя раскованно, поможет отработать элементы невербального кода, которые соответствуют темпераменту говорящего и содержанию текста, выглядят естественно и разнообразно, а значит, помогают восприятию публичной речи и усиливают ее воздействие.

Итак, несмотря на то, что риторический канон, включающий все стадии подготовки воздействующей речи, был сформирован ещё в античные времена, он не потерял значимости для обучения навыкам публичного выступления и в современных условиях: классический образец может успешно использоваться как методическая основа соответствующего модуля учебных дисциплин. Опыт наших предков в области риторической теории и практики может быть и должен быть актуализирован и совмещён с инновационными приёмами обучения для формирования коммуникационных компетенций у студентов различных направлений подготовки.

Литература

1. Михальская, А. К. Сравнительно-историческая риторика / А. К. Михальская. – Москва: ФОРУМ; ИНФРА-М, 2013. С. 22
2. Кошанский, Н. Ф. Риторика / Н. Ф. Кошанский, В. И. Аннушкин, А. А. Волков, Л. Е. Макарова. – Москва: Издательский дом «Русская панорама»; Издательство «Кафедра», 2013. – С. 73.

УДК 808.5:82-4

Ласкарева Е.Р.

Санкт-Петербургский государственный университет

НОРМАТИВНЫЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ: СОЧИНЕНИЕ-ЭССЕ

Ориентируясь на свой опыт преподавания в СПбГУ, автор анализирует основные аспекты работы и возможные трудности при написании сочинения-эссе. Предложены направления и авторские приемы работы.

Ключевые слова: русский язык, речевая культура, вузовский курс, сочинение-эссе, логика мысли, типичные ошибки.

E. R. Laskareva

Saint-Petersburg State University

Normative aspect of the culture of speech: essay

Focusing on his teaching experience at St. Petersburg State University, the author analyzes the main aspects of the work and possible difficulties in writing an essay. Directions and author's methods of work are proposed.

Keywords: Russian language, speech culture, university course, essay essay, logic of thought, typical mistakes.

Введение. Публицистическое эссе – интересный жанр, который используется в практике преподавания как родного, так и иностранного языка. При изучении иностранного языка написание эссе – хорошая возможность для обучаемых затренировать и продемонстрировать умение излагать свои идеи быстро и корректно, поскольку воспринимается как работа, способствующая – в первую очередь – совершенствованию языковых знаний [4]. Существует даже мнение, что ученики, которые регулярно развивают свои письменные умения в плане сочинения, быстрее осваивают разговорную сторону речи [5].

Эссе и речевая культура. Для носителей русского языка написание сочинения-эссе – работа, на мой взгляд, более творческая, поскольку это своего рода критерий оценки степени овладения русской речевой культурой и, наряду с этим, отработка умения грамотно изложить и аргументировать свою точку зрения. В вузе, в отличие от школы, учащиеся обычно пишут эссе без опоры на предложенный преподавателем текст. Тем труднее студентам ясно и четко высказать и аргументировать свою точку зрения по какой-либо проблеме.

Цель данной статьи – на основе нашей выборки из эссе студентов первого курса по вузовской дисциплине «Русский язык и культура речи» проследить логику построения эссе, владение стилем и уровень грамотности студентов двух групп гуманитарных факультетов.

В общей сложности было проанализировано 57 работ студентов двух гуманитарных факультетов университета. Была предложена тема «Каким я вижу своё будущее и будущее своей страны». Время написания эссе: от 40 до 60 минут. Интересно было наблюдать за логикой мысли, за «фейерверком» студенческих идей и умением связно их излагать. Это с одной стороны. С другой стороны, стилистические «огрехи» и ошибки орфографические и пунктуационные наблюдались очень редко, так что можно сказать, что, несмотря на беспощадную критику со стороны моих коллег-филологов пресловутого школьного ЕГЭ, школа все-таки внесла некий позитивный вклад в развитие логического построения письменного высказывания ребят и коррекцию грамотности.

Следует отметить, что и в университете в течение осеннего семестра в курсе «Русский язык и культура речи» мы занимались отработкой стратегий монологического высказывания: как устного, так и письменного (о чем в научной литературе есть интересные изыскания [6]). Да, действительно, в процессе обучения системная работа по освоению теоретического материала оказалась продуктивной, и далее на семинарах учащиеся осваивали практические навыки устного публичного выступления и проецировали их в план сочинения. В предыдущих наших публикациях отмечалось, что, помимо отработки норм языка, наша программа предполагает ознакомление с основами риторики, научного стиля и делового общения, что делает курс намного более интересным и полезным. Если кардинально обобщить все наши идеи по программе данной вузовской дисциплины, то на первый план у студентов, на мой взгляд, выдвигается не просто коррекция грамотности, а именно умение работать с информационными потоками и умение решать коммуникативные задачи, что в XXI веке, безусловно, чрезвычайно важно. В данной публикации обращаемся к одному из аспектов нашей конкретной работы – совершенствованию письменной речи.

Итак, рассмотрим основные идеи, а также прокомментируем фрагменты из эссе наших студентов-гуманитариев первого курса университета. Помимо этого, выскажем некоторые замечания по выявленным при проверке сочинений недочетам и ошибкам наших ребят. Некоторые наблюдения представляют интерес в плане того, «чем дышит» наша молодёжь, поскольку в семестровом курсе учащиеся не только слушали наши лекции, но и выступали с презентациями и устными докладами, комментировали стилистику в ходе работы и презентации своих одноклассников, а самое главное – делились своими наблюдениями и мыслями, что давало возможность преподавателю и учащимся осмысливать некоторые философские вопросы, а также иногда размышлять вслух об исторических процессах, духовных и нравственных категориях.

Основными принципами написания эссе, как известно, являются формулировка тезиса, его обоснование, последовательность повествования и грамотность изложения [3, с. 102] Надо сказать, что нас – в хорошем смысле – удивило умение ребят составлять грамотные, четкие предложения с хорошим синтаксисом, развернутой структурой и в целом неплохим стилем изложения. И хотя отдельные письменные работы (не более 3 %) были похожи лишь на набросок к будущему эссе, напоминая лишь «заготовки» к нему, таких работ было совсем немного. В то время как большая часть эссе могла бы представить интерес даже в плане социологического исследования, поскольку – вольно или невольно – в эссе в той или иной степени отображается личность человека, его писавшего. Личность, индивидуальность – это всегда интересно. Обратимся к конкретным сочинениям, нас интересует их построение, их идеи, их стилистика.

Идеи, логика изложения и лингвистика. Свое будущее более половины студентов, писавших эссе, видят более или менее четко. По крайней мере, это сейчас, на первом курсе университета. Из этих ребят 90 % (или чуть более) собира-

ются окончить университет и работать по специальности (некоторые даже планируют после окончания университета написать кандидатскую диссертацию!). В то же время многие (из них же!) осознанно и целенаправленно предполагают получить еще и вторую специальность. Мода это или спрос на специалистов, но наши гуманитарии часто пишут о том, что намерены изучать и изучить программирование и иметь вторую специальность. Отдельные ребята откровенно пишут, что планируют связать свою жизнь с программированием, поскольку это дает более хороший заработок «в нашей стране», нежели гуманитарные специальности. Многие студенты практически в первых строках своего сочинения высказывают тезис о связи своей судьбы и судьбы своей страны. Это особенно радует, поскольку перед нами поколение, не видевшее и не пережившее фатальных трудностей девяностых годов века двадцатого, поскольку это поколение, родившееся в веке двадцать первом и впервые столкнувшееся с проблемами, которые могут нарушить многие жизненные планы и многое изменить. Главное, что мы видим, - проявление индивидуальности пишущих, пусть даже не определивших для себя пути к истине, но ищущих эти пути. Это работы с похожими формулировками: «О своем будущем ничего сказать не могу, потому что не могу пока еще влиять на общественное развитие». У другого автора: «Живем мы в интересное и переломное время». (Стилистика пишущих сохранена.) У третьего – выход в историю (с примерами): «История нашей страны – это в том числе череда вековых противостояний с более сильными государствами». Некоторые высказывания, выдержанные в рамках клише официальной коммуникации, вызывают уважение, а иногда и невольную улыбку преподавателя, читающего сочинение первокурсника, который видит для себя будущее «в постоянной эволюции общества, в его стремлении улучшать свои условия жизни, помогающие растить будущие поколения счастливыми». Однако радуют попытки осмыслить направление, в котором мы

движемся, пути развития экономики и вера в великое будущее своей страны, что излагается без излишнего пафоса и, на мой взгляд, довольно осмысленно. Иногда даже трогательно: «Я всей душой желаю выйти из всех бед моей стране»!¹ В рамках данной статьи не представляется возможным привести многие цитаты и даже направления мысли наших студентов, однако отметим, что точки зрения ребят иногда были различны, несмотря на всё же абсолютно преобладающую оптимистически-позитивную тенденцию².

Публицистическое эссе предполагает использование некоторых клише официальной коммуникации, которые мы отработывали в программе курса на семинарах [2, с. 53–72]. И студенты их используют, как например стереотипы: *вероятно; в связи с...; с моей точки зрения; поскольку; однако; несмотря на то, что; в первую очередь; в настоящее время; в данный момент; в связи с...; безусловно* и ряд других слов и конструкций. Используют довольно успешно, хотя иногда, впрочем, забывают о пунктуации (чаще всего в вводных конструкциях *по моему мнению* и некоторых других). В стилистике текста бросается в глаза неразличение элементов разговорных и официальных, в особенности когда наряду с «серьезными» конструкциями «прорываются» слова и формы, характерные для сниженного стиля, то есть просторечные и на грани просторечия: *насчет, обалдеть, хапать, наплевать* и некоторые другие (как и умиляет желание и, вероятно, высказанное в осознанной «противоречивой» стилистике желание одного из ребят «написать *нару-тройку* научных статей» и тому подобные попытки экспериментировать со стилем). Что же касается орфографии, то видны некоторые наши, преподавательские практически «недоработки» с прописными и не прописными буквами, например, в таких наименованиях как *Первая мировая война* (жаль, но в сочинениях написано другое, неправильное) и т. п. Однако в большин-

¹Большее количество примеров представлено в докладе на конференции.

²Прошу прощения за осознанный плеоназм!

стве случаев, как уже было сказано, орфография в целом приемлемая, ибо учащиеся в своих работах зачастую стараются избегать сложных для них в написании слов.

Заключение. Написание эссе в курсе «Русский язык и культура речи» представляется замечательно продуктивным видом работы, поскольку логика построения подобного рода письменных текстов приучает студентов четко излагать свои мысли, не бояться оформлять их собственные идеи и приводить необходимые доказательства, а также контролировать собственный стиль изложения и совершенствовать собственную грамотность. При большем объеме сочинения студенты выказывают умение выстраивать свои идеи в определенную последовательность, предварительно четко их продумав. Учатся, и весьма успешно, самостоятельно набирать необходимую информацию, творчески ее перерабатывать, затем трансформировать в тезис и аргументировать.

Литература

1. Ласкарева, Е. Р. Прогулки по русской лексике. – 7-е изд. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2020. – 224 с.
2. Чупятова, Л. С. Написание эссе как форма активизации самостоятельной работы студентов // Проблемы высшего образования. – 2003. – № 1. – С. 102–103.
3. Юсупова, Л. Н. Написание академического эссе на английском языке: учебное электронное пособие для студентов гуманитарных факультетов. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2017. – 48 с.
4. Kuzyakin A.S., Konyshcheva M.V. Writing an essay as an effective means of teaching English at an engineering university // Artium Magister. – 2022. – Т. 22. – № 4. – С. 30–38.
5. Khojakulova N. Strategies how to write essays // Bulletin of Science and Practice. – 2020. – Т. 6. – № 12. – С. 520–528.

УДК 811.161.1:82-84:378.147:316.4.051.63:37.017.92

Милевская Т. Е.

Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова

РАБОТА С ПРЕЦЕДЕНТНЫМИ ФЕНОМЕНАМИ КАК СПОСОБ КУЛЬТУРНОГО, ИСТОРИЧЕСКОГО И МЕНТАЛЬНОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ ПОКОЛЕНИЙ

В статье анализируются причины и последствия разрыва культурных и исторических связей между поколениями в настоящее время в результате утраты культурных скреп, каковыми являются прецедентные феномены в широком смысле. Появление этой проблемы объясняется потерей у современной молодежи интереса к чтению на фоне цифровизации всех сфер жизни общества. Предлагаются некоторые пути возвращения прецедентных феноменов в жизнь представителей поколения «Z»

Ключевые слова: прецедентный феномен, поколение, чтение, культура, объединение.

T. E. Milevskaya

The S. M. Kirov Military Medical Academy

Working with precedent phenomena as a way of cultural, historical and mental unification of generations

The article analyzes the causes and consequences of the rupture of cultural and historical ties between generations at the present time as a result of the loss of cultural bonds, which are precedent phenomena in a broad sense. The emergence of this problem is explained by the loss of interest in reading among modern youth against the background of digitalization of all spheres of society. Some ways of returning precedent phenomena to the life of representatives of generation "Z" are proposed

Keywords: precedent phenomenon, generation, reading, culture, association.

Несмотря на то, что основными характеристиками поколения Z, т. е. людей, рожденных в 2000 году, являются стремление к самообразованию, желание и способность приобретать на практике знания, которые впоследствии можно также применять практически, приходится признать, что для них характерно стремление не столько к знаниям, сколько к получению информации. В основном эту информацию они получают из интернета, часто визуально. Таким образом, у

представителей этого поколения не вырабатывается потребности не только узнавать что-то новое из книг, но и читать вообще. В результате теряется способность воспринимать длинные тексты или даже мало динамичные фильмы, анализировать их содержание, делать какие-то собственные выводы. Современный молодой человек готов только к поиску и использованию в практике готовых рецептов в любой области.

Одним из побочных эффектов неумения, а потом и нежелания читать является разрыв культурных и исторических связей между поколениями. В этой ситуации классическая проблема «отцов и детей» приобретает поистине катастрофический характер.

Проблемы в семье между старшим и младшим поколениями существовали всегда, и изначально они имели психологический и отчасти экономический характер. «Отцы» всегда считали, что их богатый жизненный опыт дает им неоспоримое право поучать «детей». Младшее поколение всегда стремилось быстрее покинуть сферу влияния старших, освободиться и жить по своим правилам. Необходимо заметить, что, повзрослев, они очень часто повторяли алгоритм поведения своих родителей в общении со своими детьми. И так на протяжении всего развития общества в разные времена и в разных странах.

Но при этом культурные и исторические связи между поколениями сохранялись, передаваясь через традиционное образование.

В настоящее время такой порядок кардинально изменился. Так, родители не ощущают пользы своего жизненного опыта для детей, слишком изменились условия жизни, наоборот, дети гораздо более приспособлены к этим условиям и часто помогают родителям вписаться в них. Естественно, что «Зеты» несколько свысока смотрят на родителей, живущих, как они считают, скучно и однообразно. Они прикла-

дывают максимум усилий к тому, чтобы жить по-другому. И часто добиваются этого уже в юности.

Но при этом они отвергают не только образ жизни своих родителей, но все, что этот образ сформировало, а это и книги, и фильмы, и песни, и т. п.

В результате они лишают себя знания «прецедентных феноменов, которые являются одним из важнейших инструментов трансляции национально-культурного наследия народа от одного поколения к другому и одновременно способом объединения всего народа вокруг его культурных ценностей, нравственных норм и идеалов. Более того, прецедентные феномены очень часто выступают в качестве нравственных эталонов нации, которые фиксируют оценку реальности и восприятие ее представителей» [1].

Таким образом, «ПФ выступают в качестве культурных скреп, <...> обеспечивают культурную континуальность в синхронии (между отдельными субкультурами) и в диахронии (между различными этапами развития национальной культуры) [2].

Если прецедентные имена (Иван Сусанин, Обломов, Анна Каренина, Раскольников и т. п.) после уроков литературы и истории в школе студентам еще более или менее знакомы, то о прецедентных высказываниях, источниками которых являются произведения советской литературы или фильмы того же времени, которые принято называть «культовыми», молодежь практически не слышала, а если и слышала, то не знает ситуации и не понимает их смысловой нагрузки.

Исходя из этих наблюдений, хотелось бы предложить некоторые формы работы в этом направлении на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи».

На практических занятиях такие задания можно предложить в качестве небольшой разминки 15–20 минут с последующим домашним заданием.

Знакомство с прецедентными текстами разумнее начинать непосредственно с их источников.

Рассмотрим несколько заданий на материале романа И. Ильфа и Е. Петрова «12 стульев»:

Задание 1. Прочитайте несколько ПФ из романа. Объясните, как вы их понимаете.

Великий комбинатор; гигант мысли; отец русской демократии; заграница нам поможет; голубой воришка; пишете письма; стремительным домкратом; Остапа понесло; лед тронулся, господа присяжные заседатели; командовать парадом буду я и т. п.

Далее предлагаются отрывки из романа, содержащие предложенные выше ПФ.

Задание 2. Прочитайте отрывки из романа. Сравните ваше понимание ПФ вне контекста и в контексте.

После выполнения 1-го и 2-го заданий спонтанно возникает дискуссия, в процессе которой интересно наблюдать разницу восприятия читающих и не читающих студентов.

Полезным типом домашнего задания является поиск в самых разных сферах текстов и ситуаций, демонстрирующих частотность проанализированных ПФ, что убеждающе действует на современных студентов, не склонных к преклонению перед авторитетами. Видя частое использование ПФ в публицистических текстах как социальной, так и политической направленности, они сами наблюдают продуктивность этих высказываний.

Другим противоположно ориентированным заданием может быть просьба найти ряд высказываний, которые являются, по мнению аудитории, прецедентными в их поколении, и проделать такую же работу с ними в современных текстах или ситуациях. Результат также может быть началом интересной дискуссии.

Аналогичную работу можно проделать и на примере фильмов, в частности фильма «Покровские ворота», выбрав для первого задания ряд ПФ, например: *это мой крест; вы-*

сокие отношения; резать к чертям собачьим, не дожидаясь перитонитов; Хоботов, это мелко; Живут не для радости, а для совести; Заметьте, не я это предложил и т. п.

А для уточнения значений предложить просмотр отрывков из фильма, что тоже даст возможность дискуссии не только о ПФ, но и о впечатлении обо всем фильме, просмотр которого может быть домашним заданием.

Поскольку поколения разделяет не только незнание ПФ, активных в прошлом, но и незнание старшего поколения современных ПФ и их источников, то в этой ситуации интересно провести своеобразную проектную работу, где нескольким группам студентов поручается задание найти ряд высказываний или имен, которые они считают прецедентными для своего поколения. Наблюдения над совпадением или несовпадением списков этих ПФ, объяснения их смысловой наполненности, выливающиеся в эмоциональную дискуссию, тоже будут играть важную роль в формировании сознательной оценки пользы чтения как богатейшей возможности развития аналитического мышления, обогащения словаря, умения вести дискуссию и аргументировать свой выбор.

Таким образом, можно констатировать, что работа с ПФ, позволяющая находить пути общения между разными поколениями, является не только методически интересной и продуктивной, но и социально важной, так как дает возможность сократить культурный, исторический и ментальный разрыв, который мы наблюдаем в нашем обществе в настоящее время.

Литература

1. Феномен прецедентности в современных лингвистических исследованиях. [Электронный ресурс]. – URL https://vuzlit.com/831366/fenomen_pretsedentnosti_v_sovremennyh_lingvisticheskikh_issledovaniyah (Дата обращения 01.03.2023).

2. Быкова, О. И. Новые перспективы исследования прецедентности // Вестник ВГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2004. – № 1. – С. 191.

Налимова Т. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ВОПРОСЫ ЭКОЛОГИИ ЯЗЫКА И РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

В статье рассматриваются некоторые приемы, используемые в обучении русскому языку и культуре речи и способствующие воспитанию у обучаемых бережного отношения к русскому языку и развитию языкового вкуса.

Ключевые слова: современное состояние языка и речи, задания, «положительный» и «отрицательный» языковой материал.

T. A. Nalimova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Issues of the ecology of language and speech in the lessons on the Russian language and culture of speech

The article discusses some of the techniques used in teaching the Russian language and the culture of speech, which contribute to the education of students in respect for the Russian language and the development of language taste.

Keywords: current state of language and speech, tasks, "positive" and "negative" linguistic material.

В последние десятилетия ученые, деятели культуры, педагогическая общественность все чаще выражают беспокойство о состоянии русской речи. Действительно, речевая ситуация нашей эпохи, всесторонне проанализированная учеными, далеко не всегда оказывает положительное влияние на процесс становления гармоничной в речевом отношении языковой личности. У носителей русского языка вызывают тревогу такие явления в современной речевой ситуации, как «засилие» иностранных слов, особенно в языке СМИ, стилистическое снижение речи, ее жаргонизация, вульгаризация, штампованность, употребление в повседневной речи нецензурных слов и выражений, пренебрежение формулами

вежливости, оскудение лексикона носителей языка и др. [1]–[2], [5]–[6]. Отражением неблагоприятной ситуации, сложившейся в современной речевой практике, является «Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика» (под ред. Г. Н. Скляревской.– Москва: Эксмо, 2008), проанализированный с позиции лингвоэкологии О. П. Ждановой [1]. Детально изучив содержащуюся в нем лексику, широко используемую в СМИ, автор пришел к выводу о неблагоприятии русского языка, одной из причин которого считает доминирование в нем далекой от живого русского языка иноязычной лексики (63 % от общего объема словника). Автор статьи называет ситуацию, получившую отражение в этом словаре, «немым криком русского языка и русского слова», подтверждением того, что на протяжении последних десятилетий «в общественное сознание внедрялись глобалистские ценности, а не лингвоэкологические» [1, с. 57].

Интерес к проблеме экологии языка и экологии речи в обществе продолжает сохраняться и продиктован, к сожалению, усиливающейся тенденцией. Стремление ученых-лингвистов сохранить в чистоте величайшее достояние нашей культуры – «наш дар бессмертный» (И. Бунин) – свидетельствует об их высокой ответственности перед будущими поколениями. На государственном уровне озабоченность состоянием русского языка в последнее время мы связываем с принятием Госдумой 16 февраля 2023 года поправки к закону о государственном языке, которая направлена на защиту русского языка. Одной из целей преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузе, как известно, является подготовка специалистов, владеющих высокой речевой культурой, содержанием которой является «формирование у обучаемых бережного и внимательного отношения к родному языку, а также формирование в молодых людях таких нравственных качеств, которые не позволят обращать слово во вред другим [3, с. 7], [4]. Из этого следует, что дисциплина «Русский язык и культура речи» может и должна рассматри-

ваться в качестве важного средства реализации основных задач эколингвистического образования и воспитания.

От преподавателя, ведущего занятия, требуется целенаправленная работа, которая, наряду с формированием общекультурных компетенций, должна быть направлена на воспитание у обучаемых уважения к нашим языковым традициям, на развитие у них языкового вкуса. Для этого прежде всего необходимо привлекать на занятиях «положительный» с точки зрения лингвоэкологии материал, к которому относятся, безусловно, образцовые произведения русских авторов.

Рассмотрим некоторые задания, которые, на наш взгляд, отвечают поставленной цели. Нам представляется, что примером воспитания языкового вкуса на нашем телевидении в последнее время служит проект «Страна поэтов» (ОТР). Узнав о нем от преподавателя, студенты проявили к нему интерес и в результате поддержали предложение «запустить» аналогичный проект. На занятиях было принято решение читать стихи по выбору студентов в течение 10–15 минут. Это домашнее задание потребовало от них подготовки, поскольку необходимо было отобрать стихотворение, соответствующие личным вкусам, настроению в конкретный период жизни, а также составить к нему краткий комментарий. В результате обучаемые находили много интересной информации об авторе, узнавали или вспоминали о том, когда и в связи с какими событиями в общественной или в личной жизни поэта были написаны стихи, кому они посвящены и т. д. Некоторые студенты подготовили стихи собственного сочинения. Необходимо отметить, что это задание из одноразового постепенно переросло в регулярное, и если преподаватель «случайно» забывал оставить время на чтение стихов, то студенты напоминали об этом. Первые чтения были приурочены к памятным датам, связанным с жизнью А. С. Пушкина: с годовщиной лицейского братства (19 октября) и с днем гибели поэта (10 февраля). В эти дни все студенты захотели прочитать любимившиеся им стихи поэта, а 10 февраля, в день гибели по-

эта, группа студентов посетила рукописный отдел Пушкинского дома (Ин-т русской литературы РАН), где познакомилась с рукописями Пушкина и других русских писателей, а после посещения музея часть из них присутствовала на мероприятиях, ежегодно проводимых в этот день на Мойке, 12. Помимо этого, в марте при поддержке студентов был объявлен и проведен поэтический «месячник», посвященный двум датам: международному дню чтения вслух и международному дню поэзии. Большинство студентов выбрали стихи русских авторов, причем прозвучали стихи как известных, так и менее известных студентам поэтов (А. Пушкин, М. Лермонтов, Ф. Тютчев, А. Фет, А. Блок, С. Есенин, В. Маяковский, К. Бальмонт, Б. Пастернак, М. Цветаева, А. Ахматова, А. Твардовский, Е. Евтушенко, И. Бродский, В. Высоцкий, Р. Рождественский и др.). Работа студентов в этом направлении представляется нам продуктивной, поскольку она активизирует их познавательную деятельность, способствует расширению общего кругозора, развитию читательского интереса, а также совершенствованию технической стороны речи, что является важным для приобретения навыков публичных выступлений. И наконец, обучаемые получают возможность приобщиться к высокой поэзии, почувствовать и оценить красоту и выразительность русского слова.

Кроме «положительного» материала, на занятиях необходимо использовать и «отрицательный» с точки зрения лингвоэкологии материал, позволяющий привлечь внимание студентов к речевым проблемам в обществе, подвести их к пониманию необходимости заботиться о родном языке и речи. Как известно, ни одно сообщение (или презентация) не обходится у студентов без использования большого количества заимствований, преимущественно англицизмов. Рассказывая, например, о себе, студенты включают файлы, которые «пестрят» заимствованиями (увлечения, книги, фильмы, мультфильмы, проекты и т. д.). Иногда кажется, что они уже не замечают, как переходят на другой язык. Письменный

опрос, проведенный в нескольких группах, целью которого было уточнить, могут ли студенты объяснить значение слов, которые, казалось бы, у всех «на слуху» и «на виду», показал, что далеко не все студенты понимают слова и могут объяснить значение. Конечно, слово «рекреация», которое многим знакомо из школьной практики, не вызвало затруднений: *отдых; пространство для отдыха; помещение для отдыха; комплекс оздоровительных мероприятий; пространство в коридоре; просторное помещение в архитектурном плане, предназначенное для отдыха* (вероятно, такое определение было взято будущими специалистами в области дизайна пространственной среды из словаря); но были и неточные объяснения: *воссоздание тела; оздоровительный отдых; виды лечебного отдыха; вид лечения в санаториях; курорт*. А некоторые студенты даже признались, что никогда не слышали это слово или слышали только от друзей: *Я считаю, что это слово очень похоже со словом реанимация; Точно не знаю, но думаю, что это что-то переделанное*. Еще одна группа слов была предложена студентам из объявления городского студенческого центра, которое длительное время можно было видеть в университете у лифта: *бесплатный коворкинг, своп и буккроссинг*. Значение слова *коворкинг* большинство студентов объяснило в широком диапазоне: *совместная работа; место, в котором люди могут работать совместно; место, где можно отдохнуть или заняться делом; обсуждение чего-либо; пространство, в котором любой желающий может арендовать место; работа в команде; место встречи в развлекательных целях; пространство для проведения мероприятий, собраний*. Слово *своп* объяснили в большинстве случаев подбором однословного синонима: *обмен; сделка; бартер*, но были приведены и объяснения, взятые из словарей: *финансовая операция; обмен деятельностью; мероприятие, на котором люди могут обмениваться различными предметами, обычно одеждой; общественное движение, хобби; торгово-финансовая обменная операция в виде обме-*

на сбережениями. Слово *буккроссинг* большинством студентов объяснялось как *обмен книгами*, но встретились и такие толкования: *раздача книг; шкаф с книгами; шкаф на улице; ходьба с книгой*. Некоторые ответили коротко: *своп и буккроссинг – не знаю (не слышал) таких слов*. Таким образом, опрос показал, что студенты, встречая в текстах заимствования (чаще в рекламных), в большинстве случаев не задумываются об их значении или, узнавая их, понимают их, но приблизительно, расплывчато, в то же время в своей речи эти слова никогда не используют. На вопрос, какие ассоциации вызывают эти слова, некоторые попытались объяснить так: *они звучат современно, краткие, но без них можно и обойтись* (В качестве примера был приведен синоним к слову *буккроссинг* = *книговорот*. Вероятно, студент был участником проходившей в фойе университета акции под этим названием – Т. Н.). На вопрос, чувствуют ли студенты какой-то дискомфорт при чтении текстов, содержащих большое количество заимствований, некоторые ответили: *Звучат необычно, но уже привыкаем и негативного отношения не возникает*. Преподаватель в этой ситуации должен поставить перед студентами вопрос: «Можно ли эти слова заменить другими?» (или «Как это сказать по-русски»). Конечно, хочется надеяться, что этот вопрос стимулирует студентов к размышлению, к поиску каких-то других возможностей объяснения, который предлагает нам родной язык (например, «перевод» путем подбора синонимов, описательных словосочетаний и др.), однако имеются сомнения, что им удастся объяснить значение этих слов, обозначающих новые для нашей действительности явления, так же коротко, как с помощью заимствованных слов. Тем не менее преподавателю все же следует продолжить разговор на эту тему, поговорить о современной речевой ситуации, рассказать студентам о научных направлениях, занимающихся вопросами экологии русского языка и речи, показать, как эти понятия связаны с другим, актуальным с точки зрения нравственного состояния со-

временного общества понятием *экология души* и т. д. Необходимо также поинтересоваться мнением студентов о том, как они сами оценивают современную речевую ситуацию и почему проблема защиты родного языка приобретает сейчас особую значимость. С этой темы легко переключиться на другую – поговорить о чистоте речи, о том, каким образом можно противостоять засорению речи словами-паразитами и инвективами (кстати, студенты регулярно выбирают эту тему для сообщений).

Таким образом, виды заданий, позволяющие привлечь внимание студентов к проблеме экологии русской речи, к осознанию необходимости «сбережения» родного языка, могут быть самыми разнообразными, и работа в этом направлении крайне важна и необходима, хотя и требует от преподавателя большой отдачи сил, а от студентов – заинтересованности.

Литература

1. Жданова, О. П. Лингвоэкологический портрет «Толкового словаря начала XXI века. Актуальная лексика» / Экология языка и коммуникативная практика. – 2013. – № 1. – С. 54–72.
2. Копнина, Г. А. Экология языка и экология речи как разделы эколингвистики / Экология языка и коммуникативная практика. – 2014. – № 2. – С. 78–89.
3. Русский язык и культура речи: учеб. для студентов-нефилологов вузов / Н. Т. Свидинская, Л. Г. Кунина, Т. А. Налимова, И. А. Калинина; под ред. Н. Т. Свидинской. – Санкт-Петербург: СПбГУПТД, 2016. – 259 с.
4. Русская словесность и вопросы нравственного воспитания студентов: материалы докладов и сообщений XVII междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург: СПГУТД, 2012. – 327 с.
5. Сковородников, А. П. Лингвистическая экология: проблемы становления // Филология – Журналистика 2006: сб. науч. ст., Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск, 2006. – С. 135–144.
6. Экология языка и речи: материалы IX и X междунар. научных конф. / под ред. А. С. Щербак. – Тамбов: Тамбовский государственный университет, 2021–2022.

УДК 81'271.2:378.147

Старовойтова О. А., Яковлева М. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «КУЛЬТУРА РЕЧИ»

При решении проблемы содержания учебной дисциплины «Культура речи» в вузе необходимо использовать разнообразные ресурсы, в т. ч. те, которые имеют непосредственное отношение к направлению подготовки будущих специалистов. Предлагается алгоритм работы с конкретной коммуникативной ситуацией, связанной с профессиональной деятельностью врачей и психологов.

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

O. A. Starovoitova, M. V. Iakovleva

Saint-Petersburg State University

Interpretation of communicative situations in professional interaction in classes on "Speech culture"

When solving the problem of the content of the "Culture of speech" discipline in higher education institution it is necessary to use a variety of resources, including those that are directly related to the training direction of future specialists. An algorithm for working with a specific communicative situation related to the professional activity of physicians and psychologists is proposed.

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

Многолетняя история преподавания дисциплины «Культура речи» (далее – КР) в высшей школе, как кажется, должна была бы свести на нет вопросы ее содержания, однако дискуссии о наполнении учебного курса и пособий тем или иным контентом не прекращаются. Представляется, что это вызвано не только «экстралингвистическими» причинами (из которых на современном этапе определяющим видится направление подготовки специалистов [1], [2]), но и развити-

ем лингвистической науки, позволяющей с помощью методических приемов воплотить научные достижения во множество концептуальных подходов, используемых в преподавании речеведческой дисциплины. Именно поэтому вопрос ее содержания и по сей день рассматривается как проблемный и до конца не разрешенный [3].

Общепринятое представление о том, что коммуникативная компетентность, способствующая профессиональному и личностному становлению студента [4], должна формироваться в процессе обучения в вузе, в конечном итоге неизбежно ведет к серьезной и кропотливой работе преподавателя по поиску соответствующего материала для аудиторной и самостоятельной работы обучающихся по конкретной специальности. Формирование речевого поведения современного носителя русского языка, конечно, предполагает опору на анализ современной речевой ситуации, знание современных тенденций в развитии русского языка, однако ориентация на конкретную специальность, конкретное направление подготовки обучающегося в вузе позволяет и в определенной мере даже обязывает преподавателя учитывать исторический фактор, например знание традиций, сложившихся в конкретном профессиональном сообществе.

Опираясь на общепринятую концепцию представления КР как триединой системы норм (коммуникативной, этической, языковой), проанализируем текст столетней давности, который, несмотря на данное обстоятельство, может выступать эффективным средством в подготовке студентов, обучающихся по направлениям психология, клиническая психология, медицина, поскольку в нем описывается случай (коммуникативная ситуация), непосредственно связанный с их будущей профессиональной деятельностью. Пример алгоритма работы, опробованный на аудиторных занятиях по КР, а также по введению в специальность и клинической психологии на разных факультетах Санкт-Петербургского государственного университета, представлен далее.

1. Предъявление коммуникативной ситуации. Дается фрагмент речи выдающегося оратора А. Ф. Кони «Пирогов и школа жизни», произнесенной 21 ноября 1910 г. в зале городской думы в Петербурге на заседании, посвященном 100-летию Н. И. Пирогова:

Он <Мудров> вызывал кого-либо из них <оканчивающих курс слушателей> – облеченного, согласно тогдашней форме, в синий фрак с малиновым воротником и обшлагами – и спрашивал его о том, как будет он лечить замоскворецкого купца, и на ответ: «Постараюсь поставить диагноз и прибегну к *cura interna et externa*» [лечению внутреннему и наружному – *лат.*] замечал:

«Ты, братец, прежде всего пошли нанять карету, хоть заложил что-нибудь, коли денег нет, а карета чтоб была. Да как приедешь к больному и войдешь в дом, прежде всего поищи глазами образ, да помолись на него, а потом и спроси: «Где болящий?» Ну, какая может быть болезнь у него? – скорей всего обьелся... ты и пропиши ему *oleum ricini* [касторка – *лат.*] в надлежащем количестве, а на расспросы окружающих скажи: «Ничего еще не могу сказать: приложу всё разумение, а впрочем на всё воля господня». Ну, облегчит его, и станут тебя считать хорошим доктором, невесту богатую сватают»...

1а. На начальном этапе работы с текстом предлагаем ограничить информацию о говорящем (Мудрове) той, которая представлена в самом исходном тексте: *популярный в Москве и имевший обширную практику; практические советы, даваемые <...> на его последней лекции оканчивающим курс слушателям.*

2. С учетом полученных (или вводимых на данном занятии) представлений о коммуникативной норме и о составляющих речевого акта подробно *рассматривается коммуникативная ситуация*, разворачивающаяся в доме замоскворецкого купца: адресант (врач), адресат (семья купца), возможный наблюдатель, деятельностьная и референтная ситуа-

ции и т. д. С позиций этической нормы анализируются действия врача (*поискать глазами образ, помолиться на него*). С позиций языковой нормы на примере двух реплик анализируется речевое поведение адресанта (почему *болящий*, а не *больной*? Почему *не знаю*, но *приложу разумение*? С чем коррелирует словосочетание *воля господня*?)

2а. Анализ коммуникативной ситуации также можно проводить с использованием понятия «коммуникативная неудача/удача». В этом случае целесообразно сопоставить высказывание слушателя «Постараюсь поставить диагноз и прибегну к *cura interna et externa*» и уже рассмотренный выше совет Мудрова.

3. Предлагается *применить* к данной ситуации *критерии КР* и выявить наиболее релевантный (уместность). Здесь можно апеллировать к мнению С. И. Ожегова, утверждавшего, что высокая культура речи проявляется в т. ч. в умении найти наиболее доходчивое (т. е. наиболее выразительное) и наиболее уместное средство для выражения своей мысли.

3а. Предложить обучающимся смоделировать похожие ситуации, типичные для современной практики, заменяя адресата из текста на людей разного возраста/профессии/социального статуса, обращая особое внимание на содержание и форму высказывания врача (клинического психолога, психолога).

4. По завершении работы и констатации общего положительного вывода о речевом поведении врача можно завершить обсуждение или *перейти к более проблемной ситуации*, которая представлена в речи А. Ф. Кони. Предъявляем студентам полнотекстовый фрагмент:

Мой отец, изучавший медицину одновременно с Пироговым и свято чтивший своего товарища, вспоминал практические советы, даваемые популярным в Москве и имевшим обширную практику Мудровым на его последней лекции оканчивающим курс слушателям. <текст из п. 1> Пытливый ум Пирогова не мог удовлетвориться ни такой наукой, ни ци-

нической наивностью подобных советов; он должен был сам пролагать себе пути и в упорном напряжении труда идти своею дорогой опыта и открытий.

5. Предложить обучающимся *выявить позицию автора текста* А. Ф. Кони (*такая наука, циническая наивность подобных советов*) и в свободной дискуссии согласиться или не согласиться с ней.

6. Предложить обучающимся *проанализировать позицию автора текста* А. Ф. Кони с разных сторон.

6а. Внутритекстовая. Противопоставление судьбы и трудного жизненного пути Н. И. Пирогова (следует использовать фрагменты речи А. Ф. Кони, описывающие эпизоды жизни выдающегося хирурга) и успешного и обласканного, по мнению оратора, врача Мудрова.

6б. Культурно-историческая. На основании собственного историко-культурного опыта, знакомства с произведениями отечественной литературы обучающиеся могут выйти на проблему приспособленчества, образно и яростно критиковавшуюся литераторами и публицистами (Молчалин у А. С. Грибоедова, Иудушка Головлев у М. Е. Салтыкова-Щедрина и т. п.). В данной аудитории уместно привести общелитературное (не специальное!) значение слова *мимикрия* – «*Неодобр.* Беспринципное приспособление к окружающей среде, обстановке» [5]. Противникам привлечения литературного материала в качестве аргументов в дискуссиях по вопросам коммуникации напомним, что преподавание КР находится на перекрестке многих современных тенденций, в т. ч. гуманизации и гуманитаризации образования [6].

7. В качестве заключительной части занятия студентам предлагается *информация* о центральном участнике событий – Матвее Яковлевиче Мудрове (1776–1831), враче, ординарном профессоре МГУ – и в ее свете последующее (*заключительное*) обсуждение фрагмента текста с позиции будущей профессиональной деятельности студенческой аудитории.

Дискуссия может быть свободной или с заданным преподавателем тезисом/тезисами.

Приведем несколько фактов биографии М. Я. Мудрова, которые можно использовать в этой связи (разрядкой выделены ключевые для данного анализа слова и идеи):

1) Используя опыт лучших европейских университетов, он предложил проект изменений в преподавании с целью приблизить обучение российских студентов к задачам практической медицины.

2) В 1807 году издал труд «Принципы военной патологии» о военно-полевой хирургии, став таким образом предшественником Н. И. Пирогова в этой области медицины.

3) Был семейным врачом большого числа именитых москвичей. С первых дней практической деятельности собирал данные о своих пациентах, течении их болезни, методах лечения, прописанных лекарствах. Переплетенные, эти тетрадки составили 40 томов. Такой «истории болезней» не было ни у одного врача.

4) Создал первую школу российских терапевтов, в основание которой легла идея, впервые высказанная им, о болезни как процессе, поражающем весь организм, возможно, связанном с «нервными процессами» и, следовательно, комплексно влияющем на больного. Учет интересов пациента впоследствии стало краеугольным камнем биопсихосоциального подхода в медицине.

Модернизация содержания образования на современном этапе включает преподавание речеведческих дисциплин в вузе, которые напрямую связаны с формированием различных компетенций. Культура речи, реализуемая на начальных этапах обучения независимо от направления подготовки, должна учитывать тот факт, что многие обучающиеся еще не интернализировали ту социальную роль, которая когерентна их будущей специальности, и не владеют навыками общения в профессиональной сфере. Наблюдение за чужим опытом и его анализ, осознание важности адекватного коммуникатив-

ного поведения могут стать первым этапом на пути их приобретения.

Литература

1. Гойхман, О. Я. Русский язык и культура речи. – Москва: ИНФРА-М, 2007. – 240 с.
2. Старовойтова, О. А. Культура речи: возможности практикоориентированного преподавания / О. А. Старовойтова, М. В. Яковлева // Проблемы преподавания филологических дисциплин в новых образовательных условиях: материалы докладов и сообщений XXVI международной научно-методической конференции памяти Н. Т. Свидинской. – Санкт-Петербург: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2021. – С. 158–162.
3. Коренева, А. В. Многоаспектность культуры речи и ее влияние на содержательное наполнение курса «Русский язык и культура речи» // Пушкинские чтения: Сборник научных работ по итогам Международной научно-практической конференции «XXVIII Пушкинские чтения». – Москва: Изд-во Гос. ин-та рус. языка им. А. С. Пушкина, 2019. – С. 122–129.
4. Шаршов, И. А. Проблемные аспекты повышения квалификации научно-педагогических кадров / И. А. Шаршов, Л. Н. Макарова // Вестник Тамбовского ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2010. – Вып. 10 (90). – С. 7–11.
5. Мимикрия // Большой академический словарь. – Санкт-Петербург: Наука, 2008. – С. 193.
6. Калиновская, В. Н. «Русский литературный текст» как научно-образовательный проект / В. Н. Калиновская, О. А. Старовойтова // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). – Санкт-Петербург: РОПРЯЛ, 2016. – С. 1471–1476.

УДК 811.161.1:808.5:378.4

Шатилов А. С.

Санкт-Петербургский государственный университет

КУРС «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» – ВЗГЛЯД С ДРУГОЙ СТОРОНЫ

В статье речь идет об оценке нужности и полезности курса «Русский язык и культура речи» со стороны студентов. Многолетний опыт проведения курса дает основания утверждать, что данный курс для подавляющего большинства учащихся является нужным, полезным и интересным. Они отмечают практическую необходимость владения русским языком на высоком уровне, умений строить свою речь эффективно и грамотно. Особый интерес, как правило, вызывают темы, связанные с риторикой, в

том числе с публичными выступлениями. Менее занимательными студенты находят темы, касающиеся норм языка и истории. В статье дается анализ отзывов учащихся о данном курсе, собранных более чем за 15 лет. *Ключевые слова:* культура речи, русский язык, языковые умения, преподавание языка.

A. S. Shatilov

Saint-Peterburg State University

Course “Russian language and rhetoric” – the view from other side

The article focuses on usefulness and necessity of the course “Russian Language and Rhetoric” from student’s side. Long standing experience allows us to state that given course is interesting, useful and needed for the majority of learners. Students confirm that the skills of using Russian Language on high level and of speaking correctly and effectively are essentially needed. As it will shown in the article key topic on interest is rhetoric, less interesting are standards of language and its history. Published data represents student’s evaluation, received for last fifteen years.

Keywords: Russian language, rhetoric, language skills, language acquisition.

Начиная с 2007 года, я читаю курс «Русский язык и культура речи» для студентов разных курсов (от первого до пятого) различных факультетов СПбГУ (экономический, исторический, химический, философский). В конце курса я прошу студентов кратко письменно оценить его. В результате скопилось большое количество отзывов, о которых и пойдет речь далее, но сначала я бы хотел кратко описать содержание и формы работы на курсе.

Основные темы курса довольно традиционные – краткая история языка, состав языка, функции, функциональные стили, нормативный аспект, культура речи и риторика, в частности подготовка устного публичного выступления. После окончания лекционной части (примерно 7–8 лекций) следуют практические занятия. Поскольку главными задачами курса я считаю формирование и развитие чувства языка, повышение общей культуры, то все практические занятия сопровождаются определенными заданиями. Приведу несколь-

ко примеров подобных заданий. В первом задании студентам дается небольшой список существительных (*роль, внимание, приговор, волнение, резюме, счастье, радость, победа, цены*), к каждому из которых нужно подобрать по десять прилагательных и глаголов. Здесь мы проверяем, насколько хорошо студенты знают значение слов и их сочетаемость. Несмотря на то, что лексика, казалось бы, знакомая и простая, в работах учащихся встречается большое количество ошибок, например, со словом *приговор* приводятся такие сочетания, как *условный, пожизненный, приговорить, исполнить, апеллировать, впать, смертельный, бессрочный, промежуточный, назначить, судебный, военно-полевой, тюремный, следственный, арестный, великий, божественный, расстрельный, торговый, отбывать, абсолютный*. Как можно видеть, большинство некорректных сочетаний связано с подменой слова *приговор* словом *наказание* или *срок*.

Второе задание носит более творческий характер, в нем студентам дается первая фраза, которая является началом рассказа или истории, и они должны продолжить рассказ. Например, дается начало романа Ф. М. Достоевского «Идиот» – «В конце ноября, в оттепель, часов в девять утра, поезд Петербургско-Варшавской железной дороги на всех парах подходил к Петербургу». С одной стороны, начало рассказа дает общее направление развития истории, с другой стороны, дает простор для фантазии и творчества. Максимальный объем рассказа ограничен 2 страницами, форма, жанр, стиль не регламентируются (подробный анализ выполнения данного задания можно найти в моей статье «Нарративные стратегии молодежного дискурса» [1]). Наконец, третье задание предполагает устное публичное выступление как итоговое задание всего курса. Так же, как и во втором задании, определено только время – 7-10 минут, жанр, форма, тема не ограничены. Здесь студенты показывают умения работать с информацией, составлять план выступления, аргументировать, делать выводы, доказывать, убеждать, пользоваться ри-

торическими приемами. После каждого выступления обязательно проходит обсуждение и дается оценка. Для многих это оказывается весьма трудным испытанием, некоторые вообще отказываются выступать, мотивируя это страхом и неуверенностью. Однако почти все говорят о том, что такой опыт необходим.

Теперь обратимся собственно к оценкам.

"Я считаю, что курс был очень интересным, а также, безусловно, полезным (в частности, раздел о деловом общении довольно важен для экономистов). К/р на каждом занятии всегда заставляли сомневаться в правильности собственных знаний. Думаю, курс надо сделать длиннее и более полным" (экономический факультет, 2 курс).

"Прослушанный мною курс «Культура речи» оказался весьма полезным. Благодаря курсу мне удалось уяснить для себя некоторые «технические» аспекты в нашем языке. Также следует сказать, что особенно интересной была та часть курса, которая была посвящена устным выступлениям и сообщениям – эта «развлекательная» часть курса не позволяла слушателям курса скучать, что редко можно увидеть на большинстве спецкурсов.

Особенно продуктивным было первое занятие, – теперь часто замечаю, правлю собственное словоупотребление. Хотелось бы поменьше материала по структуре языка, функциям, составу и больше самой риторики, культуры речи, просторечию, практических следствий из теории языка и коммуникации. Харизма преподавателя компенсировала все скучные по содержанию моменты курса" (философский факультет, 3 курс).

Понравилось: непосредственное включение слушателей в диалог с преподавателем, многочисленные интересные примеры, задания творческого характера на дом, интерактивность курса. Пожелания: больше включать слушателей в лекционную часть предмета, т. е. привлекать к обсуждению после информативной части.

"Спасибо! Курс очень интересный и необходимый в наше время для студентов. Заставляет задуматься о том, как ты говоришь. Было бы неплохо побольше попрактиковаться в ораторском мастерстве. Полезно услышать критические замечания, узнать минусы и плюсы твоего выступления. Понимаешь, что есть куда стремиться. Спасибо еще раз. Постараемся учесть в своей дальнейшей научной деятельности, а также в бытовой сфере."

"Очень интересный, а главное, полезный курс! Особый интерес вызвала тема о культуре речи и правилах речевого взаимодействия. Это то, что действительно пригодится в жизни и в работе. Хотелось бы эту тему прослушать поподробней. Ну и конечно важно повторить нормы правильного произношения слов (орфоэпические). Было очень интересно, познавательно, разнообразно, живо (наверное, я неправильно сочетаю наречия). Спасибо!" (орфография сохранена – А. Ш.).

"Очень интересные и развивающие задания, их было увлекательно делать. Конечно, за несколько занятий мы не успеем проработать много материала. Жаль, что на русский язык отведено так мало времени. Было здорово почувствовать себя писателем. Особенно важной на мой взгляд была тема ораторского искусства. Сами занятия были разнообразны, скучать времени не было. Воспринимались как отдых посреди тяжелой рабочей недели" (музеология, 5 курс).

Как видим, почти во всех отзывах говорится о нужности и полезности курса, о его практической необходимости для профессиональной деятельности. Послушаем, чего не хватает студентам.

"Хотелось бы больше занятий, посвященных научному стилю речи, который мы используем при написании диплома."

"Больше внимания уделить коммуникации. Это очень интересная тема."

"Больше практики по произношению речи, а также по структуре и конструированию любых публичных выступлений."

"Лично для меня не хватало больше публичных выступлений, так как я человек неуверенный и мне трудно выступать на публике."

"Больше практических заданий, таких как изложение и сочинение. Чтобы охватывать не только устную, но и письменную речь."

Такое единодушие в оценках свидетельствует о том, что риторике необходимо уделять больше внимания и времени, чем, например, нормам и истории.

Конечно, были и отрицательные оценки, но их крайне мало.

"Курс мне в целом понравился, но я все же считаю его малополезным для большинства студентов. Больше всего понравились интересные и веселые игры на парах. Меньше всего – обязательные задания."

В заключение я позволю себе высказать несколько соображений по организации подобного рода занятий. Во-первых, я считаю более целесообразным, когда один преподаватель читает лекции и проводит практические занятия. В случае деления всегда возникают трудности и пропуски важных моментов, поскольку каждый преподаватель по-своему расставляет приоритеты. Во-вторых, в программах курса стоит делать упор на риторику и культуру речи, а не на правила орфографии, историю формирования языка, его устройство и состав. Эти темы можно давать в виде обзора без детализации. Студенты считают их скучными и необязательными. В-третьих, обязательно просить студентов давать отзывы на курс и учитывать это при оценке квалификации преподавателя. Все-таки цель обучения – привить студентам интерес и желание развиваться путем создания творческой и привлекательной атмосферы на занятиях. К сожалению, в

академической среде приоритет отдается формальным критериям, а они далеко не всегда могут правильно отразить личность педагога, его увлеченность, самоотдачу, умение заразить студентов, вызвать интерес к науке.

Литература

1. Шатилов, А. С. Филология в контексте коммуникации и современной культуры // Материалы Международного филологического конгресса. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2020. – Т. 1. – С. 284–292.

III. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

УДК 811.161.1:811.581:303.446.23:81'373.49

Ли Чжи

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭВФЕМИЗМОВ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ *ВЗЯТКА* В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена описанию лингвокультурологических особенностей фразеологических эвфемизмов тематической группы *взятка* в русском и китайском языках, раскрытию их эвфемического характера, а также культурных и социальных антиценностей явления *взятка* в русском и китайском языках.

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

Li Zhi

Saint-Petersburg State University

Linguoculturological characteristics of euphemisms of the thematic group *bribe* in Russian and Chinese

The article deals with the description of linguocultural features of the phraseological euphemisms of the thematic group of bribe in the Russian and Chinese languages, the disclosure of their euphemistic nature, as well as cultural and social anti-values of the phenomenon of bribe in both languages.

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

Будучи частью языка и продуктом социальной цивилизации, использование эвфемизмов проникло во все аспекты общественной жизни. Наиболее яркой особенностью эвфемизмов является их противопоставление прямому языку: «эвфемизм как троп, состоящий в непрямом, прикрытом,

вежливом, смягченном обозначении предмета или явления» [1]. Эвфемизмы в русском языке делятся на бытовые эвфемизмы и социально-политические. Вторые используются для угождения или обмана аудитории, сокрытия истинных намерений или камуфлирования недостатков.

Фразеологизмы по праву считаются одним из наиболее ярких проявлений национально-культурной специфики языка, они косвенно отражают мировоззрение народа, общественный строй и идеологию своей эпохи [2]. Так, в своей работе мы опираемся на теорию фразео-семантического поля (ФСП), предлагаемую Н. А. Сабуровой, которая определяет его как комплекс фразеологических единиц, объединяемых общим семантическим признаком [3], ФСП «политика» на материале эвфемизмов делится на 23 фразео-семантические группы (ФСГ), таких как война, политика, взятка, пьянство, бедность и т. д. Среди них в настоящее время взяточничество представляет собой социальный недуг в общественной жизни как в России, так и в Китае. В разных культурах взяточничество может восприниматься по-разному: как приемлемое поведение или, наоборот, как неприемлемая практика в зависимости от культурных традиций, национального сознания, правовых норм и других факторов.

Фразео-семантическая группа «взятка» в русском языке состоит из 25 единиц, маскирующих негативные стороны этого явления. Рассмотрим некоторые из них:

Золотым ключом отпереть – ‘добиться чего-н. путем подкупа’ [4] (добиваться (добиться) желаемого с помощью взятки, денег) [5]. Выражение могло возникнуть в контексте коррупции в государственных учреждениях, где взятки могли использоваться для получения различных привилегий или услуг: 1) Вдобавок к его благополучию, на следующую ночь посетил его Курицын, *отперев* тюрьму *золотым ключом*, тоже всемогущим, под щитом преданных людей. [И. И. Лажечников. Басурман (1838)]; 2) А Дмитрий Федорович хочет эту крепость *золотым ключом отпереть*, для чего он те-

перь надо мной и куражится, хочет с меня денег сорвать, а пока уж тысячи на эту обольстительницу просорил [Ф. М. Достоевский. Братья Карамазовы (1880)]; 3) Но раз они замкнуты золотым ключом, то *золотым ключом* можно и *отпереть* их... [И. Ф. Наживин. Иудей (1933)]. Из этих примеров [6] очевидно, что участниками отношений взяточничества являются не только государственные чиновники, но и религиозные деятели и простые граждане. Поскольку в человеческом сознании акт взятки запрещен и неприемлем, то вместо слова *взятка* используется эвфемизм *золотым ключом отпереть*, выражение заменяет саму взятку и таким образом служит для сокрытия истины.

Выражение *барашек в бумажке* – ‘устар. взятка’ [7] (взятка) [5] фиксируется в рукописи XVII в., в то время, когда люди могли платить только натуральными предметами, например бараниной. Бумажные деньги появились гораздо позже, поэтому слово «барашек» заменяет слово «деньги». Этот эвфемизм может использоваться для иронического или саркастического описания ситуации, когда подкуп воспринимается как нечто нормальное или неизбежное: спервоначалу бы этим судейским, которые у них поглавнее, дать *барашка в бумажке*, так они бы мигом [А. Н. Островский. Грех да беда на кого не живет (1862)] [6]. Также это была распространенная практика среди чиновников и других представителей власти, а также среди бизнесменов и предпринимателей.

Безгрешные доходы – ‘(иронич.) взятки (намек на мнение лиц, получающих такие доходы, что эти добровольные приношения законом не воспрещаются, а потому считаются законными и безгрешными)’ [8] (взятка; о принимаемых чиновниками добровольных взятках) [5]. Выражение родилось в XIX веке, когда недополучившие зарплату чиновники и военнослужащие могли изыскивать дополнительные финансовые ресурсы, в том числе принимать подарки и брать разницу деньгами, и поэтому не считались виновными. Однако с проведением российских военных реформ такие доходы по-

степенно были включены в число взяток. Слово «безгрешные» в данном контексте здесь сатирически отражает абсурдное представление о взятке: нет ни вины, ни негативных последствий для тех, кто получает такой доход: 1) Никто за такие *безгрешные доходы* не попадал под суд, Егор Егорыч [К. М. Станюкович. Товарищи (1900)]; 2) В типографии все едят друг друга, все пробираются к высоким окладам, а многие, и к возможности получать большие *безгрешные доходы* с поставщиков бумаги... [А. Н. Савин. Дневник (1911)] [6].

В китайском языке для обозначения взятки может использоваться фразеологизм *桃李之馈 подарок из персика и сливы* [9], Он происходит от идиомы «*投桃报李*» (подарить персик и получить в благодарность сливу) [10], которая относится к дружескому обмену или дарению чего-либо друг другу. Сегодня в результате влияния традиционной культуры дарение подарков стало обычным явлением, и теперь это часто используется как средство торговли в коммерческом и политическом контексте. Выражение получило в словаре новое значение – ‘первоначально оно относилось к обмену подарками, но позже было выведено для обозначения подарка, взятки’ [9]. Исторические и культурные контексты и традиционные добродетели маскируют и приукрашивают негативную коннотацию эвфемизма «взятка», что затрудняет полное искоренение взяточничества.

Таким образом, в обеих культурах взятка рассматривается как негативное явление, что отражается в негативных коннотациях эвфемизмов, используемых для обозначения взятки. Однако существует противоречивое отношение к этому явлению, на которое влияет культурный и исторический контекст: взятка может рассматриваться как необходимое средство для достижения желаемых результатов, особенно в условиях сильной коррупции.

Литература

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов. – Москва: Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.
2. Осина, А. О. Фразеологизмы как отражение национально-культурной специфики страны изучаемого языка. – URL <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/269172/1/490-495.pdf> (Дата обращения: 02.03.2023).
3. Сабурова, Н. А. Структура фразеосемантического поля пространства // Филологические науки. – 2002. – No 2. – 82 с.
4. Универсальный фразеологический словарь русского языка / под ред. Т. В. Волковой. – Москва: Вече, 2000. – 463 с.
5. Сеничкина, Е. П. Словарь эвфемизмов русского языка. – Москва: Флинта: Наука, 2008. – 462 с.
6. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] / НКРЯ. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru> (Дата обращения: 04.03.2023).
7. Бирих, А. К. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник / А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова. – Санкт-Петербург: Фолио-Пресс, 1998. – 42 с.
8. Михельсон, М. И. Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний. Т.Т. 1—2. Ходячие и меткие слова. Сборник русских и иностранных цитат, пословиц, поговорок, пословичных выражений и отдельных слов. СПб., тип. Ак. наук. М.И. Михельсон. 1896—1912. – 36 с.
9. 汉典. Китайский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.zdic.net/hans/桃李之馈> (Дата обращения: 04.03.2023).
10. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典(第七版). – 北京: 商务印书馆. – 2016. – 1365с. (Редакция словаря Института Лингвистики Академии общественных наук КНР. Современный китайский словарь. (7-е изд.). – Пекин: Коммерческая пресса. – 2016. – 1321 с.).

УДК 303.446.23:378.147(470:5-015)

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

Петербургский государственный университет
путей сообщения Императора Александра I

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИЗ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

Проблемы получения образования в России студентами из Центральной Азии в настоящее время требуют специального изучения. Специфика

этого сегмента образовательной миграции, ее последствия, проблемы и перспективы нуждаются в самом серьезном исследовании, поскольку это может способствовать формированию системы мер по увеличению количества данного контингента в вузах России, оптимизации их обучения и, как следствие, повышению качества образования. В статье сделана попытка определить теоретические основы такого обучения, сформулировать цели и задачи, решение которых поможет сделать межкультурные контакты в образовательной среде более успешными.

Ключевые слова: образовательная миграция, межкультурная коммуникация, иноязычное образование, социокультурная адаптация, конфликтная зона.

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

Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University

Problems of intercultural interaction in teaching students from Central Aasia (to statement of the problem)

The problems of education in Russia by students from Central Asia currently require special study. The specifics of this segment of educational migration, its consequences, problems and prospects require the most serious study, since this can contribute to the formation of a system of measures to increase the number of this contingent in Russian universities, optimize their education and, as a result, improve the quality of education. The article attempts to determine the theoretical foundations of such training, formulates goals and objectives, the solution of which will help make intercultural contacts in the educational environment more successful.

Keywords: educational migration, intercultural communication, foreign language education, sociocultural adaptation, conflict zone.

Проблемы получения образования на иностранном языке и в условиях культурно чуждой среды не раз становились предметом обсуждения методистов и преподавателей-практиков. Однако их нельзя считать изученными, а тем более решенными, поскольку сегодня образовательная среда подвержена глубоким изменениям, что предполагает некоторую коррекцию наших методических представлений о содержании и формах обучения, комплексе необходимых навыков и умений.

Как известно, современный университет – заведение интернациональное. Например, в Петербургском государственном университете путей сообщения учатся сегодня представители 20 стран. Все они должны не только получать образование в новой для них культурной и учебной среде, но органично включаться в повседневную жизнь университета. Для наших иностранных студентов и конкретно для студентов из Центральной Азии такая ситуация создает немало проблем: их общение с российскими молодыми людьми и преподавателями затруднено по определению, поскольку они, особенно на младших курсах, недостаточно хорошо владеют русским языком. Однако не в меньшей, а может быть, и в большей степени коммуникативные неудачи и провалы обусловлены тем, что они оказались в пространстве другой, чуждой для них культуры, не такой, как их родная культура. И они с удивлением, а иногда и страхом обнаруживают, что привычные стратегии поведения и речевые тактики общения зачастую оказывают совсем не тот эффект, на который они рассчитывали. Кроме того, в поведении россиян многое представляется им странным и необъяснимым, что, в свою очередь, еще больше осложняет ситуацию.

Если посмотреть на эту ситуацию под углом зрения теории межкультурной коммуникации (далее – МКК), она должна рассматриваться как закономерная. В процессе теоретического и практического изучения межнациональных контактов было установлено, что поведение человека (включая и его речевое поведение) культурно обусловлено, что влечет за собой возможность не только коммуникативной неудачи или культурного конфликта, но и культурного шока, который может вызвать отторжение всего культурночуждого и даже заставить обучаемого покинуть университет и уехать на родину [3].

Исследование названных проблем, как уже говорилось, имеет давнюю традицию: специалисты в области теории и практики МКК, преподаватели русского языка как иностран-

ного регулярно публикуют результаты своих теоретических изысканий и своего опыта, предлагают приемы и методы, позволяющие инофону избегать коммуникативных неудач при общении с представителями русской культуры. Изучению подвергаются также факторы, которые оказывают влияние на процессы социально-психологической и социокультурной адаптации иностранных студентов, получающих образование на неродном языке в условиях культурно чуждой среды [1].

Однако практически не изучены особенности межкультурного общения в процессе получения образования на русском языке студентов из Центральной Азии. А ведь специфика этого сегмента образовательной миграции, ее последствия, проблемы и перспективы нуждаются в самом серьезном исследовании, поскольку это может способствовать формированию системы мер по увеличению количества данного контингента в вузах РФ, оптимизации их обучения и, как следствие, повышению качества образования.

В настоящее время перспективным в плане академической мобильности представляется сотрудничество российских вузов именно с высшими учебными заведениями стран Центральной Азии. Студенты из этого региона – наиболее представительный контингент, особенно в технических вузах. Кроме того, студенты из бывших советских республик традиционно рассматриваются как «почти свои», и им даже выделяют некоторые льготы. Представляется, что задача сохранения этого контингента является одной из самых важных как в целях интернационализации российского образования, так и в целях продвижения русского языка.

Разработка системы мер по повышению эффективности обучения этого контингента и по его увеличению необходима еще и потому, что в последнее время у РФ появился серьезный конкурент – Китай. Так, например, сегодня минимум 14 китайских университетов предоставляют возможность молодым людям из Центральной Азии получить высшее образо-

вание. В 2022 году в Китае обучалось 5000 граждан Узбекистана. 2023 году еще 2000 человек стали студентами. При этом наши китайские коллеги создают для студентов из Центральной Азии очень привлекательные условия: 30% узбекских студентов проходят обучение по гранту, получать образование можно не только на китайском языке, но и на английском, перед поступлением молодой человек может поступить на бесплатные курсы китайского языка [4].

Обучение студентов из ближнего зарубежья в вузах РФ осуществляется в образовательном пространстве, являющемся такой же неотъемлемой частью русской лингвокультуры, как социокультурное. Совокупность условий, в которых проходит учебная деятельность, не подвергалась специальному анализу под углом зрения межкультурной коммуникации. Но необходимость такого анализа диктует сама студенческая жизнь: коммуникативные неудачи, с которыми сталкивается студент, возникают порой в самых неожиданных местах. Таким образом, следует подчеркнуть, что, разрабатывая комплекс мер, позволяющих облегчить иностранным студентам обучение в чужой культурной среде, необходимо иметь в виду не только социокультурную адаптацию в широком смысле слова, но и адаптацию к образовательной среде, в которую они органично включены и в которой также возможен «стресс аккультурации», мешающий полноценной учебной деятельности.

По всей вероятности, вполне оправданно применительно к этой деятельности использовать термин Е.И. Пассова «иноязычное образование», за которым стоит представление о том, что формирование коммуникативных умений, получение языковых и лингвострановедческих знаний не является достаточным для успешного обучения [2]. «Содержание иноязычного образования - значительно шире, богаче и важнее, чем это традиционно представляется» ... Процесс иноязычного образования, по мнению ученого, включает в себя не только получение знаний и становление профессиональных

навыков, но и овладение культурологическим, психологическим, педагогическим и социальным содержанием иноязычной культуры

Сказанное подводит нас к мысли о том, что иноязычное образование предполагает и особый вид адаптации – адаптации образовательной.

Однако в этой проблемной области можно увидеть и еще один «поворот». Дело в том, что российские студенты и особенно преподаватели также сталкиваются с проявлениями культурночуждого, и зачастую их реакция на такие проявления обусловлена этническими стереотипами. Это означает, что они также нуждаются в специальных рекомендациях, позволяющих осуществлять адекватную атрибуцию конкретных проявлений коммуникативного поведения представителей Центральной Азии. Надо при этом заметить, что в настоящее время рекомендаций такого рода не имеется. Важно понимать, что и перед преподавателем-предметником в данном случае, кроме задачи становления учебно-профессиональной компетентности иностранных студентов, встает задача углубления взаимопонимания, основанного на ознакомлении обучающихся с профессиональной культурой, и на эмпатии.

Таким образом, исследование коммуникативного поведения российских преподавателей, вступающих в контакт с иностранными студентами, является еще одним ресурсом, который позволит выявить конфликтогенные зоны, сделать межкультурные контакты в образовательной среде более успешными, обеспечить взаимопонимание между педагогом и учеником, что особенно важно в условиях ММК-контакта, поскольку отсутствие взаимопонимания иностранцев, как правило, связывает с негативным и пристрастным отношением к себе, что негативно влияет на процесс общения в целом.

В заключение следует в первом приближении определить цель и задачи исследований такого рода. Основная цель – предупреждение конфликтов, возникающих в процессе обучения между студентами из Центральной Азии и их рус-

скоязычным окружением и, как следствие, повышение уровня взаимопонимания.

Названная цель предполагает решение многих задач, наиболее актуальными из которых видятся следующие:

- выявление конфликтогенных зон;
- поиск причин их возникновения,
- выявление вербальных и невербальных триггеров, ответственных за возникновение конфликтов.
- определение приемов, позволяющих снизить вероятность коммуникативных неудач.

Литература

1. Миллер, Л. В. Особенности адаптации иностранных студентов к русской лингвокультурной и образовательной среде / Л. В. Миллер, Н. Л. Федотова // Вестник РУДН. Сер.: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – Т.16. – №2. – 2018 г. – С. 191–206.

2. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» – Москва: Просвещение, 2000. – С. 36

3. Тер-Минасова, С. Г. Война и мир языков и культур. – Москва: Слово, 2008. – С. 68–101. – UFL <https://studyinchinas.com/ru> (Дата обращения 16.03.2023).

УДК 811.161.1'243:303.446.23:378.147(470:510:73)

Мулдарова Н. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

КАТЕГОРИЯ ВЕЖЛИВОСТИ В РУССКОЙ, КИТАЙСКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ КУЛЬТУРАХ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В данной статье рассматривается вежливость как коммуникативная категория, в сопоставительном аспекте исследуются формулы проявления вежливости в русской, китайской и американской культурах при реализации речеповеденческой тактики отказа.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, вежливость, коммуникативная категория, речеповеденческая тактика, отказ.

N. A. Muldarova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Categories of politeness in Russian, Chinese and American cultures in teaching Russian as a foreign language

This article considers politeness as a communicative category, in a comparative aspect, the formulas of politeness in Russian, Chinese and American cultures are studied in the implementation of speech-behavioral tactics of refusal.

Keywords: intercultural communication, politeness, communicative category, speech-behavioral tactics, refuse.

В современном мире роль межкультурной коммуникации стремительно растет, следовательно, возрастает и потребность в знании национально-культурных особенностей коммуникативного поведения собеседника для успешного общения с ним как представителем другой лингвокультурной общности.

Одним из ведущих направлений методики преподавания РКИ, возникших в рамках межкультурной коммуникации, является изучение коммуникативного поведения. Ю. Е. Прохоров и И. А. Стернин в работе «Русские: коммуникативное поведение» определяют коммуникативное поведение как «(вербальное и невербальное) поведение индивидуума или группы лиц в процессе общения, которое регулируется традициями и нормами общения определённого социума» [6, с. 42]. И. А. Стернин предлагает использовать три основные модели описания коммуникативного поведения: ситуативную, аспектную и параметрическую. Наиболее распространенной для изучения национально-коммуникативного поведения при обучении русскому языку как иностранному является ситуативная модель исследования. Согласно этой модели, коммуникативное поведение народа описывается в рамках стандартных коммуникативных ситуаций (приветствие, прощание, извинение, согласие/отказ и др.). Это находит отражение в функционировании речеповеденческих тактик в речи.

В исследовательской литературе под понятием «речеповеденческая тактика» понимается «однородная по интенции

и реализации линия поведения коммуниканта – 1, направленная на достижение определенного стратегического эффекта» (например, согласиться на просьбу собеседника или отказать ему) [1, с. 460]. Как пишет Е. В. Румянцева в статье «Опыт изучения рече-поведенческих тактик русского коммуникативного поведения на занятиях РКИ», речеповеденческие тактики, являясь компонентом национально-коммуникативного поведения, присущим носителю языка, отражают особенности той лингвокультурной общности, к которой он принадлежит [7, с. 227].

Для успешной коммуникации, обеспечения и организации гармоничного общения с представителями другой лингвокультурной общности особенно важна категория вежливости, поскольку, являясь центральной коммуникативной категорией, она регулирует коммуникативное поведение говорящего и слушающего. В словаре под редакцией А. А. Гусейнова и И. С. Кона «вежливость» определяется как важнейшая составляющая нравственной культуры личности, соблюдение правил приличия в обществе, «моральное качество, характеризующее поведение человека, для которого уважение к людям стало повседневной нормой поведения и привычным способом обращения с окружающим» [8, с. 56].

Известный российский исследователь Т. В. Ларина понимает «вежливость» как национально-специфическую коммуникативную категорию, содержанием которой является система ритуализованных стратегий коммуникативного поведения (языкового и неязыкового), направленных на гармоничное, бесконфликтное общение и соответствующих ожиданиям партнера [4, с. 164–171]. Она также отмечает, что в каждой культуре существует свое содержание понятия вежливости, которое отражается в языке по-разному.

Одной из часто используемых речеповеденческих тактик является тактика отказа. Рассмотрим особенности русского, китайского и американского коммуникативного поведения на примере вышеупомянутой тактики.

Большой интерес представляет статья «Характеристика речевых актов выражения неодобрения в русской и американской речи» (2019), написанная И. П. Лысаковой и А. Л. Кузнецовой. Авторы отмечают, что носители русской культуры предпочитают эксплицитно оформлять свое неодобрение, используя прямые формы выражения, что считается нормой [5]. Преобладающими особенностями коммуникации у представителей русскоязычного лингвокультурного общества являются эмоциональность, смысловая нагрузка высказывания, открытое выражение личного мнения и выраженные особенности в общении представителей разных возрастных групп. Эта позиция аргументируется тем, что русской культуре, по мнению И. А. Стернина, свойственен коллективизм, следовательно, у русского человека нет тайн и секретов от окружающих. [3, с. 92]. В русском языке при отказе принято использовать различные устойчивые языковые формулы. Наиболее распространенными и простыми способами выражения отказа являются отрицательный коммуникатив «Нет», частица «не» с глаголом: *Нет, не могу; Давай не будем; Не надо так делать* и др. Часто для смягчения отказа используются актуализаторы вежливости. Как правило, русский человек во избежание обиды собеседника будет использовать выражения с оттенком извинения/сожаления, за чем последует объяснение такого решения: *Мне действительно жаль, но я не могу тебе с этим помочь; Прости, но ты давно потерял моё доверие.*

Носители английского языка, в свою очередь, противопоставляют этому сдержанность при высказывании собственной точки зрения или выражении эмоций [2, с. 11]. В речи американцев преобладают выражения с низкой степенью категоричности, с оттенком извинения/сожаления, неуверенности и т. д., следовательно, в сравнении с русским американскому речевому этикету свойственна более высокая степень вежливости.

Согласно американским правилам речевого этикета отказ необходимо выражать в косвенной форме с использованием актуализаторов вежливости, упоминая при этом заслуги собеседника с целью уравнивания ситуации отказа и смягчения ответной негативной реакции. Прямые формы выражения неодобрения, характерные для русской культуры, почти не приемлемы в вежливом американском общении [5, с. 247]. Отказ выражается имплицитно через формулы благодарности, извинения и оправдания, за которыми следует предложение совершить действие в другое время. Например, *Thank you for inviting me to your today party, but I can't come, maybe I'll see you next week?*

«Словарь современного китайского языка» определяет вежливость как «人际交往中言语动作谦虚、恭敬、符合一定礼仪的表现» (вежливость в межличностном общении как проявление скромности, уважения и определенного уровня приличия в речи и действиях) [2, с. 798]. Вежливый человек в представлении китайской лингвокультурной общности – человек, соблюдающий нормы речевого этикета, умеющий правильно определять свое место и место собеседника в социальной иерархии. Он тактичен, скромен, почтителен и настроен на согласие, достижение взаимопонимания и гармонию в общении [10, с. 195]

Китайской культуре, в отличие от русской и американской, свойственны косвенное выражение вежливости, высокая степень скромности, а также возвышение собеседника. В сравнении с русскими, китайцы отказываются более косвенно, не принято использовать категоричный отказ. Более того, при выражении отказа необходимо обозначить причину, чтобы ни в коем случае не унизить собеседника, сохранив его лицо. Например, на приглашение пойти погулять представитель китайской лингвокультурной общности ответит скорее «

我今天没时间» (пер. У меня нет времени) или 我有重要的事情要做 (пер. У меня важные дела).

При межкультурной коммуникации необходимо учитывать особенности категории вежливости в каждой культуре, так как это играет важную роль в успешности межкультурного общения. На основе функционирования речеповеденческой тактики отказа в речи мы в сопоставительном аспекте рассмотрели некоторые особенности русского, китайского и американского коммуникативного поведения. Категория вежливости, являясь основной коммуникативной категорией, определяет коммуникативное поведение личности в социуме. В связи с этим при обучении русскому языку как иностранному нужно уделять большое количество внимания особенностям категории вежливости русской лингвокультурной общности, учитывая при этом родную культуру учащихся. Это будет способствовать более эффективному развитию коммуникативной компетенции иностранных учащихся.

Литература

1. Верещагин, Е. М. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Лев Толстой, 1999. – 85 с.
2. Керимов, К. Р. Национально-культурные особенности русского и английского коммуникативного поведения (9–11) / К. Р. Керимов, Е. Е. Коптякова // Евразийский Союз Ученых. Выпуск #5 (62) – 2019. 现代汉语词典/中国社会科学院语言研究所词典编辑室编–北京:商务印书馆, 2016, 798页。 [Словарь современного китайского языка/Редакция словаря, Институт языка, Китайская академия общественных наук. – Пекин: Коммерческая пресса, 2016. – С. 798]
3. Куличенко, Ю. Н. Национально-культурные особенности коммуникативного поведения // Перевод и сопоставительная лингвистика. – 2015. – № 11.
4. Ларина, Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингво-культурных традиций. – Москва: Языки славянских культур, 2009.
5. Лысакова, И. П. Характеристика речевых актов выражения неодобрения в русской и американской речи / И. П. Лысакова, А. Л. Кузнецова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2019. – № 194. – С. 242–249. – EDN ACDBKT.

6. Прохоров, Ю. Е. Русские: коммуникативное поведение. Изд. 2, испр. и доп. / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – Москва: Флинта: Наука, 2006. – 238 с.

7. Румянцева, Е. В. Опыт изучения рече-поведенческих тактик русского коммуникативного поведения на занятиях по РКИ. // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. – Северная звезда, 2010.

8. Словарь по этике / Под ред. А. А. Гусейнова и И. С. Кона. – 6-е изд. – Москва: Политиздат, 1989. – 447 с.

9. Солонович, Т. Ф. Особенности реализации коммуникативной стратегии вежливости в английском и китайском языках / Т. Ф. Солонович, В. А. Мацкевич // Картина мира через призму китайской и белорусской культур: сборник статей международной научно-практической конференции, Минск, 14 декабря 2018 г. / редкол.: М. В. Мишкевич (науч. ред.) [и др.]. – Минск : БГАТУ, 2019. – С. 191-196.

10. Хуан Ш. Особенности принципа вежливости в китайской и русской лингвокультурах // *Litera*. – 2022. – № 5. – С. 176–183. – DOI 10.25136/2409-8698.2022.5.37904. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=37904.

УДК 811.161.1'243:008:159.937.515(510)

Орлова Г. В.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ЦВЕТА В КУРСЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматривается вопрос об изучении курса межкультурной коммуникации в процессе преподавания русского языка как иностранного, при этом вектор научного интереса направлен на знакомство с национально-культурной спецификой цветообозначений. Сопоставление разных лингвоцветовых картин мира способствует раскрытию особенностей менталитетов этносов, формированию толерантности, а также преодолению барьеров и помех при осуществлении переводческой деятельности и в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетенция, цветообозначение, лингвокультура, цветосимвол, этнос.

G. V. Orlova

Herzen State Pedagogical University

National specificity of color in the course of intercultural communication

The article considers the issue of studying the course of intercultural communication in the process of teaching Russian as a foreign language, while the

vector of scientific interest is aimed at familiarization with the national and cultural specifics of color meanings. The comparison of different linguistic and color pictures of the world contributes to the disclosure of the peculiarities of the mentalities of ethnic groups, the formation of tolerance, as well as overcoming barriers and hindrances in the implementation of translation activities and in intercultural communication.

Keywords: intercultural communication, intercultural communicative competence, color designation, linguoculture, color symbol, ethnos.

Межкультурная коммуникация – достаточно новое направление исследований, возникшее в середине XX века и существующее на стыке коммуникативистики, лингвокультурологии, этнопсихологии, этнопсихолингвистики и др.

Учебный модуль «Практикум по межкультурной коммуникации» входит в состав основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавра (программа академического бакалавриата) по направлению 45.03.02 Лингвистика, направленность (профиль) «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». По окончании курса обучающиеся должны владеть теоретическими основами обучения иностранным языкам, иметь представление о закономерностях становления способности к межкультурной коммуникации, уметь преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения. Содержание занятий направлено на формирование у обучающихся знаний в области теории и практики межкультурной коммуникации и имеет своей целью проверку компетенций, сформированных в процессе теоретического обучения. Учебно-методические материалы, используемые на лабораторных занятиях, включают тексты, практические задания, видеосюжеты, презентации.

Содержание дисциплины предполагает знакомство с темами:

1. Культуры мира – основные особенности, сходства и отличия. Особенности русской культуры (русский нацио-

нальный характер, традиции, межкультурные контакты). Культура народов России

2. Национальные и культурные стереотипы. Содержание и форма национальных культурных стереотипов и их влияние на процесс развития межкультурных и межэтнических контактов.

3. Национальные традиции. Повседневные привычки и традиции людей в аспекте межкультурной коммуникации, их отражение в языке профессионального общения.

4. Речевой этикет. Ошибки в речевом поведении. Аутентичное речевое поведение в процессе межкультурной коммуникации.

5. Политическая корректность языка. Политическая корректность языка как способ избежания межкультурных и межэтнических конфликтных ситуаций.

6. Фоновая лексика русского языка. Номинативные языковые единицы как носители национальной культуры. Эквивалентная и безэквивалентная лексика. Фоновые слова.

7. Юмор в национальных культурах. Представление о юморе в разных культурных традициях. Юмор как индикатор толерантности в международных отношениях

8. Невербальный язык в межкультурной коммуникации. Понятие невербального языка в аспекте межкультурной коммуникации. Кинесика, проксемика, физиогномика в межкультурных исследованиях невербальной коммуникации.

9. Национально-культурный компонент ономастической лексики. Национально-культурный компонент ономастической лексики (антропонимы, топонимы, зоонимы, гидронимы).

10. Знак и искусственная семиотика. Искусственная семиотика в аспекте межкультурной коммуникации.

11. Цветообозначения и языковая картина мира. Социокультурный аспект цветообозначений. Цветовая гамма культурной и языковой картины мира.

12. Национальные особенности делового общения. Межкультурные особенности международного делового сотрудничества. Природа межкультурных конфликтов.

Формирование и совершенствование профессиональных компетенций при изучении РКИ предполагает в то же время формирование межкультурной коммуникативной компетенции, необходимой для осуществления эффективного общения (речевого и неречевого) с носителями изучаемого языка, которые одновременно являются носителями культуры. При этом, по мнению Д. С. Лихачева, язык «выступает неким концентратом культуры нации, воплощенной в различных группах данного культурно-языкового сообщества» [1, с. 28].

Особенности цветовой символики связаны культурно-историческими и религиозными традициями этноса. Многие исследователи согласны с мнением, что восприятие цвета обычно одинаково, но круг ассоциаций, которые он может вызывать, часто различается. Именно на этой идее основывается концепция референциальной отнесенности цветообозначений А. Вежбицкой, в которой понятие цветового фона (окружения) автор связывает с явлениями окружающей человека действительности (чаще всего природы) [2].

Вильгельм фон Гумбольдт в своих работах о природе языка также рассуждал об особом видении мира этносом, предполагая, что различные языки отражают разные видения предмета или события, а не дают его различные обозначения [3].

В человеческой психике цветовые впечатления играют большую роль в наименовании предметов и лиц, так как это, прежде всего, сенсорный ответ организма человека на картину мира. Поэтому у каждого народа формируются определенные представления и ассоциации, связанные с тем или иным цветом, часто немотивированные, чисто эмоциональные, но свойственные всем языкам. На занятиях по межкультурной коммуникации студенты получают информацию о

разной семантике цвета в различных языковых картинах мира. Особое внимание уделяется лингвистической составляющей русской языковой картины мира. Национально-культурная специфика цветообозначений часто находит отражение во фразеологических оборотах, позволяющих судить о стереотипах мышления.

Пример.

Черная неблагодарность (крайняя степень неблагодарности), **черная зависть** (злая зависть), **белая зависть** (завидовать по-хорошему), **пустить красного петуха** (начать пожар), **красная девица** (красивая девушка), **темная лошадка** (неизвестный, непонятный по своим качествам).

В качестве самостоятельной работы студентам предлагается найти в родном языке подобные сочетания, значимые для их культуры, отражающие глубинные моменты национального менталитета.

Домашнее задание Лю Чжи (группа 4)

Белый 1. 白白胖胖 белый и толстый (для описания человека). 2. 白衣胜雪 Слово для одежды, означающее: белее снега. 3. 白发苍苍 Серые волосы. Опишите старость.

Черный 1. 起早贪黑 Это означает рано вставать и поздно ложиться спать, описывая тяжелую работу. 2. 一肚子黑水 Опишите этого человека как очень плохого. 3. 黑发如瀑 Описывает длинные черные волосы, которые падают водопадом.

Синий 1. 蓝天白云 Опишите погоду и облака красивые.

2. 蓝天白云 Опишите погоду и облака красивые. 3. 蓝天碧水 Голубое небо встречается с поверхностью воды, описывая красивый пейзаж.

Зеленый 1. 灯红酒绿 Он описывает развратную жизнь в поисках удовольствий, а также описывает суетливую и оживленную сцену города или увеселительного заведения в ночное время. 2. 绿草如茵 Зеленая трава подобна матрасу на земле, ссылаясь на траву для временного отдыха.

Желтый 1. 飞黄腾达 Опишите скачущую лошадь. Это метафора внезапного успеха и быстрого продвижения по службе. 2. 黄粱美梦 Теперь это метафора того, что хорошие вещи, которых вы хотите достичь, сводятся на нет.

Красный 1. 红丝暗系: Согласно легенде, браком в мире ведает старик под луной, а ноги пары связаны красными веревками. Раньше это означало, что мужчину и женщину познакомила сваха, чтобы пожениться. 2. 赤胆忠心 Это значит быть очень преданным

Розовый 1. 红粉佳人 описать красивую женщину

Фиолетовый 1. 姹紫嫣红 Опишите красоту всех видов цветов. 2. 紫气东来 Это означает благоприятный знак. 3. 万紫千红 Опишите цветы цветущие, красочные. Это также метафора разнообразия вещей.

Оранжевый 橙黄橘绿 Апельсины желтые и спелые, апельсины еще зеленые. Относится к приятным пейзажам осени

Знакомство с разнообразной семантикой цветообозначений и работа с национальными цветосимволами позволяют студентам убедиться, с одной стороны, в универсальности некоторых цветовых обозначений, с другой стороны, в существовании специфической национальной цветовой картины мира, связанной с индивидуальностью образного мышления этноса, что, конечно, в определенной степени, затрудняет поиск аналогов и безэквивалентных единиц. Ван Гай, худож-

ник второй половины XVII века, в своем трактате «Наставление в искусстве живописи из павильона Цинцзай» писал: «Необъятные Небо и Земля, неисчислимо множество людей и других существ, прекрасные сочинения и богатейший язык – все это составляет мир красок. Как можно относить колорит только к живописи!» [3, с. 381]. Так и национальная специфика цвета представляет большой интерес для изучения, способствуя формированию социолингвистической компетенции студентов в процессе обучения РКИ. Чтобы избежать возможных межкультурных барьеров и ошибок в коммуникации, студентам необходимо знакомиться с уникальными для страны изучаемого языка и его культуры фактами, расширяя профессиональный и культурный кругозор обучаемых путем создания необходимой социокультурной образовательной среды.

Литература

1. Лихачев, Д. С. Очерки по философии художественного творчества / Д. С. Лихачев. – Санкт-Петербург, 1999. – 192 с.
2. Вежбицкая, А. Обозначения цвета и универсалии зрительного восприятия // Язык. 4. Культура. Познание / пер. с англ.; отв. ред. М. А. Кронгауз. – Москва: Русские словари, 1997. – 417 с.
3. Гумбольдт, В. фон. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. – Москва: Прогресс, 1985. – 451 с.

УДК 811.161.1:[82-84:81'374]

Писарская Т. Р.

Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики

Якименко Н. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОТБОР МАТЕРИАЛА ДЛЯ УЧЕБНОГО ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ПАРЕМИЙ

В статье обосновывается аксиологическая ценность паремий, которая обеспечивается и способностью аккумулировать народную мудрость и транслировать ее из поколения в поколение. Авторы предпринимают по-

пытку найти объективный способ отбора паремиологического материала для учебного лингвокультурологического словаря. Как показала практика, одним способом не обойтись. В работе описан метод аксиологического вектора, который позволяет выделить, пусть небольшое, но очень важное количество единиц, способных нарушить акт коммуникации.

Ключевые слова: паремия, учебный словарь, лингвокультурология, аксиология, вектор.

T. R. Pisarskaya

Saint-Petersburg University of Management Technologies and Economics

N. E. Yakimenko

Saint-Petersburg State University

SELECTION OF MATERIAL FOR THE EDUCATIONAL LINGUO-CULTUROLOGICAL DICTIONARY OF PAREMIES

The article substantiates the axiological value of proverbs, which is also provided by the ability to accumulate folk wisdom and transmit it from generation to generation. The authors make an attempt to find an objective way to select paremiological material for the educational linguoculturological dictionary. As practice has shown, one way is not enough. The paper describes the axiological vector method, which allows you to select, empty, a small, but very important number of units that can disrupt the act of communication.

Keywords: proverb, educational dictionary, linguoculturology, axiology, vector

Паремии участвуют в «моделировании человеческого поведения» [1]. Их поучительность проявляется не только в основном содержании – они указывают на моральные нормы поведения, но также и в сопровождающих его оценочных ориентирах, например: *Не красна изба углами, а красна пирогами* (нередко – похвала); *Живет в избе, а кашляет погорничному* (ирония, насмешка); *Воровством каменных палат не наживешь* (неодобрение, осуждение); *Хлеба ни куска, так и в тереме тоска* (ирония) и др. » [5].

Благодаря краткой «внешности» и сжатости (конденсированности) содержания, паремии легче понимаются и запоминаются говорящими, передаются из поколения в поколе-

ние – именно этим обеспечивается общеизвестность и общепотребительность ПЕ, их востребованность в повседневном общении» [3].

С помощью паремии формируются и сохраняются «стереотипные оценки и рекомендации относительно типичных жизненных ситуаций» [6]. Они не только доносят до сознания каждого нового поколения стереотипные представления о важных национально-маркированных аспектах морали и нравственности, но и «убеждают нас в практической значимости той или иной ценности» [4].

Паремийная картина мира в целом представляет собой «аксиологическую модель мира» [7].

В статье затрагивается проблема отбора паремиологического материала для учебного лингвокультурологического словаря пословиц. И в качестве одного из критериев актуальности паремиологической единицы явилось ее употребление в текстах кино, радио, телевидения. Сам факт появления пословиц в кинематографе есть свидетельство ее актуальности, употребимости, востребованности. И в такой ситуации, когда пословицу используют как средство повышенного воздействия художественного слова на адресата, можно быть уверенным, что это свидетельство того, что ее понимает большая часть носителей языка. Нам удалось таким образом записать 658 единиц. Это такие единицы, как: *Взялся за гуж, не говори, что не дюж; Голод не тетка, (пирожок не подсушет); Или грудь в крестах или голова в кустах; Кто не работает, тот (не) ест; В каждой избушке свои погремушки; Пьяному море по колено, (а лужа по уши); Пить – жизнь в безумстве топить; Ума палата, (да ключи потеряны).*

Собрать такой материал оказалось проще, чем думалось: в Интернете появились сайты, на которых собирают паремии и сразу подтверждают их включение в список фрагментом из фильма, чаще всего художественного. Сложность состоит только в том, чтобы из всех разрядов устойчивых единиц (афоризмы и крылатика из кинофильмов, различного типа

фразеологизмы, приметы и т. д.) отобрать нужное. В отобранном списке может оказаться единица, которая переходит в пассивный запас или она не имеет отношения к литературному языку (*Баба без волос, что мужик без ялиц*). Корпус пословиц, полученный из произведений (из фильмов по этим произведениям), отличается от корпуса единиц из современных печатных СМИ, блогов и различных интернет-сайтов. С другой стороны, они и должны различаться, хотя все черпают из одного источника, но списки получаются разные.

Мы в своих работах и в работах наших аспирантов, пытались выделить наиболее объективные критерии отбора паремиологического материала для учебных словарей, например применение метода определения **аксиологического вектора** паремии. Метод определения аксиологического вектора паремии подразумевает, что ценностные ориентации представляют собой систему бинарных оппозиций ценностных предпочтений (*жизнь – смерть, здоровье – болезнь, красота – уродство*). Описание изменений аксиологического вектора – это исследования изменений системы ценностей и её отражения в языковой картине мира различных народов. Представление о **ценностных предпочтениях** складывается на основе анализа значений, вербализованных в паремиях. В словарь в обязательном порядке будут включены паремии с **изменяющимся вектором**, поскольку они могут вызвать трудности при общении.

Одна и та же паремийная единица может приобретать в разные времена развития общества как положительный, так и отрицательный аксиологический вектор. Кроме того, аксиологический вектор паремий может быть устойчиво положительным и устойчиво отрицательным, тем самым вербализуя описание ценностных картин мира, сложившихся исторически.

Например, в работе китайской исследовательницы [2] приводится пример паремий с компонентом **борода** (она описывает стереотипы красоты и уродства в двух языках).

А.В. положительный	А.В. отрицательный
Борода – образ и подобие Божие	Ус в честь, а борода и у козла есть
Без бороды и в рай не ходи	Борода с помело, а брюхо голо
Борода дороже головы	Борода уму не замена
Борода сивая, да душа красивая	Сам с нос, а борода с воз

И далее в двух типах комментария – лингвокультурологическом и энциклопедическом, в работе объясняется, от чего зависело изменение вектора в этих паремиях. Смена коллективных убеждений в период царствования Петра I нашла отражение в паремиях русского языка, аксиологический вектор ряда паремий меняется с положительного на отрицательный. Аксиологический параметр следует учитывать при отборе паремийного материала для учебного лингвокультурологического словаря.

Считается, что при изучении иностранного языка труднее усваиваются те факты чужой культуры, которые отсутствуют в родной (лакуны любого рода). В китайской культуре нет эквивалентов для русских пословиц типа *Работа не волк, в лес не убежит*. Тщеславие убивает *добрые дела: И добрые дела нами помрачатся тщеславием*. Следовательно, эти единицы обязательно включаются в словарь и более тщательно комментируются. Были также разработаны метод лингвокультурологических лакун и метод номинативной плотности, которые в наших работах использовались, в том числе, для отбора материала в учебных целях. Данные, полученные в результате использования каждого метода, успешно ложатся в русло отбора паремий для учебного лингвокультурологического словаря.

Литература

1. Кулькова, М. А. Коммуникативно-прагматический портрет косвенных речевых актов в пословичном дискурсе // Вестник Вятского государственного университета. Вып. 2/45. Сер.: Филология. – 2010. – С. 131–132.

2. Ли Вэньжуй. Внешность человека в русской паремиологической картине мира: лингвокультурологический аспект (на фоне китайского языка) : дисс... канд... филол. наук., Санкт-Петербург, 2019, 210 с.

3. Селиверстова, Е. И. Пространство русской пословицы: постоянство и изменчивость. 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Флинта, 2007. – 296 с.

4. Семененко, Н. Н. Стереотипизированная мораль как ценностный субстрат семантики пословицы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 12 (декабрь). – С. 175–183. – URL <http://e-koncept.ru/2017/175015.htm>.

5. Семененко, Н. Н. Паремическая картина мира как проводник этнокультурного стереотипа / Н. Н. Семененко, Г. С. Кривошеев // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 4 (апрель). – С. 268–276.

6. Семененко, Н. Н. Когнитивно-прагматическая парадигма паремической семантики (на материале русского языка): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Белгород, 2011. – 24 с.

7. Серегина, М. А. Речевой менталитет: семантико-прагматический уровень функционирования (на примере паремий) // Вестник ВГУ. Сер. Филология. Журналистика. – 2012. – № 2. – С. 106–108.

УДК 811.161.1:811.581:303.446.23:81'373.49

Сунь Цзябао

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ ЭВФЕМИЗМОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ УМСТВЕННЫЕ СПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

В данной статье рассматриваются русские эвфемизмы, характеризующие умственные способности человека на фоне китайского языка. Проведенный анализ позволяет выявить и описать национальную специфику и универсальные свойства русского и китайского языков на небольшом фрагменте языковой картины мира.

Ключевые слова: лингвокультурология, обиходно-бытовые эвфемизмы, фразеологические эвфемизмы, умственные способности человека.

Sun Jiabao

Saint-Petersburg State University

Linguocultural aspect of studying Russian euphemisms describing a person's mental abilities (against the background of the Chinese language)

This article examines Russian euphemisms describing a person's mental abilities against the background of the Chinese language. The analysis allows us to

identify and describe the national specificity and universal properties of the Russian and Chinese languages on a small fragment of the linguistic picture of the world.

Keywords: linguoculturology, household euphemisms, phraseological euphemisms, a person's mental abilities.

В словаре русского языка под редакцией С. И. Ожегова эвфемизм определяется как «слово или выражение, заменяющее другое, неудобное для данной обстановки или грубое, непристойное, например, «неумный» вместо ‘дурак’» [1]. Л. П. Крысин полагает, что обиходно-бытовые эвфемизмы, которые употребляются в разговорной речи, ограничиваются следующими областями: «некоторые физиологические процессы и состояния»; «определённые части тела»; «отношения между полами»; «названия болезней и смерти» [2]. В данной статье уделяется внимание анализу обиходно-бытовых фразеологических эвфемизмов, характеризующих умственные способности человека с позиции лингвокультурологии. Эвфемизм мы понимаем широко, вслед за Е. П. Сеничкиной, которая считает, что любой фразеологизм является по своей сути эвфемизмом как единица вторичной номинации [3].

Материалом исследования послужили 67 русских и 45 китайских фразеологических единиц. Все отобранные единицы объединены во фразео-семантическую группу (ФСГ) «умственные способности человека», составляющую фрагмент фразео-семантического поля (ФСП) «интеллект человека». Внутри ФСГ «умственные способности человека» на материале эвфемизмов выделяются три подгруппы: 1) эвфемизмы для обозначения ‘глупости’ как недостатка ума; 2) эвфемизмы для обозначения ‘плохого образования’; 3) эвфемизмы для обозначения ‘психических отклонений’.

Как в русском, так и в китайском языках, когда речь идет об умственных недостатках или интеллектуальном статусе ниже нормы, вместо этого требуется завуалированное обозначение, поскольку прямая номинация “глупость” вызы-

вает неприятное чувство у адресата и противоречит нормам социального и морального этикета общества, употребление эвфемизмов уменьшает, смягчает “агрессивность” высказывания. Изучение эвфемизмов данной группы позволит раскрыть как интернациональное, общее в мышлении носителей русского и китайского языков, так и национально-специфичное указанных лингвокультур.

В сознании носителя русского языка голова является “вместилищем” ума и знаний, следовательно, существует ряд эвфемизмов с компонентом “голова”. Русские единицы проблемы с интеллектом обозначают тремя способами, а именно: 1. отсутствие, недостаток кого или чего-либо: *без царя в голове* [4]; *не все дома; винтиков не хватает* [5] и др. 2. Голова вроде есть, но она наполнена чем-то не тем: *голова мякиной набита; каша в голове; опилки в голове* [5] и др. 3. Голова похожа на другой неживой предмет: *голова садовая – это капуста*, а она не может думать; *голова дубовая, голова еловая* [5]. Образность здесь прозрачная, достаточно представить вместо головы еловый или дубовый чурбан, на котором колнут дрова. Аналогичные примеры в китайском языке: *土头土脑* [tǔ tóu tǔ nǎo] *глиняная голова и глиняный мозг*. – ‘Разг. глупец’ [6]. Подчеркивается, что она есть, но сделана не из того материала. *木头木脑* [mù tóu mù nǎo] *деревянная голова и деревянный мозг* – ‘глупый, несообразительный’ [6]. Не важно из какого (дуб или ель), важно, что не из того, но всё равно – это дерево, в этом сходство с русскими единицами *голова дубовая, голова еловая* [5].

Рассмотрим фразеологизм *без царя в голове* – ‘Ирон. О взбалмошном, глупом, пустом, неосмотрительном человеке’ [4]. На Руси царь был воплощением мудрости, отсутствие царя привело бы к краху государства без управления, к хаосу в народе, страна без царя сходна с человеком без мудрости, не способному контролировать свой разум, то есть «без царя в голове» означает «без ума». Например: *Не то чтобы*

агрессивная гопота – и на том уже большое спасибо! – но видно, что **без царя в голове**, с основательно сбитыми жизненными ориентирами. [Александр Ивантер. Созидательное разрушение // «Эксперт», 2014] [7]. Из контекста видно, что данный пример носит иронический характер и служит для смягчения высказывания. Эквивалент данного выражения в китайском языке не найден.

Психическое отклонение также является важным показателем умственных способностей, чтобы избежать прямой номинации этого явления, в русском языке используются следующие эвфемизмы: *крыша (крышка) съезжает (едет, протекает) у кого-л* [8]; *не все дома у кого-л* [5]; *не хватает клёпок, тронутый разумом, поврежденный в рассудке* [3] и др. Вышеприведенные примеры иронично демонстрируют психическую неполноценность: ‘кто-либо теряет возможность нормально мыслить, что осмысляется как передвижение верхней части строения, сопоставляемое с головой. Стать душевнобольным, свихнуться, рехнуться’. Подобные примеры в китайском языке: *神志不清* [shén zhì bù qīng] – *не в своем уме*; *神智不清* [shén zhì bù qīng] – *помутиться разумом* [6] и др.

Рассмотрим пример *крышка съезжает у кого-л.* – ‘Терять способность понимать, рассуждать, разумно действовать (говорится с неодобрением или пренебрежением), имеется в виду, что у лица, группы лиц нарушается адекватность восприятия, правильность оценки происходящего в результате каких-либо событий, усталости, плохого самочувствия’ [8]. Ассоциация, созданная в данном фразеологизме, основана на аналогии между домом и человеком, причем верхняя часть дома (крыша) символизирует верхнюю часть человека (голову), а разрушение крыши также символизирует прекращение интеллектуальной деятельности человека, так что данный фразеологизм смягчает речь с помощью семантической неопределенности и ассоциативной размытости. Например: *Я*

давно понял, что если я занимаюсь исключительно творчеством, то у меня крыша съезжает, люди от меня просто устают, я их перегружаю собой. [Владимир Антипин. Зажигалки Павлова // «Русский репортер», № 28 (156), 22–29 июля 2010] [7].

В китайском языке некоторые единицы находятся под влиянием конфуцианства. Конфуций предложил концепцию “Лечить глупость с помощью обучения”, в свою очередь, можно предположить, что недостаток знаний приводит к глупости, таким образом, способность человека приобретать и сохранять знания является показателем высокого уровня развития умственных способностей, и это привело к появлению следующих эвфемизмов, используемых в качестве замены глупости из-за недостатка знаний. Например: *不辨菽麦* [bù biàn shū mài] *не отличать бобы от пшеницы* – ‘не иметь каких-либо знаний, быть невеждой’ [6]; *目不识丁* [mù bù shí dīng] *не знать иероглиф 丁 [dīng]*, – ‘не знать абсолютно ничего, даже самый простой иероглиф’ [6], по смыслу совпадающее с рус. *не знать ни аза* – ‘быть невеждой’. Подобные выражения в русском языке: *не дальнего образования* – ‘плохо образован, невежествен’; *не богатый запас у кого-л* – ‘кто-л. глуп, плохо образован’ [3] и др.

Таким образом, под влиянием различных культурных и исторических контекстов все еще существует сходство в стереотипном мышлении и лингвокультурологических характеристиках носителей русского и китайского языков: 1) голова – этоместилище мудрости; 2) недостаток умственных способностей также отражается на психическом отклонении; 3) недостаток знаний приводит к глупости.

Литература

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. – Москва: ЭЛПИС, 2003. – 994 с.
2. Крысин, Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русский язык конца XX столетия / отв. ред. Е. А. Земская. – Москва, 1996. – С. 389–390.

3. Сеничкина, Е. П. Словаря эвфемизмов русского языка. – Москва: Флинта: Наука, 2008. – 8 с.

4. Бирих, А. К. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник / А. К. Бирих, В. М. Мокшенин, Л. И. Степанова. – 1998.

5. Фёдоров, А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц. 3-е изд., испр. – Москва: Астрель: АСТ, 2008. – 878 с.

6. Редакционная комиссия Коммерческой прессы. Большой китайский фразеологический словарь. – Пекин: Коммерческая пресса, 2022.

7. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] / НКРЯ. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru> (Дата обращения 04.03.2023).

8. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия. – Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006.

УДК 82-84:811.161.1:811.581:303.446.23

Токина А. И., Усенко И. Ю., Ван Исюань

Санкт-Петербургский государственный университет

«НАЧАЛО» И «КОНЕЦ» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА РУССКИХ И КИТАЙЦЕВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПАРЕМИЙ)

В статье анализируются русские и китайские поговорки с фазовыми компонентами «начало» и «конец». Выявляется лингвокультурологическая специфика, сходство и различия в представлениях о фазовости русских и китайцев путём сопоставления русских и китайских поговорок.

Ключевые слова: поговорка, культурный код, начало, конец, языковая картина мира.

A. I. Tokina, I. Yu. Usenko, Wang Ysyuan

Saint-Petersburg State University

“Beginning” and “end” in the linguistic view of the world of Russian and Chinese (base of the material of the proverbs)

The article analyzes Russian and Chinese proverbs, one of the main characters of which is “beginning” and “end”. Russian and Chinese proverbs reveal linguistic and cultural specificity, similarities and differences in the concept of the ideas of the main phases of the process.

Keywords: proverb, cultural code, beginning, end, linguistic view of the world.

Как известно, одной из важнейших характеристик динамически развивающегося процесса является фазовость, охватывающая различные жизненные явления и действия, локализованные во времени. Такие понятия, как «начало» и «конец», в сознании людей неотъемлемо связаны с представлениями о реальной действительности и отличаются национально-культурной спецификой в языковых картинах мира разных народов. Под фазовостью с лингвистической точки зрения здесь понимается «отношение процесса к его началу, завершению или повторяемости» [3, с. 92]. В протекании процесса, способного к динамическому развитию во времени, как правило, выделяют три основные стадии: фаза возникновения, фаза течения и развития и фаза завершения [4], иначе говоря начальная, срединная и конечная фазы [2, с. 18]. Стоит отметить, что способы языкового выражения категории фазовости могут существенно отличаться в языках разного типа, что вызывает особую трудность при употреблении в речи и понимании инофонами специальных глаголов и конструкций, отображающих этапы развивающегося процесса.

Поговорки, совокупность которых составляет значительный пласт языковой картины мира, как известно, отражают бытовые особенности и жизненный уклад разных народов, складывающиеся на протяжении многих веков, и тесно связаны с народными обычаями и традициями. Именно потому они представляют собой богатый языковой материал для проведения исследований в области лингвокультурологии, исследующей «различные способы представления знаний о мире носителей того или иного языка через изучение языковых единиц разных уровней» [1, с. 15].

Для лингвокультурологического анализа нами было отобрано 75 русских и 28 китайских поговорок, включающих в себя фазовые глаголы со значением начала и конца или однокоренные существительные. Проведённое исследование подтвердило гипотезу о том, что специфика представлений о фазовости в русском и китайском языках, в первую очередь, за-

висит от культурных традиций, традиционной философии и менталитета народов, что отображается в нескольких ключевых моментах.

Русские и китайские паремии формировались на основе разных философий: источником некоторых русских паремий послужили традиции греческой философии, а китайские появились из древнекитайских философских трактатов. При этом идеи, скрывающиеся в паремиях, могут быть сходными. Например, русская паремия «*Доброе начало – полдела откачало*» предположительно возникла под влиянием греческой философии, а китайская паремия *千里之行始于足下* (*Дорога в тысячу ли начинается с первого шага*) происходит из древнекитайской философии Даосизма. Однако в обеих паремиях подчёркивается особая роль начала, при этом в русской паремии акцент делается на важности успешного начала, в китайской – на необходимости первого шага. Интересно, что и в китайском, и в русском языках существуют эквиваленты указанных пословиц, а именно их прямые переводы.

Становление жизненной идеологии китайцев в течение многих веков формировалось под воздействием идей даосизма, что оказало сильное влияние на язык. Например, в русских паремиях отражается идея о том, что всё происходящее имеет начало и конец, которые вовлечены в тесную взаимосвязь: необходимо начать что-то делать, чтобы завершить дело: *Без начала нет конца; Было бы начало, будет и конец*, тогда как в китайской культуре конец не означает полного исчезновения, он лишь является началом чего-то нового. Древнекитайский философ Лао-цзы говорил, что *万物周而复始* (*Всё делает оборот (круг) и начинается снова*), поэтому культурные установки, связанные с важностью конечного результата и его обязательностью, типичные для русского языка, являются лакунарными в китайском.

В некоторых русских паремиях содержится следующая культурная установка: неблагоприятное начало может испор-

тить исход всего дела: *Плохое начало – не к доброму концу*. Китайцы же в паремии, берущей начало в книге «Чжоу и» (авторитетное произведение китайской канонической литературы), утверждают обратное: *否极泰来* (*Когда гексаграмма «Ли» («упадок») доходит до своего предела, приходит гексаграмма «Тай» («процветание»)*). Иначе говоря, идея заключается в следующем: когда дела доходят до наихудшего состояния, они начинают поправляться, т.е. плохое начало не может полностью повлиять на исход всего дела, всегда наступает переломный момент. Считается, что данная установка отражает активную жизненную позицию, характерную для китайского народа в целом.

Во многих русских паремиях успешный конец находится в прямой зависимости от удачного начала: если правильно начать дело, то оно благополучно окончится; если неправильно, то и конец будет неуспешным: *Каково начало, таков и конец*. В китайском языке в подобных паремиях имеется дополнительный смысловой оттенок: результат зависит не только от начала, но и от человека. Разным людям лучше даются разные дела, а значит, каждому нужно делать только то, что он умеет. В качестве примера можно привести следующую китайскую паремию: *善作者不必善成, 善始者不必善终* (*Люди, которые хорошо умеют что-то делать, не обязательно станут успешными, и люди, которые хорошо умеют начинать что-то, не обязательно сумеют закончить дело*).

Среди русских культурных установок бытует идея о том, что конец важнее начала. Важно довести начатое дело до логического завершения, добиться результата, достичь поставленной цели, поскольку в каждом деле важен, в первую очередь, итоговый результат: *Не дорого начало, а похвален конец*. Китайцы же предпочитают сравнивать конец с процессом, развитием, а не с началом, они утверждают, что, если в процессе работы приложить все усилия, упорно тру-

даться, тогда не важно, каким будет конец, главное – само действие, то есть важнее всего – не останавливать работу. Китайцы часто говорят, что семьдесят процентов успеха зависят от настойчивости и приложенных усилий: если человек трудился упорно, но не добился успеха, значит, такова его судьба, поскольку остальные тридцать процентов успеха предопределяет небо. В связи с этим указанная выше культурная установка остаётся лакунарной в китайском языке.

Напротив, в китайском языке существует довольно много паремий, связанных с идеей продолжения процесса, в которых подчёркивается обязательность упорства. Они отражают активную позицию китайцев и призывают к тому, чтобы не переставать работать, не бросать начатое, настойчиво трудиться. В этой группе все паремии родом из древнекитайской литературы и философских трактатов, так как в них представлены идеи, типичные для древнекитайского сознания и характерные для Китая объекты. Например, паремия *积上不止, 必至嵩山之高* (*Продолжайте копить и не переставайте, и обязательно достигнете высоты Суншань*). Здесь Суншань (гора в провинции Хэнань) выступает в качестве священного места даосизма. В древности китайцы считали её самой высокой горой в мире, поэтому достижение высоты Суншань символизирует большие успехи, которых можно достигнуть только при помощи непрестанной работы. В подобных паремиях встречаются лексемы «*продолжать*», «*не переставать*», «*не бросать*», они характерны для менталитета китайского народа. Китайский народ считается одним из самых трудолюбивых народов в мире. Китайцы уверены, что в упорстве залог победы: если бы человек непрестанно продолжал работать, всё можно было бы благополучно завершить. Таким образом, можно видеть, что в китайской культуре понятие «упорство» играет необыкновенно важную роль. В русском языке родственную идею выражает паремия «*Терпение и труд всё перетрут*», однако в данной паремии отсутствуют фазовые компоненты.

Стоит отдельно отметить и следующее различие: в русском языке почти все паремии с фазовыми компонентами не авторские, а народного происхождения, это часть русского фольклора, тогда как в китайском языке насчитывается большое количество паремий, пришедших в народное употребление из философских трактатов и художественных произведений.

Таким образом, проведённый лингвокультурологический анализ русских и китайских паремий с фазовыми компонентами позволил выявить как их сходные черты, так и лакунарные культурные установки, обусловленные культурологическими различиями, спецификой менталитетов разных народов, источниками происхождения, а также языковыми отличиями.

Литература

1. Зиновьева, Е. И. Лингвокультурология: от теории к практике: учебник. – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2016. – 182 с.
2. Маслов, Ю. С. К основаниям сопоставительной аспектологии // Вопросы сопоставительной аспектологии. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1978. – С. 4-44.
3. Титаренко, Е. Я. Имплицитная категория фазовости в русском языке // Коммуникативные исследования. – Омск: ОмГУ им. Ф. М. Достоевского, 2016. – № 1 (7). – С. 92–97.
4. Хинчагова, А. А. Проблема сематической категории фазовости в современном русском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Томск: Грамота, 2018. – № 1(79). – С. 180–185.

УДК 811.161.1:82-84

Чжан Личэн

Юго-Восточный университет (г. Нанкин, Китай)

КОНЦЕПТ «ЛЕНЬ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК)

В данной работе представлен лингвокультурологический анализ русских пословиц и поговорок о лени. Предметом данного исследования является концепт «лень» в русской языковой картине мира. Объект исследования – пословицы и поговорки о лени в русском языке, отобранные из слова-

рей русских пословиц и поговорок. Целью работы является исследование концепта «лень» в русской языковой картине мира путём анализа пословичного фонда русского языка. Материалы данного исследования могут использоваться как в практике преподавания русского языка или русского языка как иностранного (в частности, в иностранной аудитории), при чтении лекционных курсов по лингвокультурологии и фразеологии.

Ключевые слова: концепт, языковая картина мира, лингвокультурология, пословицы, поговорки, лингвокультурологический анализ.

Zhang Licheng

Southeast University

Concept lay in the Russian language partin of the world (on the material of conditions and relations)

This paper presents a linguistic and cultural analysis of Russian proverbs and sayings about laziness. The subject of this study is the concept of "laziness" in the Russian language picture of the world. The object of the study is proverbs and sayings about laziness in Russian, selected from dictionaries of Russian proverbs and sayings. The purpose of the work is to study the concept of "laziness" in the Russian language picture of the world by analyzing the proverbial fund of the Russian language. The materials of this study can be used both in the practice of teaching Russian or Russian as a foreign language (in particular, in a foreign audience), when reading lecture courses in linguistic and cultural studies.

Keywords: concept, language picture of the world, linguistic and cultural studies, proverbs, sayings, linguistic and cultural analysis.

Каждый язык неотделим от культуры, которая составляет его содержательный аспект. Язык не просто отражает мир человека и его культуру. Важнейшая функция языка заключается в том, что он хранит культуру и передает ее из поколения в поколение.

Пословицы и поговорки возникли в отдаленной древности и с той поры сопутствуют народу на всем протяжении его истории. Они накапливают в своем содержании и коллективный опыт народа, и особенности его национальной культуры,

Концепт – это ментальная единица, содержанием которой является результат осмысления человеком элемента дей-

ствительности на основе этнического, социумного и индивидуального опыта, совокупность смыслов относительно элемента действительности, имеющих культурную, этническую, социумную, а тем самым и индивидуальную значимость.

В толковом словаре С. И. Ожегова, ЛЕНЬ характеризуется как отсутствие желания действовать, трудиться, склонность к безделью [5, с. 276]. Лень считается одной из основных черт русского национального характера, подтверждение этому можно найти в русском фольклоре (Емеля) и в художественной литературе (Обломов). В народной культуре ленивый человек представлен как медлительный, расслабленный, безвольный, он много спит, ест, не заработав на это право.

Путём прямой выборки из словаря пословиц и поговорок нами было найдено 50 афористических единиц.

Основные лексические репрезентации концепта «лень» в пословицах и поговорках следующие:

а) *лень, леность*, разг. *ленца* – нежелание работать, делать что-либо (*Лошадка с ленцой хозяина бережёт; Труд человека кормит, а лень портит*);

б) разг. *лежебока*, разг. *лентяй*, разг. *шалопай* – человек, который склонен к праздности, к лени, сознательно избегает труда, не желает работать, тратит время легкомысленно или впустую (*Лентяй да шалопай два родных брата*);

в) *ленивый* (о человеке) – склонный к лени, праздности, избегающий труда (*Ленивый сидя спит, лёжа работает; У ленивой пряжи ни одежды, ни рубахи*);

г) *лениться* – лениво относиться к работе (*Полениться и хлеба лишиться*).

Комплексные совмещенные репрезентации концепта «лень» в пословицах и поговорках следующие:

а) *безделье, праздность* – это отсутствие полезного дела или занятия, или вообще отсутствие какого-либо дела, проведение времени в развлечениях, удовольствиях (*Ленивому всегда праздник; Лежит на боку да глядит на реку*);

б) *бездельничать, лентяйничать, разг. шалопайничать* – заниматься бесполезным трудом, не работать, избегать работы, стремясь к пустому времяпрепровождению и развлечением (*Без дела жить только небо коптить*).

В процессе сбора и анализа языкового материала были выявлены 9 ассоциативных рядов: лень и земледелие; лень и бедность; лень и еда; лень и работа; лень и праздность; лень и болезни; лень и смерть; лень и сон; лень и скука. В ассоциативные ряды вошли пословицы и поговорки, которые содержат в себе прямое или косвенное выражение лени.

Остановимся подробнее на ассоциативном ряде *Лень и работа*:

Пословицы и поговорки, в которых «лень» выражена прямо:

– *Ленивый сидя спит, лежа работает.*

– *Ленивый к обеду, ретивый к работе.*

Значение: ленивый человек всегда избегает работы или выполняет работу очень медленно, единственное, что его интересует, – это еда.

– *Лошадка с леницей хозяина бережет.*

ЛЕНЦА (разг.) – *Некоторая степень лени* [5, с. 323]. Значение: хорошо, если лошадь не надорвется и не введет хозяина в убыток.

Пословицы и поговорки, в которых «лень» выражена косвенно:

– *Дело не голуби, не разлетятся. – Работа не волк, в лес не убежит.*

ДЕЛО и *РАБОТА* являются синонимами слова *ТРУД* [1, с. 445], слово «труд» является антонимом слова «лень» [4, с. 367], поэтому *дело и работа* являются антонимом *лени*.

Значение: С работой (делом) не стоит торопиться; еще успеется, есть занятия более важные. Так говорит тот, кто не спешит с выполнением какого-л. дела, откладывает его.

– *Ранняя птичка носок прочищает (очищает), <a>поздняя глаза (глазки) протирывает.*

Значение: трудолюбивый человек успевает уже многое сделать к тому времени, когда *лодырь* только просыпается [3, с. 274].

– *Под лежащий (под лежац) камень <и> вода не течет.*

Значение: если ничего не предпринимать, дело не сдвинется с места, ничто не изменится. Говорится тогда, когда кто-л. *бездейтелен*, не хочет сам о себе позаботиться и т. п. [3, с. 256]; *БЕЗДЕЯТЕЛЬНЫЙ* см. *ленивый, пассивный* [2, с.28].

В ассоциативной группе «Лень и работа» наблюдается двойственное отношение к лени. С одной стороны, русские оценивают лень отрицательно, как привычку к пустой трате времени (*Лежит лежень до вечера, а поест ничего*); с другой стороны, они считают, что человеку не надо много работать, или не надо торопиться с работой, и допускают, что можно чуть-чуть полениться (*Работа не волк, в лес не убежит*).

Итак, Россия является аграрной страной, ее пословицы и поговорки рождались в деревнях, поэтому в них много слов, связанных с землей, работой на земле, жизнью в деревне. Например, глаголы: *пахать, ткать*; существительные: *хлеб, хлебные злаки*. Русские поговорки и пословицы созданы народом, поэтому в них отражается быт, жизненный уклад. В русских пословицах и поговорках слово «лень» всегда связано с бездельем, праздностью, бедностью. С точки зрения стилистики в русских пословицах и поговорках активно используется метафора, например: *работа не черт, в воду не уйдет*.

Литература

1. Александрова, З. Е. Словарь синонимов русского языка: практический справочник: Ок. 11 000 синоним рядов. 7-е изд., стер. – Москва: Рус. яз., 1993. – 495 с.
2. Большой словарь синонимов и антонимов русского языка. – Москва: ООО «Дом славянской книги», 2011. – 896 с.
3. Жуков, В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. 7-е изд., стереотип. – Москва: Рус.яз., 2000. – 544 с.

4. Львов, М. Р. Словарь антонимов русского языка: Более 2500 антоним. пар / под ред. Л. А. Новикова. 6-е изд. – 1997. – 480 с.

5. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – Москва: Рус. яз., 1985. – 797 с.

УДК 811.161.1:174.4:81'373.421:81'367.623

Чэн Цзиньтао

Державинский институт, Санкт-Петербург

СИНОНИМИЧЕСКИЙ РЯД ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ С ДОМИНАНТОЙ *ПОКЛАДИСТЫЙ* В РУССКОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматривается синонимический ряд русских прилагательных с общим значением ‘такой, которого легко уговорить, склонить к чему-л.’. Анализируются различия в семантике и особенностях употребления синонимов в деловых документах – резюме, рабочих вакансиях, характеристиках.

Ключевые слова: прилагательные, синонимы, деловая коммуникация, деловые документы, значение.

Cheng Jintao

Derzhavin Institute

Synonymic series of adjectives with a dominant compliant in Russian business communication

The article deals with a synonymous series of Russian adjectives with the general meaning ‘one that is easy to persuade, persuade to smth.’. Differences in semantics and features of the use of synonyms in business documents – resumes, job vacancies, characteristics are analyzed.

Keywords: adjectives, synonyms, business communication, business documents, meaning.

Современная научная парадигма антропоцентрична. Один из значимых фрагментов современной антропоцентрической парадигмы составляет изучение деловой коммуникации, т. е. делового общения. По мнению Н. Ф. Яковлевой, деловое общение – «особый вид общения, который реализуется в совместной профессионально-предметной деятельности

людей и содержание которого определяется социально-значимым предметом общения, взаимным психологическим влиянием субъектов общения и формально-ролевым принципом их взаимодействия» [12]. Деловые документы, такие как резюме для приёма на работу, характеристики, объявления о вакансиях, являются частью современного делового общения, в этих документах значительное место занимает лексико-семантическая группа прилагательных, называющих деловые качества человека. Под *деловыми качествами* человека нами понимаются те свойства личности, которые определяют склонность, способность человека к конкретному виду профессиональной деятельности; отношение человека к работе; отношение к другим людям (коллегам, клиентам, начальству, подчинённым и т. п.); успешность в карьере; отношение к самому себе (требовательность, самодисциплина, самоконтроль, критичность по отношению к себе).

Объектом анализа в данной статье является синонимический ряд прилагательных с общим значением ‘такой, которого легко уговорить, склонить к чему-л.’. Цель работы – исследование сходства и различий в семантике и употреблении синонимичных прилагательных для выявления мотивированности их функционирования в деловых текстах.

Материалом для исследования служат данные толковых и синонимических словарей русского языка и тексты деловых документов (резюме, объявления о вакансиях).

Согласно данным словарей синонимов русского языка, рассматриваемый синонимический ряд включает такие лексические единицы, как *неконфликтный, податливый, покладистый, сговорчивый, уступчивый*. По мнению ряда авторов синонимических словарей русского языка (см. Л. Г. Бабенко, З. Е. Александрова), доминантой данного синонимического ряда является прилагательное *покладистый* [1], [2].

Чтобы выявить семантику и особенности функционирования прилагательных данного синонимического ряда в современной деловой коммуникации, мы обратились к интер-

нет-источникам, в частности материалам сайтов hh.ru [10] и Club TK [7], содержащих тексты резюме, характеристик, рекомендаций и объявлений о вакансиях.

Словарное толкование прилагательного *неконфликтный* – «спокойный, уравновешенный» применительно к человеку зафиксировано, по нашим данным, только в «Большом толковом словаре русского языка» С. А. Кузнецова в 1998 году [8]. Анализ текстов деловых документов показал, что среди синонимов прилагательное *неконфликтный* является самым частотным в современной деловой коммуникации, чаще всего *неконфликтный* используется в текстах резюме, в которых соискатели рабочих вакансий употребляют его в качестве описания своих деловых качеств, например, при поиске работы продавец-консультант соискательница характеризует себя следующим образом: «коммуникабельная и быстро обучаемая, **неконфликтная** и весёлая» [11]. Для прилагательного *неконфликтный* характерно сочетание с существительным *человек*, оно может сочетаться с разными наречиями и наречными выражениями, указывающими на высокую степень свойства, например *абсолютно, очень, совершенно, совсем* и др.

Прилагательное *покладистый* определяется в рассмотренных нами толковых словарях как ‘уступчивый, сговорчивый; выражающий уступчивость, сговорчивость’ [5]. *Покладистый человек* в деловой коммуникации представлен следующим образом, например в резюме: «коммуникабельна, стрессоустойчивая, легко нахожу общий язык с людьми, **покладиста**, умею слушать и слышать людей» [9].

По сравнению с рассмотренными выше прилагательными, по нашим данным, *уступчивый* (104 резюме/0 вакансия) и *податливый* (33 резюме/1 вакансия) менее частотны в деловой коммуникации.

Соискатели рабочих вакансий характеризуют себя как уступчивых в какой-то степени, например «Пунктуальный, ответственный, всегда заканчиваю начатое. Вежлив и **в меру**

уступчив»; «Трудолюбивая, коммуникабельная, неконфликтная, отзывчивая, **уступчивая в пределах**» [4]. Стоит отметить, что некоторые носители русского языка считают, что уступчивость – это отрицательное свойство личности, см., например, в резюме: «Слабые стороны: медлительность, перфекционизм, **уступчивость**» [6].

Что касается *податливого человека*, то в деловой коммуникации это прилагательное используется только в сочетании с префиксом «не» для указания на отсутствие каких-либо отрицательных черт, например, автор резюме отмечает, что ему не свойственны агрессия и конфликтность: «Я хорошо переношу стресс и **не податлив** на агрессию, спокойно избегаю конфликтов» [3]; или то, что человек излишне не поддается эмоциям, способен руководствоваться разумом: «Легко на подъём, гибкий, не заостренный для своего возраста, спортивный, позитивный, **не податлив** эмоциям» [13].

Сговорчивый человек – это «такой, с которым легко договориться, которого легко уговорить, склонить к чему-л.» [5], не используется в деловых документах, но, на наш взгляд, относится к деловым качествам человека, ср.: «*Не секрет, что человек, работающий в сфере туризма, должен знать, как находить подход к клиенту и уметь удовлетворять его просьбы и пожелания. ... Окружающие люди находят меня отзывчивым и весьма **сговорчивым** человеком, поэтому данный пункт для меня не является проблемой*» [14].

Таким образом, проведённый функционально-семантический анализ позволяет сделать следующие выводы: члены синонимического ряда прилагательных с общим значением ‘такой, которого легко уговорить, склонить к чему-л.’ различаются по дифференциальным семантическим признакам: *сговорчивый* – ‘человек, с которым легко договориться, которого легко уговорить’, *покладистый* – ‘человек, который готов идти навстречу желанию другого’, *уступчивый* – это ‘человек, легко отказывающийся от своих намерений, мнения, соглашающийся на просьбы других’, *податли-*

вый – ‘такой, которого легко склонить к совершению чего-либо’, а *неконфликтный* – ‘человек воспитанный, спокойный, способный общаться с разными людьми и склонный идти на компромисс, не поддающийся на провокации’. По сравнению с другими членами синонимического ряда, *неконфликтный* является самым частотным прилагательным в деловых документах, оно чаще всего употребляется в текстах резюме. Прилагательное *покладистый* в резюме используется с ограничениями, только для определенных вакансий, таких как, например, *водитель, слесарь, официант, бармен, менеджер* и др. То же замечание относится и к прилагательному *сговорчивый*, которое не было зафиксировано в деловой документации, но носители языка считают, что в определенных сферах (в частности, в сфере туризма) – это важное деловое качество человека. Уступчивость в деловой коммуникации должна иметь определенные пределы, поэтому носители языка в своих резюме указывают, что они уступчивы «в меру». Прилагательное *податливый* не фигурирует в деловых документах как черта характера, авторы резюме используют только однокоренной антоним, чтобы указать, что определенные свойства личности им не свойственны.

Литература

1. Александрова, З. Е. Словарь синонимов русского языка: практический справочник: около 11 000 синонимических рядов. 17-е изд., стер. – Москва: Дрофа: Рус. яз. – Медиа, 2010. – 564 с.
2. Бабенко, Л. Г. Словарь-тезаурус синонимов русской речи: 600 ключевых понятий, 8000 синонимических рядов, 47000 слов-синонимов. – Москва: АСТ-Пресс, 2008. – 508 с.
3. Веб-разработчик: [сайт]. – URL: <https://goo.su/UghCHU> (дата обращения: 24.02.2023).
4. Горничная: [сайт]. – URL: <https://goo.su/rs4qVLG> (дата обращения: 24.02.2023).
5. Евгеньева, А. П. Словарь русского языка: в 4 т. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. Изд. 3-е, стер. – Москва: Русский язык, 1985–1988.
6. Инструктор по дрессировке, кинолог, зоопсихолог, выгульщик, догситтер: [сайт]. – URL: <https://goo.su/nu1k> (дата обращения: 24.02.2023).

7. Клуб кадровиков: [сайт]. – URL: <https://clubtk.ru/> (дата обращения: 24.02.2023).
8. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка: А-Я / РАН. Ин-т лингв. исслед. – Санкт-Петербург: Норинт, 1998. – 1534 с.
9. Менеджер по работе с клиентами: [сайт]. – URL: <https://goo.su/IJauqB7> (дата обращения: 24.02.2023).
10. HeadHunter: [сайт]. – URL: <https://spb.hh.ru/> (дата обращения: 24.02.2023).
11. Продавец-консультант: [сайт]. – URL: <https://goo.su/x2ZJ0> (дата обращения: 24.02.2023).
12. Яковлева, Н. Ф. Деловое общение: 2-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2014. – 269 с.
13. 1С программист: [сайт]. – URL: <https://goo.su/KkPcuM2> (дата обращения: 24.02.2023).
14. Front Office Manager, Hostes, Banket Manager, Reservation Manager: [сайт]. – URL: <https://goo.su/YxZabbj> (дата обращение: 24.02.2023).

IV. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ: МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 821.161.1:398:811.161.1'243:373.57

Вихриева И. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ: ФОЛЬКЛОР КАК УСТНОЕ ПОЭТИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО

В работе обобщается опыт изучения сказок, былин, произведений обрядового фольклора иностранными слушателями. С помощью языковых единиц трактуются реалии: понимание явлений культуры, национальные особенности, обычаи, обряды, исторические события. Прочтение, анализ фольклорных произведений повышает уровень русского языка, способствует межличностному общению.

Ключевые слова: русская литература; жанры фольклора; особенности.

I. V. Vikhrieva

Saint Petersburg State University

Russian literature studying at the preparatory department: folklore as oral poetry

The article summarizes the studying experience of fairy tales, folk tales, works of ritual folklore by foreign students. With the help of language units, realities are interpreted: understanding of cultural phenomena, national spirit, customs, rituals, historical events. Reading, analysis of folklore works raises the level of the Russian language among foreigners, promotes interpersonal communication.

Keywords: Russian literature; folklore genres; features.

Фольклор как устное поэтическое творчество является неотъемлемым этапом становления русской литературы и изучается в курсе русская литература на подготовительном отделении в системе фоновых знаний, в «скрытой внеязыковой информации (именах исторических лиц, упоминании исторических событий, литературных и исторических аллюзиях, подтексте)» [5, с. 130].

Ученые Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров [1, с. 22] впервые обосновали достоверность существования фоновых знаний, обобщили накопительную функцию лексической семантики языка. Согласно этой теории, языковые единицы представляют собой «вместилище» знаний, постигнутых человеком в социуме. Многочисленными примерами авторам удалось продемонстрировать, что семантика слова одним лексическим понятием не ограничивается.

Чтение, понимание, интерпретация текстов сказок, былин, произведений обрядового фольклора в контексте русской литературы охватывает значительный информативный и языковой материал, представляет собой неразрывную нить между филологией и практикой обучения русскому языку.

Изучению произведений фольклорного жанра отводится первоначальное место в курсе русской литературы. Фундаментальные исследования происхождения сказки как особого вида и строения текста принадлежит советскому ученому-фольклористу В. Я. Проппу. Он утверждал, что генетически фольклор сближается не с литературой, а с языком. Отсюда и своеобразный способ возникновения фольклорного произведения. Фольклор «возникает и изменяется совершенно закономерно, независимо от воли людей, везде там, где для этого в историческом развитии народов создались соответствующие условия» [2, с. 22].

Одним из узнаваемых героев волшебной сказки является «Кошей Бессмертный». Этимология имени восходит, по видимому, к слову «кость» – тощий, худой. Этот персонаж вселяет страх и ужас, он наделен сильными волшебными качествами. "Висит на дубе высоком хрустальный сундук. Высоко висит, на цепях кованых качается. В сундуке заяц сидит, в зайце утка, в утке – яйцо, в яйце – игла. Игла – смерть Кошечева. Стоит дуб на краю земли на высокой горе, в замке каменном. Не спит Кошей, не ест: Елену Прекрасную стережёт..."

Отдельное место занимает изучение былин, русских народных песен о великих героях-богатырях. Они являются исторической памятью русского народа в непростое время становления и защиты Древней Руси от врагов. Слушатель знакомится с поэтическим языком, для которого характерны метафоры, эпитеты при воспроизведении ситуации, картин и образов «эпически возвышенных, грандиозных либо, при изображении врага, страшных, безобразных» [4, с. 17]. Самые известные богатыри: Илья Муромец, Добрыня Никитич и Алеша Попович.

Обратимся к фрагменту текста былины Илья Муромец и Соловей Разбойник.

*Комментарий. Полезный словарь.

Илья Муромец. Богатырь, герой древнерусского и русского былинного эпоса. Приехал на службу в Киев, к князю Владимиру чтобы возглавить оборону Древней Руси.

Соловей Разбойник- страшный противник Илья Муромца, который поражает врага страшным посвистом.

дорожка прямоезжая = дорога от города Суздаля до реки Москвы, продлена до Киева. Имела огромное экономическое, культурное и военное значение.

ехать сторонкою = не ехать по прямой дороге.

буйна голова = большая, сильная голова.

Собрался Илья Муромец в славный Киев-град к князю Владимиру. Доехал он до города Чернигова, а дороги от Чернигова до Киева не знает. Спрашивает он мужичков черниговских:

– Где тут дорожка прямоезжая до Киева?

– Дорога то, добрый молодец, до Киева прямая, да по ней нельзя проехать – по пути у речки Смородины сидит на дубу Соловей Разбойник. Он кричит, злодей, по-звериному, а свищет по-соловьиному. От его покрика, от его посвиста цветы и травы осыпаются, леса к земле приклоняются, люди замертво падают. Поезжай ты в Киев лучше сторонкою. Хоть и дальше, да безопаснее.

Не испугался Илья рассказа страшного. Прямой дорогой поехал.

..... Тут сел Илья Муромец на своего добра коня, отвёз он Соловья в чисто поле да и срубил ему там буйну голову.

В текстах обрядовой фольклора – песнях, причитаниях отражаются важные и весомые элементы духовной культуры русского народа. Они связаны с бытом людей и хозяйственной деятельностью. Обряды преследовали не только ритуальную цель. В большей степени они были эмоциональной разрядкой для людей, совершавших их, зачастую содействовали развитию игровых элементов обряда. общая окраска которых была светлой и радостной, например, свадьба, весенние или масленичные обряды.

Колядки.

*Комментарий.

Кодядки = обрядовые песни славян. Их исполняют во время святок.

Коляда, коляда!

А бывает Коляда

Накануне Рождества.

Коляда пришла,

Рождество принесла! [3, с.24]

Святки.

*Комментарий. Полезный словарь.

крещение – обряд погружения в воду в христианстве.

крещенский вечерок = вечер, когда совершают обряд крещения.

гадать = узнавать будущее по специальным обрядам, например, кидать за ворота башмачок.

башмачок = обувь на каблук с пряжкой.

снег пололи = выискивать спрятанное в снегу кольцо.

Раз в крещенский вечерок

Девушки гадали:

За ворота башмачок,

Сняв с ноги бросали;

Снег пололи; под окном...

Масленица.

*Комментарий. Полезный словарик.

Масленица = народный праздник. Означает проводы зимы и встречу весны. Неделя перед началом Великого поста в православии.

с пылу, с жару = только что приготовленные, испеченные.

румяный блин = блин с корочкой

Как на масленой неделе!

Из печи блины летели!

С пылу, с жару, из печи

Все румяны, горячи!

Масленица, угощай!

Всем блинчиков подавай! [3, с. 34]

Свадебные причитания.

*Комментарий. Полезный словарик.

Уточка – символ продолжения рода и счастливой дружной семьи, по древнеславянскому преданию, является творцом мира и знаком его вечного продолжения. Ох, кого люблю, кого люблю не дождуся = приди, милый, приди, милый, стукни в стену, Ох, а я выйду, а я выйду, тебя встречу.

Летят утки, летят утки и два гуся.
Ох, кого люблю, кого люблю – не дождуся.

Рекрутские причитания.

Плач об ушедших в солдаты.

*Комментарий. Полезный словарик.

красная сторонushка = красивое, прекрасное место.

неверная земелюшка = территория (место), где живут не христиане.

письмо-грамота = написанное письмо.

удалые головушки = о смелых и отважных мужчинах/воинах.

горемычные = несчастные.

горючие слёзы = горькие слёзы.

Уж вы большие птички, не маленькие!

Уж вы слетите серенькие пташечки-

У вас маленькие легонькие крылышки,-

Уж на чужую вы красну сторонushку,

Во неверную земелюшку,

На восход красного солнышка!

Уж вы слетите, серые пташечки,

Вы снесите-ка письмо-грамоту

Вы удалым нашим головушкам!

Расскажите, маленькие пташечки.

Вы удалым нашим головушкам,

Что это писано у нас, горемычных,

Не пером и не чернилами,

А все писано горючими слезами! [3, с. 102]

В текстах обрядовой поэзии – песнях, эмоциональных причитаниях представлена поэтическая символика, выражена глубина и чистота чувств человека. Они являются элементом духовной культуры русского народа и связаны с бытом и хозяйственной деятельностью. Тексты песен и причитаний наделены магической силой слова, сопровождаются жестом и действием. Их можно исполнять индивидуально или коллективно. Поэтическое строение причитаний представляет собой вопросительные и восклицательные конструкции, открытость структуры, что дает исполнителю возможность бесконечно продолжать причитать.

Изучение русской литературы на подготовительном отделении в контексте фольклора как устного поэтического творчества, его лексико-грамматических особенностей подразумевает овладение системой предметных знаний, знакомит с миром русской литературы вообще и дает глубокое понимание русской культуры в особенности.

Литература

1. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва: Русский язык, 1990. – 236 с.

2. Пропп, В. Я. Фольклор и действительность. Избранные статьи. (Специфика фольклора). – М. – 1976. – 328 с. (Исследования по фольклору и мифологии Востока).

3. Русская народная поэзия. Обрядовая поэзия: сб. / сост. и подг. текста К. Чистова и Б. Чистовой. Вступит статья, предисловие к разделам, комментарий К. Чистова. – Л.: Художественная литература, 1984. – 528 с.

4. Сердюк, М. А. Слово в фольклорном тексте: семантическая структура и субстанциональные свойства // Известия Рос. госуд. педаг. ун-та им. А. И. Герцена. – 2009. – Вып. 96. – С. 184–191.

5. Томахин, Г. Д. Перевод как межкультурная коммуникация. Перевод и коммуникация. – Москва: Ин-т языкознания РАН, 1997 – С. 129–137.

УДК 821.161.1:81'42Petrushevskaya

Логина Е. П.

Санкт-Петербургский государственный университет

РОЛЬ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПРЕДИКАЦИИ ИНТЕКСТОВ В РАССКАЗЕ Л. ПЕТРУШЕВСКОЙ «ЧУДО»

Статья посвящена анализу роли лексических средств в предикации интекстов в рассказе Л. Петрушевской «Чудо». Под предикацией интекстов понимаются их смысловые преобразования в принимающем тексте посредством речевых стратегий, авторского отбора и употребления языковых средств, среди которых значимая позиция принадлежит ключевой лексике. В результате анализа выявлены функции лексических средств в предикации интекстов, смысловые преобразования которых участвуют в создании узловых текстовых ситуаций, формировании художественных образов и интенции, подчеркивая роль интертекстуальных связей в интерпретации текста.

Ключевые слова: интертекстуальность; претекст; интекст; предикация интекстов; ключевая лексика; смыслообразование.

E. P. Loginova

Saint Petersburg State University

The role of lexical means in the predication of intertexts in the story "The miracle" by L. Petrushevskaya

The article is devoted to the analysis of the role of lexical means in the predication of intertexts in the story "The Miracle" by L. Petrushevskaya. The predication of intertexts is understood as their semantic transformation in the host

text by means of speech strategies, the author's selection and use of linguistic means, among which the significant position belongs to the key lexicon. The analysis reveals the functions of lexical means in the predication of intertexts, the semantic transformations of which participate in the creation of nodal textual situations, the formation of artistic images and intension, emphasizing the role of intertextual links in the interpretation of the text.

Keywords: intertextuality; pretext; intext; intertext predication; key vocabulary; semantic formation.

Известно, что каждый текст в той или иной мере интертекстуален. При интерпретации текста, содержащего интертекстуальные знаки, необходимо учитывать дополнительные смыслы, которые они приобретают в принимающем тексте благодаря предикации, и их роль в формировании смыслов нового текста. Под предикацией интекстов [1, с. 207] мы понимаем их смысловые преобразования в принимающем тексте посредством авторских речевых стратегий, отбора и функционирования языковых средств. Интексты в тексте предикаются на четырёх уровнях. Первая предикация формируется в претексте (тексте-источнике), вторая и третья – в принимающем тексте как отражение точки зрения автора на тему интекста (предикация 2) и его переосмысления, оценки (предикация 3) [1, с. 207]. Материал исследования диктует необходимость выделения четвертой предикации: взаимодействие нескольких интекстов в принимающем тексте, на пересечении их смыслов создаётся новый смысловой уровень текста. Предикация интекстов может поддерживаться в тексте на разных уровнях языка, среди которых важная роль отведена лексике. **Целью** нашей статьи является наблюдение над особенностями употребления лексических средств и их ролью в предикации «чужого слова» в тексте анализируемого рассказа.

Заголовок рассказа включает абстрактное существительное «чудо», которое затем появляется в тексте в репликах разных героев (*сотворить чудо, творил чудеса*). Мотив чуда связывает вставной элемент (рассказ о чудесах героя) с

судьбой Нади. Имя главной героини – Надя, полная форма Надежда, связана со смыслом её жизни – до событий, описываемых в рассказе, героиня живёт надеждой на спасение (*мечтала поменять квартиру на двухкомнатную ради сына*). Данный мотив актуализируется через глагольные формы *надеялась, надеяться* и существительное *надежда*.

Завязка в рассказе связана с утратой героиней денег, которые она долгое время копила и складывала в носок, спрятанный в чемодане под кроватью. Автор описывает это место, используя различные конструкции: *в тайнике, в шерстяном носке, на дне чемодана, из-под кровати, заперт небрежно, только на один замочек; второй отскочил* [2, с. 209]. Утрата денег ведёт к ситуации ухода героини из дома, которая введена в текст через словосочетание *спустилась во двор*. Ситуации исчезновения и ухода из дома предидируются в тексте на четырёх уровнях: на уровне архитектуральности рассказ включается в парадигму русских сказок и текстов русской классической литературы, в которых герои выходят (спускаются) из дома на улицу (в сад, во двор), а на уровне интертекстуальности содержит включения из сказки А. Н. Толстого «Царевна лягушка». Первая предикация – передача Ивану-царевичу информации о том, где находится смерть Кощея; вторая – главная героиня рассказа хранит в чемодане деньги и ценности, с помощью которых хочет наладить будущую жизнь своей семьи; третья – исчезновение денег из чемодана автор сравнивает с уничтожением иглы, то есть уничтожением надежд наладить жизнь героини и её сына. На уровне предикации взаимодействия ситуация исчезновения и ухода из дома трактуется как жизненно важная, судьбоносная для героини.

Реминисценции на судьбу и распятие Иисуса Христа участвуют в формировании образа персонажа дяди Корнила и вводятся в текст при помощи пояснительных и сравнительных конструкций (*как мёртвый, потому что на лбу заклеось множество мелких ссадин, одна была большая как рана посреди*), антонимов и олицетворения (*лежал как*

мёртвый и живая капля крови), трансформированного ПВ из Евангелия (*Он только её ждал, последняя капля в чаше, сказал – «Да минует меня чаша сия!»*). Аллюзия на черты характера Иисуса Христа и на образ Иешуа из романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» получает воплощение через отрицательное предложение и просторечную характеристику (*он не может никого обидеть, он таковский*).

Первый интекст – распятие Иисуса Христа Иродом, автор осмысляет образ Корнила как жертвы (раны на ладонях и голове дяди Корнила). Второй интекст – прецедентная ситуация суда Пилата над Иисусом Христом («Невиновен я в крови Праведника Сего» [3, 27:24]); в рассказе мать Корнила говорит, что он *не может никого обидеть*. Третий интекст – характеристика, данная Иешуа (одно из имён Иисуса Христа). На пересечении интекстов возникает четвертая предикация – судьба и характер дяди Корнила осмысляются автором как судьба Иисуса Христа, пожертвовавшего собой ради людей (Корнил готов отдать жизнь ради счастья главной героини).

Прецедентные ситуации чудес, которые совершал Иисус Христос («воскрешения Лазаря», «исцеление слепого», «исцеление расслабленного в купальне») из Евангелия от Матфея, Марка, Луки и Иоанна, вводятся при помощи различных лексических средств: однородных сказуемых в реме предложения (*всем все исполнял, творил чудеса, слепых исцелял, безногих подымал*), прямой номинации (*Лазаря Моисеевича*), номинативного словосочетания (*умершего одного еврея*), стилизации под ПВ из Евангелия (*Открой глаза и иди*), однокоренных слов (*человек, слепой от рождения и слепец*), лексических повторов (*Корнил поднял*).

Образ Нади тоже формируется через обращение к тексту Евангелия. Интертекстуальные связи реализуются с помощью лексических повторов (*с сыном – сыну, тяжело – тяжело, напрасно – напрасно, кто – кто-нибудь*), повторов отрицания (*не может, не полагается*), а в претексте встречаем (*поцелую – поцеловал*) и деривационные связи с прини-

мающим текстом (*ведите – проводят*). Первая предикация – Иуда предаёт Иисуса, поцеловав его в щеку, тем самым «помогая» ему отдать свою жизнь за грехи людей; вторая предикация – Надя должна поднести Корнилу последнюю рюмку водки, «помочь» ему умереть; третья предикация – главной героине предлагается убить дядю Корнилу, чтобы тот исполнил её желание и устроил будущую жизнь её сына, стал жертвой во имя их счастья.

ПС суда Пилата на Иисусом Христом вводится в текст при помощи повторов глаголов в форме императива, в данном тексте являющимися контекстными синонимами (*заваливай – прикончи – поднеси... ему*). Первая предикация – народ трижды кричит Пилату распять Иисуса Христа, и Пилат передаёт решение в руки Ирода и еврейского народа; вторая предикация – Наде предлагают убить дядю Корнилу последней рюмкой водки, но она отказывается; третья предикация – отказ Нади дать дяде Корнилу последнюю рюмку водки может быть интерпретирован как отказ распять невинного человека ради собственного счастья. Библейский и сказочный претексты формируют в рассказе образ-архетип поиска истинного пути, ключевой для русской культуры и отражающий её вечные смыслы.

Таким образом, при помощи особого употребления лексических средств, вводящих интексты в рассказе «Чудо», происходит предикация интекстов на четырёх уровнях. Исследование подтвердило, что «текст становится понятным и открытым для интерпретации лишь с учётом всех его межтекстовых взаимодействий» [4, с. 105], и важная роль в этом процессе отведена предикации интекстов с участием ключевой лексики. В рассказе действия героини приобретают национально-культурные черты и вечные смыслы: духовный рост героев русских сказок, которые борются со злом (сказочный претекст), совмещается со сложным нравственным выбором и внутренней борьбой (библейский претекст). Предикации интекстов позволяют интерпретировать черты геро-

ев рассказа, события из жизни частного человека как универсальные черты человеческого существования.

Литература

1. Хорохордина, О. В. Интертекстуальность // Теоретические основания и принципы анализа: учебно-науч. пособие / под ред. К. А. Роговой. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2011. – 560 с.
2. Петрушевская, Л. Чудо // Два царства: рассказы, сказки. – Санкт-Петербург: Амфора. ТИД Амфора, 2009. – С. 207–224; Лихачёв, Д. С. Смех как мировоззрение // Смех в Древней Руси. – Л.: Наука, 1989. – С. 7–71.
3. Библия. Новый Завет. Евангелие от Матфея.
4. Самохвалова, Л. Д. К вопросу о соотношении понятий интертекстуальность, интермедийность, экфрасис в аспекте лингвистики текста // матер. междунар. науч.-практ. Интернет-конф. «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного». – Москва: ГИРЯП, 2018. – С. 105–111.

УДК 821.161.1:82-293.1:[378.147:78]

Малышева Н. Г., Малышев Г. Г.

Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова

К ВОПРОСУ О БЫТОВАНИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА В ИНЫХ ВИДАХ ИСКУССТВА. ЛИТЕРАТУРА И МУЗЫКА

Статья посвящена особенностям процесса переноса литературного текста в иные формы художественного выражения на примере повести А. С. Пушкина «Пиковая дама» и одноимённой оперы П. И. Чайковского. *Ключевые слова: трагизм, гротеск, ирония.*

N.G.Malysheva, G.G.Malyshev

St. Petersburg State Conservatory named after N. A. Rimsky-Korsakov

On the question of the existence of a literary text in other forms of art: literature and music

The article is devoted to the peculiarities of the process of transferring a literary text into other forms of artistic expression on the example of A.S. Pushkin's novel "The Queen of Spades" and P.I. Tchaikovsky's opera of the same name.

Keywords : tragedy, grotesque, irony.

Бытование литературного текста в ином виде искусства отчасти можно рассматривать как механизм деконструкции. Данный процесс субъект (авторский аспект) – объектной (текстовый аспект) интерпретации интересен в ракурсе трансформации смыслов.

Очевидно, что по крайней мере в части переложений литературного прототипа существует какой-то структурный смыслообразующий «инвариант», который формирует нарративное целое как литературного первоисточника, так и его транспонированной модели. При этом возникает интринсический феномен когерентности авторских компетенций. Роль творца-интерпретатора литературного текста неизбежно амбивалентна: с одной стороны, он соавтор, с другой – и сущностно, и функционально он отменяет субъектное право автора первоисточника, разрушает его инстанцию в новом (уже собственном) художественном целом. Очевидно, если смотреть шире, это проблема любой интерпретации художественного текста, в том числе исполнительской.

Возвращаясь к вопросу о смыслообразующем инварианте, в качестве примера того, как указанный элемент повествовательной структуры начинает работать как метод переноса литературного первоисточника в новую формальную данность, можно вспомнить повесть «Нос» Н. В. Гоголя и оперу «Нос» Д. Д. Шостаковича, где таким общим формо- и смыслообразующим элементом становится гротеск. Или роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин» и одноимённая опера П. И. Чайковского, где центральным художественным принципом оказывается лиризм. Причём он определяет жанровую специфичность и уникальность обоих произведений – роман в стихах у Пушкина, лирические сцены у Чайковского.

Ещё один пример – мистика в повести Пушкина и опере Чайковского «Пиковая дама». Очевидно, что, перенося на сцену прозаическое произведение, композитор должен драматизировать нарратив, актуализировать конфликт, более того, подчинить его логике развития иного искусства. Смысловой

центр делегируется музыкальному плану произведения, что отчасти обуславливает схематизацию литературного сюжета. Как известно, Чайковский меняет персонажную конструкцию и психологическую мотивировку поступков героев. Она экзальтируется, в связи с чем некоторые исследователи (например, Н. В. Туманина) говорили о сближении художественных миров П. И. Чайковского и Ф. М. Достоевского. Однако трагедийная очевидность конфликта у Чайковского сентиментальна по своей природе. В свою очередь у Достоевского трагедия есть выражение метафизики и отчасти гротеска бытия.

Повесть Пушкина лишена трагической однозначности. Лиза в литературном тексте не только не кончает жизнь самоубийством, но благополучно выходит замуж и берёт к себе воспитанницу, что является иронической репликой на её собственную судьбу. Персонажная триада «Графиня – Лиза – Германн» как «тиран – сирота – освободитель» у Пушкина усложняется тем, что каждый из них попеременно становится жертвой другого. Сама старая Графиня представляет интерес как действующее лицо, относящееся ко всем типам реальности в повести, – действительной, карточной, потусторонней, задавая причудливый контур мистического контекста в произведении.

Очевидно, что принципиальным варьирующим элементом обоих текстов – повести Пушкина и оперы Чайковского – является ирония как способ бытования автора внутри художественной системы. Для Пушкина (и не только в данном произведении) ирония есть экзистенциальный принцип взаимодействия с реальностью как художественной, так и эмпирической. Ирония для него – это и залог демиургической власти над эмпирикой, и возможность её притягивания.

В произведении Чайковского авторская ирония отсутствует. Композитор создаёт глубоко лирическую модель с очень инклюзивным переживанием личности и судьбы героя. Однако возможно говорить о безусловном художественном открытии Чайковского. Меняя мотивацию поступков героя с

амбициозно-расчётливой в повести на любовную в опере и тем, как может показаться на первый взгляд, упрощая всю сюжетную конструкцию, на самом деле вводит чрезвычайно сложную тему одержимости героя страстью как таковой – особым духовным состоянием, отчуждающим человека от самого себя, свой судьбы: ««Мне буря не страшна! Во мне самом все страсти проснулись с такой убийственной силой...» (1 картина I действия). Именно это духовное состояние делает героя заложником иррациональных сил (мотив «полночного жениха» из повести Пушкина никуда не исчезает в опере, но получает новое звучание: «Гляжу я на тебя и не ненавижу, а насмотреться вдоволь не могу» – поёт Герман, глядя на портрет молодой Графини).

Именно тема иррационального саморазрушительного начала в человеке роднит оперу Чайковского и с проблематикой романов Достоевского, и с более поздней эстетикой экзистенциалистов. Более того, в самом явлении сложного сосуществования авторских компетенций, обусловленном процессом переноса повествовательной структуры из одних художественных форм в другие, угадываются изобразительные тенденции поэтики постмодерна с её концептуальным феноменом автора в произведении.

Подобный взгляд на литературное произведение представляется актуальным при изучении русского языка в условиях музыкальных вузов.

УДК 82:81'42:655.535.52

Пинежанинова Н. П.

Санкт-Петербургский государственный университет

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПОЛИСЕМАНТИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ ЗАГЛАВИЯ В СТРУКТУРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В статье рассматривается один из способов соотнесения заглавия художественного текста с развертыванием его концептуального содержания.

Проанализированы динамика оценочных коннотаций и аксиологический статус полисемантических компонентов заглавия, формирующих связность и цельность повествовательной структуры текста.

Ключевые слова: персонаж; художественный текст; заглавие; многозначное слово; оценка; коннотации.

N. P. Pinezhaninova

St. Petersburg State University

Interaction of the polysemantic components of the title in the structure of the fiction text

The article deals with one of the ways to correlate the title of a fiction text with the deployment of its conceptual content. The dynamics of evaluative connotations and axiological status of polysemantic components of the title, which form the coherence and integrity of the narrative structure of the text, are analyzed.

Keywords: character; fiction text; title; polysemous word; evaluation; connotations.

В структуре художественного текста заглавие является сильной позицией текста, дает определенный комплекс представлений о его содержании и выполняет информативную, концептуально-содержательную и семиотическую функцию. Вместе с тем заглавие, отражая основную тему, может стать сюжетообразующим элементом текста, ключом к авторской трактовке событий и получать в ходе развития повествования дополнительные эмотивно-оценочные значения.

Значительную часть заглавий составляют номинативные заглавия, указывающие на главного персонажа повествования и использующие разные виды антропонимов. При этом, помимо использования имен собственных, в заглавие могут быть вынесены дескрипции, обозначающие профессиональный и социальный статус, национальные и родственные отношения. Такие заглавия-дескрипции в системе номинаций литературного персонажа обладают как признаковыми, так и оценочными свойствами, отражающими экстралингвистиче-

скую природу ценностных представлений о позиции человека в обществе.

Понимание экстралингвистических факторов оценочности тесно связано с интерпретацией неоднозначных языковых элементов и знанием особенностей художественной коммуникации. Эффективность художественной коммуникации определяется, с одной стороны, общими фоновыми знаниями об оценочной природе культурных стереотипов, штампов, общепринятых представлений и об аксиологическом статусе языковых единиц, которые вербализируют оценочные смыслы. С другой стороны, восприятие оценочности зависит от типа повествователя. Так, повествователь, представленный в перволичной форме, актуализирует в речи собственные критерии оценки, которые могут порождать и закреплять в структуре текста дополнительные значения в дескриптивной характеристике персонажа.

На взаимодействии полисемантических элементов заглавия, актуализирующего в структуре повествования противоположные оценки, строится концептуальное содержание повести И. Кочергина «Помощник китайца» (2002 г.) [1], где рассказывается о недоучившемся студенте-синологе Сергее, который во время перестройки пытается заработать деньги на содержание семьи и устраивается переводчиком к китайцу, представителю экспортно-импортной компании в Москве. Описание *помощник китайца*, обозначающая социально-статусную характеристику главного персонажа, получает дополнительные оценочные значения в системе суждений о главном персонаже других лиц, а также становится основным критерием самооценки персонажа.

Заглавие включает в себя полисемантическое слово *помощник*, что означает того, кто помогает, содействует, приносит облегчение кому-либо, и должностное лицо, подчиненное основному работнику. Описание *помощник китайца* в повествовательной структуре текста усложняется наложением негативной или позитивной оценочной коннотации и ста-

новится постоянной характеристикой эмоционально-психологического состояния главного персонажа. Оценочный контраст обусловлен самоощущением персонажа дома и на работе. Дома он *«становился помощником китайца – человеком, который не смог устроиться на более приличную работу, который живет в тещиной квартире, почти не приносит денег и носит пожелтевшие джинсы»*. В этой рефлексии эксплицирована характеристика персонажа с негативной оценкой его социального статуса и материального положения как неудачника, данная ему тещей. Эта оценка основана на стереотипе представлений о роли мужчины в семье, негативном представлении о китайцах в противопоставлении свой/чужой и обусловлена личной неприязнью тещи. На работе он *«ощущал себя человеком, который изучает китайскую культуру изнутри. Студентом, который подрабатывает после занятий, общаясь с "носителем языка", который привыкает к китайской кухне, учится есть палочками, а к тому же иногда пьет водку и веселится вместе с нормальным мужиком – со своим начальником по работе»*. Оценочной коннотацией нейтральной дескрипции *помощник китайца* в этом случае становится позитивная характеристика взаимоотношений с начальником и характеристика нового жизненного опыта как возможность изучать другую культуру, а китаец Сун оценивается прагматически позитивно как *носитель языка, нормальный мужик, начальник*.

Далее в ходе развертывания повествования апеллятив *помощник* приобретает положительную коннотацию в речи начальника Сергея в день его рождения: *Я хотел, чтобы собрались люди, которые помогают мне в чужой стране. Я почувствовал, что советско-китайская дружба – это не просто слова. Я хорошо, хорошо почувствовал это. И поэтому я хочу выпить за советско-китайскую дружбу и за твоего деда*. В контексте этой речи старая идеологема *нерушимая советско-китайская дружба*, по-новому переосмысленная Суном, и китайская идиома *за твоего деда*, выража-

ющая уважение к роду, расширяют значение слова *помощник*, внося стилистическую торжественность и признание надежности и дружественной поддержки со стороны Сергея. Этот контекст создает положительную проекцию интернациональных и служебных отношений и формирует представление о том, что позиция *помощник* не унижает, а вызывает благодарность и уважение у начальника-китайца.

Кульминацией в рефлексии главного персонажа становится момент, когда бизнес Суна криминализируется, вместо бартера появляются большие деньги, и Сергей начинает ощущать свою власть над людьми: *Ты, слабый, грустный муж, которому изменяет его жена, у которого болит желудок, который недоволен своей жизнью, ты, помощник китайца, можешь подчинять себе людей. Чем хуже было дома, тем легче на работу ходить*. В этом контексте проявляется смена ролей в самоощущении персонажа: из помощника китайца, с эмотивной коннотацией *подчиненный и униженный*, он превращается в человека, подчиняющего себе других.

В финальной части текста, где говорится о новых порядках в криминализованной Москве времени перестройки, приведен эпизод, послуживший поводом для заключительной рефлексии персонажа о том, что значит быть помощником китайца, какие эмоции и оценки вызывает это понятие. Уже прошло достаточно много времени после того, как развалился бизнес Суна, сам он таинственно исчез, а другие китайцы поспешно уехали на родину. Сергей встречается со своим студенческим другом канадцем Чарльзом, которого давно не видел, но их останавливает милиция для проверки документов. *Короткое ощущение, что тебя немного унизили, чувство какой-то неловкости у нас уже прошло. Чарльз снова болтает. <...>А я ему поддакиваю или пожимаю плечами и думаю о том, что они так и будут меня задерживать и проверять документы, пока я не приму решение вернуться к нормальной жизни и поступить к какому-*

нибудь китайцу в помощники. В этом контексте основное понятие приобретает обобщающее символическое значение и служит знаком нормальной жизни, свободы и независимости.

Итак, оценочные коннотации заглавия повести «Помощник китайца» становятся ключевым элементом в повествовательной структуре текста, формирующим его развертывание, связность и цельность. Нейтральная в эмотивном плане дескрипция, обозначающая социально-статусное положение персонажа, приобретает в разных контекстах дополнительные значения, эмоционально связанные с рефлексией персонажа о нормальной жизни, и последовательно актуализирует все значения многозначного слова *помощник*. Оценочные значения понятия *помощник китайца* находят отражение в ситуативных отрицательных или положительных морально-этических оценках и означают подчиненность и унижение или независимость и уважение. Эти оценки реализуются в семейных и социальных отношениях, становясь критерием эмоционально-психологического состояния персонажа, и проясняют собственную позицию персонажа-рассказчика.

Литература

1. Кочергин, И. Помощник китайца. // Знамя. – №11. – 2002 г. – URL:<https://znamlit.ru/publication.php?id=1863> (дата обращения: 26.02.2022 г.).

УДК 821.161.1:82-311.4"18"Ushakov

Романова Н. Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРИБОЕДОВСКОЙ ТРАДИЦИИ В ПОВЕСТИ В. А. УШАКОВА «КИРГИЗ-КАЙСАК»

В статье рассматривается вопрос о цели и смысле использования грибоедовских мотивов в романтической повести В. А. Ушакова. Интересна попытка автора переосмыслить образ Чацкого, отделить любовную тему

от общественного конфликта. Мотив рока становится доминирующим, что подтверждает романтическую природу повести

Ключевые слова: романтическая повесть, использование традиции, романтизм, реализм.

N. Y. Romanova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Using of the griboedov's tradition in the novel

"Kirgiz-kaisak" by V. A. Ushakov

The article considers the question of the purpose and meaning of the use of Griboedov motives in a romantic novel by Ushakov. An interesting attempt by the author to rethink the image of Chatsky, to separate the love theme from the social conflict. The motive of rock becomes dominant, which confirms the romantic nature of the story.

Keywords: romantic story, use of tradition, romanticism, realism.

В повести В. А. Ушакова «Киргиз-кайсак» (1830) встречаются отдельные мотивы комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума». Это не удивительно: Ушаков – автор одной из первых и интереснейших статей о «Горе от ума» [1]. Роман открывается описанием панорамы Москвы. Описание это включает в себя реминисценции из Грибоедова, которые используются как некий стереотип современного сознания, в общем, в духе времени, однако несколько своеобразно. Грибоедов использован как признанный создатель точной картины столичного общества. Однако перед читателем не сатирическая картина московских нравов, а признание в любви к древней столице, которая противопоставляется европейскому Петербургу. «Да, батюшка, едва найдется где столица, как Москва. Вся эта смесь старого с новым очень меня веселит, и обычаи, и строение. Все это, отличное от европейского и нам родное, может занять не только меня, беззаботного, но и величайшего из наблюдателей современных нравов» [1]. Герой романа как бы солидаризуется с позицией Фамусова и сочувственно описывает московское гостеприимство, московскую патриархальность. «Здесь гостеприимство в пол-

ном смысле отзывается простотою древних обычаев, коих следы уже давно исчезли в Европе, а у нас еще доселе сохранились. Просвещение, вещь прекрасная, милый друг! Но не подумай, милый друг, чтобы оно за собою влекло одно лучшее, и поверь, что дурное не отстает от этого божества, столь чтимого и перевозносимого. Взрослый человек не в состоянии быть опять младенцем, но признайся, что приятно видеть в муже опытном и образованном некоторые черты прелестных детских лет! Человек, о коем можно сказать, что он по сердцу своему настоящее дитя, в моих глазах есть человек бесценный. Не то ли же бывает и с народами? Идем вперед, вперед, растем зреее, делаемся умнее и опытнее, а все как-то радуемся, когда где заметим следы первоначального и коренного быта!» [2]. В этом отрывке сразу бросается в глаза, что эпоха просветительского рационализма уже миновала. Противопоставление разуму, просвещению, непосредственности чувства, «коренного быта», исконных начал жизни говорит о наступлении романтизма. Осуществляется переоценка ценностей. Москва перестает быть символом косности, а приобретает черты древнего романтизируемого города, который автор сравнивает с миром романа Вальтера Скотта.

В повести рассказывается романтическая история любви двух молодых людей. Но хотя героиня носит имя Софьи Павловны, читает комедию Грибоедова, ставя себя на место героини, а своего возлюбленного Славина представляет Чацким, взаимная любовь героев в действительности ничем не напоминает драматические отношения Софьи с Чацким. Романтическую героиню «Киргиз-Кайсака» не устраивают черты резонера в облике Чацкого, своего избранника она предпочитает видеть другим, но при этом все-таки соотносит его с Чацким. «Комедия прочитана с восхищением. Ах, Чацкий, Чацкий! Как пламенно любил он Софью Павловну, так жестоко с ним поступившую! ... Только мсье Чацкий сам виноват. Характер его слишком тяжел. Он так заносчив, так нетерпелив, так желчен, словом, это мизантроп XIX столетия,

столько же несносный, сколько и Альцест. Нет! Наш Чацкий не таков. Он любезен, весел, учтив, снисходителен, готов всех любить. На это было у нас письменное доказательство. Этого Чацкого Софья Павловна не променяла бы на сотню Молчалиных» [3]. Буквально совпадает с оценкой образа Чацкого, данной героиней повести, мнение Ушакова о грибоедовском герое, высказанное им в статье «Московский бал. Третье действие из комедии «Горе от ума» (бенефис г-жи Н. Репиной)», написанной в том же 1830 году. «Ознакомившись с Чацким, нельзя его не полюбить, но узнавши его характер, должно признаться, что нет средства ужиться с таким человеком!» [4]. И далее в той же статье Ушаков отмечает, что Чацкий не что иное, как Мольеров Альцест, но считает, что, в отличие от мольеровского героя, Чацкий принадлежит исключительно той эпохе, в которую создал его Грибоедов. Поэтому естественно, что, создавая образ своего Славина, Ушаков смело «улучшает» на свой лад грибоедовского героя. Чацкий, который «готов всех любить», начисто утерявший обличительный пафос, перестает быть Чацким. Кроме чувствительности и благородства, ничто в Славине не напоминает о грибоедовском герое. Но для нас как раз интересна попытка переосмыслить образ Чацкого, отделить любовную тему от конфликта, в котором героиня объединялась с обществом против героя. Претензии к Чацкому обретают иной характер и смысл. Правда, Славин, так же как и Чацкий, несчастен, ему не удается соединиться с Софьей Павловной, но преследуют его не столько люди, сколько сама судьба. Тема судьбы здесь не столько заостряет, сколько ослабляет грибоедовский конфликт.

Бытовой нравоописательный колорит, в свою очередь, отделяется от трагической сатиры, от конфликта. В повести Ушакова появляются персонажи, близкие к героям «Горя от ума», такие, например, как разносчик вестей Филипп Сергеевич, но они безвредны. «Филипп Сергеевич, разносчик вестей и муж ученый по части житейских обстоятельств ближ-

него... к чести его должно сказать и то, что он был совершенно чужд догадок, подозрений и не верил ложным слухам. Что знал Филипп Сергеевич, то знал он основательно» [5]. Как видим, даже затрагивая традиционно грибоедовскую тему сплетен, Ушаков далек от того, чтобы обвинять светское общество в клевете на своего героя.

Правда, появляется в романе удивительно глупый отец Софьи, князь Любский, московский барин, член Английского клуба, который сам признается в своей глупости. Он напоминает Фамусова, но гораздо примитивнее, однозначнее, кроме того, против его затеи разлучить влюбленных протестует буквально все общество. Например, брат укоряет его: «Я знаю, что под словами выгодный жених разумеешь человека богатого и знатного, а до ума и сердца его тебе нет никакого дела. Я совсем другого мнения на этот счет. Ныне знатное происхождение мало ценится ... заслуги, польза, приносимая отечеству, трудолюбие и доброе имя уважаются гораздо более, нежели генеалогии, старинные грамоты и портреты заслуженных предков» [6]. По мнению Ушакова, ситуация в Москве со времен Чацкого сильно изменилась. Теперь уже не Чацкий противостоит всему обществу, а все общество осуждает чванливого глупого барина, подобного Фамусову. Дядя Софьи вырывает согласие своего брата на брак Софьи с незнатным Славиним. Но тут в действие и вмешивается судьба. Герой узнает роковую тайну: он оказывается незаконным сыном нищей киргизки и казака, Славин считает своим долгом признаться в этом отцу Софьи, тот заставляет дочь вернуть герою кольцо. Социальный мотив, таким образом, переплетается с романтической идеей рока, но как вспомогательный. Славин предается отчаянию. В повести появляются мотивы безумия, и опять герои вспоминают комедию Грибоедова. «Боже мой, он не в своем уме! – горестно воскликнула Евгения. – Уж ли с ума сошел? Что же ты не отвечаешь? Это будет сцена из комедии Грибоедова!... Ну, так я за тебя скажу следующие полстиха: не то чтобы со-

всем...» [7]. Славин потрясен тайной своего происхождения, она мучает его, становится навязчивой идеей, герой действительно начинает сходить с ума и в итоге погибает. Но причиной его гибели является не только и не столько спесь отца Софьи, так как это препятствие выглядит преодолимым. Причина кроется именно в преследованиях судьбы. Не случайно в повести появляются упоминания о «немецкой мелодраме», окружающие Славина воспринимают происходящее с ним как «драму рока». Сцена свидания Славина с отцом напоминает присутствующим при ней сослуживцам Славина таинственную сцену из немецкой трагедии.

Герой утрачивает черты резонера, исчезает резкое противопоставление его обществу, в итоге с Чацким его сближают лишь черты общие для романтических героев: способность к всепоглощающей любви, сила чувств, острота переживаний. Славин воспринимает Чацкого как романтического безумца, сам же он рисуется автором как жертва судьбы. Этот мотив у Грибоедова проходил подспудно, главный акцент был сделан на враждебности общества к Чацкому. В «Киргиз-кайсаке» В. А. Ушакова мотив рока становится доминирующим, что подтверждает романтическую природу повести.

Литература

1. Ушаков, В. А. Киргиз-кайсак. – Москва, 1830. – Ч. 1. – С. 22.
2. Там же, Ч. 1. – С. 29.
3. Там же, Ч. 1. – С. 52.
4. Ушаков, В. А. Московский бал. Третье действие из комедии «Горе от ума» (бенефис г-жи Н.Репиной). – в кн: А. С. Грибоедов в русской критике. – Москва, 1958. – С. 48
5. Ушаков, В. А. Киргиз-кайсак. – Москва, 1830. – Ч. 1. – С. 92.
6. Там же, Ч. 2. – С. 221-222.
7. Там же, Ч. 2. – С. 111.

УДК 821.111:179.7Barnes

Семенов А. А., Михальчук Е. П.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ОПИСАНИЕ БАРНСОМ ГЛУБИННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ В КНИГЕ «ПРЕДЧУВСТВИЕ КОНЦА»

Данная работа представляет собой изложение некоторых особенностей художественного стиля произведения Барнса «Предчувствие конца»

Ключевые слова: Дж.Барнс; ход повествования; самоубийство; душевные переживания; поиск собственного «я».

A. A. Semenov, E. P. Mikhailchuk

St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Deep psychological mechanisms in the book "The sense of an ending" by Julian Barnes

This work is an exposition of some features of the artistic style of J.Barnes' work "The Sense of an Ending"

Key words: J. Barnes; the course of the narrative; suicide; emotional experiences; the search for one's own self.

Так как получившая известность книга Дж. Барнса «Предчувствие конца» ("The Sense of an Ending") вызывает неподдельный интерес у многих, мы чувствуем необходимость высказаться по поводу этого произведения. За основу взят перевод Е. Петровой, выпущенный в СПб издательством «Азбука» в 2017 г.

Начало – разрозненные воспоминания, но при этом яркие и значимые. Эта их значимость вызывает недоумение даже у самого повествующего. Воспоминания эти формируют ход времени, сущность которого ни автор, ни мы постичь не в силах. Автор подчеркивает особое состояние нашего повседневного событийного фона, составленного «заботами настенных и наручных часов» [2, с. 16]. Он описывает всем известное тик-так, намекает на то, что истинное время пролетает где-то между невидимыми «тик» и «так» и нам недо-

ступно. Этот начальный пассаж служит точкой отсчета всего хода повествования, разворачивающегося по пути нахождения истины. Вопрос установления истины и отличия ее от лжи, или же ошибочности, характерной для каждого конкретного человека. Относительно времени Барнс, впрочем, высказывается не только в классическом рациональном ключе, но и привлекает более специфический неклассический рационализм, когда пишет о податливости временного хода и его зависимости от наших чувств, когда время «ускоряется, замедляется, достигает предела и, наконец, исчезает» [2, с. 16]. Это выводит творчество Барнса за рамки сугубо научного анатомирования объекта исследования. Таким образом, можно сразу прийти к выводу о том, что Барнс написал больше, чем хотел, и его произведение содержит также и скрытые мысли.

Литературный Адриан – литературный герой, очищенный в глазах окружающих своей интеллектуальной составляющей, кончает жизнь самоубийством, а более земной Тони Уэбстер, к которому у читателя очень часто возникает отрицательное отношение, остается жить и разрешает в конце концов часть загадок жизни. Разрешает он их с опозданием, под конец жизни, заплатив за решение своим счастьем. Его жизнь несчастна, но полноценна. Она наполнена страданием и болью, раздавая которые окружающим и близким, Тони получает их же в ответ и формирует за счет этого хоть какое-то подобие самостоятельности, в отличие от героев-самоубийц, перед которыми тайно преклоняются, но и тайно (от себя) презирают. Барнс понимает и принимает это, пытаясь на протяжении всего повествования показать свое терпимое и даже трепетное отношение к человеческим слабостям. Здесь мы вплотную приближаемся к теме несовершенства вообще и человеческого несовершенства, в частности. На примере истории самоубийства Робсона Адриан выстраивает невозможность получения достоверного знания в будущем при от-

сутствии объекта исследования (Робсон уже мертв и не может выступить в свою защиту) [2, с. 42].

Столкновения с женским началом и попытки последнего изменить мужское естество не оставили заметного следа в книге, но внесли свою лепту в формирование самостоятельности Тони. Он продолжает оставаться носителем не вполне качественного мужского начала, не дорастая в личном плане до полностью самодостаточной особи, но при этом формирует и корректирует свой характер именно в столкновении с женской природой.

Ощущения, полученные при наблюдении за приливной волной на реке Северн [2, с. 73–74], «молчаливо попирающей все законы природы» [2, с. 74], свидетельствует об особом вдумчивом подходе главного героя к явлениям жизни. Потусторонний характер волны – прекрасное дополнение ко всей напряженной атмосфере повествования. Здесь имеется отклонение от законов природы, от общепринятого, подчеркивается слепой неразумный, но инстинктивный характер данного явления, его стихийность, непонятность и неправильность. По соображениям философов и теологов прошлого, слепой импульс, присутствующий в природе, ответствен за нарушение отклонений в психосоматическом комплексе, который испытывает невероятные страдания и даже претерпевает психические и физические трансформации.

Инстинкт выживания или самосохранения (попросту, трусость) [2, с. 84] также затронут в произведении. Обычная тенденция к обновлению (не трусость) оборачивается против себя при потере человеческой личности и преобразовании ее в нечто другое. Потеря еще как-то обыгрывается каждым в повседневной жизни (испытание верой) и различными авторами на страницах их произведений (от романистов до психологов и психиатров). Преобразования же личности не рассматриваются в нужном ключе, но это не значит, что Барнс не учитывает такой возможности хотя бы гипотетически. Его

трансформация – смерть существа, получившего при жизни опаляющий опыт душевной боли, сходный с откровением.

Что интересно, Барнс всегда работает на сопоставлении противоположных начал. Рассматривая их статически, как например оппозиция молодости и старости, живости молодого ума и мудрости, он предвосхищает возможность этих начал сосуществовать в режиме сложной нелинейной динамики, а это и есть цель устремлений человека, как правило, неспособного справиться с дуализмом и откатывающегося на привычные пассивные позиции. Ясно, что мудрость вроде бы лучше, но ясно также и то, что она лишена определенной жизненности, свойственной молодому и игривому уму. Обретаемая в ходе жизни мудрость – это разновидность самоубийства, с которой приходится как-то примириться и жить дальше. Барнс предлагает головокружительную перспективу: жизнь и смерть, по его мнению, есть лишь частные случаи чего-то неизмеримо большего, превышающего возможности нашего понимания.

Ход повествования в книге Барнса однозначно не линейен. Его противоположности неодномоментны. Если Адриан при жизни был умным интеллектуалом, то и его кончина должна была бы быть менее заурядной – каприз интеллектуально организованного дихотомически ориентированного сознания, не приемлющего полутонув, т. е. Барнс обозначает еще одну болезнь современности – неразвитость и незрелость эмоциональной сферы под прикрытием столь же эмоционального псевдоумствования, ведущего в небытие.

Автор указывает на меньшую стабильность и большую хаотичность и фрагментарность современной жизни, на неспособность современного человека поместить себя в центр бытия (прежде всего, собственного), проследить жизнь в максимальной полноте связей. Борьба со скукой – основное занятие современного человека, всеми силами пытающегося избежать болезненных и травмирующих встреч со своим загубленным «Я».

Мы можем бесконечно перебирать жемчужины, нанизанные Барнсом на нить своего повествования, и никогда не остановимся, находя все новые и новые смыслы. Психология, бытовая драма, историческая условность или даже несостоятельность, а также многое другое, обнаруживаемое нами в «Предчувствии конца», позволяют однозначно заявить: Барнса необходимо не только читать, но и перечитывать, зачастую воспринимать его книги как зеркало, отражающее в чем-то неудобное и даже временами страшное, но НАШЕ лицо.

Литература

1. Barnes, J. The Sense of an Ending. – London: Vintage books, 2012. – 150 s.
2. Барнс, Д. Предчувствие конца / Джулиан Барнс; перевод и примеч. Е. Петрова. – Москва: Иностранка: Азбука-Аттикус, 2017. – 220 с.

УДК 811.161.1:81'367.7:81'373.47:82Kolina

Сретенская Л. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

АНАЛИЗ ВСТАВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ПРОЗЕ Е. КОЛИНОЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «ТРЕБУЮСЬ Я!»)

В статье анализируется использование вставных конструкций в романе Е. Колиной «Требуюсь Я!». Рассмотрена их роль в реализации авторского замысла, в формировании различных уровней текста. Вставные конструкции в романе позволяют отразить как фактическую сторону описываемых событий, так и их оценку, и реакцию на них со стороны героини-рассказчицы, расширяют пространственно-временной план, организуют коммуникацию автора с читателем, выполняют интертекстуальную функцию, вносят оценочность и иронию в текст.

Ключевые слова: экспрессивный синтаксис, вставные конструкции, художественный текст, экспрессивно-оценочная информация, диалогичность текста.

L. V. Sretenskaya

St. Petersburg University

Analysis of parentheses in E. Kolina's prose (by the material of the novel "Требуюсь я!")

In the article features of use of parentheses in E. Kolina's novel "Требуюсь Я!" and their role in the realization of the author's intention, in the formation of different levels of the text are considered. Parentheses in the novel allow reflecting both the factual side of the described events, as well as their assessment and reaction to them from the side of the narrator, expand the spatial and temporal plan, organize the communication between the author and the reader, fulfill the intertextual function, bring evaluation and irony into the text.

Keywords: expressive syntax; parentheses; art text; emotional and estimated information, text dialogue.

Одна из черт современной актуализированной прозы – использование конструкций экспрессивного синтаксиса, к которым относятся также и вставные конструкции (ВК), которые представляют собой синтагматически связанный либо не связанный вид осложнения не только предложения, но и текста. Они отражают такую особенность речемыслительной деятельности, как ассоциативность: у говорящего по ходу изложения мысли возникают новые размышления, и он, отвлекаясь от основной мысли, добавляет информацию различного рода, которая оценивается автором как дополнительная, факультативная информация. «Эта информация не обязательно «второстепенная», т. е. чисто уточняющая. Напротив, она очень важна, и форма ее преподнесения – графическое резкое выделение – является экономным способом совмещения различной информации в пределах формально единой структуры» [1, с. 54–55].

ВК – это синтаксическая конструкция, которая может быть представлена словоформами (1), словосочетаниями (2), простыми (3) и сложными предложениями, а также значительными по протяженности отрезками текста (4), которые прерывают ход выражения мысли ассоциативно возникающими уточнениями, пояснениями, дополнениями, замечани-

ями и т. п. Разговорной основой вставных конструкций являются вставки, распространенные в устном говорении, самоперебивы, возникающие по ассоциации, часто для уточнения или разъяснения основной информации [2, с. 170–172, 308–312]. Приведем примеры:

Каждую ночь (**каждую!**) я просыпаюсь в горестном недоумении: «Мне 50».

Привычка делиться с ним всем (**кроме вишни в шоколаде**) оказалась сильнее меня.

Остаться друзьями с обоими нельзя: я думала можно (**Пашка ведь тоже мой друг**), но Алла говорит, нельзя.

При всем неравенстве социального и материального положения у няни с Аллой есть общее: няня – женщина за пятьдесят, пострадавшая от мужчин, и уже понятно, что Алла тоже от своего Пашки... (**Пашке 62. Раньше казалось, это невозможный нечеловеческий ужас – «Пашке 62», но теперь это просто «Пашке 62».**)

Как видно из примеров (1, 4, 5), ВК могут иметь не только информативный, но и эмоционально-экспрессивный характер, который поддерживается интонацией и употреблением соответствующей лексики, т. е. такого типа конструкции выражают субъективную модальность и выполняют модально-оценочную функцию в тексте.

Тексты петербургского писателя Елены Колиной дают интересный материал для лингвистического анализа, для исследования авторской тактики, используемой, например, в романе «Требуюсь я!», где ВК встречаются почти на каждой странице. Повествование ведется от лица героини, которая «довольно откровенно написала о том, как достичь успеха, избавиться от депрессии, негативных чувств, перестать курить, открыть свой бизнес» [3, с. 5]. История трех месяцев из жизни героини – это ее рассказ о том, как побороть страхи, измениться, одержать победу над собой:

Я не стала бы писать эти записки, если бы через четыре месяца (**честное слово, четыре!**) не получила предложение о

создании сети школ в Питере и Москве (**я же говорила, Москва – это золотое дно!**).

Однако это только сюжетная канва текста. «Отдельная судьба, отдельное событие, даже если они явились поводом к написанию произведения, становятся художественным образом, только если вызывают читательские ассоциации с реальным и эмоциональным миром их жизни» [4, с. 7]. Один из мотивов романа – в жизни «требуются» разные женщины (у героини есть подруги Зинаида-олигарх и Алла, помощница по дому Надя – все с разными судьбами). Каждая, оказавшись в сложной для себя ситуации, выбирает сама свое место в жизни. Анна Коробова решает:

А я больше не буду писать, я не хочу повиснуть у него (мужа-продюсера – Л.С.) на ногах гирей (**своими сценариями, чтобы он считал себя обязанным снимать из жалости**), я вообще не буду писать, – и начинает искать другое дело.

ВК разрушают своей структурой линейное построение текста, переводят его в двухплановое / многоплановое повествование. Формирование дополнительного плана повествования, в т. ч. информативного плана текста – одна из функций вставок, поэтому ВК становятся важным текстообразующим средством в современных художественных произведениях. В романе «Требуюсь я!» автор значительную часть образа героини представляет через информацию, вынесенную во вставные конструкции. Анна предстает как человек с социально-бытовой, психологической и языковой характеристикой: читатель узнает ее возраст и отношение к нему (1), образование (7), ее занятия (6), отношение с мужем (2, 6, 9) и мамой, черты характера (8) и привычки, друзей (3, 4) и т. п.

Если вы еще не догадались, зачем ему Анна Коробова, то объясняю: я могу преподавать в младших классах: – математику и все остальные ужасные предметы – физику, химию, биологию (**я кандидат физико-математических наук** и уж как-нибудь выучу биологию для младших классов, - черче-

ние (не знаю, зачем младшим школьникам черчение, но **я окончила Политех**), – английский (в начале перестройки...**я получила диплом Лондонского университета для иностранцев**), – психологию (**я получила диплом Санкт-Петербургского университета**, чтобы читать лекции студентам), – русский и литературу, историю (я же бывший сценарист, имею понятие обо всем)...

Все во мне (природная скромность, интеллигентское желание анонимности) говорило «нет», а все другое во мне (тщеславие, потаенное желание видеть свое имя на каждом углу с портретом и подписью «любимая, обожаемая», желание утереть нос всем на студии) сказало «да».

Но разве это не возрастные изменения: мужчина за 50 (**Максиму (мужу) 57, это за 50**), считает, что все молодые и модные лучше? Вот он пригласил молодого сценариста...

Вставки, содержащие уточняюще-пояснительную, дополнительную, эмоционально-оценочную информацию, формируют образ героини – женщины вполне благополучной и обеспеченной, образованной и интеллигентной, успешного сценариста до начала представленной читателю истории. Муж-продюсер отверг последний сценарий героини, и повествование в романе – своего рода работа героини над успешным сценарием не только её личной жизни, но и как сценариста (хотя такая цель не ставится), что подтверждает и использование кинематографических приемов, актуализирующих зрительный и слуховой план восприятия.

...написала еще один сценарий – сценарий молодежного сериала, который не взяли, потому что мне... (**здесь слезы в голосе**) ... потому что мне 50.

– Подойти и молча плакать (слезы текут по неподвижному лицу).

Важно рассказать, как начинается перемена в жизни...В хорошем (**не в моем, в любом хорошем**) сценарии герой после внутренней борьбы изменяет действительность и себя к лучшему.

Ассоциативный ход мысли организует само повествование, определяет его динамическую композицию, формирует мотивы, создавая параллельные смысловые линии, преодолевающие линейность текста, которые концептуализируют текст, обогащают его информативную насыщенность и включение прецедентных элементов [4, с. 16]. Вставные конструкции в романе расширяют пространственно-временной план, организуют коммуникацию автора с читателем, выполняют интертекстуальную функцию, вносят оценочность и иронию в текст. Следует отметить, что ирония – не просто характерная черта, а стилиобразующий фактор романа (8, 10, 13, 14).

Я оплатила анонс, страницу (рекламы – Л. С.), не полный пакет... Хорошо, что от полного пакета меня оберегла жадность. Что-то (**природная способность к бизнесу?**) подсказывало мне, что 10 тысяч пропадут.

...однажды я оказалась одна в Венеции без наличных денег. Банкомат отказался даже впустить мою карточку в себя. А надев очки, я увидела, что пытаюсь записать в банкомат вовсе не Visa, а скидочную карту из магазина «Элитное белье». <...> От ночлега на скамейке меня спас чемодан «Луи Вуйтон» (**персонал в хорошем отеле умеет отличить настоящий «Луи Вуйтон» от поддельного, вот меня и приняли за человека, у которого есть много карточек наверху на крыше (сейчас не все знают наизусть «Карлсона», поэтому напоминаю, что у него наверху были не банковские карты, а паровые машины)**), а то бы я узнала, почему жизнь бомжа.

Повествование с элементами самоиронии (14) перемещает читателей в иной событийно-временной план, а ВК, представленная в том же стилистически-эмоциональном ключе, что и текст, который она расчленяет, – это пояснение причины благополучного исхода неприятной для героини ситуации. Соотнесение точки зрения рассказчицы и служителей отеля, прецедентное сравнение с «Карлсоном», прямое

обращение к читателю организуют коммуникацию автора с читателем. Этой цели служат вставки с информацией, отсылающей к жизненному опыту автора или читателя (15), риторические вопросы, собственно эмоционально-оценочная информация (17), аллюзии и интертекстовые включения (14, 16), взаимодействие речевых планов рассказчика и персонажей (15) и пр.

Одна моя подруга при разводе говорила, что ее жизнь разбита (**ну, сами знаете – отдала лучшие годы и троих детей**).

Это вечный вопрос хороших родителей – что делать с шестилеткой? (**Помните: «Хоботов, для детсада ты слишком громоздок»? Вот именно.**)

Платить я буду хорошо, чего бы им не работать у меня? (**«Работать у меня» звучит волнующе, как «первый поцелуй».**)

Таким образом, вставные конструкции в романе становятся самостоятельными микротекстами, представляющими дополнительный план повествования, участвуют в реализации авторских идей, позволяют отразить как фактическую сторону описываемых событий, так и их оценку, и реакцию на них со стороны героини-рассказчицы, организуют коммуникацию рассказчика с читателем, создавая внутреннюю диалогичность текста.

Литература

1. Акимов, Г. И. Новые явления в синтаксическом строе современного русского языка. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. – 132 с.
2. Синтаксис современного русского языка: учеб. для высш. уч. заведений РФ / Г. Н. Акимов, С. В. Вяткина, В. П. Казаков, Д. В. Руднев; под ред. С. В. Вяткиной // Учеб.-метод. комплекс по курсу «Синтаксис современного русского языка». – Санкт-Петербург: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. – 347 с.
3. Колина, Е. Требуюсь Я! – Москва: Изд-во АСТ, 2016. – 216 с.
4. Рогова, К. А. Интерпретация современного художественного текста // Glosos, The Slavic and East European Language Resource Center. – Issue 2, Winter 2002. – 16 с.

УДК 316.728:028.5(470.23-25)

Щукина Д. А., Елисеева И. А., Олейник М. П.

Санкт-Петербургский горный университет

МОНИТОРИНГ ЧИТАТЕЛЬСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ГОРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье приводятся результаты второго этапа мониторинга читательских предпочтений студентов Санкт-Петербургского горного университета. В проведенном пилотном онлайн-опросе приняли участие 100 студентов первого курса разных факультетов. На основании анализа ответов выявляется, какие книги читает студенческая молодежь и каковы мотивы чтения. Выдвинуты предположения о причинах выбора книг определенного жанра/тематики, автора и конкретных текстов. Обозначены перспективы дальнейшего исследования, связанные с формированием культуры чтения.

Ключевые слова: мониторинг; читательские предпочтения; онлайн-опрос; студенты-первокурсники; культура чтения.

D. A. Shchukina, I. A. Eliseeva, M. P. Oleinik

Saint Petersburg Mining University

Monitoring of reading preferences of first-year students of the mining university

The article presents the second stage results of the St. Petersburg Mining University students reading preferences monitoring. 100 first-year students from different faculties took part in the pilot online survey. Based on the analysis of the answers, it is revealed which books the student youth reads and what are the motives for reading. Assumptions are made about the reasons for choosing books of a certain genre /subject, author and specific texts. The prospects for further research related to the formation of a reading culture are outlined.

Keywords: monitoring; reader preferences; online survey; first-year students; reading culture.

Развитие интеллектуального, волевого и эмоционального потенциала личности обусловлено рядом факторов, в том числе культурой чтения, понимаемой как система навыков эффективной работы читателя с книгой, которая позволяет усваивать и воспринимать прочитанное, анализировать ин-

формацию, соотнося ее с собственным опытом. Культура чтения определяет уровень интеллектуального и духовного развития общества, а также индивидуальные читательские предпочтения. Особое место здесь занимает чтение художественной литературы, которая служит саморазвитию личности и формирует базовые общечеловеческие ценности. Процесс чтения нужен для получения необходимой информации, в том числе для самообразования, и для приятного времяпровождения (эмоциональная разрядка и эстетическая рекреация). Художественная литература расширяет сферу духовной жизни читателя, учит его самостоятельности мысли, предоставляет художественную модель мира и человека.

Академик Д. С. Лихачев размышлял о роли литературы в жизни человека: «Литература дает нам колоссальный, обширнейший и глубочайший опыт жизни. Она делает человека интеллигентным, развивает в нем не только чувство красоты, но и понимание жизни, всех ее сложностей, служит проводником в другие эпохи и к другим народам, раскрывает перед вами сердца людей» [5, с. 86].

Изучением читательских предпочтений различных возрастных и социальных групп российского общества занимаются ученые-филологи и педагоги, учителя и преподаватели русского языка и литературы, библиотекари. Назовем некоторые исследования в данной сфере. Так, Е. С. Симакова, представляя художественный текст глазами старшего школьника, отмечает важность книги для сохранения ценностных ориентиров учеников [7]. В статье В. А. Рудакова описаны результаты мониторинга по выявлению читательских предпочтений школьников Югры, видов досуга подростков, роли Интернета в 2015 и 2017 гг. [6]. Отвечая на вопрос «Что читают наши дети и подростки?», библиотечные работники г. Тара Омской обл. на основании проведенного в 2019 г. исследования формулируют задачу «представить книгу как главный источник знаний и информации самого разного рода» [8, с. 100]. Всероссийский опрос молодежи на обсуждае-

мую тему был проведен с помощью онлайн-платформы экспертами НАФИ в апреле 2022 года, опрошены 1000 человек в возрасте 14–35 лет. Приведем его основные результаты: 83 % респондентов считают, что чтение способствует повышению культурного уровня человека и его грамотности; 67 % читают книги хотя бы эпизодически; 29 % проводят за чтением 1–3 часа в день, 24 % читают менее часа в день [3].

Студенты Санкт-Петербургского горного университета принимали участие в разного рода опросах: в масштабном свободном ассоциативном эксперименте при изучении семантики лексемы *рождество* [1], [2], а также при описании понятий *Север* и *Арктика* в контексте исторической памяти [4]. Осенью 2022 г. в Горном университете был реализован первый этап мониторинга читательских предпочтений студентов-первокурсников. Опрос проходил в традиционной очной форме среди студентов двух факультетов, при этом студенты-экономисты отвечали на более общие вопросы о чтении книг, а студентам строительного факультета были предложены вопросы по поэзии серебряного века. При анализе полученных результатов были обнаружены пересечения двух проведенных опросов, в частности большинство респондентов среди книг, которые они читают, назвали тексты русской классической литературы [9], [10]. Постоянство читательских предпочтений молодежи связано с тем, что классика включена в школьную программу. В то же время классическая литература воспитывает нравственные качества молодого поколения, развивает память, способность грамотно и полно выражать свои мысли, развивает кругозор читателя, мотивирует его к самосовершенствованию и саморазвитию.

Для проверки сделанных на первом этапе выводов и определения специфики интересов читателя-студента, будущего специалиста на предприятиях минерально-сырьевого комплекса, было принято решение провести второй этап мониторинга читательских предпочтений через полгода в формате онлайн-опроса. В мониторинге приняли участие 100

студентов I курса разных факультетов Санкт-Петербургского горного университета. В опросник было включено пять вопросов, три закрытых: Какие книги вы предпочитаете?, Что Вами движет при чтении: желание саморазвиваться или «скоротать время»? Считаете ли вы чтение необходимым для саморазвития? Два вопроса были открытыми: нужно было назвать любимых авторов и произведения.

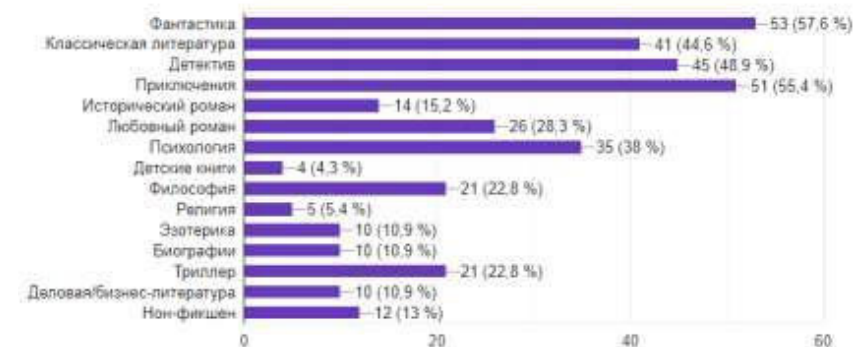


Рис. 1. Какие книги вы предпочитаете?

Таким образом, среди книг, которые предпочитают читать респонденты, представлены динамичные и развлекательные жанры: фантастика (57,6%), детектив (48,9%), приключения (48,9%). Очевидно, такого рода книги интересны своим сюжетом, необычными поворотами в развитии действия, героями и персонажами, которые оказываются в центре событий и должны принимать определенные решения. Онлайн-опрос подтвердил также результаты первого этапа мониторинга: 44,6 % респондентов назвали классическую литературу.

На второй вопрос (о мотивах чтения) 71 % опрошенных ответили, что обращение к книге для них связано с потребностью саморазвития и познания нового. Третий вопрос показал, что более половины респондентов считают чтение необходимым условием для саморазвития.

Анализ ответов на открытые вопросы позволил обозначить предпочитаемый круг чтения: любимых авторов и любимые произведения. Наиболее распространенные ответы на вопрос о любимых писателях/поэтах (расположены по алфавиту): М. А. Булгаков, И. В. Гете, Н. В. Гоголь, Ф. М. Достоевский, Александр Дюма, Стивен Кинг, Р. Киплинг, Агата Кристи, Г. Ф. Лавкрафт, М. Ю. Лермонтов, Джек Лондон, В. Маяковский, Харуки Мураками, Дж. Оруэлл, Дж. Остин, В. Пелевин, А. С. Пушкин, Э. М. Ремарк, Дж. Роулинг, Анджей Сапковский, Л. Н. Толстой, Оскар Уайлд, А. П. Чехов. На основании представленных данных можно сделать вывод, что зарубежная литература и отечественная встречаются с одинаковой частотой, наравне с классикой и школьной программой можно встретить авторов антиутопий, любовных романов и детективов, что подтверждает интерес к этим жанрам среди современной молодежи.

Среди писателей наибольшее количество голосов набрали: Ф. М. Достоевский (18 опрошенных) и М. А. Булгаков (10) (оба автора изучаются в школе, по их произведениям сняты фильмы и сериалы), Стивен Кинг (8) (американский писатель, виртуозно объединивший в своих романах жанры фантастики, триллера, детектива), Дж. Оруэлл (7) (автор антиутопий).

В качестве любимых произведений чаще всего были названы (алфавитный порядок, для наиболее частотных ответов указан индекс) «Братья Карамазовы», «Война и мир» (5), «Гарри Поттер», «Идиот», «Мартин Иден», «Мастер и Маргарита» (7), «Портрет Дориана Грея», «Преступление и наказание» (9), «Фауст», «Цветы для Элджернона», «Шерлок Холмс», «1984» (7), «451 градус по Фаренгейту». Обратим внимание на то, что большинство опрошенных делали выбор из произведений, включенных в школьную программу. Среди любимых текстов в основном были названы многоплановые и обширные произведения, преимущественно прозаические: философско-психологические (по терминологии М. М. Бах-

тина – полифонические) романы Ф. М. Достоевского, юбилей которого широко праздновался в 2021 г.; роман-эпопея Л. Н. Толстого о русской жизни первой четверти XIX в.; фантастический (в жанровом определении автора), философский, сатирический и авантюрный роман М. А. Булгакова; серия романов британской писательницы Дж. Роулинг о юном волшебнике и его друзьях; романы-антиутопии и др. Отметим, что в списке любимых книг отсутствуют произведения современных авторов, хотя некоторые современные авторы были названы в предыдущем опросе.

Таким образом, анализ результатов онлайн-опроса, проведенного среди студентов I курса Санкт-Петербургского горного университета, показал, что интерес к чтению книг среди студенческой молодежи сохраняется. Подчеркнем, большинство респондентов отметили, что классическая литература входит в число любимых авторов и произведений. Обращение к классической литературе, отобранной для изучения в средней школе, свидетельствует о самостоятельной работе читателя с качественными текстами, выполняющими не только познавательную и развивающую, но и воспитательную функцию. Можно предположить, что студентов-первокурсников привлекают, в первую очередь, книги, в которых герои оказываются в сложных жизненных ситуациях, часто они стоят перед нравственным выбором; сюжет названных во время опроса книг динамичен и многопланов; фабула сложна. Анализ мониторинга читательских предпочтений вызывает в памяти слова Л. Н. Толстого о том, что в жизни достаточно не только написать одну хорошую книгу, но и прочесть тоже.

Литература

1. Дмитриева, М.Н. Lexical Names of Orthodox Holidays as a Reflection of Religious Beliefs of the Modern Linguistic Personality / М. Н. Дмитриева, Т. В. Возбранная, Ю. В. Борисова // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. – № 102. – V 102. – 2021. – Pp. 214–221.

2. Дмитриева, М.Н. Semantic-Associative Potential of Lexeme "Christmas" Based On Ideographic Dictionaries And Associative Experiment / М.Н. Дмитриева, Т.В. Возбранная // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences ЕрSBS. – № 76. – 2020. – Pp. 3515–3522.

3. КНИЖНОЕ ДЕЛО–2022. Литературные предпочтения российской молодежи, выбор книг, отношение к библиотекам URL: <https://nafi.ru/projects/sotsialnoe-razvitie/knizhnoe-delo-2022-literaturnye-predpochteniya-rossiyskoy-molodezhi-vybor-knig-otnoshenie-k-bibliote> (дата обращения: 03.03.2023).

4. Корнилова, Е. В. Арктика и Север в контексте проблемы исторической памяти // Вопросы истории. – 2022. – № 5. – Т. 1. – С 18–30.

5. Лихачев, Д. С. Письма о добром и прекрасном. / сост. и общая ред. Г. А. Дубровской. – 3-е изд. – Москва: Дет. лит., 1989. – 238 с. (86).

6. Рудаков, В. А. Изменения читательских интересов у школьников Югры (результаты мониторинга) // Вестник Сургутского гос. пед. ун-та. – 2018. – № 5. – С. 79–93.

7. Симакова, Е. С. Художественный текст глазами старшего школьника // Педагогика. – 2015. – № 2. – С. 80–85.

8. Что читают наши дети и подростки: матер. исслед. читательских интересов (январь-декабрь 2019 г.) / МБУК «ТЦБС», ЦРБ, ЦРДБ; сост. И. А. Иванова. – Тара. – 2020. – 116 с.

9. Щукина Д.А., Елисеева И.А. Поэзия серебряного века в восприятии будущих инженеров-строителей / Д. А. Щукина, И. А. Елисеева // Гуманизация и гуманитаризация образования XXI века: Чтение в образовательной среде вуза и школы // Матер. 17 Междунар. науч.-метод. конф. памяти И. Н. Ульянова (19-22 октября 2022 г., Ульяновск); под общей ред. Л. И. Петриевой. – Ульяновск: УлГПУ, 2022. – С. 32–37.

10. Щукина, Д. А. Читательские предпочтения студентов-первокурсников технического вуза и вопросы культуры чтения / Д. А. Щукина, М. П. Олейник // Гуманизация и гуманитаризация образования XXI века: Чтение в образовательной среде вуза и школы. Матер. 17 Междунар. науч.-метод. конф. памяти И. Н. Ульянова (19-22 октября 2022 г., Ульяновск); под общей ред. Л. И. Петриевой. – Ульяновск: УлГПУ, 2022. – С. 204–209.

V. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ И ОСНОВНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

УДК 811.161.1'243:376.68(=411.21)

Абясова А. И.

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

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НОСИТЕЛЕЙ АРАБСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена вопросам обучения русской фонетике иностранных слушателей подготовительных курсов по русскому языку, являющихся носителями арабского языка. В статье приводятся сходства и различия фонетических систем двух языков, а также трудности и ошибки, возникающие у участников процесса обучения в связи с различиями фонетических систем.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; подготовительные курсы; носители арабского языка; фонетические системы; сходства и различия.

A. I. Abiasova

North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov

On the question of teaching Russian as a foreign language to Arabic native speakers

The article is devoted to the issues of teaching Russian phonetics to foreign students of the Russian language preparatory courses, who are native speakers of the Arabic language. The article presents the similarities and differences between the phonetic systems of the two languages, as well as the difficulties and mistakes encountered by the participants in the learning process due to the differences of phonetic systems.

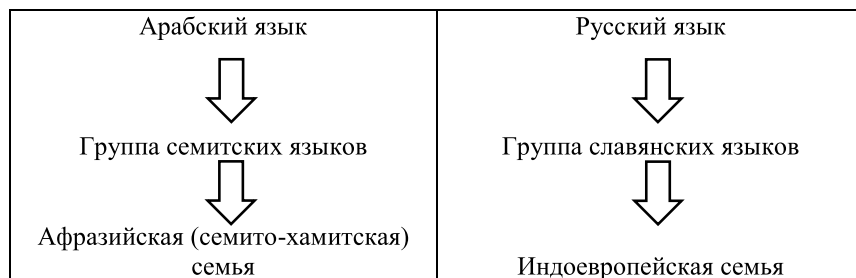
Keywords: Russian as a foreign language; preparatory courses; Arabic native speakers; phonetic systems; similarities and differences.

По данным Министерства науки и высшего образования Российской Федерации число иностранных студентов в России растёт. В топ десять стран, откуда приезжают иностран-

ные граждане за российским высшим образованием, входит Египет [1]. На подготовительных курсах по русскому языку как иностранному, обеспечивающих подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, наряду с другими иностранными слушателями обучаются носители арабского языка.

В приведённой ниже таблице 1 сравнения русского и арабского языков по принципу происхождения представлено, что с момента распада общего предка – ностратического праязыка – сравниваемые языки развивались каждый по своему пути, относятся к разным языковым семьям, не являются родственными, а значит, не имеют характерные регулярные соответствия на различных уровнях языковой системы, имеют различия, в том числе и на уровне фонетики [2].

Таблица 1 – Генеалогическая классификация арабского и русского языков



В ходе вводно-фонетического курса подготовительной программы по русскому языку арабские учащиеся знакомятся с основными особенностями русской фонетической системы: артикуляцией звуков, графикой, особенностями ударения, ритмической структурой русского слова, интонационными конструкциями. Для выявления сходства и различий изучаемого русского языка и родного для арабских учащихся арабского языка сравним некоторые аспекты фонетической

организации русской и арабской речи. Сравнение будем проводить с современным арабским литературным языком, который является «единым и общим государственным языком всех арабских стран» при их широкой географии распространения [4].

В русском алфавите 33 буквы, обозначающие гласные и согласные звуки, в том числе две буквы (ь, ъ), не обозначающие звуки. 21 буква – это согласные буквы, которые обозначают 36 согласных звуков: звонкие твёрдые и звонкие мягкие ([б], [б'], [в], [в'], [г], [г'], [д], [д'], [ж], [з], [з'], [й'], [л], [л'], [м], [м'], [н], [н'], [р], [р']), глухие твёрдые и глухие мягкие: ([п], [п'], [ф], [ф'], [к], [к'], [т], [т'], [ш], [с], [с'], [х], [х'] [ц], [ч'], [ш']) [3].

Арабский алфавит состоит из 28 букв, обозначающих только согласные звуки, в том числе одной буквы (ا), не обозначающей звука.

Сравнение согласных звуков русского и арабского языков показывает, что между ними имеются сходства и различия.

Говоря о сходствах, отметим, что в сравниваемых языках имеются следующие общие согласные: [б], [ф], [т], [д], [с], [з], [м], [н], [л], [р], [к], [ш], [й]. Однако эти согласные русские и арабские звуки являются лишь условно общими – близкими, но отличающимися по своим артикуляционно-акустическим свойствам. «Арабские согласные занимают среднее положение между мягкими и твёрдыми русскими согласными» [4]. При произнесении арабских согласных звуков [б], [ф], [т], [д], [с], [з], [м], [н] органы речи носителя арабского языка не напрягаются, как при произнесении русских мягких согласных.

Некоторым русским согласным буквам в арабской транслитерации могут соответствовать несколько арабских букв, которые произносятся по-разному в зависимости от места артикуляции [5]. Например, русская «с» – это три арабские буквы **س ص ش**, русская «з» – это три арабские бук-

вы **ظ ز ن**, русская «т» – это две арабские буквы **ط ت**, русская «д» – это три арабские буквы **ض د ذ**, русская «х» – это три арабские буквы **خ ح ه**.

Также, говоря о различиях, отметим, что ряда русских согласных звуков – [в], [г], [п], [ц], [ч'], [щ'], [ж] – в арабском языке нет. К примеру, такие русские имена собственные, в которых содержатся согласные «в», «п», в арабском языке передаются другими согласными буквами и звуками: Владимир – [фла**д**ли**м**ир] – فلاديمير; Путин – [бу**т**ин] – بوتين.

Кроме того, в классификации арабских согласных звуков выделяют такие, каких нет в русском языке, что означает, что речевой аппарат арабских учащихся с рождения приспособлен к другим принципам работы в производстве звуков, нехарактерной для артикуляции звуков русского языка. Так, по месту образования арабские согласные классифицируются на губные, нёбные, гортанные. Среди них, например, нёбные межзубные согласные звуки, при артикуляции которых необходимо поместить кончик языка между зубами; гортанные зевные согласные звуки, при артикуляции которых мышцы гортани напрягаются, сжимаются и имеют характер спазма, а после задержки происходит их мгновенное расслабление; передненёбные зазубные (эмфатические) согласные звуки, для производства которых основным условием является напряжённость всего речевого аппарата и подъём задней части спинки языка к мягкому нёбу. Русские согласные звуки по месту артикуляции делятся на губные и язычные.

Ключевым аспектом обучения вводно-фонетическому курсу русского языка является деление согласных звуков по дополнительной артикуляции на твёрдые и мягкие: [б] – [б'], [в] – [в'], [г] – [г'], [д] – [д'], [з] – [з'], [л] – [л'], [м] – [м'], [н] – [н'], [п] – [п'], [ц] – [ц'], [ф] – [ф'], [к] – [к'], [т] – [т'], [с] – [с'], [х] – [х']. «В отличие от русских согласных соответствующие арабские согласные не имеют парных (твёрдых и

мягких) фонем (как, например «брат» – «брать», «лён» – «лень» и т. д.)» [4]. Оппозиция твёрдых – мягких согласных не характерна для арабского языка, но для русской фонетики, по мнению А. А. Реформатского, это самый существенный момент звукового строя, основа русской фонологической системы [2].

Другой важной чертой русских согласных звуков является их классификация по признаку глухости – звонкости, что также образует ядро фонологической системы современного русского языка. Русские и арабские согласные звуки по данному противопоставлению не совпадают. В русском языке выделяют непарные согласные звуки, например, только звонкие [й], [л], [л'], [м], [м'], [н], [н'], [р], [р'] или только глухие [х], [х'], [ц], [ч'], [щ'], а также парные (звонкие и глухие) согласные [б] – [п], [б'] – [п'], [в] – [ф], [в'] – [ф'], [г] – [к], [г'] – [к'], [д] – [т], [д'] – [т'], [ж] – [ш], [з] – [с], [з'] – [с']. В арабском языке пары по глухости и звонкости не образуются.

При обучении русской фонетике необходимо учитывать особенности реализации признака глухости – звонкости в потоке речи. Такие фонетические явления, как оглушение на конце слова (дуб), оглушение перед глухими согласными (автобус), озвончение перед звонкими согласными (вокзал) характерны для русского языка, но не свойственны для носителей арабского. В противоположность русскому языку в арабском языке звонкие согласные не оглушаются.

Примечательно, что такая особенность фонетической системы русского языка, как стечение согласных звуков в словах, например, двух согласных (вчера), трёх согласных (здоровствуйте), четырёх согласных (экскурсовод) – не типична для арабского языка и может вызывать трудности у учащихся при произнесении таких русских слов. Арабское слово не может начинаться или заканчиваться на стечении двух и более согласных. В арабском слове не может быть трёх согласных звуков вместе. Кроме того, слово не может начи-

наться на гласную, всегда начинается на согласную и последующую гласную, что связано с типами слогов в арабском языке [4].

Система русского вокализма также отличается от арабской. В русском алфавите 10 гласных букв и 6 гласных звуков ([a], [o], [y], [ы], [и], [э]). В арабском алфавите нет гласных букв, но также есть 6 гласных звуков [a], [ā], [и], [ī], [y], [ȳ]. Различие между гласными звуками двух языков состоит в том, что арабские гласные делятся по признаку долготы и краткости звучания, что не характерно для русской фонетической системы. Признак долготы и краткости арабских гласных звуков имеет смысловозначительное значение, тогда как в русском языке удлинение гласных под ударением не ведёт к изменению значения слова.

Специальных букв для графического отражения гласных звуков в арабском письме нет. Для передачи кратких гласных звуков могут использоваться огласовки – надстрочные и подстрочные знаки, которые употребляются лишь в ряде случаев, а не повсеместно; для передачи долгих гласных используются некоторые буквы алфавита, которые сами по себе обозначают согласные звуки. «Таким образом, система арабского письма основана на письменном изображении лишь согласных звуков» [4].

В арабском языке нет гласных [o], [э], [ы], в связи с чем учащиеся могут не различать данные русские гласные звуки, отсутствующие в их родном языке.

Из вышеприведенного сравнительного анализа можно сделать вывод, что системы русского консонантизма и вокализма отличаются от арабских. Рекомендуется учитывать отличия при обучении русской фонетической системе слушателей подготовительного курса – носителей арабского языка. Рекомендуется проводить работу над постановкой русских звуков при использовании артикуляционных схем, объяснении принципов работы органов речи для производства звуков.

Отсутствие в родном языке арабских учащихся каких-либо русских звуков или наличие соответствующих звуков, но с несколько иной артикуляцией, могут быть причиной ошибок, связанных с неразличением фонем или с нарушением артикуляции.

Отсутствие в родном языке арабских учащихся характерных фонетических явлений русского языка могут быть причиной затруднённого восприятия и воспроизведения слов в потоке речи.

Характерное переключение речевого аппарата с артикуляции звонких на артикуляцию глухих и наоборот – одна из основных черт русской фонологической базы. Рекомендуется отрабатывать глухие и звонкие согласные в упражнениях в различных позициях.

Знание фонетических различий помогает преподавателю русского языка как иностранного понимать природу трудностей, с которыми могут столкнуться его учащиеся, в особенности, если ранее ими не изучались другие иностранные языки, фонетика которых разделяет общие черты с русской.

Литература

1. Число иностранных студентов в России в 2022 году выросло на 8,4% (2022) // Сайт tass.ru. URL: <https://tass.ru/obschestvo/16453991>.
2. Реформатский, А. А. Введение в языковедение: учебник для вузов. – 5-е изд., испр. – Москва: Аспект Пресс, 2010. – С. 386–429.
3. Шклярова, Т. В. Справочник по русскому языку для школьников и абитуриентов. – Москва: Грамотей, 2017. – С. 24–31.
4. Ковалёв, А. А. Учебник арабского языка / А. А. Ковалёв, Г. Ш. Шарбатов. – 4-е изд. – Москва: Вост. лит., 2004. – С. 5–84.
5. Ибн Мирзакарим ал-Карнаки. Введение в чтение Корана. Алфавит. – изд. перераб. и испр. – Санкт-Петербург: «Издательство «ДИЛЯ», 2018. – С. 7.

ПРОЕКТ «УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС «ДАВАЙТЕ ДРУЖИТЬ!» И ПРИЁМЫ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ

В статье рассматриваются принципы создания нового учебно-методического комплекса для иностранных учащихся, начинающих изучать русский язык. Определяется цель пособия, отмечаются его актуальность, новизна и значимость, анализируется структура.

Ключевые слова: учебное пособие; иностранные учащиеся; начальный этап; страноведение.

N. A. Bure, A. A. Guliakova, I. G. Guliakova

St. Petersburg State University

Synopsis of an educational program “Let us be friends!”

The article discusses the principles of a new educational program for foreign students starting to study Russian language. It analyses the goals of the program, its innovative methods, its structure and importance.

Keywords: educational program; foreign students; beginners level; Culture studies.

Существует немало замечательных учебных пособий для иностранных учащихся, начинающих изучать русский язык, например, «Первые шаги», «Жили-были», «Успех», «Дорога в Россию», «Слово» и другие. Однако на Подготовительном отделении (для иностранных граждан) Санкт-Петербургского университета давно назрела необходимость в создании учебного пособия, ориентированного непосредственно на слушателей этого отделения, которое учитывало бы преимущественные национальности обучающихся на нем, окружающую среду, в которой проходит обучение, отражало бы условия жизни и быта слушателей подготовительного отделения, размещающегося территориально в пригороде Санкт-Петербурга Старый Петергоф, в здании факультета ПМ-ПУ. Именно таким пособием стал учебно-

методический комплекс «Давайте дружить!», созданный коллективом преподавателей кафедры русского языка для естественных и гуманитарных факультетов и ПО СПбГУ при содействии Центра тестирования СПбГУ.

Данный учебно-методический комплекс предназначен для будущих слушателей подготовительного отделения, а также может быть использован в первые месяцы обучения на нем. Кроме того, данное пособие адресовано иностранцам, желающим изучать русский язык самостоятельно или под руководством преподавателя на родине с целью дальнейшего обучения в России, с тем чтобы к этому времени они могли иметь определенный лексический запас, освоить грамматику русского языка и приобрести навыки общения на элементарном уровне. Такую возможность обеспечивает то, что инструкции к выполнению заданий даются на английском языке.

Цель пособия – формирование коммуникативной компетенции, достаточной для удовлетворения коммуникативных потребностей и адаптации слушателей в новой языковой и социокультурной среде.

Актуальность учебного пособия определяется потребностью в непрекращающемся интересе иностранцев к русскому языку и необходимости создания учебных материалов для обучения в конкретных условиях.

Новизна пособия заключается в том, что тексты построены по принципу реального погружения обучающихся в среду обитания, объединены сквозным сюжетом, у героев которого есть реальные прототипы – бывшие слушатели подготовительного отделения для иностранных граждан Санкт-Петербургского государственного университета. В ситуацию общения включены реальные преподаватели ПО СПбГУ, а также другие сотрудники университета, с которыми будут иметь дело студенты. Предполагается, что слушатели с увлечением будут следить за развитием сюжета, так напоминающего их собственную здесь жизнь: заселение в общежитие, бытовые проблемы в общежитии, посещение магазинов и

рынка в Петергофе, прогулки по петергофским садам и паркам, поездки на электричке в центр города, вечеринка по поводу дня рождения в клубе на улице Рубинштейна, занятия на подготовительном отделении и прохождение теста в Центре тестирования. Пособия сюжетного типа известны (например, «История, которой не было...» И. А. Гончар), но использование реальных персонажей с их реальными историями осуществлено впервые. Это увеличивает **значимость** настоящего учебно-методического комплекса, как и то, что оно имеет прагматическую направленность: помочь студентам сориентироваться в новой для них обстановке студенческого общежития и учебных зданий в Старом Петергофе, а также подготовиться к знакомству с достопримечательностями Санкт-Петербурга.

Языковой страноведческий материал комплекса является краеведческим: в нем широко представлена информация о Санкт-Петербурге и его достопримечательностях, о Петергофе, где располагается подготовительное отделение СПбГУ, об общежитиях и факультетах, которые там находятся, о жизни студентов СПбГУ. С этой точки зрения логичным является включение в состав учебных материалов топонимического алфавита в картинках, основанного на реалиях Петербурга и Петергофа. Так, буква А представлена топонимом *Автово* – станции метро, откуда идет автобус в университетский комплекс в Старом Петергофе; буква Ф – словом *фонтан*, вызывающим стойкие ассоциации с петергофскими фонтанами; Ц – антропонимом *царь Петр Первый*. Наличие данного топонимического словаря отмечается всеми рецензентами как несомненное достоинство и украшение комплекса.

Учебно-методический комплекс «Давайте дружить!» соответствует одному из базовых положений теории обучения иностранных учащихся, заключающемуся в том, что в учебном пособии подача грамматического материала должна быть логически связана с тематикой текстов.

Учебно-методический комплекс рассчитан на 150 учебных часов и состоит из пяти модулей, каждый из которых включает несколько уроков. И модули, и уроки озаглавлены, что подготавливает учащихся к восприятию содержания текстов. Каждый урок имеет единообразную структуру. Он состоит из нескольких текстов, описывающих какую-либо реальную ситуацию: в общежитии, в столовой, в магазине, в кафе, у врача, в спортзале, в бильярдном клубе, на стадионе, в театре и т. д. К каждому тексту даны вопросы на понимание содержания прочитанного, задания на усвоение лексики, грамматических моделей и конструкций, речевые задания, диалоги. Раздел «Давайте поговорим!» включает вопросы, выходящие за рамки текста, но требующие от учащихся ответов с опорой на изученный материал. Подобным образом, наряду с диалогами, обеспечивается выход в коммуникацию.

Чтобы идти в ногу со временем, в пособии используются современные коммуникативные технологии. Так, к заданиям на аудирование прилагаются QR-коды, которые позволяют прослушать аудиоматериал на мобильном телефоне.

Пиктограммы, условные обозначения, таблицы и схемы помогут учащимся ориентироваться в обильных учебных материалах. «Живость» учебнику придают фотографии, большей частью сделанные самими авторами пособия, а также рисунки, с большим вкусом и долей юмора выполненные художником С. Капустиным.

Лексический и грамматический материал пособия отвечает государственным стандартам и программе обучения РКИ на данном этапе.

Пособие снабжено Приложением, в котором даны сводные грамматические таблицы для систематизации грамматического материала. В комплекс входит также Рабочая тетрадь, позволяющая учащемуся самостоятельно отработать изученный материал.

Обучение завершается итоговым тестом элементарного уровня (А1), который, так же, как и тесты к каждому модулю,

обеспечивает контроль пройденного материала, позволяет проверить уровень сформированности лексических и грамматических навыков и умений в области чтения, говорения, аудирования и письма. Важно отметить, что данные тесты созданы специалистами Центра языкового тестирования СПбГУ.

Надеемся, что новый учебно-методический комплекс, отвечающий всем современным лингводидактическим требованиям, будет широко востребован иностранными учащимися на довузовском этапе обучения русскому языку.

УДК [372.881.161.1:378.18]:811.161.1*243

Васильева И. В., Непоклонова Е. О.

Российский государственный гидрометеорологический университет

К ВОПРОСУ О СИСТЕМНОЙ КООРДИНАЦИИ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблеме координации учебной и внеучебной деятельности студентов. В статье рассмотрены преимущества системной координации внеучебной работы иностранных студентов с учебной, сформулированы цели и задачи мероприятий программы внеурочной деятельности, скоординированной с учебной деятельностью, приведен пример внеурочного мероприятия, ярко иллюстрирующий эффективность данной работы и сделан анализ данного мероприятия, доказывающий целесообразность идеи системной координации разных видов деятельности

Ключевые слова: системная координация видов деятельности, внеучебная деятельность, коммуникативная компетенция, мастер-класс по родному языку.

I. V. Vassileva, E. O. Nepoklonova

Russian State Hydrometeorological University

On the issue of systematic coordination of academic and extracurricular activities of foreign students

The article is devoted to the problem of coordination of educational and extracurricular activities of students. The article considers the advantages of sys-

tematic coordination of extracurricular work of foreign students with academic, formulates the goals and objectives of the extracurricular activities program coordinated with academic activities, provides an example of extracurricular activities, vividly illustrating the effectiveness of this work and makes an analysis of this event, proving the feasibility of the idea of systemic coordination of different types of activities.

Keywords: system coordination of activities, extracurricular activities, communicative competence, master class in native language.

Одной из актуальных задач, стоящих перед преподавателями вузов, работающими с иностранной аудиторией, является системная координация учебной и внеучебной деятельности студентов. Как правило, взаимосвязи между этими видами деятельности возникают эпизодически и не имеют концептуального обоснования. Внеучебная деятельность рассматривается как самостоятельный дополнительный комплекс мероприятий, структура и содержание которого обусловлены внешними по отношению к учебному процессу причинами: календарными событиями, годовыми планами структурных подразделений вуза и т. д. Таким образом, содержание и структура внеучебных мероприятий часто оказываются обусловленными преимущественно внешними причинами. Такой подход не позволяет реализовать в полной мере потенциал данных мероприятий, они не оказывают существенного влияния на формирование универсальных и профессиональных компетенций обучающихся.

С целью решения данной проблемы представляется необходимой разработка комплексных программ внеучебных мероприятий для иностранных студентов, а также центров и клубов на площадках вузов, способных создать необходимые условия для их реализации.

Такие программы должны обеспечить решение как образовательных, так и воспитательных задач, и в первую очередь – задачу объединения студентов разных национальностей и разного уровня подготовки (от начинающих изучать русский язык на подготовительном факультете до свободно владеющих русским языком).

Это позволит достичь двух взаимообусловленных целей, стоящих перед преподавателями, работающими в иностранной аудитории: формирования этнической толерантности в процессе межкультурного иноязычного общения студентов и создания условий для совершенствования базовых компетенций обучающихся в процессе межкультурного диалога.

Такие комплексные программы дадут возможность координировать внеучебные мероприятия для иностранных студентов с учебной деятельностью, осуществляемой в рамках основных образовательных программ, что, в свою очередь, позволит не только систематизировать и совершенствовать знания, полученные в рамках учебных дисциплин, но и более эффективно использовать возможности внеучебной работы для формирования навыков межкультурного общения (коммуникативной компетенции) студентов разных национальностей. Таким образом, системная координация учебной и внеучебной работы позволит решить задачу интеграции воспитания в образовательный процесс.

Дополнение традиционных форм обучения – лекций и практических занятий – формами внеучебной деятельности иностранных студентов даст возможность преподавателям расширить спектр методов и приемов обучения, создать творческую атмосферу, способствующую активизации познавательных возможностей обучающихся и совершенствования коммуникативной компетенции [1].

Представляется необходимым в качестве основных задач, решаемых комплексными программами внеучебных мероприятий, выделить следующие:

- создание условий для успешной социокультурной интеграции иностранных студентов в образовательную среду университета;

- создание условий для успешной межкультурной коммуникации русских и иностранных студентов в процессе научной и творческой самореализации;

- совершенствование знаний обучающихся по основным образовательным дисциплинам посредством семинаров, дискуссий, конкурсов, олимпиад, мастер-классов и т. д. Таким образом, комплексные программы внеучебных мероприятий, с одной стороны, предоставят дополнительные возможности для совершенствования базовых компетенций обучающихся, позволят создавать разнообразные исследовательские ситуации, требующие совместной работы студентов разных национальностей, курсов и учебных групп, а, с другой стороны, такая коллективная работа позволит студентам преодолеть культурные и коммуникативные барьеры в процессе решения учебных задач. Для успешного преодоления данных барьеров необходимо, чтобы поставленные учебные задачи имели эвристический характер, требовали активизации знаний, полученных на лекциях и практических занятиях, а также взаимопомощи в процессе поиска решений и, кроме того, реализовывались в нестандартных исследовательских ситуациях. При таком подходе каждый студент получит возможность проявить себя в разнообразных видах познавательной активности и коммуникации.

В качестве примера приведем мероприятие, разработанное в рамках комплексной программы внеучебных мероприятий для иностранных студентов, обучающихся по направлению «Филология»: мастер-класс по родному языку, подготовленный иностранными студентами для русскоязычной аудитории. Студентам было дано задание разработать план мероприятия, подготовить презентации, посвященные родному языку, его истории, алфавиту и основным характеристикам, подобрать разнообразные примеры фраз повседневного общения и лингвистический комментарий, помогающий русскоговорящим студентам воспроизвести данные фразы. Также студентами были продуманы формы работы с аудиторией, позволяющие активизировать познавательную активность и создать творческую атмосферу с помощью эвристических заданий. В ходе проведения мероприятия иностран-

ным студентам удалось организовать успешное коммуникативное взаимодействие обучающихся разных национальностей, позволившее сформировать устойчивый интерес к изучению и сравнительному сопоставлению родного и иностранного языка.

Предложенные формы работы позволили студентам не только активизировать знания, полученные в ходе изучения дисциплин «Введение в языкознание», «Русский язык» и др., но и творчески применить эти знания в нестандартной учебной ситуации. Данные формы работы способствовали активному формированию как профессиональных, так и общекультурных и общепрофессиональных компетенций иностранных студентов-филологов. Для самих студентов наиболее очевидной оказалась эффективность таких мероприятий для совершенствования коммуникативной компетенции, поскольку «для использования языка как средства общения необходимо знание социальных, ситуативных и контекстуальных правил», способность выбора «программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения», «умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [2]. Следует отметить, что данное мероприятие не было организовано спонтанно: оно явилось одним из этапов формирования коммуникативных и профессиональных компетенций иностранных студентов и было системно взаимосвязано с другими мероприятиями, запланированными в рамках программы внеучебной деятельности. Тем самым внеучебная деятельность иностранных студентов в рамках комплексных программ, построенных на основе координации учебной и внеучебной деятельности, способствует усвоению иностранного языка в социальных и научных целях, что необходимо для эффективной профессиональной и образовательной деятельности.

1. Кипнес, Л. В. Актуальные средства формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов / Л. В. Кипнес, И. В. Васильева, М. В. Виноградова, Е. О. Непоклонова, И. Н. Никифорова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2(93). – С. 167–171.

2. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.

УДК 811.161.1'243:378.147:008

Воронина М. П., Костылев А. О.

Государственный университет аэрокосмического приборостроения

К ВОПРОСУ О РАБОТЕ С КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИМИ ТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Рассматривается ключевая роль культуроведческих текстов в преподавании русского языка как иностранного и необходимость включения обучаемых в общекультурный контекст для адекватного понимания языковой картины мира. Анализируются возможности использования текстов с культуроведческим компонентом в формировании языковой компетенции. Предлагаются варианты организации этапов работы в рамках аспекта, виды заданий и упражнений для совершенствования грамматической компетенции учащихся, расширения их словарного запаса и развития умений устной и письменной речи. Делается вывод об эффективности предложенной методики.

Ключевые слова: обучение РКИ; культурологические тексты; языковая компетенция; методика работы с текстом.

M. P. Voronina, A. O. Kostylev

Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

On working with cultural studies texts in Russian as a foreign language classes

The article considers the key role of cultural studies texts in teaching Russian as a foreign language and the need to include students in the general cultural context for an adequate understanding of the language picture of the world. The possibilities of using texts with a cultural studies component in the formation of language competence are analyzed. The article offers options for

organizing the stages of work in the aspect, types of tasks and exercises to improve students' grammatical competence, expand their vocabulary and develop their speaking and writing skills. The conclusion about the effectiveness of the method proposed is made.

Keywords: RLI teaching; cultural texts; linguistic competence; methodology of working with the text.

Сегодня текст – это основное средство обучения русскому языку как иностранному, поэтому в процессе изучения языка следует идти «от наблюдений за живой речью к познанию структуры языка. Это говорит о том, что явления языка должны усваиваться через текст, на основе текста, с помощью текста. Только в этом случае изучаемые понятия предстанут перед учащимися в естественном окружении, в естественной речевой ситуации, что неизбежно приведет к положительной мотивации учения, к осознанию учащимися необходимости познания структуры языка» [1, с. 165]. При этом эффективность обучения студентов-иностранцев русскому языку во многом определяется правильностью выбора текста. Требования к выбору текстов для занятий по РКИ сформулированы во многих работах (А. А. Акишина, Т. М. Балыхина, М. П. Чеснокова и др.) [2]–[4].

Один из критериев отбора текста – доступность. Тексты материалов должны содержать посильную для студентов лексику и грамматику, соответствовать уровню развития учащихся на определенном этапе обучения. Предлагаемый студентам-иностранцам текст для чтения должен быть информационно насыщенным и соответствовать их интеллектуальным возможностям. Вместе с тем текст должен быть занимательным, должен включать интересные факты. Желательно, чтобы это были новые знания. Одна из важных задач – воспитание потребности в освоении ценностей национальной культуры, а через это и знакомство с русской языковой картиной мира. В связи с решением названной задачи на занятиях необходимо отдавать предпочтение темам «Москва – столица России», «Достопримечательности Санкт-

Петербурга», «Реки и озёра России» и др. Вариативность текстов предполагает постоянное использование новой информации о городах, их богатой истории, традициях. Тема текста должна быть актуальна и интересна для читающих, должна побуждать их высказывать собственное отношение к обсуждаемой проблеме. Выбор текстов должен учитывать ранее изученный лексико-грамматический материал.

Все этим требованиям, на наш взгляд, соответствуют культуроведческие тексты. Такой текст отражает историко-культурные ценности народа, его духовность и должен обладать эмоционально-нравственным воздействием на читателя или слушателя.

В разработанном нами Практикуме по курсу «Иностранный язык (русский)» для иностранных студентов ГУАП предлагается 10 текстов:

1) Невский проспект; 2) необычная улица Санкт-Петербурга; 3) площади Санкт-Петербурга; 4) Дворцовая площадь; 5) переулки Санкт-Петербурга; 6) мосты Санкт-Петербурга; 7) морские храмы; 8) капитан Гастелло; 9) из истории ГУАП; 10) метро.

Все тексты объединены темой «Город» не случайно. Из текстов учащиеся узнают много необычных фактов из истории города, об улицах, переулках, площадях Санкт-Петербурга. Также студентам интересно прочитать о вузе, в котором учатся – о Государственном университете аэрокосмического приборостроения (ГУАП), узнать его историю. Одно из зданий университета расположено на улице Гастелло, студенты узнают о человеке, в честь которого названа улица, о подвиге Н. Ф. Гастелло.

Работа с текстом на занятии строится традиционно: учащимся предлагаются предтекстовые задания и послетекстовые упражнения языкового и речевого характера. Цель предтекстовых заданий – предупреждение языковых трудностей и закрепление навыков чтения; цель послетекстовых заданий – формирование и закрепление у студентов-

иностранцев грамматических навыков, а также проверка осознанности прочитанного [5, с. 43–44].

Приведем пример работы с текстом.

Переулки Санкт-Петербурга

Переулок – это небольшая улица, обычно служащая поперечным соединением двух других улиц. Сейчас в Петербурге более 200 (двухсот) переулков, они располагаются как в центре города, так и на окраинах.

Аптекарский переулок идёт от Миллионной улицы до набережной реки Мойки. В начале 18 в. на Миллионной улице стоял дом аптекаря Леекенса. В 1722 г. здесь по проекту итальянского архитектора Доменико Трезини было построено здание для Главной сухопутной аптеки. С появлением этой аптеки получил название переулок Аптекарский, который находился рядом. В 1731 г. сухопутную аптеку объединили с дворцовой, с тех пор она стала называться Императорской Главной. Название Аптекарский переулок впервые появилось на карте Петербурга в 1738 г. Императорская Главная аптека была очень богатой. Фарфоровую посуду сюда доставляли из Китая. Лекарства продавались всем желающим. Они приготавливались из трав Аптекарского огорода.

Банковский переулок проходит от набережной канала Грибоедова до Садовой улицы. Название дано по Ассигнационному банку, который занимал почти весь квартал. Здание банка построено по проекту итальянского архитектора Джакомо Кваренги в 1790 г. Рядом с банком в переулке возникли меняльные лавки. Здесь можно было обменять иностранную валюту на ассигнации. Ассигнации – это бумажные деньги, которые были введены вместо монет из драгоценного металла. В доме № 1 размещалась меняльная лавка купца Смирнова – крупнейшая контора, предоставлявшая такие услуги. Сейчас здесь размещается Финансово-экономический университет.

Кроме традиционных вопросов по тексту (Сколько переулков в Санкт-Петербурге? Какие названия имела аптека

Леекенса? Какие улицы соединяет Шведский переулок?), предлагаем задания творческого характера. Например: а) найдите на карте Санкт-Петербурга переулки, названные в тексте; б) расскажите, как доехать до этих переулков от места вашего пребывания; составьте схему маршрута.

Какие ещё переулки вы встречали в Санкт-Петербурге? Почему они так называются?

Напишите письмо другу об улицах и переулках города, используя некоторые фразеологизмы из списка: вдоль и поперёк, в двух шагах, под рукой, бок о бок, в два счёта, заблудиться в трёх соснах, во весь дух, ни туда ни сюда, одна нога здесь – другая там, со всех ног, сломя голову, изо всех сил, рукой подать, не за горами, под боком, ни свет ни заря, чуть свет.

Задания 1-2 направлены на формирование пространственных представлений о городе. Студенты-иностранцы в первые годы пребывания в другой стране сталкиваются с разными трудностями. Одна из них – умение ориентироваться в чужом городе. С целью преодоления этих сложностей мы предлагаем задания, позволяющие студентам не только формулировать и выражать своё мнение на иностранном (русском) языке, но и ориентироваться в городе, адаптироваться к чужой как языковой, так и физической среде.

Литература

1. Ипполитова, Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов. – Москва: Флинта; Наука, 1998. – 176 с.
2. Акишина, А. А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. – Москва: Русский язык, 2002. – 256 с.
3. Балыхина, Т. М. Структура и содержание российского филологического образования: методологические проблемы обучения русскому языку. – Москва: Российский ун-т дружбы народов, 2009. – 385 с.
4. Чеснокова, М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. – 2 изд., перераб. – Москва: МАДИ, 2015. – 132 с.
5. Черкашина, Е. Л. К вопросу о методике обучения русскому языку как иностранному на материале аутентичных текстов // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 42–47.

ПОТЕНЦИАЛ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ В ГРУППАХ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена определению и поиску наиболее оптимальных и перспективных направлений и форм воспитательной работы с иностранными учащимися, активному вовлечению их в корпоративную общность университета. Рассматриваются воспитательные проекты, участвуя в которых инофоны обучаются групповому взаимодействию и приобретают коммуникативные умения.

Ключевые слова: внеаудиторная работа; активизация процесса обучения; проектная деятельность; разговорный клуб.

V. L. Gavrilova, V. I. Ukhartseva

Herzen State Pedagogical University of Russia

The potential of extracurricular work in groups of foreign students

Abstract. The article is devoted to the definition and search for the most optimal and promising directions and forms of educational work with foreign students, their active involvement in the corporate community of the university. Educational projects are considered, participating in which foreigners learn group interaction and acquire communication skills.

Key words: extracurricular work; activation of the learning process; project activity; conversation club.

На современном этапе развития методики обучения русскому языку как иностранному большое внимание уделяется комплексной реализации основных целей обучения: образовательной, практической, воспитательной, развивающей [2]. Эффективное осуществление образовательной цели обучения русскому языку как иностранному способствует значительному повышению общекультурного уровня иностранных учащихся, расширению их кругозора и знаний о мире; реализация практической цели направлена на формирование умений и навыков, необходимых для успешного овладения рус-

ским языком как средством общения; реализация развивающей цели включает в себя методическую работу преподавателя, направленную на формирование умений и навыков самостоятельного анализа, поиска знаний и развития креативного мышления учащихся. Достижение воспитательной цели в процессе обучения РКИ строится на комплексном развитии всех сторон личности инофона, его нравственных и эстетических потребностях, интересах и мировоззрении [1].

Очевиден тот факт, что реализация всех целей обучения РКИ определяет качество образовательного процесса, методическую специфику его организационных форм и последующую их результативность, способствует появлению устойчивой мотивации к изучению иностранного языка в целом [4, с. 1497–1498]. Наряду с занятиями по овладению русским языком особого внимания заслуживают «специально организуемые внеучебные занятия, которые способствуют углублению знаний, развитию умений и навыков, удовлетворению и развитию интересов и способностей, а также достижению целей обучения» [3, с. 80] – внеаудиторная работа.

Внеаудиторная работа рассматривается нами как особый вид организации свободного времени иностранных учащихся, характеризующийся коммуникативной и познавательной направленностью, что связано прежде всего с внутренними потребностями инофонов в живом общении и обмене культурным опытом. Совместное участие русских и иностранных учащихся в работе кружков, разговорных клубов, литературных вечеров и пр. в значительной мере позволяет иностранным студентам преодолеть языковой и психологический барьеры, получить всестороннюю информацию о культуре и традициях страны изучаемого языка.

На базе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена внеаудиторная работа для иностранных учащихся включает в себя экскурсии, клубную деятельность (дискуссионный, музыкальный, театральные клубы), культурно-досуговую (фестивали, конкурсы, празд-

нические вечера, участие в качестве авторов в создании печатного альманаха творческих работ). Иностранные учащиеся активно вовлекаются в корпоративную общность университета, в научные студенческие мероприятия [5, с. 39].

Всегда вызывают интерес иностранных студентов воспитательные проекты в форме разговорного клуба, литературной гостиной. Проект «Мой русский друг» рассчитан на развитие умений и навыков живого общения посредством проведения и организации дискуссии на русском языке с целью обмена культурным опытом. Встречи разговорного клуба позволяют иностранным учащимся познакомиться с носителями языка, задать интересующие их вопросы, обсудить актуальные проблемы. Инофоны становятся активными участниками живой коммуникации. Преподаватель выполняет роль фасилитатора – наблюдателя, который направляет процесс коммуникации: составляет список вопросов для обсуждения, начинает и заканчивает встречу, помогает иностранным учащимся преодолеть языковые трудности общения.

В рамках проекта «Литературная гостиная» студенты знакомятся с известными писателями и поэтами России, в том числе и современными. Проект подразумевает самостоятельную работу студентов-иностранцев: подготовку презентаций, вопросов для обсуждения, тренировку выразительного чтения прозаических и поэтических произведений. Возможны театрализованные постановки к юбилею известного поэта или писателя.

Проект «Мост дружбы» также рассчитан на самостоятельную работу иностранных учащихся: подготовку интерактивных экскурсий по родному городу, чтение монологов о родном городе, его истории, достопримечательностях, важных датах и событиях. При подготовке презентаций и рассказа о своем городе/стране студенту-иностранцу необходимо обратить внимание не только на общеобразовательный потенциал представленной информации, но и на ее эстетическую составляющую, заключающуюся в демонстрации кра-

соты окружающего мира/окружающего пространства (пространства города), использовании средств выразительности при продуцировании монолога, и другие.

Особый интерес в данной связи представляют творческие конкурсы и языковые олимпиады. Так, в РГПУ им. А. И. Герцена много лет успешно проводятся «Конкурс чтецов» и «Конкурс талантов». Данные проекты в большей степени рассчитаны на самореализацию студентов-иностранцев, развитие художественной самостоятельности на иностранном языке. В рамках олимпиады по русскому языку иностранные учащиеся могут определить свой уровень владения русским языком, проверить грамматические и лексические навыки, умения и навыки живого общения (продуцирование диалога и монолога), аудирования, чтения и письма.

Внеаудиторная работа создает условия, при которых учащиеся обучаются групповому взаимодействию и приобретают коммуникативные умения, активизирует процесс обучения, делая его более творческим и увлекательным.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособ. для учителя. – М. – 2000.
3. Коваленко, Н. С. Организация и проведение фестиваля театрализованных представлений на иностранном языке для студентов неязыковых направлений подготовки // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Грамота. – 2014. – № 6. – Ч. II.
4. Ухвачев, Г. И. О роли внеаудиторной работы в повышении мотивации к изучению иностранного языка / Г. И. Ухвачев, М. В. Клуимова // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1497–1498.
5. Теремова, Р. М. Структура и содержание учебного курса по лингвокультурологии для иностранных учащихся / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 6. – С.37– 41.

Гирфанова Э. М.

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

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ АКТИВНЫХ И ПАССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье анализируются результаты изучения активных и пассивных грамматических конструкций в курсе русского языка как иностранного на Первом сертификационном уровне (на материале результатов тестирования по данной грамматической теме), отмечаются типичные ошибки обучающихся, рассматриваются возможные причины их появления. Кроме того, предполагаются пути, ведущие к уменьшению количества подобных ошибок.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; обучение грамматике; активные и пассивные конструкции; грамматическая трансформация; грамматический тест.

E. M. Girfanova

North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov

Some problems of studying active and passive constructions in the course Russian as a foreign language

The article analyzes the results of studying active and passive grammatical constructions in the course of Russian as a foreign language at the First certification level (based on the results of testing on this grammatical topic), typical mistakes of students are noted, possible causes of their occurrence are considered. In addition, ways leading to a reduction in the number of such mistakes are assumed.

Keywords: Russian as a foreign language; grammar teaching; active and passive constructions; grammatical transformation; grammar test.

Программа I сертификационного уровня по русскому языку как иностранному (общее владение) предусматривает знакомство обучающихся с активными и пассивными грамматическими конструкциями в русском языке. По достижении указанного уровня учащиеся должны знать соотношение активных и пассивных конструкций с глаголами несовер-

шенного и совершенного вида, знать, что в пассивной конструкции логический субъект выражается существительным в форме Творительного падежа, что глаголы несовершенного вида в пассивных конструкциях употребляются в форме с постфиксом –СЯ, а глаголы совершенного вида в форме страдательного причастия прошедшего времени [1, с.133–134].

Мы попытались проанализировать, как обучающимися усваивается эта грамматическая тема. Материалом для анализа послужили результаты теста «Активные и пассивные конструкции (итоговое повторение)». Этот тест выполнялся иностранными учащимися (тестирование прошли 43 человека) в конце прошлого учебного года при повторении изученной грамматики в период подготовки к итоговому экзамену по русскому языку. Отметим, что этот тест считается учебным, тренировочным, он выполнялся в качестве домашнего задания и не имел ограничения по времени выполнения, иначе говоря, у обучающихся была неконтролируемая возможность воспользоваться при выполнении теста справочными материалами или «помощью друга», поэтому в целом результаты были неплохими. Однако нам представляется тем более важным обратить внимание на тестовые вопросы, на которые даже в описанной ситуации значительным количеством учащихся были даны неправильные ответы.

Тест «Активные и пассивные конструкции (итоговое повторение)» содержит 42 вопроса, из которых 12 – это вопросы типа «Укажите, активной или пассивной конструкцией является данное предложение». Нам представлялось важным проверить, насколько хорошо учащиеся различают активные и пассивные конструкции, так как это окажется значимым при дальнейшем изучении специальных предметов (как известно, наличие большого количества пассивных конструкций – один из признаков научного стиля речи). Результаты тестирования показали, что на 7 из 12 вопросов такого типа (имеющих всего два варианта ответа) минимум 15–20 %

учащихся дали неверные ответы. Наибольшее количество ошибочных ответов (40 %) было дано при характеристике предложения: *После душа он вытерся большим зелёным полотенцем*. Еще 19–20 % выполнявших тест неверно охарактеризовали предложения: *Опоздавший студент поздоровался с преподавателем*. В Интернете появились сообщения о новом вирусе. Можно предположить, что учащиеся при выборе ответа обратили внимание только на некоторые формальные признаки (постфикс -СЯ у глагола, наличие в предложении существительного в Творительном падеже), и не отметили, что на -СЯ оканчиваются глаголы Совершенного вида, чего не бывает в пассивных конструкциях, а существительные в Творительном падеже не имеют значения логического субъекта (исполнителя действия). 18–19 % выполнявших тест сделали ошибки в характеристике конструкций предложений: *Этот известный роман был написан в XIX веке*. В этой лаборатории проводятся важные научные эксперименты. На нашей улице открыли новый магазин. Причем первые два предложения объединяет отсутствие в них логического субъекта, выраженного существительным в Творительном падеже, а в третьем нет грамматического субъекта в Именительном падеже. Такие предложения, несомненно, сложны для восприятия иностранцев, в родном языке которых нет активных конструкций без грамматического субъекта (хотя бы формального), эти же конструкции вызывают у них затруднения при необходимости трансформации активной конструкции в пассивную или наоборот. Ещё 16 % обучающихся неверно охарактеризовали конструкцию предложения: *В Интернете появились сообщения о новом вирусе*. Можно предположить, что ошибка вызвана наличием у глагола постфикса -СЯ и непрямым порядком слов в данном предложении.

Все эти результаты говорят о том, что многие студенты не распознают изученные грамматические конструкции. Для уменьшения подобных ошибок представляется целесообразным использовать при изучении темы «Активные и пассив-

ные конструкции» особые виды упражнений, направленные на распознавание изучаемого грамматического явления, на соотношение грамматической формы со значением, на дифференциацию изучаемого грамматического материала, как это рекомендовали Т. И. Капитонова и Л. В. Московкин [2, с. 143]. Примером может служить имеющееся в плане занятия, описанного О. А. Ерошиной, задание, в котором учащимся нужно определить активная или пассивная конструкция использована в предложении и аргументировать свой ответ [3].

Отметим также, что многие проанализированные нами учебные пособия по РКИ при презентации темы «Активные и пассивные конструкции» вообще не упоминают ни о том, что в пассивной конструкции объект (логический субъект) в Творительном падеже часто необязателен, ни об использовании обратного порядка слов. Вероятно, нужно всё же знакомить иностранных учащихся с такими особенностями грамматических конструкций.

Кроме рассмотренного типа вопросов, тест включал 10 вопросов типа «Укажите правильный вариант трансформации данной активной конструкции в пассивную», из них на 5 вопросов минимум 16–17 % обучающихся ответили неверно. Приведем пример тестового вопроса этого типа, в котором было допущено наибольшее количество ошибок (44 % неверных ответов):

Учёные многих стран изучают космос.

Варианты ответов:

1) Космос изучается учёными многих стран. 2) Космос изучен учёными многих стран. 3) Многими странами учёных изучается космос. 4) Учёными многих стран изучаются космосом.

Наличие в дистракторах существительных в Творительном падеже, глаголов с постфиксом -СЯ и краткого страдательного причастия, то есть формальных признаков пассивных конструкций, послужило причиной многих ошибок.

В тексте также были использованы 10 вопросов типа «Укажите правильный вариант трансформации данной пассивной конструкции в активную», на 4 из которых 17–18 % иностранных учащихся дали неправильные ответы. Можно предположить, что на вопросы этого типа больше верных ответов, потому что обучающиеся гораздо лучше знакомы с активными конструкциями и чаще замечают ошибки в них в дистракторах.

Меньше всего ошибок было в ответах на вопросы типа «Выберите правильную форму» (только в ответах на 2 вопроса из 10 более 15 % обучающихся сделали ошибки), видимо, потому, что для изучающих РКИ легче анализировать форму одного слова, чем структуру предложения.

В заключение отметим, что небольшое количество данных, использованных нами для анализа, хотя и не позволяет делать общие выводы, показывает необходимость дальнейшего исследования методических проблем, связанных с обучением иностранцев использованию активных и пассивных грамматических конструкций на русском языке.

Литература

1. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Андрияшина Н. П. и др. – 2-е изд. – СПб: Златоуст, 2002. – 176 с.
2. Капитонова, Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2006. – 272 с.
3. Ерошина, О. А. Введение грамматического материала посредством работы с лексикой военно-специальных дисциплин на занятиях по русскому языку как иностранному // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – № 3. – С. 66–71.

УДК 811.161.1'243:81'276.3-053.6

Головина Е. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

РАБОТА С НЕЛИТЕРАТУРНОЙ ЛЕКСИКОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Данная статья посвящена работе с нелитературной лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному. Приводятся способы толкования и примеры употребления нелитературной лексики, которая часто используется в устной речи. Показана важность ознакомления обучаемых с таким видом нелитературной лексики, как жаргонизмы.

Ключевые слова: нелитературный язык, жаргон, арго, язык, культура, лексика.

E. A. Golovina

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Working with non-literary vocabulary in Russian as a foreign language classes

This article is devoted to working with non-literary vocabulary in the classroom in Russian as a foreign language. The ways of interpretation and examples of the use of non-literary vocabulary, which is often used in oral speech, are given. The importance of familiarizing students with such a type of non-literary vocabulary as jargon is shown.

Keywords: non-literary language, jargon, argot, language, culture, lexicon.

При обращении к феномену культуры в описаниях русского языка как иностранного (далее – РКИ) как предмета обучения предполагается, что будут учтены все существенные аспекты этого сложнейшего явления. При всём многообразии определений сущности культуры (их насчитывают более тысячи) её важнейшими составляющими являются духовный, материальный и культурный аспекты.

В современных лингвистических исследованиях, посвящённых описанию русской языковой картины мира, широко представлены особенности духовной культуры, вопло-

щенные в языке. (см. работы Ю. С. Степанова, А. Вежбицкой, А. Д. Шмелева и др.). Другая составляющая языковой картины мира, обусловленная материальным, бытовым аспектами жизни народа, которые в совокупности составляют «мир русской повседневности», также становится объектом внимания лингвистов и методистов.

Стоит отметить, что «публицистический дискурс изменился особенно заметно», – утверждает И. А. Стернин [4]. Он же указывает на рост агрессивности диалога, увеличение удельного веса оценочной лексики в речи, рост вульгарного и нецензурного словоупотребления и т. д. [3]. При обучении РКИ преподаватель уделяет внимание обучению литературному языку, научному стилю речи, речевому этикету и языку специальности. Но в повседневной жизни иностранный студент сталкивается с нелитературной лексикой (жаргонами, диалектами, сленгом, ненормативной лексикой). И в момент общения с носителем языка у иностранного студента может возникнуть недопонимание, и без того «высокий» языковой барьер может стать ещё «выше».

Современная программа по изучению РКИ не предполагает ознакомления с нелитературным языком, но иностранные студенты всё чаще сталкиваются с жаргонами, даже на начальных этапах изучения РКИ.

Жаргон (франц. *jargon*) – это разновидность речи, используемой преимущественно в устном общении отдельной относительно устойчивой социальной группой, объединяющей людей по признаку профессии (жаргон программистов), положения в обществе (жаргон русского дворянства в 19 в.), интересов (жаргон филателистов) или возраста (молодёжный жаргон).

Например:

Профессионализмы: «Скинуть на мыло» – переслать что-то на электронный адрес. «Подснежники» (у тренеров) – человек, который пришёл ранней весной первый раз заниматься в спортзал и спустя несколько месяцев перестал по-

сещать его. (У криминалистов) – труп, обнаруженный весной, после того как растает снег.

Молодёжный жаргон:

«Лук» – внешний вид, образ. «Кеш» – деньги. «Краш» – человек, в которого Вы влюблены.

Но в русском языке также встречается и аргó.

Арго (франц. *argot*) – это особый язык некоторой ограниченной профессиональной или социальной группы, состоящий из произвольно избираемых видоизменённых элементов одного или нескольких естественных языков. Он чаще употребляется в узком смысле, обозначая способ общения деклассированных элементов, распространённый в среде преступного мира.

Например, тюремный сленг: «Наезд» – агрессивная провокация. «Пайка» – казённые продукты. «Пахан» – самый авторитетный заключённый.

С аргó иностранные студенты сталкиваются реже. В русской культуре не принято использовать подобные выражения, так как это может привести к недопониманию. Но с жаргонизмами они сталкиваются всё чаще и чаще. Очень активно они используются в современной литературе, в кинематографе, в студенческом общении.

«Общага», «зачётка», «препод», «курсач» – данные слова не вызывают удивления у носителей языка в современном мире. Но что же делать иностранному студенту, который столкнётся с подобной лексикой? Для начала нам необходимо дать толкование этих слов.

Общага (общежитие) – это многоэтажный дом, в котором проживают студенты в одноместных или четырёхместных комнатах, которые чаще всего приехали из других городов или стран.

Зачётка (зачётная книжка) – это документ студента, в котором содержатся записи о сданных экзаменах и зачётах.

Препод (преподаватель) – это учитель/педагог, который обучает одной или несколькими дисциплинами в университете.

Курсач – это научно-исследовательская работа, написанная студентом по заданной теме.

Рассмотрим данные слова на примере диалогов, которые могут услышать иностранные студенты.

Пример 1.

– Привет. Ты не помнишь, как зовут препода по филологии?

– Привет. Вроде бы Николай Петрович, а зачем он тебе нужен?

– Я ему должен был сдать курсач неделю назад, хочу спросить, примет ли он его сегодня.

– О, удачи!

Пример 2.

– Ты слышала, что вчера произошло?

– Нет, а что случилось?

– Вчера горела общага на Художников. Приезжали скорая, МЧС, журналисты.

– Ничего себе! Поэтому сегодня многих нет?

– Да, сегодня студенты из нескольких комнат перевозят свои вещи, на 7 этаже невозможно жить!

С помощью подобных примеров на занятиях по русскому языку можно показать иностранным студентам, при каких условиях в устной речи могут употребляться жаргонизмы и как из контекста понять их значение.

Исходя из вышесказанного, необходимо отметить, что при обучении РКИ важно уделять внимание и нелитературной лексике, чтобы иностранные студенты могли лучше погрузиться в культуру изучаемого языка.

Литература

1. Зиновьева, Е. И. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного. – СПб, 2003.

2. Лингвистический энциклопедический словарь // науч.-ред. совет изд-ва "Сов. энцикл.", ин-т языкознания АН СССР; гл. ред. В. Н. Ярцева. – Москва: Сов. энцикл., 1990. – 682 с.

3. Минакова, Н. А. Жаргонная лексика в обучении РКИ /Н. А. Минакова, Е. В. Талыбина // Вестник Росс. ун-та дружбы народов. Сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2013. – № 4. – С. 63–73.

4. Стернин, И. А. Социальные факторы и публицистический дискурс // Массовая культура на рубеже XX–XXI веков: Человек и его дискурс: сб. науч. трудов. – Москва: Азбуковник, 2003.

УДК 811.161.1'243:[378.147:75:008](=161.1)

Ерофеева И. Н., Жукова М. Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет

ТЕСТ-КВЕСТ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В КУРСЕ «РУССКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА В АСПЕКТЕ РКИ»

В статье дается описание тест-квестовой технологии на уроках курса «Русская художественная культура в аспекте РКИ», называются основные причины обращения к данным методам обучения студентов, основной из которых является необходимость повышения мотивации студентов к образовательному процессу вообще и изучению культуры страны в частности. На основе примера задания дается описание действий студентов по его выполнению и рекомендации по оценке результата выполнения задания на основе методики тестовой оценки,

Ключевые слова: русский язык как иностранный, тест, квест, произведение искусства

I. N. Erofeeva, M. Y. Zhukova

St. Petersburg State University

Test-Quest as a teaching technology in the course «Russian Culture in the aspect of Russian as a foreign language»

The article describes the test-quest technology in the "Russian culture in the aspect of Russian as a Foreign Language" course, naming the main reasons for referring to these methods of teaching students. The main reason for that is the need to motivate students to the educational process in general and to study the country's culture in particular. On the example of the task, the author gives the description of students' actions to complete the task and recommendations for the assessment of the result of the task on the basis of test-evaluation technique,

Keywords: Russian as a foreign language, test, quest, work of art.

Падение образовательного уровня, «клиповое» сознание (и, как следствие, нежелание читать «длинные» тексты), привычка постоянно, в ущерб учебе и отдыху, участвовать в коллективных онлайн-играх – эти и другие негативные характеристики современного школьника и студента обсуждаются на конференциях, в статьях, интервью. Что делать? «Интерес к учебе – важнейший фактор, стимулирующий активизацию учебного процесса и влияющий на повышение когнитивных способностей обучающихся. В связи с этим создание условий для мотивации студентов к познавательной и учебной деятельности – одна из важнейших проблем современной педагогики высшей школы» [1]. Одним из способов воспитания ответственности за свою работу в коллективе, развития желания углублять и расширять свои знания можно назвать использование квестов.

«Квест» в переводе с английского языка («quest») означает «поиск». В научной литературе существует множество определений этого понятия как педагогического приема. Специалист в области образовательных технологий Берни Додж дал следующее определение образовательному квесту: это поисковая деятельность – или деятельность, ориентированная на поиск [2]. В наших методических целях мы принимаем следующее определение: квест – это проблемная задача с элементами ролевой игры, для выполнения которой используются все возможные информационные ресурсы. Под проблемным заданием мы понимаем практическое задание, для эффективного выполнения которого необходимо активизировать познавательные потребности учащихся, желание получить новые знания и закрепить их в памяти, активизировать уже имеющиеся знания и умения и прийти к решению поставленной задачи. Ж. Пиаже, родоначальник теории когнитивного развития, утверждал, что человек имеет возможность самостоятельно конструировать когнитивные способности посредством своих действий, произведенных при взаимодействии с окружающей средой [3]. Активный зритель-

но-когнитивный анализ произведения искусства, где будут использованы приемы квеста, несомненно, служит расширению знаний в области истории, психологии, музыки, перспективы, колориметрии и др. Преимущества, которые мы видим при использовании квест-технологий, – развитие творческого потенциала студентов; развитие интеллектуальных способностей и памяти; повышение мотивации к получению новых знаний в области искусства; развитие ответственности за выполнение поставленной задачи; воспитание уважения к культуре и истории страны изучаемого языка.

Один из показателей хорошо разработанного квеста – возможность четко проследить зависимость успешного результата от умения применить когнитивные операции на каждом этапе общего пути к решению задачи. Именно «этапность» квеста, с нашей точки зрения, дает возможность использовать его в качестве тестового задания.

Тест отличается от классического контрольного задания, как мы знаем, объективностью, надежностью, четкая направленность на контролируемый аспект, удобство и компактность формы, экономичность во времени [4]. Тест-квест – форма контроля, сочетающая в себе оценку этапов решения проблемы и всего задания в целом, где задание сформулировано четко по критериям тестового задания, имеет параметры и критерии оценивания результатов деятельности на каждом этапе и направлено на проверку уровня развития когнитивных умений и знаний в изучаемой области знаний.

Приведем пример задания тест-квеста:

На полотне «Последний день Помпеи» изображена улица древнего города. Мы видим людей, которые, возможно, скоро погибнут. Задания:

- Назовите имя художника – автора данного полотна.
- Расскажите о страшном событии, изображенном на картине. Когда это было? Где?
- Опишите людей и их действия. Объясните, почему они не убегают от пожара и камнепада.

- Найдите на картине самого художника.
- Один человек не погиб. Найдите этого персонажа на картине. Объясните, почему Вы так думаете.
- На картине художник выразил мысль, что богатство – не главное в жизни, его не стоит беречь. Найдите на картине доказательство этой мысли.
- Сделайте вывод. Докажите, что картина является «гимном человеческой любви».

Действия учащихся при выполнении данного задания:

- 1) вспомнить и назвать имя художника, дать историческую справку о событии;
- 2) рассказать о группах людей, объединенных художником в композиционные фигуры картины (мать и две дочери; два сына и старый отец; жених и мертвая невеста);
- 3) найти человека, несущего на голове ящик с кистями и красками – это художник;
- 4) найти группу «мать и сын», где мать отказывается от помощи сына, жестом призывая его бежать, сделать предположение, почему она это делает и почему сын согласится;
- 5) сделать вывод: на картине каждый человек спасает самое ценное для своей жизни – того, кого любит, то, без чего не сможет жить.

При оценивании ответа используются следующие параметры: 1) умение создать тексты типа «Описание», «Повествование», «Рассуждение», «Доказательство»; грамматические, лексические, фонетические навыки; 2) знание исторических фактов; 3) умение сопоставлять факты и события, умение оценивать реальность с критической точки зрения и др. Каждый параметр, согласно теории тестов, оценивается по заранее определенным критериям. В данном случае они могут включать количество речевых нарушений, «вес» и количество фактических ошибок, а также «сбои» в процессе решения задачи – логико-стратегические и тактические.

Таким образом, мы видим, что совместное использование квестов и тестовых форм контроля может развивать умения анализировать, сопоставлять, доказывать, а главное –

наблюдать, оценивать, воображать и, как результат, ценить произведения культуры и искусства, а через них – любить изучаемый язык.

Литература

1. Веремчук, А. С. О мотивации студентов как необходимом условии повышения качества образования // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – № 2. – С. 34–38. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2284> (дата обращения: 04.03.2023).
2. Когнитивные теории развития. URL: <https://psyera.ru/2988/kognitivnyeteorii-razvitiya> (дата обращения: 04.03.2023).
3. Павловская, И. Ю. Основы методологии обучения иностранным языкам. Тестология: курс лекций / И. Ю. Павловская, Н. И. Башмакова. – Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 224 с.
4. Dodge, B. (1995). Some thoughts about Web Quests. URL: http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html; <http://online.com/learning/index.htm>. – (дата обращения: 04.03.2023).

УДК 811.161.1'243:378.147:028.4

Задонская Г. А.

Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова

САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ В АСПЕКТЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ

Речь идёт о месте самостоятельного чтения в период довузовской подготовки иностранных учащихся медицинского профиля к учебно-профессиональной коммуникации на русском языке. Специфика будущей специальности обучаемых актуализирует значение текста в изучении языка: он закладывает основы аналитического и системного мышления, формирование которого является частью профессиональной компетенции врача как лингвоактивной языковой личности, чья коммуникативная деятельность подразумевает активное владение разными формами и регистрами речи.

Ключевые слова: самостоятельное чтение, медицинский профиль, довузовское обучение РКИ, текст в изучении РКИ

G. A. Zadonskaya

S. M. Kirov Military Medical Academy

Independent reading in the aspect pre-university training of foreign medical students

It is about the place of independent reading during the pre-university preparation of foreign medical students for educational and professional communication in Russian. The specifics of the future specialty of the trainees actualizes the meaning of the text in the study of language: it lays the foundations of analytical and systemic thinking, the formation of which is part of the professional competence of the doctor as a linguoactive linguistic personality, whose communicative activity implies active possession of different forms and registers of speech.

Keywords: independent reading, medical profile, pre-university RCT training, text in the study of RCT

Чтению как виду речевой деятельности, обеспечивающему успешное овладение другими видами речи, в лингво-методической литературе уделено большое внимание. Тем не менее изменяющиеся условия обучения, в том числе и иностранных учащихся, при которых важными становятся и умения приобретать знания, и навыки самостоятельного поиска конструктивной информации в Интернет-ресурсах, её анализ, обработка, часто представление в учебном процессе профессионально важного вопроса однокурсникам или научному сообществу актуализируют значение этого вида речи.

Вместе с тем в последнее время исследователями всё чаще отмечается «уход чтения из жизни современного молодого человека», что неизбежно влечет разрушение навыков говорения и письма, затрудняет представление прочитанного, участие в его обсуждении, дискуссии, диалоге [1, с. 168]. Как форма коммуникации диалог занимает особое место в профессиональной деятельности врача, который «должен уметь спрашивать и слушать, уточнять и интерпретировать речь и невербальные высказывания пациента, чтобы ... правильно поставить диагноз, грамотно объяснить все назначения, убедить, настроить на выполнение всех необходимых

рекомендаций и т. п.» [2, с. 3]. Широкий круг коммуникации медицинских работников подразумевает и их общение в профессиональном сообществе, в профилактической, просветительской, научной деятельности, что, безусловно, требует не только знаний предмета речи, но и высокого уровня сформированности языковой и речевой компетенции.

Именно чтение рассматривается в методике преподавания РКИ (С. К. Фоломкина, Е. И. Пассов, Л. С. Журавлева, М. Д. Зиновьева, В. М. Нечаева, Т. А. Вишнякова) как вид речевой деятельности, активизирующий в период довузовской подготовки иностранных учащихся все другие формы коммуникации: говорение, письмо, аудирование. Кроме того, чтение художественной литературы – небольших адаптированных рассказов – расширяет общекоммуникативный тезаурус и раскрывает особенности речевых регистров, знание которых необходимо будущим врачам в силу специфики их профессии.

Значение чтения, самостоятельного чтения, невозможно переоценить в период, когда, по мнению А. Курпатова, известного психотерапевта, руководителя лаборатории нейронаук Сбербанка, «изменения в информационной среде, её цифровизация привели к переходу из галактики Гутенберга в галактику Цукерберга, из цивилизации текста, системного мышления – в цивилизацию зрительных образов, где нет ни аналитического мышления, ни системного» [3]. Если принять метафору автора, можно утверждать, что значение текста в обучении РКИ расширяется: текст – это и единица обучения, и объект изучения, и – что особенно важно для медиков – основа формирования аналитического и системного мышления.

Однако главной предпосылкой успешного чтения является хорошее владение базовым языковым материалом.

Программа довузовской подготовки, безусловно, этому требованию отвечает. Но в сознании студентов (курсантов), владеющих языком на уровне А-1, часто грамматический

строй русского языка представляется своего рода инвентарем, строго организованной иерархической системой разноразрядных грамматических единиц, т. е. грамматикой языка, еще не перешедшей в грамматику речи, что связано с отсутствием опыта наблюдений над их функционированием в «живой» текстовой реализации. [4, с. 367]. Многочисленные текстовые наблюдения закрепляют в должной мере представления о лексико-грамматических отношениях, выражаемых предложно-падежной, глагольно-временной, видовой, разветвлённой местоименной системой русского языка, дают понимание синтагматических связей и синтагматического членения в предложении. Они способствуют формированию целостного представления о единстве грамматической систематизации (грамматике языка), с одной стороны, с другой – о коммуникативном разнообразии вариантов использования лексико-грамматических конструкций (грамматике речи). Понимание этой дихотомии формируется при определённом уровне начитанности, что невозможно в рамках только аудиторного чтения.

Иначе говоря, учебные тексты, не теряющие своего общепризнанного когнитивно-коммуникативного значения в обучении РКИ, необходимы, но недостаточны. Актуальным остаётся высказывание академика Л. В. Щербы о знании иностранного языка как о «километрах прочитанных книг», которые позволяют сконцентрировать внимание учащихся не на собственно грамматической системе русского языка, но на способах общения средствами языка.

Именно обращение к тексту, не учебному, упрощённому, переработанному или составленному для наблюдения над языковыми закономерностями в соответствии с этапом изучения языка, но аутентичному, адаптированному к уровню лексико-грамматических знаний учащихся, позволяющему при самостоятельном чтении несколько раз вернуться к форме слова или структуре предложения, проанализировать её и осмыслить, соотнести с ситуацией общения, позволит ино-

странным учащимся на этапе довузовской подготовки овладеть единицами языка различных уровней в их взаимосвязи и функционировании.

Самостоятельное чтение способствует пониманию «дискурсивной мотивации грамматических явлений» как особенности функционирования русского языка, на что обращает внимание К. А. Рогова [5, с. 9]. В свете медицинской риторики и лингвоориентированности профессии врача, следует уточнить: увидеть дискурсивную или ситуативную (характерную для устной речи врача, выбора речевой стратегии) мотивацию использования определенных лексико-грамматических конструкций, их вариативность по отношению к ситуации общения и к участникам коммуникации.

Сопровождаемые тщательно продуманной системой упражнений и «ключей» к ним, тексты для самостоятельного чтения позволяют видеть множество комбинаций речевых единиц разных языковых уровней в их синтагматическом единстве. Многократное наблюдение за их функционированием, повторение в послетекстовых заданиях сначала на материале прочитанного, затем с видеозменением образца создают прочные базовые умения, необходимые для решения многих коммуникативных задач.

Что может побудить учащихся читать больше и читать самостоятельно? Безусловно, такие тексты должны отвечать профессионально-прагматическим запросам современных студентов (курсантов), быть для них интересными и полезными. Полезными не только с точки зрения языковой грамотности, но и, учитывая, что вектор высшей школы поворачивается от «оказания образовательных услуг» в сторону лучших традиций российского образования, они должны иметь и нравственно-воспитательную составляющую, отвечающую запросам времени и требованиям, предъявляемым к формированию профессиональной личности врача (например, рассказ военного медика Е. Л. Баренбойма «Саша» о

молодом враче, не сразу осознавшем ответственность своей профессии).

Задания к текстам такого рода должны быть методически продуманными, представлять последовательную систему лексико-грамматических единиц, закрепляющих полученное знание языка, и способствовать развитию речевых навыков. Они должны демонстрировать множество комбинаций речевых единиц разных языковых уровней в их синтагматическом единстве и коррелировать со знаниями и умениями конкретного этапа обучения.

Самостоятельное чтение предусматривает возможность активизировать важный принцип индивидуальной траектории обучения. Студент(курсант) по результатам промежуточного контроля лексико-грамматических знаний осуществляет «лингвистическую самодиагностику» и выполняет те задания к тексту, которые помогают ему понять, улучшить, закрепить, систематизировать трудный именно для него языковой материал, сверяя свои ответы с «ключами» к предлагаемым заданиям.

Самоконтроль, самодисциплина на начальном уровне изучения иностранного (русского) языка, с одной стороны, формируют личность, стремящуюся к профессиональной грамотности, совершенствованию, что абсолютно необходимо современному специалисту; с другой, становятся базовой основой для перехода к функциональному чтению, что соответствует методическому принципу преемственности в условиях многозадачности и диалогичности медицинского образования.

Литература

1. Милевская, Т. Е. Чтение в эпоху интернета. Наблюдения и вопросы без ответов: сб. науч. статей // Русский язык в поликультурном мире: VI междунар. симпозиум (8–12 июня 2022 г.) / ред. коллег: И. П. Зайцева, Е. М. Маркова, Т. С. Чабаненко, Е. М. Шахова и др. в 2-х т. Т. II. Симферополь: Изд. дом КФУ, 2022. – С. 165–169.

2. Гринько, Е. Н. Медицинская риторика: учеб. пособие. – Москва: ФЛИНТА, 2018. – 208 с.

3. Курпатов, А. В. Выступление в Давосе от 12 февраля 2020 г. Режим доступа: kpfu.ru/portal/docs/F1116667499...KurpatovDavos20 (дата предьявления 10.04.2021).

4. Задонская, Г. А. Чтение в аспекте лексико-грамматических знаний иностранных студентов-нефилологов // Изучение и преподавание русского языка и литературы в контексте современной языковой политики России: матер. докладов и сообщений XIX междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург: ФГБОУВПО «СПГУТД», 2014. – С. 366–371.

5. Рогова К. А. Проблема дискурсивной мотивации грамматических явлений // Русская грамматика: активные процессы в языке и речи: сб. науч. трудов междунар. науч. симпозиума / науч. ред. В. Н. Степанов. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 9–16.

УДК 811.161.1'243:004:37.013.75

Коломейцева Е. Б.

Российский государственный университет им. А. И. Герцена

ЦИФРОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА РКИ

Обращение к онлайн-обучению и современное аудиторное обучение, третья волна цифровизации ставят педагога перед необходимостью освоения цифровой дидактики. Однако, как показывает анализ, до конца не определено, что понимается под «цифровой компетенцией» педагога вуза. В статье автор на основе анализа исследовательского понимания предлагает свою точку зрения на «цифровую компетентность педагога», определяет содержание понятия «цифровая грамотность педагога РКИ». *Ключевые слова: цифровые компетенции; РКИ; онлайн-обучение; дистанционное обучение; цифровая дидактика.*

E. B. Kolomeytseva

Herzen State University

Digital competences of Russian as foreign teacher

Turning to online learning and modern classroom learning, the third wave of digitalization, put the teacher in front of the need to master digital didactics. However, as the analysis shows, it is not fully defined what is meant by the "digital competence" of a university teacher. In the article, the author, based on the analysis of research understanding of the "digital competence of the teacher", offers his point of view on this issue, understands the content of the concept of "digital literacy of the RFL teacher".

Keywords: digital competencies, Russian as a foreign language, online learning, distance learning, digital didactics.

Как показывает практика современного обучения, цифровые технологии все прочнее внедряются в повседневность. Любому преподавателю вуза, помимо общепрофессиональных компетенций, необходимо овладеть и цифровой компетенцией. Само это понятие совсем недавно вошло в обиход педагогики, что показывает ряд употребляемых наряду с ним синонимов: цифровая грамотность педагога, ИКТ-компетенция, информационная компетенция, информационно-коммуникационная компетенция и так далее. Важность цифровизации в системе образования понимается на уровне национальных проектов. Так, принятый на 2019–2024 гг. проект «Образование» реализует в том числе и подпроект «Цифровая образовательная среда» [1, с. 83].

Рассмотрим подробнее, как исследователи понимают цифровую компетенцию и цифровую компетентность педагога. В частности, С. А. Грязнов, рассматривая цифровую компетентность, указывает, что понятие это до сих пор не сложилось. Он приводит в качестве более или менее удачной характеристики объекта проект DigComp, в котором есть пять областей цифровой компетентности: цифровая и информационная; коммуникация и сотрудничество; умение создавать цифровой контент; безопасность; решение возникающих проблем [2, с. 79].

И. А. Тараненко также обращается в своей статье к цифровой компетентности. По всей видимости, на основе того же проекта DigComp он приводит свою модель цифровой компетентности преподавателя иностранного языка. Эта модель состоит из следующих блоков: инструментального, креативного, организационного и коммуникативного. Инструментальный блок понимается как компетенции использования цифровых устройств, программ и ресурсов для обучения иностранному языку. В креативный блок входят компетенции, необходимые для создания собственных цифровых учебных ресурсов. Организационный блок заключается в управлении процессом обучения языку посредством цифро-

вых технологий. Коммуникационный предполагает взаимодействие преподавателя с другими преподавателями, учащимися и администрацией также посредством цифровых технологий [3].

Далее рассмотрим, как реализуется цифровая компетентность конкретно в преподавании РКИ. Без сомнения, цифровые блоки, выделенные И. А. Тараненко для преподавателя иностранного языка, относятся и к преподаванию русского языка как иностранного. Тем не менее следует внести небольшие коррективы в понимание содержания данных блоков, дополнить их. Инструментальный блок цифровой компетентности педагога РКИ должен включать не только умение работать с многочисленными онлайн-платформами, электронными досками, мессенджерами и видеопрограммами для обучения, но и умение заполнять электронные журналы, а также умение педагога ориентироваться в меняющихся условиях цифровой среды, умение отобрать для себя только важные и нужные инструменты.

Как указывает М. Н. Русецкая, в цифровой среде очень важна проблема контроля качества обучения и преподавания [4, с. 1683]. Представляется важным, что организационный блок должен включать контроль цифровых навыков преподавателя, а также релевантный контроль знаний учащихся. Формы такого контроля могут быть различными.

Креативный блок – это не только создание цифровых ресурсов, но и умение гибко реагировать на возникающие в цифровой среде ситуации, умение выработать для каждого учащегося индивидуальную цифровую траекторию обучения. С учетом микрообучения на уроках РКИ это не становится непосильной задачей.

Кроме того, осуществление коммуникации должно быть строго регламентировано. За это отвечает организационный блок компетенций. В начальный период пандемии педагоги жаловались на постоянную включенность в цифровую среду, отсутствие отдыха в связи с распространенной практикой

учебных и административных чатов. Таким образом, при отсутствии четкого регламента общения учащихся с педагогом и педагога с администрацией вуза в цифровой среде наступают перегруженность информацией, быстрое рабочее выгорание. Следовательно, коммуникативный блок должен включать и умение педагога четко выстроить систему коммуникации посредством 1-2 каналов, общение в которых подчиняется строгому регламенту. В отношении студентов это четкое обозначенные рабочие часы преподавателя и общение в чатах только на русском языке. Это означает, что в круг коммуникативной и организационной цифровой компетентности педагогов необходимо введение этики цифрового общения.

Кратко рассмотрев понятие цифровой компетентности педагогов вузов, взгляды исследователей на содержание понятия, мы выделили ключевые особенности цифровой компетентности в сфере преподавания РКИ. Имеющиеся блоки цифровых умений и навыков были дополнены новым содержанием. Как кажется, подготовка современного педагога РКИ должна включать обучение нахождению в цифровой среде с учетом вышеописанных факторов. Стандартизация понимания цифровой компетентности позволит сделать такое обучение содержательным и полезным для преподавателя.

Литература

1. Горюнова, М. Цифровая грамотность и цифровая компетентность педагога в системе среднего профессионального образования / М. А. Горюнова, М. Б. Лебедева, В. П. Топоровский // Человек и образование. – 2019. – № 4 (61). – С. 83–89.
2. Грязнов, С. А. Цифровая компетентность преподавателя // Азимут научных исследований. Сер. Педагогика и психология. – 2021. – Т.10. – № 2 (35). – С. 79–81.
3. Тараненко, И. А. К проблеме цифровой компетентности преподавателя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31100> (дата обращения: 15.01.2023).
4. Русецкая, М. Н. Методика преподавания РКИ в эпоху цифровой педагогики // Матер. конф. «Динамика языковых и культурных процессов в современной России». – Уфа. – 2018. – Т. 6. – С. 1680–1685.

УДК 811.161.1'243:378.147

Коннова А. Л.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ПОДХОДЫ К ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИСЕМИИ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Проблема языковой полисемии в течение многих лет является источником споров и дискуссий многих лингвистов. Поскольку считается, что многозначное слово является скорее правилом, нежели исключением в русском языке, учёт этого явления необходим в содержании обучения лексике русского языка как иностранного. В статье рассматриваются подходы к интерпретации полисемии, которые представляется целесообразным учитывать в содержании обучения русскому языку как иностранному. Приведённые примеры многозначных лексем в статье относятся к лексико-семантическому полю «музыка».

Ключевые слова: методика обучения русскому языку как иностранному; обучение многозначной лексике; содержание обучения; многозначная лексика.

A. L. Konnova

Herzen State Pedagogical University, St.Petersburg

Basic approaches to polysemy relevant in teaching Russian as a foreign language

The problem of language polysemy has been a source of debate for many years. Since it is believed that a multi-valued word is a rule rather than an exception in Russian language, accounting for this phenomenon is necessary in the content of teaching the vocabulary of the Russian language as a foreign language. The article considers approaches to the interpretation of polysemy, which it seems relevant to take into account in the content of teaching Russian as a foreign language. The given examples of polysemantic lexemes in the article refer to the lexical-semantic field "music."

Key words: teaching Russian as a foreign language; teaching vocabulary; training content; polysemantic vocabulary; polysemy.

Проблема языковой полисемии в течение долгого времени вызывает интерес и споры лингвистов. Ей посвящены многочисленные работы исследователей (Ю. Д. Апресян,

А. А. Потехня, В. В. Виноградов, Д. Н. Шмелёв, Ф. П. Филин, А. С. Смирницкий, А. Л. Новиков, И. А. Пугиева, В. В. Морковкин, Г. И. Кустова, И. Б. Левонтина и др.). В самом широком обобщении под полисемией (многозначностью) понимается наличие у языковой единицы двух или нескольких значений [1]. Как лексическая категория полисемия – это «семантическое отношение внутренне мотивированных (или связанных) значений, которые выражаются одной лексемой и разграничиваются в контексте благодаря взаимосоключающим, разным позициям этой леммы» [8, с. 189].

Актуальность и востребованность глубокого исследования проблемы обусловлено тем, что полисемия является одним из универсальных свойств языка, которое обеспечивает полноценную когнитивно-коммуникативную деятельность личности [11, с. 7]. Целесообразность исследования вопроса о полисемии, а также включение обучения многозначности в содержание обучения языку объясняется тем, что, по мнению исследователей, абсолютное большинство слов имеет более одного значения. Согласно подсчётам П. Н. Денисова, 80 % слов русского языка являются многозначными [4]. Исследователи отмечают, что многозначность перестала восприниматься как отклонение от нормы, а напротив, теперь является одним из «наиболее существенных слов всех значимых единиц языка, как неизбежное следствие основных особенностей устройства и функционирования естественного языка» [12, с. 4].

Традиционно идет речь о существовании грамматической и лексической полисемии, при этом грамматическая полисемия предполагает наличие двух значений у грамматической формы слова (например, *на концерте играли классическую музыку* – здесь глагол употреблён в неопределённо-личном значении, и *мы играли* – глагол употребляется в собственном-личном значении), а лексическая полисемия предполагает наличие у слова нескольких значений, обычно связанных между собой и возникающих в результате развития первоначального значения слова (например, *голос*: 1) совокуп-

ность звуков, возникающий в результате колебания голосовых связок; 2) одна из двух или нескольких мелодий в пьесе, партия в вокальном ансамбле; 3) мнение, высказывание; 4) внутреннее побуждение, осознание чего-либо; 5) право заявлять своё мнение при решении государственных, общественных вопросов.) [17].

Следует отметить, что в лингвистике до сих пор не выработано единого подхода к установлению разновидностей полисемии. Более того, некоторые исследователи вообще не признавали существование нескольких значений у одного слова. Так, А. А. Потехня считал, что изменение в значении слова приводит к возникновению нового слова, а Л. В. Щерба утверждал, что существует не просто слово, а «словопонятие», что указывает на то, что сколько значений имеет фонетическое слово, столько слов и существует.

Такие исследователи, как Д. Н. Шмелёв, Ф. П. Филин и др., писали о том, что при исследовании лексической полисемии особое внимание необходимо обращать на семантическую связь, которая существует между значениями многозначного слова. Именно общие семантические элементы, образующие такую связь, способствуют тому, что значения могут быть отнесены к одному многозначному слову (а не к омонимам). Подобные связи целесообразно учитывать в содержании обучения русскому языку как иностранному. Осознание связей между значениями способствует более прочному запоминанию всех значений отдельной леммы.

Считается, что значения многозначного слова объединяются в семантическое единство в том числе благодаря отношениям, существующим на основе семантических ассоциаций. Г. А. Молочко отмечает, что многозначность слова является результатом устоявшихся переносов. Связи между значениями подвижны, они могут меняться с течением времени, могут складываться по-разному. В ходе преподавания русского языка как иностранного необходимо принимать во внимание данную тенденцию.

В монографии Ю. Д. Апресяна представлено членение многозначности с учётом отношений мотивированности между значениями (данное членение считается общепризнанным). Выделяются следующие разновидности многозначности: цепочечная, радиальная и радиально-цепочечная. При цепочечной многозначности компоненты семантической структуры слова представлены как последовательно скреплённые звенья (т. е. каждое новое значение слова мотивировано ближайшим к нему значением), которые пересекаются содержательно. Следовательно, крайние «звенья» могут вообще не обладать общими семами, так как мотивация последовательна. Усвоение значений лексемы, которые на первый взгляд не связаны между собой, может оказаться наиболее сложным для усвоения студентами, изучающими русский язык, однако учёт данной разновидности полисемии способствует созданию прочных ассоциативных связей между значениями в процессе изучения лексики. Радиальная полисемия предполагает наличие ядерного значения, с которым связаны остальные значения слова. Однако не всегда предполагается наличие какого-либо общего компонента, но значения должны находиться в отношениях параллельного включения. Наиболее сложной (но и наиболее частой) разновидностью полисемии представлена радиально-цепочечная, что предполагает наличие связанных значений слова как цепочечно, так и связанных с помощью наличия ядерного значения (схема 1)



Схема 1. Радиально-цепочечная полисемия на примере многозначной лексемы «голос».

Методический интерес представляет также типология, предложенная Л. А. Новиковым. Он предполагает выделение двух разновидностей многозначности: ассоциативной и ассоциативно-понятийной. Так, при ассоциативном типе связь значений основана только на языковой мотивированности, причём сами по себе значения могут не иметь общих смысловых моментов (даже оказаться разнородными), но общность возникает благодаря выбранному способу толкования. (ср. оркестр 1 – совокупность музыкальных инструментов (предметы), 2 – коллектив музыкантов, играющих на этих инструментах (люди), 3 – специально отведённое место в театре для этих музыкантов и инструментов (помещение)). В подтверждение вышеизложенному стоит отметить, что соотносимые с данными значениями понятия (люди, предметы, помещение) – разнородны. Данные особенности представляется целесообразным учитывать при семантизации лексических единиц в процессе обучения как на начальном, так и на продвинутом этапах обучения. Учёт ассоциативного типа многозначности способствует лучшему усвоению и закреплению изучаемой лексики [7].

Вторая разновидность, ассоциативно-понятийная, предполагает наличие общих сигнификативных компонентов, в чём выражена содержательно-понятийная связь значений. Здесь значения принадлежат к одной и той же понятийной сфере или взаимосвязанным сферам, а не просто объединены ассоциативно (ср. музыка – 1. искусство, воплощающееся в звуковых художественных образах, 2. инструментальная разновидность этого искусства [музыки] в отличие от вокальной).

Особую типологию полисемии, существенно отличающуюся от перечисленных выше, предлагает И. А. Ширшов. По мнению учёного, необходимо изучать производные с точки зрения их способности сочетаться с одной и той же производящей основой, а не только с точки зрения различий в значениях аффиксов и фразеологических наращений

[16, с. 168]. Исследователь выделяет следующие разновидности полисемии: развитая, отражённая, наращенная, поликоррелятивная, аффиксальная и их комбинации [6]. И. А. Широков предлагает в качестве основы гнездовой критерий: «если разные значения производного мотивируются одним производящим и, следовательно, принадлежат одному словообразовательному гнезду, то это явление следует квалифицировать как словообразовательную полисемию» [6, с. 13]. Данный подход также представляется целесообразным учитывать при обучении полисемии.

Аффиксальная полисемия возникает за счёт неоднозначности аффикса и широко распространена в языке, опираясь на неоднозначность именных суффиксов и глагольных префиксов. Различают чистую аффиксальную полисемию (однозначное производящее сопрягается с многозначным аффиксом, за счёт чего впоследствии развивается многозначность) и комбинированную (аффиксальная полисемия сочетается с другими источниками многозначности). Именно этот тип полисемии вызывает особые сложности при обучении иностранцев. (Например, играть – *проиграть* – 1) лишиться чего-то в результате игры; 2) потерпеть поражение; 3) сыграть какое-либо музыкальное произведение или его часть. Таким образом, пример демонстрирует то, что один и тот же аффикс участвует в словообразовании от разных значений лексемы *играть*).

Вне зависимости от классификации очевидно то, что основой полисемии может быть представлена своеобразная сетка отношений, которая постоянно дополняется лексико-семантическими вариантами, отражающими те или иные явления, предметы, признаки. А. Л. Новиков отмечает, что подобная «сетка» удобна, поскольку отношения единиц в ней являются регулярными и повторяющимися; такая «сетка» экономна, так как лексема распространяется в качестве названия сходных, связанных по сети отношений предметов и явлений. Полисемия оказывается эффективной и продук-

тивной классификационной категорией благодаря типичности, регулярности, пропорциональности и связям значений (лексико-семантических вариантов).

Многозначность представляется как проявление человеческой склонности к экономной систематизации предметного мира и внеязыковой действительности в языке. И рассмотрение того, как именно проявляется эта «экономная систематизация» действительности в языке, может способствовать лучшему пониманию носителей культуры изучаемого языка. Именно поэтому целесообразно обучение многозначности как системе в содержании обучения иностранному языку (в особенности на продвинутом этапе обучения).

Таким образом, многие лингвистические концепции полисемии, раскрывающие суть явления и выявляющие его различные характеристики, создают теоретическую основу для его методического осмысления и интерпретации, а также для разработки технологий представления этого сложного материала в учебном процессе.

Литература

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Абаев, В. И. О подаче омонимов в словаре // Вопросы языкознания. – № 3. – М. – 1957. – С. 31–43.
3. Виноградов, В. В. Об омонимии и смежных явлениях // Вопросы языкознания. – № 5. – М. – 1960. – С. 3–17.
4. Головня, А. И. Проблема разграничения полисемии и омонимии в русском языке.
5. Денисов, П. Н. Лексика русского языка и принципы её описания. – Москва: Русский язык, 1993. – 248 с.
6. Касимова, Г. К. Развитие значений производных слов как особый номинативный процесс (на материале многозначных отглагольных и отсубстантивных имён). – Пенза. – 2019. – 204 с.
7. Коннова, А. Л. Учёт ассоциативного потенциала многозначной лексики в содержании обучения русскому языку как иностранному // Проблемы преподавания филологических дисциплин в новых образовательных условиях: матер. докладов и сообщений XXVI междунар. науч.-метод. конф. памяти Надежды Тихоновны Свидиной, – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гос. ун-ет пром. технол. и дизайна, 2021. – С. 438–443.

8. Новиков, А. Л. Семантика русского языка: учеб. пособие. – Москва: Высшая школа, 1982, – С. 9–22, 189–209.

9. Мусатов, В. Н. Словообразовательная полисемия отглагольных суффиксальных существительных в современном русском языке: монография. – Москва: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 448 с.

10. Ольховская, А. И. Полисемия как проблема общей и словарной лексикологии. – Москва: ФЛИНТА, 2015. – 914 с.

11. Плунгян, В. А. Полисемия служебных слов: предлоги через и сквозь / В. А. Плунгян, Е. В. Рхилина // Русистика сегодня. – 1996. – С. 115–133.

12. Пугиева, Н. А. Полисемантизм глагольного слова, место и роль его в Толково-словообразовательном словаре // Принципы составления Толковословообразовательного словаря современного русского языка: учеб. пособие по спецкурсу. – Грозный. – 1991. – С. 74–127.

13. Стернина, М. А. Интегральная концепция полисемии и проблемы семантического описания слова // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – Т. 7. – № 2. – СПб. – 2012. – С. 206–214.

14. Розина, Р. И. Семантическое развитие слова в русском литературном языке и в современном сленге: глагол. – Москва: Изд. центр «Азбуковник», 2005. – 302 с.

15. Ширшов, И. А. Типы полисемии в производном слове // Филологические науки. – 1996. – № 1. – С. 55–56.

16. Шмелев, Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики на материале русского языка. – Москва: Наука, 1973. – 218 с.

17. Эффективное речевое общение (базовые компетенции) словарь-справочник / под ред. А. П. Сковородникова. – 2-е изд. – 2014 – 852 с. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24493285> дата обращения 15.11.22.

УДК 811.161.1'243:378.147

Костюк Н. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПЕРЕСКАЗА У СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ (УРОВЕНЬ А2-В1)

В статье рассматривается вопрос о создании алгоритма обучения студентов пересказу текста нарративного типа на занятиях РКИ, уровень А2-В1. Автор предлагает обучать студентов пересказу в соответствии с классической формулой рассуждения (тезис – аргументы – вывод), уделяя особое внимание формированию у студентов навыков и умений делать выводы после пересказа содержания текста. Предложенная автором система вопросов и моделей-клише для ответов, в которых содержатся выводы, направлена одновременно на формирование языковой и дискурсивной компетенции.

Ключевые слова: РКИ; формирование навыков пересказа; умозаключение; вывод; система упражнений.

N. A. Kostiuk

Saint-Petersburg State University

Formation of retelling skills among foreign students in Russian as a foreign language classes (level A2-B1)

The article considers the issue of creating an algorithm for teaching students to retell a narrative-type text in RCT classes, level A2-B1. The author suggests teaching students retelling in accordance with the classical formula reasoning (thesis – argument – conclusion), paying special attention to the formation of students' skills and abilities to draw conclusions. The system of questions and cliché models proposed by the author for answers containing conclusions is aimed simultaneously at the formation of linguistic and discursive competence.

Keywords: Russian as a foreign language; formation of retelling skills; inference; conclusion; system of tasks.

При выработке навыков пересказа учебно-аутентичных текстов у студентов уровня А2 и В1 владения русским языком преподаватель решает множество методических задач, среди которых наиболее важной является формирование у учащихся коммуникативной компетенции. В понятие коммуникативной компетенции входят языковая, дискурсивная, прагматическая, социокультурная и предметная компетенции [3, с. 64–65]. Навыки пересказа, то есть изложения содержания прочитанного текста, соотносятся, в первую очередь, с двумя базовыми видами компетенций: языковой и дискурсивной. Так, наряду с формированием языковой, или лингвистической, компетенцией (с усвоением лексики и синтаксических конструкций) необходимо формировать компетенцию дискурсивную, которая определяется в современной методической литературе как «способность построения целостных, связанных и логичных высказываний (дискурсов) разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и

аудировании; предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания, ситуации общения, коммуникативных задач» [1, с. 64]. Дискурсивная компетенция опирается на логическое мышление, что находит отражение в ее структуре: в ней выделяются несколько компонентов, в том числе формально-логический [2, с. 7]. Таким образом, выработка у учащихся навыков пересказа напрямую зависит от процесса формирования дискурсивной компетенции, а её формально-логический компонент на уровне А2 и В1 в традиционном преподавании представлен минимальными средствами связности текста.

Как правило, студенты при пересказе сконцентрированы главным образом на том, чтобы передать событийную информацию текста, т. е. его содержание, которое на рассматриваемых уровнях обучения представлено в большинстве случаев нарративом. Содержательная сторона учебно-аутентичных текстов для уровней А2 – В1 – это последовательность неких ситуаций, и при их пересказе внимание студентов сконцентрировано главным образом на глагольной лексике текста, в то время как проблемы связности порожаемого текста и логики его построения остаются на периферии. Практический опыт преподавания показывает, что возможно упростить процесс построения логически правильного высказывания, если научить студентов придерживаться определенной схемы пересказа, в которой реализуется традиционная формула рассуждения: тезис – аргументы – вывод. Эта формула распространяется на различные типы рассуждений: рассуждение-размышление и рассуждение-доказательство.

На уровне А2+ – В1 тезис упрощается до одной из двух клишированных фраз, обозначающих тему текста: *В этом тексте говорится о том, как... (куда, что)...* или *В тексте N автор рассказывает о том, как... (куда, что)...*. Упрощение необходимо, поскольку студенты на данном этапе обучения не подготовлены к осуществлению на иностранном языке

логической операции обобщения. Пересказ событийной части текста соотносится с основной частью рассуждения и представляет собой аргументы, раскрывающие тезис, поскольку главный момент рассуждения на этом этапе обучения – это перечисление доводов текста-нарратива, раскрывающих основной тезис. Таким образом, в представленной триаде преподаватель концентрирует усилия на обучении студентов умению формулировать выводы. Эта более простая логическая операция для студентов по сравнению с операцией обобщения. Вывод в логике представляет собой переход от данных суждений к новым суждениям [4, с. 5], вывод также рассматривается как следствие из каких-либо причин, что в активе у студентов представлено навыками использованием союза *потому что*. Ввиду сказанного методически целесообразно начинать обучение логически правильной схеме пересказа с обучения тому, как формулировать вывод.

Преподаватель ведет обучение согласно выработанному алгоритму. Последовательно отрабатываются навыки и умения в конце пересказа основных событий текста делать выводы о герое (-ях):

- а) с точки зрения его качеств и способностей;
- б) с точки зрения реализации его умений;
- в) с точки зрения использования его умений в будущем,

т. е. прогноз развития ситуации.

К реализации каждой ступени данного алгоритма подводит следующий ряд вопросов и предлагаемые модели ответа.

- 1) Сделайте вывод: дайте характеристику данному персонажу. *Какой он (какая она)? Это качество помогает или мешает ему в жизни? Почему?* Модели: а) *Он смелый (трусливый, внимательный, добрый) и т. д. Это качество помогает (мешает) ему в жизни, потому что...;* б) (после пересказа содержания) *Все это доказывает, что...* или *Эти ситуации доказывают, что... (он трудолюбивый и ответственный и т. д.).*
- 2) Сделайте вывод: дайте характеристику данному персонажу. *Что он умеет (любит) делать? Как? К чему у него есть*

способности? Что отличает (какие способности и умения) его от других персонажей? Модели: а) *Его поступки говорят о том, что ... (он любит готовить и готовит каждый день с удовольствием). У него есть способности к ... и нет способностей к... . б) От других персонажей его отличает любовь к...* (способности к...). 3) Дайте прогноз развития ситуации: *Кем герой может стать в будущем? Какие способности персонажа помогут ему стать ...? Что он будет делать после...? Модели: а) Я думаю, в будущем он может стать (будет заниматься)... ; б) Я думаю, после ... он (например: после школы он поступит в университет на математический факультет; после этих событий он извинится перед бабушкой (он должен извиниться перед кем? за что?) и т. д.*

Также логически обоснованным выводом при пересказе текста может быть выражение собственного отношения к персонажу или оценка его отношений с другими персонажами. Вопросы: Сделайте вывод, дайте характеристику данному персонажу (выразите свое отношение к нему): *Как он относится к ...? Почему? Он относится к... и к ... одинаково или по-разному? Почему? Как остальные герои относятся к нему? или Как вы относитесь в герою? Что вам нравится и не нравится в этом герое? Почему?*

Таким образом, обучение пересказу требует сформированности у студентов навыков делать выводы после пересказа содержания текста. Формированию этих навыков способствуют разработанные преподавателем однотипные вопросы (на которые студенту необходимо ответить в конце пересказа), а также клишированные варианты (модели) ответов. Студентам уровня А2 – В1 в обязательном порядке необходима опора в виде моделей для оформления выводов по окончании пересказа.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Волкова, Л. Б. Дискурсивная компетенция: содержание, структура и основы формирования // Вопросы когнитивной лингвистики. – Изд-во ТГУ, 2018. – Вып. 1. – С. 5–11.

3. Капитонова, Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – СПб. – 2006. – 270 с.

4. Шадрин, Д. А. Конспект лекций по логике. – М. – 2020. – 160 с.

УДК 37.02:378.147:004:793.7

Краснов С. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Статья посвящена вопросам, связанным с особенностями использования в учебном процессе современных психолого-педагогических технологий, в частности игровых.

Ключевые слова: педагогическая деятельность; информационные технологии, игровые технологии.

S. A. Krasnov

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Modern psychologist pedagogical technologies in the activities of a teacher

The article is devoted to issues related to the peculiarities of using modern psychological and pedagogical technologies in the educational process, in particular gaming ones.

Key words: pedagogical activity; information technologies, game technologies.

Педагогические технологии трактуются как систематичное воплощение на практике заранее спроецированного учебно-воспитательного процесса. Отличием педагогических технологий от любых других является то, что они способствуют более эффективному обучению за счет повышения интереса и мотивации к нему у учащихся.

В настоящее время существуют разнообразные психолого-педагогические технологии, различающиеся целями, задачами, структурой (методики ускоренного обучения, групповое обучение, обучающие игры и др.). Многие из них используются в образовательном процессе. Так, например, большое распространение получили тренинги на занятиях – деловые игры для выработки и стимулирования определенных качеств и навыков обучающихся.

С развитием информационных технологий широкое распространение получила система дистанционного образования, открывающая широкие возможности применения новейших психолого-педагогических методик. Так, в Санкт – Петербургском государственном университете промышленных технологий и дизайна были организованы для преподавателей курсы повышения квалификации по обозначенной теме.

Особый интерес среди современных психолого-педагогических технологий обучения в последнее время вызывают обучающие игры. Обучающие игры выполняют 3 основные функции:

Инструментальная (игровые упражнения). Формируются определенные навыки и умения.

Гностическая (дидактические упражнения). Формируются знания и развивается мышление учащихся.

Социально-психологическая (ролевые игры). Развиваются коммуникативные навыки.

Для повышения эффективности обучающей игры ее технология должна соответствовать целям обучения и затрагивать практическую психолого-педагогическую ситуацию, которая достигается подготовкой участников к использованию творческих элементов, отвечающих содержанию игры.

Преподаватель, в свою очередь, может выступать не только в роли руководителя, но и как консультант в процессе игры.

Обучающая игра состоит из нескольких этапов:

Создание игровой атмосферы. На данном этапе определяется содержание и основная задача игры, осуществляется психологическая подготовка ее участников;

Организация игрового процесса, включающая инструктаж, – разъяснение правил и условий игры участникам и распределение ролей среди них;

Проведение игры, в результате которой должна быть решена поставленная задача;

Подведение итогов. Анализ хода и результатов игры как участниками, так и экспертами (психологом, педагогом).

Следует отметить, что в процессе игры можно применять групповую и индивидуальную работу, совместное обсуждение, проводить тестирование и опрос, создавать ролевые ситуации. Игра позволяет использовать различные методы – анкетирования, социометрии, “мозгового штурма”- и их сочетание. Вместе с тем в педагогике игровой метод имеет некоторую специфику. В процессе обучения игра должна использоваться как вспомогательный элемент, дополнение к теоретическому материалу и не может выступать в качестве основного метода обучения.

Исходя из методов, целей и особенностей обучающих игр выделяют следующие их разновидности:

Имитационные игры. Используются в профессиональном обучении при формировании определенных производственных навыков.

Сюжетно-ролевые. В их основе лежит конкретная ситуация. Игра в этом случае напоминает постановку, где каждый участник выполняет определенную роль. Это игры творческие, поэтому в данном случае большое значение имеет подготовка участников и разработка сценария игры.

Инновационные игры. Их основное отличие от других видов состоит в их подвижной структуре и проведении игры в нескольких обучающе-развивающих “пространствах”, например с использованием компьютерных программ. Инновационные игры направлены на получение качественно ино-

го знания с использованием новейших педагогических и информационных технологий.

Следует также отметить, что формы обучающих игр отличаются разнообразием и могут сочетаться друг с другом или дополнять друг друга. Например, ролевая деловая игра может сочетаться с элементами инновационно-имитационной и т. д. Ярким примером сферы применения такого вида игр является обучение русскому как иностранному языку. В этом случае в играх сочетаются различные методы, направленные на совершенствование навыков владения языком. Так, в игре “Презентация” студентам-иностранцам необходимо представить свою “фирму” на русском языке. Аргументируя свои позиции, они воспроизводят различные ситуации делового общения, что дает им не только возможность языковой практики, но и позволяет развить определенные деловые качества и творческие способности, которые могут быть полезны в их будущей профессии.

Одной из наиболее эффективных в ряду игровых методик выступает *деловая игра*. В процессе ее моделирования определяется проблемная ситуация (кейс), и цель игры состоит в поиске путей ее разрешения. Деловые игры применяются как в образовательной, так и в деловой сфере. В образовательном процессе деловые игры часто используются при изучении экономических дисциплин. Так, например, игра “Инвестор” ставит целью планирование и организацию инвестиционного проекта, что позволяет учащимся усвоить понимание целей и задач инвестиционной деятельности. В целом в процессе деловой игры у ее участников формируется и закрепляется механизм поиска решения проблемы. Кроме того, она оказывает корректирующее влияние на психологию учащихся, так как лишена психологической напряженности, присущей традиционным формам обучения, и ориентирует участников на более полное восприятие учебного процесса.

В ходе деловой игры учащиеся приобретают дополнительные компетенции, так как учатся:

- сопоставлять свое мнение с мнением других;
- оценивать свои амбиции и возможности, уровень авторитета и степень доверия со стороны коллектива;
- находить выход из конфликтных ситуаций в деловой сфере и межличностном общении;
- осознавать свои поведенческие и психологические установки;
- выполнять различные функциональные роли и др.

Итак, роль обучающих игр в образовании и психологии чрезвычайно важна. В педагогике они являются неотъемлемой составляющей развивающего обучения, которое основывается на развитии активности, инициативы, самостоятельности учащихся. Значение этой технологии состоит в развитии познавательной, социальной и профессиональной активности учащихся, в формировании у них навыков участия в деловом общении. Обучающие игры в целом и деловые игры в частности имеют также психологическое значение, способствуя развитию профессиональных и личностных качеств.

Литература

1. Асташина, О. В. Деловые коммуникации: учеб. пособие. – Саратов: Вузовское образование, 2021–103 с.
2. Косова, Ю. А. Деловые коммуникации: сборник практических заданий / Ю. А. Косова, Н. В. Сергеева. – Москва: Российский гос. ун-тет правосудия, 2021 – 127 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:81'367.627

Максимова О. В.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

К ВОПРОСУ О РАБОТЕ С ЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Статья посвящена изучению русских числительных на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. В работе приводятся примеры заданий, ориентированных на иностранных студентов и направленных на закрепление и обобщение материалов по теме «Имя числи-

тельное». Отдельно рассматриваются задания коммуникативного характера, не предполагающие знание учащимися косвенных падежных форм. *Ключевые слова: методика обучения РКИ, имя числительное, изучение числительных на начальном этапе, русская грамматика в иностранной аудитории, начальный этап обучения РКИ*

O. V. Maksimova

Herzen State Pedagogical University of Russia

To the question of studying numerals at the initial stage of training Russian as a foreign language

The article is dedicated to the study of Russian numerals at the initial stage of training Russian as a foreign language. The paper provides examples of tasks intended for foreign students and aimed at repetition and summarizing of training materials on the topic "The Numerals". Tasks of a communicative nature that do not involve students' knowledge of indirect case forms are considered separately.

Keywords: the methodology of teaching Russian as a foreign language; the Numeral; the study of numerals at the initial stage of training; Russian grammar in a foreign audience; the initial stage of training Russian as a foreign language

В число наиболее трудных для изучения грамматических тем специалисты по РКИ неизменно включают вопросы, связанные с функционированием имен числительных в речи. Методистами разработано много учебных материалов, позволяющих сделать изучение данной темы более эффективным и интересным (например, материалы пособий М. Авери, О. И. Глазуновой, Э. С. Котвицкой, В. К. Лебедева, М. В. Погореловой и мн. др.). Изучение числительных «предполагает выполнение упражнений, направленных на развитие артикуляционного аппарата, формирование навыков нормированного употребления числительных при говорении и адекватного их восприятия при аудировании» [1, с. 11]. Материалы вышеупомянутых пособий отвечают этим требованиям, но, тем не менее, в основном ориентированы на освоение числительных в сочетании с падежными формами имён существительных.

Однако при работе на подготовительном факультете возникает необходимость проведения дополнительной работы с числительными до изучения косвенных падежей имен существительных. [3, с. 75] Для решения этой задачи традиционно используется устный счет, решение математических примеров, определение последовательности чисел. Но круг таких заданий можно расширить за счет обращения к играм и к простым фразам, используемым в повседневных речевых ситуациях.

На начальном этапе у студентов большой интерес вызывают задания, имеющие коммуникативный характер. Они способствуют не только развитию речевых навыков, но и повышению мотивации учащихся, которые осознают свою способность общаться по-русски в реальных коммуникативных ситуациях. Так, уже после знакомства с числительными от нуля до десяти можно научить иностранных студентов диктовать и читать номера телефонов, называя каждую цифру по отдельности, для чего предложить учащимся следующие задания:

- прочитайте номера телефонов (сначала семизначных, а затем и мобильных, десятизначных), указанных в рекламных объявлениях;
- назвать свой номер телефона;
- записать номер телефона товарища (при этом студенты работают в паре: один диктует, второй записывает, после чего они меняются ролями).

Еще одним важным для общения на русском языке заданием является ответ на вопрос «Сколько времени?». Сразу после изучения десятков учащиеся могут называть время без упоминания часов и минут, что позволяет как расширить коммуникативные возможности студентов, так и решать ряд организационных вопросов по-русски (например, можно указывать по-русски время начала и конца занятия или перерыва, время встречи).

Когда инофоны знакомятся с наречиями и прилагательными, числительные можно использовать при ответе на вопросы о погоде, введя слова «плюс» и «минус» (*Сегодня холодная погода. Сегодня холодно. Сегодня минус десять.*), при этом слово «градус» не обязательно использовать, пока студенты не познакомятся с формами родительного падежа. Обсуждая погоду, можно сравнивать температуру в разных городах и странах (например: *В Петербурге сегодня минус шесть, а в Пекине плюс двадцать три.*), это делает разговор более актуальным и интересным для учащихся, особенно при дистанционном формате обучения.

Следует отметить, что особого внимания заслуживают похожие числительные: 12 и 20, 12 и 19, 13 и 30, 15 и 50 и т. д. [2, с. 342] Поскольку инофоны не всегда слышат разницу между произношением созвучных слов, учащиеся часто путают такие числительные как в устной, так и в письменной речи. Запомнить правильные названия чисел помогает не только многократное повторение и сравнение этих слов, но и задания, направленные на выбор правильного слова. Например, работая с номерами телефонов, можно показать два похожих номера, назвать один из них и попросить определить, какой из номеров был назван. Говоря о погоде, можно также предлагать несколько вариантов температуры воздуха и просить студентов определить, какой из вариантов был назван преподавателем или диктором. Также в ходе выполнения подобных заданий следует обращать внимание учащихся на интонацию и паузы при указании номера телефона или диапазона температур, что способствует развитию интонационных навыков учащихся.

Запоминанию названий чисел также помогают игры, например, игра «Снежный ком» на материале числительных, когда первый студент называет одно число, второй повторяет первое число и называет свое, третий говорит уже три числа и т. д. Игра продолжается, пока один из учащихся не допустит ошибку. Для контроля правильности ответов один из

учащихся записывает весь ряд чисел. В ходе другой игры («Досчитай до...») учащимся необходимо досчитать до определенного числа (например, до 35, до 50, до 100), выполняя ряд условий: студенты по очереди называют числа в правильном порядке, при этом молча хлопают, если число заканчивается на три, включает в себя цифру три или делится на три. Участие в такой игре требует не только внимания, быстрой реакции, но и хорошего знания русских числительных. Для использования в иностранной аудитории хорошо адаптируются и другие игры с числами (например, лото или математические крестики-нолики), и их можно включать в плане урока при наличии учебного времени.

Для повторения порядковых числительных эффективной является работа с фотографиями, на которых изображены предметы, имеющие порядковый номер (общественный транспорт, двери аудиторий и кабинетов, таблички с номерами этажей и т. д.). Использование фотографий не только обеспечивает наглядность, но и позволяет включить в учебные материалы лингвокультурологическую составляющую (например, для студентов, учащихся в вузах Петербурга, можно предложить фотографии номеров домов на петербургских улицах, знакомых учащимся). Также стоит отметить, что подобные задания для работы с числительными могут послужить средством социокультурной адаптации иностранных учащихся, если для упражнений отобрать примеры, которые инофоны могут встретить в повседневной жизни: номер автобуса, который идет до университета; номер аудитории, в которой проводятся занятия; адреса общежития, столовых и кафе, музеев и т. д.

Целесообразным представляется сопоставление порядковых числительных с количественными, предлагая при описании фотографии дать два грамматических варианта или заменить количественные числительные порядковыми и наоборот (*автобус номер три – третий автобус, аудитория номер семь – седьмая аудитория, дом номер двадцать один –*

двадцать первый дом, квартира номер десять – десятая квартира, окно (в сбербанке) номер два – второе окно и т. д.).

Все вышесказанное показывает, что на начальном этапе обучения русскому языку знакомство иностранных студентов с русскими именами числительными предполагает широкий круг заданий и может быть включено в коммуникативный контекст.

Литература

1. Анциферова, О. Н. О некоторых приемах обучения студентов-инофонов при изучении русских числительных // Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. – 2015. – № 4. – С. 10–19.

2. Илясов, О. Ю. Учебно-наглядное пособие как один из способов подачи материала при обучении РКИ на примере числительных / О. Ю. Илясов, Е. С. Корнакова // Преподавание русского языка как иностранного в вузе: опыт и перспективы. – Москва: МГИМО-Университет, 2018. – С. 338–343.

3. Музыченко, Н. Г. Особенности изучения русских числительных на занятиях РКИ // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития: матер. IV междунар. науч.-метод. конф., Минск, 20-21 мая 2010 г. – Минск: Изд. центр БГУ, 2010. – С. 75–78.

УДК 811.161.1'243:378.147

Малышев Г. Г., Малышева Н. Г.

Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ НЕКОТОРЫХ КОНСЕРВАТИВНЫХ ПРИЁМОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ

Статья посвящена анализу некоторых консервативных методических приёмов обучения РКИ. В статье делается акцент на необходимости более тщательного подхода к отбору языкового и речевого учебного материала с точки зрения его «образцовости» и коммуникативной актуальности. Высказывается мысль о целесообразности заучивания учащимися таких «образцовых» текстов и диалогов – в целях создания в сознании обучаемых необходимого набора актуальных и ситуативно ценных речевых построений.

Ключевые слова: образцовые тексты; коммуникативная актуальность

G. G. Malyshev, N. G. Malysheva

St. Petersburg State Conservatory named after N. A. Rimsky-Korsakov

On the use of some conservative techniques in the conditions of distance learning RFL

The article is devoted to the analysis of some conservative methodological methods of teaching RFL. The article focuses on the need for a more thorough approach to the selection of language and speech educational material, in terms of its "exemplary" and communicative relevance. It is suggested that it is expedient for students to memorize such "exemplary" texts and dialogues in order to create in the minds of students the necessary set of relevant and situationally valuable speech constructions.

Keywords: exemplary texts; communicative relevance

Методике, как и любой науке, имеющей прикладной практический характер, свойственно увлекаться новшествами в области приёмов обучения, особенно технологического свойства. В своё время среди подобных «новшеств» можно было выделить два. Первое из них относится к психологии обучения, а второе – как раз к области применения различных технологий в представлении учебного материала учащимся. Говоря о втором из новшеств, мы имеем в виду увлечение ТСО, то есть техническими средствами обучения – такими как звуко- и видеовоспроизводящая аппаратура: магнитофоны, лингафонные кабинеты, диа- и кинопроекторы.

При этом подчас упускалось из вида, что те и другие представляют собой лишь более или менее эффективные средства доставки информации до сознания обучаемых, что, впрочем, само по себе не отменяло практической полезности их использования в учебном процессе. Проблему могла составить определённая абсолютизация значения применения технических средств как таковых. Нечто подобное можно наблюдать в современных условиях и в отношении их электронных технологических «собратьев».

Продиктованная специфическими условиями организации учебного процесса в режиме дистанционного обучения необходимость самого широкого обращения к электронным

средствам, вне всякого сомнения, себя оправдала, ибо электронные средства объективно создавали единственную возможность продолжения и развития учебного процесса, в том числе и обучения, направленного на овладение русским языком иностранными учащимися в практических целях. Однако, как это часто и случается в повседневной практике, это зачастую стало приводить всё к той же излишней абсолютизации и самих средств, и содержащихся в них дидактических возможностей.

Из сознания методистов и преподавателей-практиков как-то не всегда заметно, однако вполне объективно ощутимо стала уходить на второй план принципиальная для методики установка на овладение языком именно как средством общения, тот простой, но очевидный факт, что обучение общению может качественно формироваться именно в процессе живого общения – в нашем случае общения между преподавателем и обучаемыми. Излишняя абсолютизация электронных средств стала несколько снижать значение того факта, что эти средства, так же как в своё время и ТСО, в первую очередь являются именно средствами доставки учебного материала, но отнюдь не единственным и не наиболее эффективным способом овладения языковым материалом в коммуникативных целях.

К числу объективных достоинств электронных средств как средств доставки учебного материала, безусловно, относится обеспечиваемая электронными средствами возможность наглядного представления учебного материала в процессе обучения, а также возможность, связанная с заблаговременной подготовкой таких материалов и своевременного включения их в сам процесс обучения – в наиболее оптимальный момент для их представления.

Первый из названных выше аспектов, на который, как нам кажется, стоит обратить внимание, относится к области психологии обучения. В своё время в методике была объявлена «война» такому приёму, как заучивание учащимися

учебных текстов и диалогов. Декларировалась необходимость не воспроизведения, а речетворчества в рамках заданной темы со стороны обучаемых.

Однако стоит признать, что мы, как рядовые носители данного языка, в целях коммуникации сами не творим речь, а как раз воспроизводим уже ранее усвоенные нами речевые конструкции в строгом соответствии с той или иной коммуникативной ситуацией. И чем больше мы храним в нашей памяти подобных ситуативно обусловленных речевых построений, тем наша собственная речь выглядит более гладкой и одновременно более образной, то есть более соответствующей теме, заданной речевой ситуацией. Истинное же речетворчество можно признать за писателями, мастерами художественного слова, да и то за наиболее выдающимися из них. Вот почему мы с полным основанием говорим о «языке Пушкина» «языке Толстого», «языке Достоевского» и других наших знаменитых авторов.

Поэтому наша методическая задача состоит, в частности, в том, чтобы создать в сознании обучаемого необходимый запас подобных ситуативно обусловленных речевых построений. А как можно этого достичь без элементарного заучивания коммуникативно ценных отрывков новой для них иноязычной речи?! При этом следует сделать методический акцент на том, что речевые фрагменты, предназначенные для заучивания, включая и речевые образцы, должны отвечать именно качеству и уровню «образцовости» как с точки зрения грамматической системы, так и их лексического наполнения. В этом смысле мы считаем не вполне оправданным увлечение так называемыми аутентичными текстами, особенно современными, которые редко отвечают требованию провозглашённой нами речевой образцовости.

Требование речевой образцовости распространяется также и на так называемые разговорные темы, включаемые в учебные программы, что в особенной степени актуально для начального этапа обучения. Это, в первую очередь, связано с

таким методическим принципом, как минимизация учебного материала как в области грамматики, так и лексики, обязательных для усвоения, – на основании их коммуникативной актуальности.

Так, например, авторам статьи представляется недостаточная актуальность такой разговорной темы, как «Мой рабочий день», предполагающей включение в состав соответствующих текстов таких лексических единиц, как глаголов «есть – я ем, ты ешь, он ест мы едим...», пить – я пью, ты пьёшь...», «спать – я сплю, ты спишь...», «вставать – я встаю, ты встанёшь...», «ложиться – я ложусь, ты ложишься...» (гораздо более актуальной представляется речевая конструкция «Я иду спать...») и т. д. Стоит задуматься, насколько часто нам самим приходится использовать в реальной коммуникации подобные обороты речи?!

Несколько слов о характере подачи грамматического материала. Считается, что вторым после Именительного падежа (падежа № 1) целесообразно приступить к изучению последнего по счёту Предложного падежа (падежа № 6). Основанием для этого объявляется относительная лёгкость парадигмы его формообразований. По нашему мнению, следующим после Именительного падежа должен выступать Винительный падеж (падеж № 4) неодушевлённых существительных в функции прямого объекта, и это не случайно, по крайней мере, с двух точек зрения.

Во-первых, стоит признать, что базовой конструкцией простого предложения, предназначенной для усвоения на начальном этапе, является следующая: «Субъект + предикат + прямой объект». Во-вторых, с точки зрения лёгкости для усвоения парадигмы формообразования Винительного падежа неодушевлённых имён существительных данная парадигма представляется ещё более элементарной, нежели соответствующая парадигма Предложного падежа. Единственной трудностью в данном случае выступают формы в этом падеже имён существительных женского рода, что не составляет

особого труда для их усвоения. А вместе с тем включение Винительного падежа в роли прямого объекта на раннем этапе открывает перед учащимися возможности построения полноценных и коммуникативно актуальных простых предложений, в которых в качестве предиката выступают такие актуально ценные глаголы, как «читать, писать, слушать, смотреть и изучать».

Повседневная жизнь вносит свои коррективы и в содержательный набор так называемых разговорных тем и актуальных речевых ситуаций. Так из разряда актуальных для иностранных учащихся постепенно была вытеснена разговорная тема и речевая ситуация «На почте». Возможности, представляемые для связи компьютерами, а в ещё большей степени современными «гаджетами», существенным образом повлияли на актуальность заявленной выше темы. Почти то же самое происходит и с такими темами, как «В магазине» и речевой ситуацией «Разговор по телефону» (имеется в виду – разговор по стационарному телефонному аппарату).

Высказанные выше наблюдения, на наш взгляд, должны учитываться при составлении новых учебников и учебных пособий, в том числе и предназначенных для использования в условиях обучения языку как средству общения в режиме дистанционных форм обучения.

УДК 811.161.1'243:378.046.4(497.211)

Московкин Л. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

Шамонина Г. Н.

Варненский свободный университет им. Черноризца Храбра (Болгария)

ЛЕТНЯЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ ШКОЛА В ВАРНЕНСКОМ СВОБОДНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ОТ ЗАМЫСЛА К РЕАЛИЗАЦИИ

В статье рассматривается основное содержание методической подготовки в Международной летней квалификационной школе «Современные

педагогические технологии в преподавании русского языка как иностранного», проходившей ежегодно в Варненском свободном университете им. Черноризца Храбра в 2009–2019 гг. В центре внимания преподавателей школы находились продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному: проектная, кинотехнология, экскурсионная и др., которые осваивались студентами не только на лекциях, но и в практической деятельности. Осмысление опыта организации этой квалификационной школы привело к формированию основ теории непрямого обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: дополнительное образование, русский язык как иностранный, методика обучения, продуктивные инновационные технологии, Варненский свободный университет им. Черноризца Храбра.

L. V. Moskovkin

Saint Petersburg State University

G. N. Shamonina

Varna Free University "Chernorizets Hrabar" (Bulgaria)

Summer methodological school at Varna free university: from design to implementation

The article deals with the main content of methodological training at the International Summer Qualification School "Modern Pedagogical Technologies in Teaching Russian as a Foreign Language", which was held annually at Varna Free University "Chernorizets Hrabar" in 2009-2019. The lecturers focused on the productive innovative technologies in teaching Russian as a foreign language: project technology, film technology, excursion technology, etc. These technologies were mastered by students not only at lectures, but also in practical activities. The attempt to rationalize the experience of organizing this qualification school led to the formation of the foundations of the theory of indirect teaching of Russian as a foreign language.

Keywords: additional education, Russian as a foreign language, teaching methods, productive innovative technologies, Varna Free University "Chernorizets Hrabar".

В процессе вузовской подготовки зарубежных русистов-филологов большую роль играют различные формы дополнительного образования, обеспечивающие студентам университетов новые возможности для совершенствования профессиональных компетенций. Речь идет не только о дополнительном обучении русскому языку, хотя и это, несомненно,

для них очень важно, но и о методической подготовке будущих преподавателей русского языка. В этом смысле интересен опыт организации и проведения в Варненском свободном университете им. Черноризца Храбра (Болгария) международной летней квалификационной школы «Современные педагогические технологии в преподавании русского языка как иностранного».

Инициатива ее создания принадлежала профессору Варненского свободного университета Г. Н. Шамониной и доценту Санкт-Петербургского государственного университета О. А. Лазаревой, которые предложили провести в 2009 г. в течение недели интенсивный курс повышения квалификации болгарских учителей русского языка и студентов старших курсов отделений русистики болгарских вузов. Основная задача курса – изучение и практическое освоение современных педагогических технологий в обучении русскому языку как иностранному. Планировалось, что не менее 75 % учебного времени будут занимать практические занятия, семинары, круглые столы и мастер-классы. Эта инициатива была поддержана как руководством Варненского свободного университета, так и фондом «Русский мир».

В первый год обучение прошли около 50 учителей средних школ Болгарии, а затем каждый год обучалось около 50 студентов-русистов из университетов Европы и Азии по направлениям центров и кабинетов «Русского мира», находящихся в разных странах мира. К преподаванию в разные годы привлекались российские (Л. В. Московкин, О. А. Лазарева, Е. Ю. Юрков, Н. А. Буре, И. А. Бойцов, М. С. Шишков, В. А. Ефремов, Д. А. Букин) и болгарские специалисты (Г. Шамонина, С. Почеканска, Н. Чернева, И. Бирова), а также учителя русского языка болгарских школ.

В первые годы слушатели школы овладевали проектными и игровыми технологиями и знакомились с опытом работы профессора Варненского свободного университета Г. Шамониной в области организации проектного обучения

[1], профессора Софийского университета, специалиста по игровым технологиям И. Бировой [2], доцента Санкт-Петербургского государственного университета Н. А. Буре. На занятиях Г. Шамониной слушатели школы разрабатывали тематику учебных проектов и обучались их организации в условиях общеобразовательной средней школы. На занятиях И. Бировой они составляли учебные игры, а на практикумах Н. А. Буре разрабатывали различные типы уроков по РКИ с применением компьютерных технологий. В дальнейшем основная тематика школы также каждый год менялась: слушатели овладевали театральной, экскурсионной, научно-методической, музыкальной, этнографической технологиями, а также кинотехнологией.

В ходе первых пяти лет работы была выработана модель обучения продуктивным инновационным технологиям, которая включала следующие стадии работы:

1. Инструктивное занятие, на котором преподаватель знакомил слушателей с какой-либо технологией и предлагал выполнить мини-проект по разработке определенного социально значимого продукта.

2. Выполнение проектов слушателями школы.

3. Представление проектов.

Эта модель была апробирована в ходе занятий со слушателями школы. Для реализации проекта слушатели делились на 6–8 творческих групп по 6–8 человек в каждой. В основу такого деления был положен интернациональный принцип: важно было, чтобы в каждую группу попал только один человек от каждой страны. Кроме того, организаторы обучения включали в каждую группу по одному носителю русского и болгарского языков. Из числа преподавателей русского языка, сопровождавших студентов, назначались консультанты, к которым можно было обратиться за советом.

Каждая группа выбирала тему работы и в течение трех дней самостоятельно ее разрабатывала. В пятый, последний день работы школы осуществлялось представление проек-

тов. Все участники обучения, включая преподавателей, получали анкеты, в которых они оценивали проекты по заранее намеченным критериям. После этого определялся лучший проект и награждались победители.

В качестве примера приведем последовательность действий преподавателей и слушателей школы в 2018 г. при разработке проектов по направлению «кинетехнология», под которой понимается обучение учащихся русскому языку в процессе подготовки и презентации любительских и учебных видеофильмов. В первый день работы школы Л. В. Московкин провел мастер-класс «Кинотехнология в обучении РКИ», во время которого студенты разделились на шесть творческих групп и каждой из них было дано задание снять трехминутный учебный видеофильм по темам, связанным с темами школьного курса русского языка. Были предложены следующие темы учебных видеофильмов: «Случайное знакомство», «Благородный поступок», «Однажды в парикмахерской», «Здоровый образ жизни», «Случай в музее», «Спонтанная покупка», «Неожиданный звонок (телефона)», «Все включено», «А это точно искусство?», «Праздник в лесу», «Украденная сумка», «Забытый чемодан». Эти темы не дублируют темы устной речи, представленные в учебных программах по русскому языку для школьного обучения в разных странах Европы и Азии, но связаны с ними. Их необычность позволяла слушателям не оставаться в рамках школьной тематики, а выходить за ее пределы. Кроме того, в качестве одного из критериев оценки был выдвинут критерий коммуникативной значимости видеофильма, позволяющий использовать его в реальном процессе школьного обучения.

Работа слушателей предполагала распределения ролей в составе творческой группы, написание сценария и подготовку актеров, проведение видеосъемки и монтаж фильма общим объемом не более 3-х минут. В последний день занятий был проведен студенческий кинофестиваль, по результатам

которого был определен лучший видеофильм и были награждены победители.

Теоретически осмысленный опыт работы первых пяти школ лег основу научной монографии, посвященной продуктивным инновационным технологиям в обучении русскому языку как иностранному [3]. В дальнейшем была опубликована книга, в которой описывались основы нового направления в методике обучения русскому языку как иностранному – теории непрямого обучения, суть которого состояла в обучении русскому языку в процессе выполнения какой-либо деятельности на русском языке [4]. Были определены основные теоретические положения концепции непрямого обучения языку, даны рекомендации преподавателям по их практической реализации.

Помимо двух монографий были опубликованы 4 сборника материалов школы (2009–2012) и 36 статей в рецензируемых научных журналах. За годы работы международной летней квалификационной школы «Современные педагогические технологии в преподавании русского языка как иностранного» ее окончили 564 слушателя из 30 европейских и азиатских университетов, представители 18 стран мира.

Литература

1. Шамонина, Г. Н. Методът на проектите в чуждоезиковото обучение. – Варна: ВСУ «Черноризец Храбър» Университетско издателство, 2008. – 148 с.
2. Бирова, И. Игра в обучении русскому языку как иностранному. Исследование игры как образовательного феномена. – Москва: НИЦ «Еврошкола», 2017. – 276 с.
3. Московкин, Л. В. Инновации в обучении русскому языку как иностранному / Л. В. Московкин, Г. Н. Шамонина. – Варна (Болгария), ВСУ «Черноризец Храбър» Университетско издателство, 2013. – 208 с.
4. Московкин, Л. В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Л. В. Московкин, Г. Н. Шамонина. – Москва: Русский язык. Курсы, 2017. – 143 с.

УДК 811.161.1'243:81'374:378.147

Мячина В. В.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

УЧЕБНЫЙ СЛОВАРЬ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ИНТЕГРАТИВНОГО МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ТУРИЗМ»)

В статье рассматривается структура и содержание учебного словаря в рамках интегративного междисциплинарного подхода к обучению лексике русского языка иностранных студентов. На материале лексико-семантического поля «Туризм» приводятся примеры словарных статей учебного словаря для иностранных студентов.

Ключевые слова: учебный словарь, принципы создания учебного словаря, методика обучения лексике, интегративный междисциплинарный подход, русский язык как иностранный.

V. V. Miachina

Herzen State Pedagogical University

Educational dictionary as a means of teaching Russian vocabulary to foreign students in the framework of an integrative interdisciplinary approach (on the example of the lexico-semantic field "Tourism")

The article deals with the structure and content of the educational vocabulary within the framework of an integrative interdisciplinary approach to teaching the vocabulary of the Russian language to foreign students. On the material of the lexical-semantic field "Tourism" examples of dictionary entries of the educational dictionary for foreign students are given.

Keywords: educational dictionary, principles of creating an educational dictionary, methods of teaching vocabulary, integrative interdisciplinary approach, Russian as a foreign language.

В настоящее время в методике обучения русскому языку как иностранному одним из ведущих является интегративный междисциплинарный подход, который приобретает осо-

бое значение при обучении лексике, так как именно лексика в наибольшей степени связана с внеязыковой реальностью и ментальным миром и, как следствие, отражает, кроме собственно лингвистических категорий, явления реального и ментального порядка [1].

В процессе формирования лексической компетенции у иностранных студентов в рамках данного подхода важная роль отводится учебному словарю как средству обучения лексике иностранных студентов. Учебный словарь представляет собой «лексикографическое произведение любого типа и объема, специально предназначенное для оказания помощи в изучении языка как средства общения и сообщения» [2, с. 104], и выполняет учебную функцию.

Типологические признаки учебного словаря, ориентированного на иностранных студентов, основываются на *общедидактических принципах, базовых принципах обучения РКИ* (доступность, системность, синхронность и др.), а также на *собственных принципах учебной лексикографии* (антропоцентричности, учета адресата словаря, ориентации на словари активного типа и др.) [3, с. 161].

Принцип *учета адресата словаря* является одним из важнейших, так как при составлении учебного словаря категория адресата лексикографического произведения имеет значительно большее значение, чем при составлении словаря не учебного [2, с. 112].

Одной из ключевых единиц словаря любого типа является словарная статья, которая должна дать всесторонние характеристики самого слова, вынесенного в заглавную часть; информировать о разных видах его окружений, о контекстных, парадигматических, синтагматических связях слова [4, с. 6].

Самой яркой характеристикой словарной статьи как жанра, по мнению лексикографов, является *комплексность*, которая осуществляется во многом в результате реализации принципа *разнонаправленной избирательности*, выражающего, в

свою очередь, интересы адресата словаря. Позволяя преодолеть излишнюю перегруженность словарной статьи, данный принцип не только дает возможность составителю редуцировать ее некоторые зоны, но и способствует повышению значимости наиболее актуальных для презентации в иностранной аудитории аспектов в характеристике слова [3, с. 173–174].

При создании учебного словаря важный вопрос касается приемов учебного толкования, или семантизации слова. Под *учебным толкованием* слова понимается текст, способный устранить неопределенности относительно значения слова, при этом ведущую роль в семантизации играет выделение главного компонента значения слова, характеризуемого лексикографами как «абсолютная ценность слова» [2, с. 109].

В толковании значения слова должна быть отражена «действительная лексическая компетенция носителей русского языка» [5, с. 118], в связи с чем учебное толкование должно быть ориентировано на отражение не только основных, ядерных сем, содержащихся в слове, но и (по возможности) всех «ярких» и «коммуникативно-релевантных» сем, которые обычно не представлены в общих толковых словарях русского языка [3, с. 176]. Важным компонентом учебного толкования является *энциклопедическая информация*, которая отражает нелимитированное содержание слова (т. е. информацию, заключенную в содержании слова и передающую многоаспектные знания о мире, актуальные для носителей языка и для иностранцев, изучающих русский язык) и тем самым раскрывает междисциплинарный потенциал лексической единицы [6], [1].

Таким образом, в целях формирования лексической компетенции у иностранных студентов посредством учебного словаря нами предлагается следующая структура словарной статьи: 1. Заголовочное слово с постановкой ударения. 2. Расширенное толкование, включающее энциклопедическую фоновую информацию исторического, культурологического, социокультурного, географического характера. 3. Пе-

ревод. 4. Словообразовательные варианты (по данным словообразовательного словаря русского языка). 5. Типичная сочетаемость (передающая междисциплинарный потенциал слова, зафиксированный в расширенном толковании). 6. Ассоциативный потенциал (там, где возможно (по данным словаря ассоциативных норм, а также психолингвистических экспериментов)). 7. Обобщенная оценка (в случае фиксации). 8. Примеры употребления в контекстах различного характера, отражающие междисциплинарный потенциал слова в авторской интерпретации. 9. Иллюстрация (там, где возможно).

Обратимся к разработанному нами учебному словарю по теме «Туризм», предназначенному для иностранных студентов продвинутого этапа обучения. Данная тема является одной из важнейших и, в свою очередь, сквозной в содержании обучения РКИ, а единицы лексико-семантического поля «Туризм» (далее ЛСП) содержатся во всех лексических минимумах по РКИ. При формировании содержания обучения лексике иностранных студентов лексические минимумы, результаты ассоциативных экспериментов, а также данные различных лексикографических источников позволяют выделить актуальные блоки лексики, составляющие то или иное лексико-семантическое поле. Описанные в ранее опубликованных нами статьях [7], [8] основные блоки лексики в содержании ЛСП «Туризм» легли в основу при формировании содержания учебного словаря по теме «Туризм». Так, учебный словарь по теме «Туризм» для иностранных студентов продвинутого этапа обучения составили следующие разделы: 1) основные понятия (ядерные лексемы поля); 2) виды туризма; 3) туристическая локация; 4) снаряжение туриста; 5) виды туристов; 6) действия, совершаемые туристом.

Приведем конкретные примеры словарных статей из разработанного нами учебного словаря по теме «Туризм»:

Таблица 1. Примеры словарных статей

<p>Туристский – ого (tourist, adj)</p>	<p>Толкование: 1) соотносящийся по значению с существительным: турист, туристка, связанный с ними; 2) свойственный туристу, туристке, характерный для них; 3) принадлежащий туристу, туристке. Сочетаемость: <i>Туристский</i> опыт (навыки, тропа, маршрут, поход / сокр. турпоход, привал, стоянка, база / сокр. турбаза, лагерь, жизнь, праздник, костер, анекдоты, рассказы, песни, байки. разг., дружба, снаряжение, рюкзак, палатка, одежда, обувь, ботинки ...).</p>
<p>Пеший (пешеходный) туризм (hiking, trekking, backpacking)</p>	<p>Толкование: Путешествие пешком по проложенным тропам с посещением памятных мест. Энциклопедическая справка: Наиболее популярные направления пешего туризма: республика Коми, Приморский край, Чукотка, Кавказ, Сибирь</p>

Таким образом, учебный словарь должен эксплицитно выразить нелимитированность содержания слова и способствовать формированию комплекса междисциплинарных знаний, содержащихся в слове, их обобщению, интеграции и переносу из различных предметных областей, что ведет к формированию у иностранных студентов лексической компетенции.

Литература

1. Мячина, В. В. Интегративный междисциплинарный подход к формированию содержания обучения лексике иностранных студентов // Перспективы науки. – 2020. – № 5 (128). – С.101–105.
2. Морковкин, В. В. О базовом лексикографическом знании // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному. – М. – 1986. – С. 102–117.
3. Васильева, Г. М. Теоретические и эмпирические параметры учебного лексико-синтаксического словаря для иностранцев // Сложноподчиненное предло-

жение в лексикографическом аспекте: коллективная монография / под ред. С. Г. Ильенко. – СПб.: Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2008. – 346 с.

4. Шведова, Н. Ю. Парадоксы словарной статьи // Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре. – М. – 1988. – С.6–11.

5. Стернин, И. А. Системное значение слова и его реализация в речи // Экспрессивность на разных уровнях языка. – Новосибирск. – 1984. – С.66–73.

6. Стернин, И.А. Слово и образ: монография / И. А. Стернин, М. Я. Розенфельд; под ред. И. А. Стернина. – Воронеж: Истоки, 2008. – 243 с.

7. Мячина, В. В. Динамика учебного лексико-семантического поля «Туризм» в содержании обучения русскому языку как иностранному (на материале лексических минимумов) // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61–01. – С. 210–212.

8. Мячина, В. В. Лексика туризма в учебниках русского языка для иностранных студентов: динамика учебного лексико-семантического поля // Неделя науки СПбПУ: матер. науч. конф. с междунар. участием. – 2019. – С. 52–55.

УДК 811.161.1'243:81'367.63

Некора Н. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет,
Высшая школа международных образовательных программ
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Румянцева Е. В.

Российский государственный гидрометеорологический университет
Институт "Полярная академия"

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАММАТИКИ ПРИ РАБОТЕ С КОНСТРУКЦИЯМИ, ВЫРАЖАЮЩИМИ ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ, НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Статья посвящена описанию принципов реализации функциональной грамматики при составлении грамматического пособия по русскому языку как иностранному на примере раздела, посвященного определительным конструкциям русского языка в учебном пособии "Простое и сложное". В статье перечисляются преимущества использования функционального принципа при описании грамматики, определившие организацию и подачу лексико-грамматического материала в пособии.

Ключевые слова: русский как иностранный (РКИ), грамматика, функционально-семантический подход, определительные отношения.

N. E. Nekora

Saint-Petersburg State University, Higher School of International Educational Programs Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

E. V. Rumyantseva

Russian State Hydrometeorological University
"Polar Academy"

Implementation of the Functional Approach Principles in the description of Attributive Constructions in RFL classes

The article deals with the description of the principles of the functional approach to describing Russian grammar in RFL classes on the example of the section on determinative constructions in the textbook "Simple and complex". The article lists the advantages of using the functional principle, which determined the organization and presentation of the material in the textbook.

Key words: Russian as a second language, functional-semantic approach, grammar, attributive relations

Поиск эффективных путей организации и презентации материала на занятиях по русскому языку как иностранному представляет собой краеугольную проблему методики РКИ. В настоящее время функциональный принцип является одним из наиболее распространенных подходов к описанию грамматического материала. Рассматривая языковую систему как набор возможностей, выбор из которых осуществляется говорящим в зависимости от коммуникативной задачи и ситуации общения, функциональная грамматика исследует язык в его реальном употреблении, опираясь при этом на антропоцентрическую парадигму (см. подробнее об этом [1], [4]).

Функциональный подход к описанию грамматики предполагает выделение функционально-семантических полей, в рамках которых объединяются средства выражения различных семантических связей предложения (определительные, изъяснительные, значения причины, уступки и др.). Таким образом, реализация подачи грамматического материала на основе функционального принципа позволяет решить ряд важных методических проблем на занятиях по РКИ, в том числе проблему организации разнородного лексико-

грамматического материала в пределах одной темы. Так, в одно функционально-семантическое поле могут входить разноуровневые средства выражения одной и той же семантической категории в системе языка, что делает возможным объединение предложно-падежных конструкций простого предложения и моделей сложных конструкций различного типа в рамках одной темы. Такая подача материала обладает высокой прагматической ценностью для преподавателей РКИ, позволяя упростить описание языка и представить средства выражения одного ФСП (функционально-семантического поля) на основе конкретных типовых употреблений речевых ходов.

Одним из новейших пособий по РКИ, построенных на основе функционального принципа, является пособие "Простое и сложное" [2]. Пособие представляет собой коллективный труд, выполненный с целью систематизации и корректировки лексико-грамматических знаний иностранцев, изучающих русский язык на среднем или продвинутом уровне. Пособие включает в себя 15 тем, в рамках каждой из которых рассматриваются различные способы выражения определенной функционально-семантической категории в простом и сложном предложении. Например, средства выражения определительных, пространственных отношений, уступки, цели, сравнения и др. Рассмотрение каждой темы начинается с таблицы, обобщающей наиболее частотные лексико-грамматические средства выражения заданной функционально-семантической категории. Таблицы содержат подробные комментарии употребления, стилистические пометы, а также примеры использования презентуемых языковых средств. При этом авторы ставят своей задачей не только обобщение и структурирование лексико-грамматических явлений, но и закрепление изучаемых тем посредством включения в пособие упражнений после каждой представленной категории. Каждая тема включает в себя задания на отработку изучаемого материала в речи.

Приведем пример реализации в пособии принципов функциональной грамматики на примере отбора и презентации языкового материала, репрезентирующего функционально-семантическое поле "выражение определительных отношений". Данный тип конструкций обычно представлен в пособиях по РКИ не в полной мере, особенно на уровне простого предложения, следовательно, включение данной темы в систематизирующее пособие видится оправданным.

Как известно, слова в словосочетаниях и в сложных предложениях находятся в определенных синтаксических отношениях, опирающихся на взаимодействие лексических значений слов и их грамматических форм. Одним из основных видов таких отношений являются атрибутивные отношения. Для представления в пособии были отобраны прежде всего конструкции, выражающие определительные отношения при семантико-грамматическом взаимодействии имен существительных с предложными и беспредложными формами существительных. В процессе апробации материалов пособия было подтверждено наблюдение, что иностранные учащиеся, изучающие русский язык даже на среднем и продвинутом уровне, испытывают трудности при усвоении данной грамматической категории. Наличие трудностей может быть связано с тем, что в родном языке учащихся не в полной мере представлены грамматические аналогии вариантов сочетаний прилагательных с существительными и соответствующих пар существительных с существительным.

Приведенные в пособии модели подбирались исходя из принципов частотности, актуальности и методической значимости (см подробнее о принципах отбора [3]). Кроме того, ряд представленных моделей коррелирует с другими темами пособия, например с конструкциями цели с предлогами *на*, *для*. Так, например, в пособие включены на уровне простого предложения такие варианты сочетания имен существительных: с сущ. в родительном падеже без предлога (*ножка стола*, *книга мамы*, *набор инструментов* и т. п.); с сущ. в роди-

тельном падеже с предлогами *без (книга без картинок), для (чашки для кофе), из (блузка из шелка)*; с сущ. в творительном падеже с предлогом *с (девочка с голубыми глазами)*; с сущ. в предложном падеже с предлогами *на (блины на молоке), о (роман о городе)*, с сущ. в винительном падеже с предлогами *на (фрукты на компот), про (роман про любовь), в (платье в горошек)* и некоторые др. На уровне сложного предложения рассматриваются предложения с союзами *который, какой, каков, чей, кто, что, где, куда, откуда*.

Открывающие каждую тему обобщающие таблицы содержат краткий комментарий о специфике значения предлагаемых конструкций и конкретизируют особенности употребления различных вариантов в контексте.

Представленные в пособии задания направлены на усвоение указанных выше конструкций, а также на формирование умений трансформировать синонимичные конструкции из одной модели в другую: речь идет о трансформации более доступной и легкой модели сочетаемости имен существительных с прилагательными в объективно более трудную модель «существительное плюс существительное».

Материалы пособия проходили апробацию в различных по этническому характеру учебных аудиториях; был отмечен положительный сдвиг в восприятии предлагаемых в пособии конструкций, что свидетельствует об актуальности функционального принципа при формировании содержания обучения с целью систематизация лексико-грамматических знаний иностранцев, изучающих русский язык на продвинутом уровне.

Литература

1. Бондарко, А. В. Теория значения в системе функциональной грамматики. На материале русского языка. – Москва: Языки славянской культуры, 2002. – 738 с.
2. Войтехина О.С. Простое и сложное. Таблицы грамматических конструкций русского языка с заданиями / О. С. Войтехина, Н. Е. Некора, Е. В. Румянцева, М. О. Шатилова. – Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2022. – 142 с.

3. Кожевникова, Л. П. Функционально-семантический подход к созданию учебных пособий по русскому языку как иностранному / Л. П. Кожевникова, Н. Е. Некора // Русская грамматика 4.0: сб. тезисов междунар. науч. симпози.; под общ. ред. В. Г. Костомарова. – 2016. – С. 656–660.

4. Семантико-функциональная грамматика в лингвистике и лингводидактике: сб. матер. Всеросс. науч.-метод. конф. с междунар. участием, посвящ. 65-летию юбилею Виктора Юрьевича Копрова (Воронеж. гос. ун-т, 21–22 октября 2016 г.). – Воронеж: Изд-во «НАУКА-ЮНИПРЕСС», 2016. – 522 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:81'24

Полевая Р. П.

Санкт-Петербургский государственный экономический университет

УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК БАЗОВАЯ ПРОБЛЕМА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИЗ КНР В ВУЗАХ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

В статье рассматривается проблема сформированности речевых навыков и умений у студентов из КНР, влияние уровня их языковой подготовки на вовлечённость в образовательный процесс и социальную адаптацию в вузе.

Ключевые слова: уровень владения языком; навыки аудирования и говорения; академический процесс; социальная адаптация.

R. P. Polevaya

St. Petersburg State University of Economics

The level of formation of language competencies as a basic problem when teaching students from China in St. Petersburg universities

The article deals with the problem of the formation of speech skills and abilities of students from China, the impact of their level of language training on involvement in the educational process and social adaptation at the university.

Keywords: language proficiency; listening and speaking skills; academic process; social adaptation.

Умение понимать русскую речь, способность говорить и писать на языке обучения представляют собой критически важные навыки, необходимые иностранным студентам для

их академической и социальной адаптации в российских вузах и тем более для достижения академического успеха в рамках обучения по выбранной специальности. В данной связи формирование языковых компетенций должно служить абсолютным приоритетом для иностранцев, которые планируют получать высшее образование в России и в университетах СПб, в частности.

Вместе с тем многолетние наблюдения свидетельствуют о том, что самой большой и – что наиболее безрадостно – не меняющейся проблемой, с которой сталкиваются сами учащиеся из КНР и принимающие их вузы, – это такой уровень владения языком, который не позволяет студентам полноценно участвовать в академическом процессе.

Под *уровнем владения языком* понимается степень сформированности речевых навыков и умений у пользователя изучаемым языком. [4]

Нередко встречаются студенты, которые прошли обучение на подготовительных факультетах в российских вузах (например, в СПбГУ) или в различных центрах языковой подготовки в Китае, демонстрирующие вполне достаточный (иногда – даже высокий) уровень формальных знаний по русской грамматике, успешно решающие лексико-грамматические тесты, при этом почти не владеющие навыками аудирования и говорения (вплоть до полного отсутствия последних). Думается, что из вышеперечисленного именно *аудирование* стоит признать первостепенным навыком, отсутствие которого препятствует овладению знаниями (в рамках выбранной специальности) на должном уровне, востребованном в академических условиях, поскольку *данная компетенция* обычно играет ключевую роль в обучении на иностранном языке, являясь, возможно, более важной, чем навыки чтения, письма или академические способности.

Таким образом, даже если китайские студенты в целом получают языковую подготовку, что становится выгодным для их последующего обучения в вузе, то уровень ключевых

языковых компетенций остаётся недостаточно сформированным.

Многие исследователи, а также преподаватели РКИ, практикующие в России и в Китае, обсуждая трудности формирования языковых и речевых навыков у китайских студентов, называют основными *факторами указанной проблемы* следующие: некоммуникативный подход в методике обучения, принятый в КНР; отсутствие у студентов контекстуальных знаний и культурного фона, возможности практиковаться в речи на русском языке; автосегрегацию китайской молодёжи, которая живёт и обучается в России, но при этом не стремится к коммуникативному взаимодействию с носителями языка; страх «потерять лицо» в случае коммуникативных неудач; сложность восприятия русской речи на слух (в силу существенных фонетических различий между языками) [1]–[3].

В результате проведённого нами анкетного опроса студентов из КНР (выборка составляла 65 человек), обучавшихся в 2021–2022 гг. в СПбГЭУ на 1-м и 2-м курсах по разным специальностям экономической направленности, были получены следующие данные.

Прежде всего было интересно узнать мнение самих студентов о том, как они оценивают свой собственный уровень языковой подготовленности на момент анкетирования. Вне зависимости от курса обучения респондентами были даны следующие ответы: «ниже среднего» – 35 %; «элементарный уровень» – 32 %; «начальный уровень» – 20 %; «средний» – 18 %; «выше среднего» – 1 %.

На вопрос «Что для Вас *самое трудное* в учебном процессе на русском языке?» 56 % респондентов ответили, что им очень трудно понимать то, о чём говорят преподаватели на лекциях, 55 % – признались, что из-за неудовлетворительного владения языком не могут полноценно участвовать в семинарах и отвечать на практических занятиях, 52 % – отметили, что из-за языковых трудностей им сложно готовиться к экзаменам и зачётам. Устные высказывания на занятиях

(50 %) и запоминание новой лексики (52 %) вызывают также самые большие затруднения при освоении РКИ. *Что же делают китайские студенты, когда не понимают русскую речь на лекциях и семинарах?* Пытаются уловить хотя бы минимум знакомой лексики и понять общее содержание (70 %), почти столько же респондентов используют технические средства для синхронного перевода (67 %), просят создать текстовый вариант (на доске/на демонстрационном экране) делают фото и затем пользуются автопереводчиком (20 %).

Интересно, что только 27 % респондентов из всей выборки признали свой недостаточный уровень владения языком в качестве барьера, затрудняющего *их общение с русскими сверстниками* и 32 % – *с преподавателями*. Не испытывали *никаких трудностей* при обучении на русском языке 1,5 % респондентов.

На вопрос «Вам неловко говорить по-русски с носителем языка?» 10 % дали ответ «совсем нет»; 16 % – «не очень»; 15 % – «чуть-чуть неловко» 43 % – «средне»; 10 % – «достаточно неловко»; 6 % – «очень неловко».

Как выяснилось, китайские студенты, действительно, в разной степени испытывают боязнь языковых ошибок и страх «потерять лицо», говоря по-русски, однако для существенной доли ответивших данные факторы не представляют собой критическое препятствие для говорения. На вопрос «Вы боитесь «потерять лицо», когда говорите по-русски с ошибками?» 29 % респондентов ответили «чуть-чуть»; 23 % – «не очень-то»; 7 % – «совсем нет»; 21 % – «средне»; 15 % – «сильно» и 4 % – «очень сильно».

На вопрос «Вы нервничаете и смущаетесь, когда говорите по-русски на уроках РКИ?» 12 % респондентов указали ответ «совсем нет», 21 % – «не очень», 32 % – «чуть-чуть», 24 % – «средне», 12 % – «сильно» и 1,5 % – «очень сильно».

Таким образом, уровень сформированности языковых навыков, которыми располагают большинство студентов из КНР, имеющих языковую подготовку, слишком мало помогает

им должным образом соответствовать академическим требованиям своих программ и представляет собой серьезную проблему, мешающую эффективному обучению по специальности. Вместе с тем нельзя утверждать, что для большинства студентов из КНР их уровень владения речевыми компетенциями вызывает у них психологический или эмоциональный дискомфорт в случае вынужденной коммуникации с русскоязычными сверстниками или на практических занятиях РКИ.

Литература

1. Антонова, А. Ю. О некоторых тонкостях преподавания РКИ китайским студентам // Рус. яз. – 2016. – № 12. – С. 13–16.
2. Балыхина, Т. М. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцян. – Москва: РУДН, 2010. – С. 77–247.
3. Бунин, У Сяоя. Исследование преподавания русского языка в китайских университетах // Иностранный язык и преподавание иностранных языков. – 2007. – № 6. – С. 3–7.
4. Шукин, А. Н. Методика обучения иностранным языкам. Курс лекций. – М. – 2002. – Режим доступа: <https://www.litres.ru/anatoliy-schukin-217/metodika-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-i-50199565/> (дата обращения 14.02.2023).

УДК 811.161.1'243:81'342.9(=581)

Пронина Н. Д.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ

Цель исследования заключается в анализе актуальности дополнительного изучения интонационной системы русского языка в китайской аудитории. В статье приводятся результаты анкетирования, направленного на определение степени сознательности использования интонационных конструкций русского языка китайскими респондентами, уточнение наиболее трудных для китайских учащихся интонационных контуров и установление вероятностных зон межязыковой интонационной интерференции. В результате исследования была обоснована релевантность обращения к интонационной системе на базовом и продвинутом уровне владения русским языком носителями китайского языка.

Ключевые слова: русский язык; китайский язык; интонация; корректировочный курс; национально-ориентированное обучение.

N. D. Pronina

Herzen State Pedagogical University

Graduate student of the Cross-Cultural Communication Department

To the question of teaching Russian intonation to Chinese speakers

The purpose of the study is to analyze the relevance of additional study of the intonational system of the Russian language in the Chinese audience. The article presents the results of a survey aimed at determining the degree of consciousness of the use of intonational structures of the Russian language by Chinese respondents, clarifying intonation contours that are most difficult for Chinese students, and establishing probabilistic zones of interlingual intonation interference. As a result of the study, the relevance of referring to the intonation system at the basic and advanced levels of Russian language proficiency by native Chinese speakers was substantiated.

Key words: Russian language; Chinese; intonation; correction course; nationally oriented education.

Интонационная система является одним из основных объектов изучения русского языка как иностранного. В то же время большинство учебных пособий, предназначенных для иностранных студентов, владеющих русским языком на базовом и продвинутом этапах, не включает интонационные упражнения. Например, в комплексах «Дорога в Россию» [1], «Первые шаги» [2] и «Поехали» [3] обучение интонации ведется только в первых частях, адресованных студентам, начинающим изучать русский язык. В соответствии с требованиями государственных стандартов по русскому языку как иностранному [4]–[6] подобное расположение материала является ошибочным, поскольку различным уровням владения языком соответствуют специальные интенции, выражаемые особенными интонационными контурами.

В настоящее время основной контингент, изучающий русский язык как иностранный, представлен носителями китайского языка. Это связано как с политическими, так и с социальными предпосылками. Методисты и педагоги, отвечая вызовам времени, создают национально-ориентированные пособия, в которых интонационной системе, по нашему мне-

нию, все так же уделяется недостаточное внимание [7, 8]. Этот факт приводит нас к мысли о том, что китайские учащиеся не могут овладеть всеми оттенками интонации, необходимыми для успешной коммуникации.

Цель данного исследования заключается в том, чтобы проверить, достаточен ли материал, представленный в учебниках начального этапа, для освоения русской интонации китайскими учащимися. Для достижения поставленной цели было проведено анкетирование, в котором приняли участие десять китайских студентов, владеющим русским языком на базовом уровне. В анкете были представлены вопросы открытого типа, закрытого типа, содержащие один верный ответ или предполагающие множественный выбор, а также шкалы, где минимальное значение было равно единице, максимальное – пяти. Для лучшего понимания вопросы были переведены на китайский язык.

Первый блок вопросов был направлен на установление степени актуальности изучения интонации в китайской аудитории. Информанты оценили сложность русской интонации для изучения на 3.9 балла из 5, что свидетельствует о том, что они испытывали трудности при освоении этой темы. Результаты следующего вопроса показали, что проблемность овладения этой темой в учебном процессе напрямую влияет на реальные случаи коммуникации информантов с носителями русского языка. Участники эксперимента считают, что они способны удовлетворительно распознавать коммуникативные типы высказываний в русской речи не более, чем в 72 % случаев. Кроме того, китайские учащиеся отмечают, что они могут правильно выразить эмоциональную составляющую высказываний только в 58 % высказываний. Наибольшие трудности в передаче и восприятии отмечаются информантами при передаче таких негативных чувств, как испуг, злость и обида.

Также анкеты содержали вопросы, фиксирующие уровень удовлетворенности китайских информантов учебными

материалами, при помощи которых они должны осваивать интонационную систему русского языка. При анализе ответов на вопрос, в котором требовалось оценить эффективность интонационных упражнений в учебнике, используемом при обучении, были получены противоречивые результаты. Так, 3 респондента выразили полную уверенность в продуктивности предъявляемых им заданий, поставив оценку 5 баллов из 5 возможных. 3 информанта решили, что подобные упражнения заслуживают не более 2 баллов. 1 информант считает, что такие задания могут быть оценены на 4 балла. 3 информанта полагают, что интонационные упражнения в учебнике удовлетворительны. Эти данные доказывают, что использование стандартизированных учебников не обеспечивает нужды большинства китайских учащихся, привыкших к иной системе обучения. Респонденты отмечают, что им нужна дополнительная практика в перцепции и продукции всех коммуникативных типов высказываний, но особое внимание они хотят уделить вопросам и восклицаниям.

В последнем блоке анкеты содержались вопросы, с помощью которых можно было определить уровень сформированности интонационной составляющей языковой компетенции китайских учащихся. Выбирая предложенные варианты ответов, информанты должны были указать движения тона в интенциях, выражаемыми интонационными конструкциями, включенными в государственный стандарт базового уровня, к которым относятся повествование, общий вопрос, специальный вопрос, восклицание, вопрос, начинающийся с «а», обращение и побуждение. При анализе ответов, полученных в этом блоке, также были получены спорные результаты. Ни один из информантов не смог ответить на все вопросы верно, но прослеживается тенденция, согласно которой можно выделить интонационные контуры, обладающие различным процентом усвоения в китайской аудитории. Например, большинство респондентов осознает движение тона в вопросах, начинающихся с союза «а», побуждениях и обращениях.

При произнесении утвердительных предложений только три из десяти информантов отмечают понижение тона, которое считается нормативным. По мнению большинства информантов, различие между общим и специальным вопросом заключается в том, что последний имеет фиксированный интонационный центр, закрепленный на вопросительном слове, что не соответствует произносительной норме русского языка. В восклицательных предложениях лишь 60 % информантов осознают повышение тона.

Таким образом, результаты исследования доказывают, что изучение интонационной системы русского языка не должно ограничиваться начальным этапом обучения. Последовательное введение и повторение интонационного материала из элементарного курса в базовый и продвинутый будет способствовать лучшему усвоению этой темы китайскими учащимися, которым требуется дополнительная практика в понимании и передаче различных коммуникативных и эмоциональных высказываний в спонтанной русской речи.

Литература

1. Антонова, В. Е. Дорога в Россию. Учебник русского языка (базовый уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2004. – 256 с.
2. Беликова, Л. Г. Первые шаги. Часть 3. Учебник (QR) / Л. Г. Беликова, Т. А. Шутова, И. Н. Ерофеева. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2022. – 416 с.
3. Чернышов, С. И. Поехали! Часть 2.1. Учебник (QR) / С. И. Чернышов, А. В. Чернышова. – 11-е изд. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2022. – 180 с.
4. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т. Е. Владимирова и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М.–Санкт-Петербург: “Златоуст”, 2001. – 28 с.
5. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М. М. Нахабина и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М.–Санкт-Петербург: “Златоуст”, 2001. – 32 с.
6. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н. П. Андриюшина и др. – 2-е изд. – М.–СПб. Златоуст, 2009. – 32 с.
7. Родина, И. В. Добрый день!: учеб. пособие / И. В. Родина, Янг Кэ, Л. В. Промах, Н. А. Рябцева. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 210 с.

8. Царёва, Н. Ю. Впервые по-русски: вводный фонетико-грамматический курс русского языка для китайских студентов / Н. Ю. Царёва, М. Б. Будильцева, Мэн Ся. – Москва: «Русский язык». Курсы, 2017. – 200с.

УДК 811.161.1'243:378.147

Проничева О. Ю.

Военная академия материально-технического обеспечения им. Генерала армии А. В. Хрулёва

СИСТЕМА ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ

Статья посвящена вопросам обучения аудированию в процессе преподавания русского языка как иностранного в военном вузе. Статья раскрывает сложности процесса обучения иностранных военнослужащих на подготовительном курсе, когда нужно сформировать основные навыки аудирования, необходимые для последующего обучения. Статья содержит примеры заданий, способствующих активизации развития навыков аудирования на этапе обучения А2-В1.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; обучение аудированию; аудитивные навыки; система заданий.

O. Y. Pronicheva

Military Academy of Logistics named after Army General A. V. Khrulev

The system of tasks for teaching listening at the preparatory course

The article is devoted to the issues of teaching listening in the process of teaching Russian as a foreign language in a military university. The article reveals the difficulties of the process of training foreign servicemen in the preparatory course, when it is necessary to form the basic listening skills necessary for subsequent training. The article contains examples of tasks that contribute to the activation of the development of listening skills at the A2-B1 training stage.

Keywords: russian as a foreign language; listening training; auditory skills; a system of tasks.

Современными методистами отмечается факт, что обучение аудированию сопряжено с трудностями психолингвистического характера и требует привлечения как традицион-

ных подходов, так и методических новаций, которые направлены на понимание самого процесса коммуникации. Как отмечал Е. И Пассов, аудирование представляет собой «творческое комбинирование навыков и активное их применение в меняющейся ситуации» [1].

В современной методике преподавания русского языка как иностранного в военных вузах актуальными становятся вопросы отбора языкового материала и разработки эффективной системы заданий при обучении аудированию как виду речевой деятельности на материале специализированных текстов. Эти вопросы особенно важны при обучении иностранных военнослужащих на подготовительном факультете в вузах с широким набором направлений подготовки, так как при существующем разнообразии учебников и учебных пособий по обучению аудированию пособий на основе языка той или иной военной специальности мало.

По окончании подготовительного курса обучающиеся приступают к изучению дисциплин специальности, информация часто даётся с недостаточной адаптацией (или без адаптации), поэтому обучающимся необходимо иметь представление и о самом процессе коммуникации (взаимодействии с преподавателем) в рамках учебного процесса, и о коммуникативных номинациях, используемых преподавателями, читающими специальные дисциплины.

Следовательно, для эффективного обучения восприятию звучащей речи на подготовительном факультете необходимо: 1) обеспечить учебный процесс соответствующими целям и задачам обучения аудитивными и аудиовизуальными материалами и средствами обучения; 2) использовать эффективную, гибкую систему заданий, учитывающую цели, задачи обучения, потребности обучающихся; 3) подготовить обучающихся к восприятию звучащей информации, оформленной единицами разных языковых уровней, декодирование которой должно идти от формы к содержанию.

Учебная коммуникативная ситуация, в рамках которой звучит информация, передаваемая преподавателем, с одной стороны всегда конкретна, а с другой – всегда уникальна. При этом обучающиеся могут и должны опираться на единицы уровневой организации языка, которые ими уже изучены. Именно поэтому на подготовительном факультете необходимо активное изучение системы языковых единиц, их связей и отношений внутри каждого из языковых уровней, а также их межуровневое взаимодействие.

Сама концепция уровневой организации языка вытекает из ориентации «от формы к содержанию», что уже достаточно трудно для обучающихся, так как в процессе обучения они сталкиваются с большим разнообразием текстов, в которых одни и те же языковые единицы выступают в рамках того или иного дискурса, приобретая дискурсивное значение (порой весьма специфическое). При аудировании это требует от обучающихся даже не межуровневой интерпретации, а интерпретации надуровневой (дискурсивной).

Обучение аудированию при обучении русскому языку как иностранному всегда характеризовалось методистами как трудная задача. Нельзя не учитывать, что при обучении аудированию задействованы серьезные психофизиологические механизмы: внутреннее прогнозирование, сегментация речи, кратковременная (оперативная) и долговременная память, идентификация понятий, вероятностное прогнозирование, осмысление и др. При этом развитие, совершенствование, актуализация аудитивных навыков помогает обучающимся легче овладеть навыками говорения.

В процессе учебной коммуникации преподавателями может транслироваться как стандартно повторяемая информация, так и информация уникального характера. Преподавателями специальных дисциплин чаще всего передается информация об объекте (предмете коммуникации). В качестве предмета коммуникации может выступать любое событие (произошедшее, текущее, прогнозируемое), вещь или про-

дукт мыслительной деятельности человека. Объект, о котором идет речь, может состоять из других объектов или входить в состав других, более «крупных» объектов. В роли предметов коммуникации часто выступают отношения (связи) между объектами. При этом обучающийся может достаточно много знать об одном объекте и ничего не знать о другом, потому что важность тех или иных элементов знания о характере, реальных свойствах, связях того, о чем говорит преподаватель, для обучающихся неодинакова. Поэтому и восприятие звучащей речи обучающимися даже одной группы может быть различно. Для кого-то при аудировании важными окажутся одни единицы (элементы), а для кого-то другие, так как они чаще и активнее используются, поддерживаются памятью.

Понимание малозначимых элементов возможно только при определенном стимулировании процесса аудирования, так как обучающиеся могут вообще не задумываться над значением отдельных единиц. Очевидно, что при аудировании в сознании обучающихся актуализируется лишь часть звучащей информации. Причем у каждого обучающегося может быть свой набор актуализированных значений.

Для нивелирования данного явления преподавателю русского языка на подготовительном курсе необходимо научить обучающихся выделять общую актуальную информацию, так называемое «актуальное ядро» текста, которое должно быть понято всеми, возможно, с небольшой разницей. Этот навык поможет обучающимся в дальнейшем воспринимать аутентичные тексты. Как нами уже отмечалось ранее, «для понимания аутентичного медиатекста обучающихся необходимо научить пониманию сущности целого текста путем установления связей между его элементами» [2].

Для решения этой задачи можно использовать определенный комплекс заданий, направленных на активизацию работы основных психофизиологических механизмов, задействованных в процессе аудирования.

Ниже приводится пример разработанного занятия (уровни А2-В1) для иностранных военнослужащих подготовительного курса, рассчитанного на 2 академических часа. Комплекс подобранных заданий при систематическом применении, как показывает наш опыт, способствует формированию аудитивных навыков, связанных с различением, узнаванием, декодированием как отдельных фонем, так и звуковых комплексов, пониманием интонационного рисунка речи. Данные навыки, в свою очередь, способствуют решению основной задачи обучения аудированию на подготовительном курсе – вычленению обучающимися информации, составляющей «актуальное ядро» текста.

Тема: Современное вооружение и техника.

Цель: совершенствование аудитивных навыков, работа над автоматизацией всех этапов аудирования, расширение активного словаря и потенциального словаря, формирование дискурсивной компетенции.

Задачи:

– практические: повторение и закрепление грамматического материала по темам «Падежи», «Глагольное управление»;

– образовательные: расширение общих знаний по темам «Оружие и техника», «Наука».

Задание 1 направлено на совершенствование навыка вероятностного прогнозирования, а также на развитие речевых умений формулировки темы.

Задание 1. Посмотрите на рисунки (фото) и скажите, о чём мы будем говорить на уроке?

Задание 2 направлено на расширение активного словаря и потенциального словаря обучающихся, на совершенствование навыка идентификации понятий, сопоставления понятий в родном и русском языках.

Задание 2. Познакомьтесь с лексикой. Переведите на родной язык. Прочитайте.

достижения науки	
современные технологии	
решающие меры	
обслуживание	
вызовы времени	
спектральная техника	
мобильная техника	
лазерная техника	
инновационные идеи	
укрепление обороноспособности	

Задание 3 направлено в основном на развитие навыков сегментации речи идентификации понятий. Задание также тренирует распознавание визуального соответствия между планом содержания и планом выражения языковой единицы.

Задание 3. Прослушайте текст. Выберите правильный ответ.

1. ... сегодня ...	а) возможно б) невозможно в) можно
2. ... без активного ...	а) использования б) пользования в) пользы
3. ... в решающей ...	а) вере б) мире в) мере
4. ... образцы ...	а) сооружений б) с оружием в) вооружений

5. ... новых ...	а) подходов б) походов в) заходов
6. ... ведутся ...	а) наработки б) разработки в) выработки
7. ... успешнее ...	а) мешать б) решать в) решить
8. ... укрепление ...	а) боеспособности б) обороноспособности в) боеготовности

Задание 4 по своим целям аналогично заданию 3.

Задание 4. Прослушайте текст. Выберите слова, которые есть в тексте.

невозможно	нет можно	возможно
отставить	представить	предоставить
современных	своевременных	временных
использования	из-за пользования	без пользования
коса есть	касается	прикасается
сооружение	с оружием	вооружение
качать но	качественно	качество
подходов	походов	поле ходов
служение	прислуживание	обслуживание
ведутся	ведут	видится
автомобильной	мобильной	мобиль мой
новационные	инновации	инновационной
укрепления	закрепления	устремления

Задание 5 направлено в основном на развитие навыков сегментации речи идентификации понятий, вероятностного прогнозирования при использовании клише.

Задание 5. Прослушайте текст. К словам справа подберите слова слева (слова следуют друг за другом).

1	невозможно	идеи
2	активного	науки
3	достижений	мере
4	современные	образцы
5	в решающей	вооружений
6	военной	представить
7	новейшие	технологий
8	образцы	использования
9	инновационные	сферы

Задание 6 направлено в основном на развитие навыков осмысления и внутреннего проговаривания.

Задание 6. Прослушайте текст. Исправьте ошибки (где нужно), напишите правильно.

1	сегодня возможно	
2	современных технологий	
3	в решающей вере	
4	новых походов	
5	ведутся наработки	
6	лазерные технологии	
7	инновационные решения	
8	российских учёных	
9	успешнее мешать	
10	задачи закрепления	

Задание 7 по своим целям аналогично заданию 6.

Задание 7. Прослушайте текст. Выберите правильный (точный) вариант ответа.

1. Нашу жизнь невозможно представить ...	а) без использования достижений науки б) без использования современных технологий в)) без использования достижений науки и современных технологий
2. Инновационные идеи и разработки российских учёных и конструкторов позволяют успешнее ...	а) решать задачи укрепления боеспособности страны б) решать задачи укрепления обороноспособности страны в) решать задачи укрепления обороны страны

Задание 8 направлено на совершенствование кратковременной памяти.

Задание 8. Прослушайте текст. Впишите пропущенные слова.

Сегодня _____ представить нашу _____ без активного использования достижений _____ и современных технологий. Безусловно, в решающей _____ это касается и военной _____. Новейшие _____ вооружений, военной и специальной _____ требуют качественно _____ подходов к их производству, обслуживанию и применению.

В соответствии с вызовами _____ ведутся разработки в области спектральной техники, компактной, мобильной техники, лазерной техники, _____ материалов. Инновационные _____ и разработки _____ учёных и конструкторов позволяют успешнее решать _____ укрепления обороноспособности _____.

Задание 9. Читайте текст.

Сегодня невозможно представить нашу жизнь без активного использования достижений науки и современных технологий. Безусловно, в решающей мере это касается и во-

енной сферы. Новейшие образцы вооружений, военной и специальной техники требуют качественно новых подходов к их производству, обслуживанию и применению.

В соответствии с вызовами времени ведутся разработки в области спектральной техники, компактной, мобильной техники, лазерной техники, новых материалов. Инновационные идеи и разработки российских учёных и конструкторов позволяют успешнее решать задачи укрепления обороноспособности страны.

Задание 10 направлено на совершенствование долговременной памяти.

Задание 10.

а) Составьте и запишите план текста. Перескажите текст с опорой на план.

1. _____.
2. _____.
3. _____.

б) Ответьте на вопросы. Какие новейшие технологии разрабатывают в вашей стране? Какие задачи позволяют решать инновационные идеи и научные разработки?

Литература

1. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению. – М. – 1989. – С. 183–192.
2. Проничева, О. Ю. Тексты политического дискурса: отбор и адаптация для использования в курсе РКИ в военном вузе // Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин: матер. докладов и сообщений XXV междунар. науч.-метод. конф. – 2020. – С. 434.

УДК [811.161.1:347.176.2]:378.16

Прохоренкова И. В.

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

ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ ПОСОБИЯ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ, ПЛАНИРУЮЩИХ ПОСТУПЛЕНИЕ В ОРДИНАТУРУ (МЕДИЦИНСКИЙ ПРОФИЛЬ)

Разработка новых учебных материалов, соответствующих запросам и целям обучаемых, – одна из главных задач в преподавании РКИ. В статье идёт речь о создании практикума, способствующего подготовке иностранных учащихся, планирующих поступление в ординатуру, к коммуникации в медицинских учреждениях РФ.

Ключевые слова: русский как иностранный; обучение взрослых; коммуникация; медицинские учреждения.

I. V. Prokhorenkova

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

From the experience of creating a manual for foreign students planning to enter the residency (medical profile)

The development of new educational materials that meet the needs and goals of trainees is one of the main tasks in teaching RCTs. The article deals with the creation of a workshop that contributes to the preparation of foreign students planning to enter the residency for communication in medical institutions of the Russian Federation.

Key words: Russians a foreign language; adult education; communication; medical institutions.

В последние годы увеличилось число иностранных стажёров-нефилологов, приезжающих в Россию с целью повышения своей квалификации по специальности. А «обучение любого нового контингента изучающих русский язык всегда порождает целый ряд проблем: психологических, методических, проблем создания новых учебных материалов и учебных пособий, соответствующих запросам и целям обучаемых» [1]. Важной коммуникативной потребностью для иностранных учащихся, планирующих дальнейшее повыше-

ние квалификации по медицинским специальностям (поступление в ординатуру), является умение вести диалог с пациентами, с медицинским персоналом, с преподавателями специальных дисциплин, с коллегами. Однако иностранные стажёры, приезжающие к нам без знания русского языка и обучающиеся на подготовительных курсах только 9 месяцев, испытывают большие трудности при общении, как психологические, так и языковые. Это взрослые люди, имеющие не только высшее образование, но зачастую и немалый опыт работы в клиниках и больницах в своих странах. Они привыкли к уважению у себя на родине, здесь же они чувствуют себя неуверенно в силу недостаточного знания русского языка. Как войти на кафедру, как представиться, как познакомиться с будущими коллегами, как обратиться с просьбой к врачу или медсестре – всё это вызывает у них вполне закономерные опасения и даже страх. По словам же Е. И. Пассова, «основным критерием владения языком является взаимопонимание партнёров по общению, а одним из основных условий владения языком является сформированное у учащегося ощущение, что он может свободно и без боязни пользоваться своим речевым и языковым опытом общения» [2].

К сожалению, в силу объективных причин в нашем университете в одной группе могут обучаться слушатели, планирующие поступать на абсолютно разные специальности: на стоматологию, на гинекологию, на травматологию, на офтальмологию и т. д., что создаёт дополнительные трудности для преподавателей, так как практически невозможно подобрать учебный материал, который соответствовал бы потребностям каждого обучающегося. И в данной ситуации требование личностного ориентированного обучения сходит на нет.

Нами был проведён анализ учебных пособий по русскому языку в сфере профессионального медицинского общения, пособий по научному стилю речи медико-биологического профиля и пособий по обучению языку спе-

циальности иностранных студентов-медиков. С учётом анализа этих пособий и результатов апробации подготовленных нами материалов на нашей кафедре было создано учебное пособие, помогающее будущим ординаторам в общении в больнице и в поликлинике независимо от специализации. Основной задачей пособия является систематизация лексико-грамматического материала и подготовка обучающихся к коммуникации в медицинских учреждениях РФ. Материал учебного пособия включается в учебный процесс на 9 месяце изучения русского языка.

Учебное пособие представляет собой практикум, который состоит из четырёх разделов. Первый раздел содержит обобщающий лексико-грамматический материал (род, число, имя прилагательное), а также упражнения на повторение русской предложно-падежной системы на новом лексическом материале (в процессе повторения вводятся новые лексические единицы, такие как: палата, пост, отделение, дежурство, укол, койка, карточка, посетитель, выписка, учёт и т. д.) Уже на этом этапе учащиеся знакомятся с мини-диалогами, отражающими реальные ситуации общения в больнице и поликлинике: « – Доктор, меня выпишут во вторник? – Нет, в среду.», «– Вы состоите на учёте у эндокринолога? – Да, уже два года.» Также учащимся предлагаются задания на повторение глаголов движения в императиве с префиксами: *за-*, *с-*, *при-*, *от-*, *под-*, *про-*, *при-* и т. д., так как глаголы именно с этими префиксами активно используются в диалогах и в больнице, и в поликлинике (зайдите в шестую палату; сходите в лабораторию; принесите результаты анализов; отнесите историю болезни; подойдите к медсестре; проходите, садитесь; и т. д.)

Второй раздел включает в себя лексические упражнения. Так как медицинские учреждения в странах учащихся отличаются от медицинских учреждений России, в практикуме объясняется разница между клиникой и поликлиникой, больницей и госпиталем, диагностическим центром и диспансе-

ром, медицинским офисом и консультацией и т. д. Последующие лексические упражнения направлены на систематизацию лексического материала и отработку лексико-грамматических конструкций типа: *обращаться куда? к кому?* – в поликлинику, к неврологу; *попадать куда? к кому?* – в больницу, к эндокринологу; *положить кого? куда?* – больного, в больницу; *поставить кому? что?* – пациенту, диагноз; *проходить кого? что?* – врачей, обследование; *наблюдаться у кого? где?* – у кардиолога, в поликлинике и т. д. Необходимо отметить, что изучение этих конструкций было очень полезно для учащихся, так как выяснилось, что они ассоциировались у них с абсолютно другими лексическими значениями: (например: *положить в больницу* – это лежачий больной). В этом разделе учащиеся также знакомятся с богатством и разнообразием русских глаголов, а именно с особенностями употребления глаголов со словами *температура*, *давление*, *пульс*, *боль* (например: *температура* поднимается, повышается, падает, снижается, спадает и т. д.; *давление* подскакивает, поднимается, повышается, понижается и т. д.; *боль* усиливается, проходит; *пульс* – учащается, падает и т. д.)

Третий раздел включает в себя задания на обучение диалогической речи. Нами было составлено 24 диалога, соответствующих реальным жизненным ситуациям общения на специальных кафедрах, в больнице, в поликлинике. При составлении диалогов был использован как личный опыт преподавателей, так и записи разговоров врачей с ординаторами и пациентами. Четвёртый раздел состоит из 9 ситуационных задач. Практикум также снабжён словарём, содержащим перевод незнакомой лексики на английский и испанский языки.

Практикум был апробирован в 2020–2022 гг. в группах иностранных учащихся, планирующих поступление в ординатуру, а также на 3-ем курсе англоязычного отделения в 2022 г. Апробация показала, что практикум способствует адаптации иностранных учащихся к условиям работы в отделениях российских поликлиник и больниц, помогает по-

нимать медперсонал и общаться с коллегами и пациентами в ходе различных ситуаций.

Литература

1. Гирфанова, Э. М. Учет лингвистического опыта взрослых в обучении их русскому языку как иностранному // Современные тенденции в изучении и преподавании русского языка: матер. докл. и сообщ. XXII междунар. науч.-метод. конф. – Санкт-Петербург: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2017. – 459 с. – С. 325–328.

2. Пассов, Е. И. Теория и технология иноязычного образования как наука: оптимизм против реальности // Русское слово в мировой культуре: материалы X Конгресса междунар. ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Санкт-Петербург, 30 июня – 5 июля 2003 г. Пленарные заседания: сб. докладов: В 2 т. – Санкт-Петербург: Политехника, 2003. – Т. 2. – С. 213–219.

УДК 81'271.14:81'366.587:811.161.1(=111)

Снежко К. М., Аббасова З. Б.

Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет

«ТИПИЧНЫЕ ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ» В РУССКОЙ РЕЧИ АНГЛОГОВОРЯЩИХ В УПОТРЕБЛЕНИИ КАТЕГОРИИ ВИДА

В статье речь идет о проявлении грамматической интерференции в условиях становления субординативного двуязычия на неродном языке. Обращается внимание на то, что интерферирующее влияние английского языка на русский – явление сложное и многогранное. Делается вывод о том, что интерференция является сопутствующим компонентом двуязычия, его неотъемлемым фактором.

Ключевые слова: грамматическая интерференция, категория вида, грамматические навыки.

C. M. Snezhko, Z. B. Abbasova

Saint-Petersburg State Chemical Pharmaceutical University

«Typical grammatical mistakes » in Russian speech of English- speaking in use of verb type category

The article deals with the display of grammatical interference in the conditions of the formation of subordinate bilingualism in non-native language. Attention is drawn to the fact that the interfering influence of the English language on

Russian is a complex and multifaceted phenomenon. It is concluded that interference is a concomitant component of bilingualism, its integral factor.

Keywords: grammatical interference, verb type category, grammatical skills.

В процессе преподавания русского языка англоговорящим, родной язык которых типологически отличается от русского, особый интерес представляет грамматическая интерференция. Грамматическую интерференцию следует рассматривать как скрытый внутренний механизм взаимодействия в сознании индивида двух и более грамматических систем, используемых при общении. Специфика ее обусловлена как типологическим и генетическим родством, так и уровнем владения изучаемого языка на определенном этапе обучения. Имея место при несовершенном владении языком, она проявляется в речи как нарушение норм грамматического оформления высказывания на данном языке.

Большой интерес при исследовании грамматической интерференции представляют «типичные грамматические ошибки» при усвоении категории вида. Они многократно встречаются у большинства учащихся на протяжении всего срока обучения, характеризуются устойчивостью и с трудом поддаются исправлению.

Практика преподавания русского языка иностранцам требует углубленного изучения специфики глагола, так как глагол как в русском, так и в английском языках – самая богатая грамматическими категориями часть речи.

В системах русского и английского глагола при многих чертах сходства обнаруживаются и существенные различия, которые вызывают целый ряд ошибок в письменной речи англоговорящих учащихся на русском языке.

Под категорией вида обычно понимается такая лексико-грамматическая категория, которая передает характеристику протекания действия или процесса, обозначенного глаголом, – повторяемость, длительность, многократность, мгновенность действия, результативность, незавершенность, т. е. отношение действия к его внутреннему пределу, образуя такие относи-

тельные ряды форм, которые пронизывают всю систему глагольных форм при тождестве их лексических значений.

Как отмечал А. М. Пешковский, «категория вида обозначает, как распределяется во времени тот процесс, который обозначен в основе глагола» [1, с. 122].

В английском языке отечественные лингвисты определяют вид как категорию, передающую характер протекания действия по отношению к моменту (отрезку) времени, указанному формой. Поэтому видовые формы названы видо-временными формами, чтобы подчеркнуть неразрывную связь вида и времени в английском языке [2, с. 53].

В отличие от русского языка, где глаголы несовершенного и совершенного вида образуют относительные пары лексических единиц, каждая из которых обладает своими морфологическими признаками и характеристиками и образует два ряда соотносительных форм, в английском языке вид таких пар не образует. Каждый глагол в английском языке может принимать как форму общего, так и форму длительного вида, иными словами, глагол в английском языке соотносительных видовых пар не образует, т. е. признаков, характерных для русского языка не имеет.

Глагольная система русского языка ориентирована главным образом на вид, а английский глагол – на время, на учет временного плана действия: план абсолютного и относительного времени, т. е. на категорию временной соотносительности, что является главной особенностью морфологии германских языков. Следовательно, в системе русского и английского глагола обнаруживаются принципиальные расхождения, которые и вызывают целый ряд ошибок в письменной речи англоговорящих учащихся на русском языке.

Взаимодействие грамматических систем при языковом контакте дает чрезвычайно разнообразную палитру ошибок, обусловленную резким типологическим различием контактирующих языков, результатом действия межъязыковой, внутриязыковой интерференции [3, с. 30].

Анализ письменных контрольных работ англоговорящих студентов СПХФУ показывает, что грамматические ошибки есть результат действия межъязыковой и внутриязыковой интерференции. При межъязыковой интерференции общие свойства и признаки контактирующих языков воспринимаются билингом как естественные и вследствие этого отождествляются все остальные свойства этих языков [4, с. 79].

Приведем наиболее характерные грамматические нарушения англоговорящих, допущенные в результате действия межъязыковой интерференции,

1. Нарушение нормы при образовании глагольных форм будущего времени (глагол настоящего времени несовершенного вида противопоставляется глаголу совершенного вида, приобретающему значение будущего времени).

Завтра я буду даешь ей фотографии. – Завтра я дам ей фотографии. Завтра я буду сказать – Завтра я скажу. Я буду работать или научусь дальше. – буду учиться дальше.

2. Замена формы прошедшего времени формой будущего времени или настоящего времени. Поскольку образование синтетической и аналитической формы будущего времени в русском языке определяется их видовой характеристикой, будущее простое (*пойду, прочитаю*) имеет значение совершенного вида, а будущее сложное (*буду идти, буду читать*) имеет значение несовершенного вида. Подобные ошибки наблюдаются и в образовании форм прошедшего времени. *Я уже прочитаю книгу. – Я уже прочитал книгу. Ты уже едешь в Павловск? Ты уже ездил в Павловск?*

3. Ложное образование словоформ. *Нет, еще не сфотографировались, но обязательно фотографирую – фотографируюсь. Мне всегда нравился читать книги о путешествиях. – Мне всегда нравилось читать книги о путешествиях. Я сел в такси и поехал на вокзал. – Я сел в такси и поехал на вокзал.*

4. Ненормативное образование глаголов настоящего времени. *Олег будет там слушает музыку. – Олег слушает*

музыку. Обычно на лекциях подруга будет садиться в первый ряд. – Обычно на лекциях подруга садится в первый ряд. (Смещение форм настоящего и будущего времени).

5. Ненормативный выбор инфинитива. *В городе он успел показывать новые жилые районы. – В городе он успел показать новые жилые районы. Мне надо было задать ему вопросы. – Мне надо было задавать ему вопросы.*

Анализ материала показывает, что ошибки, возникающие при употреблении русского языка англоговорящими студентами, не ограничиваются влиянием родного языка, а появляются в результате изучения русского языка. Внутряязыковой интерференцией обусловлены такие ошибки, как:

1. Употребление категории совершенного вида вместо несовершенного вида. *Я всегда устал. – Я всегда устаю. Эту книгу я прочитаю долго. Эту книгу я читаю долго. Обещал каждую среду позвонить. – Обещал каждую среду звонить.*

2. Употребление категории несовершенного вида вместо совершенного. *Сегодня вы не хотите ходить в театр? – Сегодня вы не хотите пойти в театр? Я вошел в гостиницу и видел, что все уехали. Я вошел в гостиницу и увидел, что все уехали.*

3. Ошибочное образование глагольных форм совершенного вида по аналогии с формой несовершенного вида. *Мы приехали. – Мы приехали. Надо взять зонт. – Надо взять зонт.*

4. Выбор правильной видовой формы для определенного контекста в прошедшем времени. *Я долго объяснил ему виды глагола, это трудная тема. Я долго объяснял ему виды глагола, это трудная тема. Я шел по магазину целый час. – Я ходил по магазину целый час.*

5. Несогласование категорий вида и времени внутри предложений. *Каждую среду Рауль шел на почту и пытается звонить в Москву. – Каждую среду Рауль шел на почту и пытался звонить в Москву.*

Как видно из примеров, своеобразная система глагольных времен в английском языке не полностью компенсирует отсутствие категории вида. Носители английского языка с трудом овладевают навыками правильного употребления категории вида.

Данные нарушения рассматриваются как показатель грамматической интерференции, которая проявляется как в неосознанном переносе в речь на русском языке грамматической нормы употреблений единиц родного языка, так и в недостаточном уровне сформированности грамматических навыков на русском языке.

Литература

1. Пешковский, А. М. Избранные труды // Интонация и грамматика. – М. – 1938. – С. 120–122.
2. Иванова, И. П. «Теоретическая грамматика современного английского языка»: учебник / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Поченцов. – Москва: Высшая школа, 1981. – 90 с.
3. Дешериева, Ю. Ю. Проблемы интерференции и языкового дефицита (на примере русской речи носителей английского языка): автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. – М. – 1976. – С. 25–38.
4. Вагнер, В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. – Москва: Владос, 2001. – 382 с.

УДК 82-92:811.161.1'243:378.147

Стрельникова Н. Д.

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (СПбГЭТУ «ЛЭТИ»)

ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОСТИ НА УРОКАХ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ)

Статья посвящена проблемам ведения дискуссии на занятиях РКИ и рассматривается на материале научно-популярного текста, от удачного выбора которого зависит, насколько успешно или нет состоится коммуникация и насколько профессионально могут иностранные учащиеся участвовать в обсуждении, а также аргументировать свою точку зрения.

Ключевые слова: научно-популярный текст; технологии; новая реальность; иностранная аудитория

N. D. Strelnikova

Saint-Petersburg Electrotechnical University "LETI" Saint –Petersburg

Problem issues of modernity in the lessons in a foreign audience (language of speciality at a technical university)

The article is devoted to the problems of conducting discussions in Russian as a foreign language classes and is considered on the material of a popular science text, the successful choice of which determines how successful or not the communication will take place, and how professionally foreign students can participate in the discussion, as well as argue their point of view.

Keywords: popular science text; technologies; new reality; foreign audience

Специфика обучения иностранных учащихся в техническом вузе предполагает, помимо обучения непосредственно русскому языку на уровне грамматики, фонетики, лексики, также знакомство с языком специальности, начинающееся уже на подготовительном отделении. Вопрос о дополнительных материалах не теряет своей значимости, несмотря на наличие разного рода учебников [4], пособий по языку специальности [1], [2], учебно-методических рекомендаций, разработанных в том числе и на кафедре русского языка СПбГЭТУ «ЛЭТИ» [3], [6], [7]. Свежие материалы, особенно если они соответствуют направлению вуза, являются актуальными всегда. Особенно приветствуется, если найденный материал проблемный, выходящий на дискуссию, предполагающий разные точки зрения при обсуждении. Подбор дополнительных текстов по-прежнему непрост, неоднозначен и определяется уровнем владения языком, особенностями конкретной специальности, уровнем адаптации текстов, их объемом и многим другим. Отлично работает использование периодики, например различных видов газет, журналов, сайтов, блогов и т. д. Важно найти интересное сегодня, в моменте, как говорят, и попасть в тему. Иногда, как оказалось, могут сослужить прекрасную службу так называемые бортовые журналы, предлагаемые пассажирам, летящим в самолете или едущим на поезде.

Просматривая в поезде «Сапсан» журнал для пассажиров р/д за февраль 2023 г, я среди прочих статей обнаружила сюжет в разделе Наука – «*Добро пожаловать в цифровой мир!*» [5, с. 66–71]. Авторы этой научно-популярной статьи рассуждают о *странном новом мире*, в котором оказалось человечество. Они пишут: «В XXI в. в руках людей оказалась сумма технологий, которая стремительно меняет нашу жизнь прямо сейчас и может изменить еще сильнее в будущем. Разбираемся, как именно ее могут применять» [5, с. 66]. Это преамбула небольшой статьи, посвященной новациям в мире науки и технологий будущего. «Современной вычислительной техникой, искусственным интеллектом, нейросетями, системами компьютерного зрения и быстрым обменом данными мы в состоянии создать виртуальный аналог главных элементов нашей культуры: дома, личности, законы, деньги и много чего еще». Это утверждение может стать проблемным вопросом, задаваемым преподавателем на уроке: так ли это? Согласны ли студенты с этим тезисом? Если да, то готовы ли они аргументировать свою точку зрения? Для иностранных студентов более низкого уровня владения языком предлагается читать статью дальше. Авторы говорят о разных способах применения данного «букета технологий», замечая, что некоторые из них уже были предсказаны писателями-фантастами, о других до недавнего времени никто не догадался, между тем они уже существуют, и «нам приходится учиться с ними жить» [5, с. 66]. Далее в статье рассматриваются пять явлений «странного нового мира», т. е. те, которые обсуждаются нынче больше всего.

В зависимости от уровня и курса обучения вместе пытаемся анализировать данную статью. Можно предложить более сложные или простые задания. Например, задать вопрос, какие современные технологии известны студентам? Можно заняться частностями, такими, например, как подобрать синонимы к наречию *стремительно*, попросить образовать словосочетания с ним, придумать предложения. Инте-

ресно и перспективно сопоставить специальную научную и, например, живую разговорную речь. В представленных выше предложениях выделяем глагол *разбирать(ся)*. Находим форму совершенного вида (СВ), определяем разные значения и выясняем, какое из них использовано в предложении, после чего не лишним будет заметить, что в современном русском языке существует разговорный аналог, характерный для речи поколения 30-летних. «*Я разберусь*», – слышим мы все чаще. Обратим внимание на переносное значение, рассмотрим его на примере выражения *в руках людей* и т. д.

Первая небольшая глава посвящена *метавселенным*, она называется «Новая реальность». В рамках данной статьи на ней и остановимся. Преимущество анализа предлагаемой статьи заключается в ее актуальности и компактности, сочетание которых встречается нечасто.

«*Быстрые компьютеры, очки виртуальной реальности и технологии скоростной передачи данных позволяют строить метавселенные*» [5, с. 67].

Прежде чем заняться частностями типа конструкций с глаголом *позволять/позволить*, важно обратить внимание на новое, переносное значение глагола *строить/построить (что?)*, появляющееся в словосочетании с существительным *вселенная*, так как строить можно не только дома, но и нечто нематериальное, абстрактное.

Обратимся к определению грамматической основы, предложим студентам найти субъект и предикат. Дальше эта работа может занять все время урока, так как в небольшой по объему статье обнаружатся разные синтаксические конструкции и грамматические основы. Кроме того, нельзя не заметить наличие нескольких субъектов в рассматриваемом предложении, следовательно, необходимо привести понятие однородности, попросить найти однородные члены предложения в других предложениях главы.

В журнальной статье далее даётся определение *метавселенной*, условное, так как в классическом научном

определении не может быть слов *что-то вроде*. Однако во втором семестре подфака у иностранных учащихся начинается знакомство с языком специальности и основами научного стиля речи. В данном случае мы знакомимся с образцом научно-популярного стиля. Стоит в этой связи, конечно, объяснить его особенности и специфику аудитории, самой широкой, на которую рассчитаны статьи в этом подстиле.

«*Метавселенная – это что-то вроде компьютерной игры, но с меньшим количеством ограничений*» [5, с. 67]. В слове *ограничение* выделим корень, попросим студентов подобрать однокоренные слова, затем – отглагольные существительные, образованные по той же модели с суффиксом ЕНИ; поговорим о семантике приставки О.

В следующем предложении разъясняется, что позволяется делать в *метавселенной*, каковы возможные действия пользователя и чем эта вселенная привлекательна. «*Там можно не только выбирать одно из предложенных создателями игры действий. Можно делать всё, что вздумается: идти в любом направлении, создавать любые объекты и пользоваться ими, взаимодействовать с другими пользователями и тем, что создали они. А ещё там можно продавать товары и услуги и владеть имуществом*» [5, с. 67]. Вспомним конструкцию – *где кому можно (что делать?) НСВ*). Итак, привлекательно то, что в этом новом мире можно почти всё то же, что и в реальности: играть, тусоваться, покупать, даже танцевать, так, чтобы *«аватар повторял ваши движения»* [5, с. 67]. А что непривлекательно? Pro et contra: можно подумать и порассуждать на эту проблемную тему. Наконец, еще один вопрос можно предложить, а именно, все ли может стать цифровым? Искусство? Недвижимость? Популярность?

Прелесть рассматриваемого здесь научно-популярного текста в том, что он лаконичен, прозрачен с синтаксической точки зрения, однако поднимаемые проблемы имеют глобальный характер, выводя на диалог, рассуждение, дискус-

сию. Кроме того, в статье содержится много слов с интернациональными корнями, что также заслуживает особого разговора.

Литература

1. Авдеева, И. Б. и др. Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля. Лексика и грамматика / И. Б. Авдеева, Т. В. Васильева. – Ч. 3. – Вып. 1. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2014. – 76 с.
2. Васильева, Т. В. Информатика: книга для учащегося: учеб. пособие по языку специальности. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2012. – 136 с.
3. Волонцевич, И. А. Мы приехали в ЛЭТИ (От СТИ до СПбГЭТУ): учеб.-метод. пособие по дисциплине «Русский язык как иностранный» / И. А. Волонцевич, М. Е. Дудниченко и др. – СПб: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2018. – 84 с.
4. Готовимся учиться в техническом вузе: учеб. пособие / Г. И. Кутузова, В. В. Стародуб и др. – Санкт-Петербург: Изд-во Политехн. ун-та, 2004. – 364 с.
5. Кацман, Э. Странный новый мир // Р/Д: журнал для пассажиров. Февраль, 2023. – С. 66–71.
6. Смирнова, Е. А. Основы научного стиля речи: уч.-метод. пособие / Е. А. Смирнова, Н. Д. Стрельникова. – СПб: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2016. – 44 с.
7. Стрельникова, Н. Д. История ЛЭТИ в лицах и фактах: уч.-метод. пособие / Н. Д. Стрельникова, Е. М. Баева. – СПб: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2021. – 32 с.

УДК 811.161.1'243:[378.4-052:616.31]

Тираспольская А. Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ СТУДЕНТОВ-СТОМАТОЛОГОВ

Статья посвящена описанию методических задач и проблем, с которыми преподаватель русского языка как иностранного сталкивается в ходе создания учебных текстов по специальности «Стоматология». Основная сложность заключается в необходимости грамотно сочетать в учебном описательном тексте содержательную и языковую стороны: лаконично передать необходимую научную информацию, максимально адаптировав языковые средства выражения мысли к уровню учащихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; язык специальности; язык стоматологии; учебный текст; грамматика.

A. Yu. Tiraspol'skaya

Saint-Petersburg State University

On the creation of specialized educational texts for a course in Russian as a foreign language for dental students

The article is devoted to the description of methodological problems and challenges faced by teachers of Russian as a foreign language in the process of creating educational texts on dentistry. The main difficulty lies in the need to correctly combine the content and linguistic sides of the educational descriptive text: to convey the necessary scientific information succinctly, adapting the linguistic means to the level of the students as much as possible.

Keywords: Russian as a foreign language; language of specialty; language of dentistry; educational text; grammar.

Проблема моделирования учебного и учебно-научного текста по изучаемой специальности, который в рамках занятий по русскому языку как иностранному позволил бы студентам максимально эффективно получать знания, необходимые для освоения будущей профессии, повышая при этом уровень владения русским языком, продолжает волновать исследователей-методистов с 1980-х гг. XX в. (см., например, [1] и [2]) по сей день (ср.: «Несмотря на значимую роль преподавания языка специальности в общей системе обучения русскому языку как иностранному, проблема отбора и организации учебного материала требует детального изучения и поисков наиболее оптимального решения [3]»). Одну из основных трудностей в достижении означенной цели представляет несоответствие подготовки иностранных абитуриентов вуза в области языка общего и профессионального владения той высокой сложности, которую учебники и учебные пособия по дисциплинам специальности демонстрируют как в плане профессионального содержания, так и в отношении языка изложения.

Обучая иностранных студентов-стоматологов младших курсов (особенно 1 курса), преподаватель РКИ часто вынужден в силу недостаточного объёма знаний учащихся в области будущей специальности «работать на опережение»: от-

рабатывать на занятиях со студентами на материале им же созданных учебных текстов основное содержание общего курса стоматологии (разумеется, параллельно помогая совершенствовать знания в области русского языка) прежде, нежели данные темы будут изучаться в рамках стоматологических дисциплин. На этом пути преподавателю-русисту неизбежно предстоит решать ряд непростых задач.

Наиболее показательным примером представляется создание учебных текстов стоматологического содержания, открывающих курс РКИ для будущих специалистов. После краткого «введения» (в котором преимущественно даётся ответ на вопросы: *Что такое стоматология (как наука и профессия)?* и *Что изучает стоматология?*) студентов сразу же необходимо начинать знакомить с важнейшей для их специальности анатомией зубов. Таким образом, в рамках темы «Строение зуба: внешнее и внутреннее» преподавателю необходимо составить как минимум два основных текста по специальности, которые отвечали бы определённым требованиям как с содержательной, так и с языковой стороны.

Следует напомнить, что в соответствии с современными тенденциями образования учебный текст необходимо составлять таким образом, чтобы с его помощью можно было «максимизировать усвоение материала и упростить процесс трансформации предлагаемого знания в практический навык» [4, с. 44]. Также, по справедливому утверждению П. Ю. Панюшкиной, в отличие от сугубо научного текста, учебный текст (в особенности медицинский) «игнорирует «лишние» научные подробности, концентрируясь на освоении наиболее общих тезисов, имеющих для адресата практическую значимость», а при его составлении «существенными факторами являются именно простота и доступность изложения» [Там же].

Первые тексты по специальности, с которыми предстоит работать студентам-иностранцам, в силу их содержания соотносятся с таким функционально-смысловым типом речи,

как описание, причём чаще всего являются контаминированным описанием, сочетающим в себе признаки **визуального описания** (сенсорно воспринимаемых свойств предмета или явления) и **описания-характеристики** (подробнее о данных видах описания см.: [5]). Среди важнейших для освоения языка стоматологии высказываний, являющихся ярким образцом визуального описания, следует отметить предложения типа: *Снаружи зубы человека имеют белый цвет; Пульпа здорового зуба розового цвета; Коронка клыка имеет форму конуса; Резцы располагаются / находятся в передней части челюсти* (в последнем примере употреблён глагол с пространственной семантикой) и т. п. Показательным примером описания-характеристики для стоматологического текста может послужить следующие предложения с глаголами обобщённо-отвлечённого значения: *В зубе различают следующие анатомические части: коронку, шейку и корень или несколько корней; Концы корней зуба называются верхушками; К твёрдым частям зуба относятся эмаль, дентин, цемент и альвеолярная кость* и т. п.

При создании описательного учебного текста стоматологической тематики на первом этапе вузовского обучения иностранцев остро встаёт не только вопрос минимизации лексики и в особенности – терминов специальности. Требование к максимально возможной простоте языка при неизбежной для стоматологической науки сложности содержания – вот, пожалуй, наиболее непростая задача для составителя текста. Например, стремление избежать в первых текстах использования дериватов глагола – причастий и деепричастий, в особенности – столь распространённых в языке науки страдательных причастий и их кратких форм, которые студенты в большинстве своём ещё не проходили при подготовке к поступлению в вуз, способно в некоторых случаях едва ли не поставить в тупик преподавателя-филолога. Так, в предложении типа *Пульпа расположена внутри полости зуба* краткое страдательное причастие легко заменить возврат-

ными глаголами *располагаться* или *находиться*: *Пульпа располагается / находится внутри полости зуба*; аналогично во фразе *Периодонт образован пучками коллагеновых волокон* легко заменить причастие глаголом и получить: *Периодонт образуется пучками коллагеновых волокон*. Более сложная ситуация возникает, когда мы попытаемся избавиться от краткого причастия в предложении типа: *Дентин в области коронки покрыт эмалью, а в области корня – цементом*. Здесь необходимо заменить в позиции подлежащего грамматический субъект логическим («активным»), грамматический же («пассивный») субъект сделать дополнением, и тогда мы получим следующее: *Эмаль покрывает дентин в области коронки, а цемент покрывает его в области корня*. Но самые большие проблемы, безусловно, вызывает в существующих обстоятельствах столкновение с медицинскими / стоматологическими терминами и понятиями, состоящими из причастия и существительного: *утолщённая часть (зуба), режущий край (резца), прилежащая десна, выраженная фиссура (зуба), минерализованные части (зуба), расходящиеся корни (зуба), термически обработанная пища* и т. п. В подобных ситуациях предлагается давать притекстовый лингвистический комментарий, содержащий перефразирование и/или толкование понятия, например:

Режущий край резца (от глагола «резать» НСВ) – острый край переднего зуба, который *режет* пищу, как нож.

Утолщённая часть зуба (от глагола «утолщать НСВ / утолстить СВ», т. е. сделать что-то более *толстым*) – часть зуба, более толстая, чем другие.

Минерализованные части зуба (от глагола «минерализовать» НВС и СВ) – твёрдые части зуба, которые получили (содержат в себе) большое количество минералов (минеральных солей).

В отдельных случаях к вербальному комментарию добавляется визуальный: рисунок или фотография с пояснением.

Ниже в качестве примера приведён первый (в рамках курса) учебный мини-текст, посвящённый внешнему строению зуба, в ходе чтения и анализа которого студентам предлагается, помимо важнейших терминов специальности, отработать следующие грамматические конструкции, без знания которых будет невозможным их дальнейшее обучение языку стоматологии:

кто? что? имеет кого? что?; кто? что? располагается / находится / сидит в ком? в чём? (где?); кто? что? фиксируется в ком? в чём? (где?); кто? что? называется кем? чем?; кто? что? покрывает кого? что? (+ где?) = кого? что? покрывает кто? что? (+ где?); кто? что? закрывается кем? чем?

Внешнее строение зуба

Зуб имеет следующие анатомические части: верхнюю часть – **коронку**, среднюю часть – **шейку** и нижнюю часть – **корень** или **несколько корней**.

Корни зубов располагаются (= находятся, сидят) в **зубных альвеолах** или **зубных лунках** внутри **челюсти**. Корни крепко фиксируются в зубных альвеолах. Концы корней зуба называются верхушками. Коронка – это **утолщённая** верхняя часть зуба. Она располагается снаружи зубной лунки выше **десны**, поэтому мы можем видеть её во рту. Коронку сверху покрывает эмаль. Узкая область между коронкой и корнем называется шейкой зуба. В норме шейка зуба закрывается десной.

Литература

1. Корчагина, Т. Е. Основы методики моделирования учебных текстов по специальности для обучения студентов-иностранцев русскому языку: на примере текстов-описаний: дисс. ... канд. пед. наук. – М. – 1984. – 188 с.

2. Мотина, Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – 2-е изд., испр. – М. – 1988. – 176 с.

3. Дмитриева, Д. Д. Особенности обучения научному стилю речи на занятиях по РКИ в медицинском вузе (на примере медицинской терминологии) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 2 (31). – С. 78–80.

4. Панюшкина, П. Ю. Особенности и характеристика учебных текстов для студентов медицинского вуза // The scientific heritage. – No 61. – 2021. – С. 43–45.

5. Варфоломеева, Ю. Н. Типы описательных текстов (визуальное описание, описание-характеристика, контаминированное описание) // Вестник бурятского гос. ун-та. Язык. Литература. Культура. – 2019. – Вып. 1. – С. 21–24.

УДК 811.161.1'243:81'367.2:378.147(=512.3)

Украинский В. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ОБУЧЕНИЕ МОНГОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Материал статьи посвящен выявлению фонетических ошибок, которые возникают в устной речи монгольских студентов на начальном этапе обучения. Кроме того, даются практические задания, способствующие формированию фонетической компетенции монгольских студентов.

Ключевые слова: акцент, фонетическая интерференция, фонетическая система, гласный звук, согласный звук, ударение.

V. A. Ukrainsky

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Teaching of Mongolian students in the Russian pronunsiation

The article is devoted to the determination of phonetic errors that occur in the speech of mongolian students at the initial stage of training. In addition, a system of exercises that contribute to the formation of phonetic competence of students is given.

Key words: accent, phonetic interference, phonetic system, vowel sound, consonant sound, stress.

Монгольский язык значительно отличается от русского языка. Хотя в монгольской письменности и используются кириллица -русский алфавит и еще две дополнительные буквы Θ θ и Υ υ , по мнению Е. В. Филипповой, «русский и монгольский языки – абсолютно разные языки. Монгольский язык относится к агглютинативным языкам с элементами флективности, структура монгольского слова определяется

сингармонизмом, законом гармонии гласных, который требует строгого подчинения вокализма непервых слогов ударному гласному первого слога слова» [1].

На подготовительном факультете для иностранцев СПбГУПТД обучение проводится по учебному пособию Л.В.Московкина и Л. В. Сильвиной «Русский язык. Элементарный курс для иностранных студентов. Вводно-фонетический курс данного пособия дается только лишь в трех первых уроках (звуки, ударение, интонация). В данном курсе отсутствует ориентация на какой-то определенный язык иностранцев, обучающихся на подготовительном факультете.

А. Ю. Саркисова утверждает: «Говоря о фонетических трудностях монголов при освоении русского языка, наиболее критичными для взаимопонимания можно назвать ошибки, связанные с нарушением самой структуры русского слова. Источником подобных нарушений становится в первую очередь явление редукции гласных звуков» [2].

Действительно, учащиеся из Монголии в устной речи на русском языке произносят неударные гласные с ослабленной артикуляцией. Иногда в неударной позиции в устной речи монголов некоторые гласные могут совсем исчезнуть, происходит эффект «глотания слогов». Даже ударные гласные в русском слове в речи монголов могут редуцироваться. Например, все монголы, приступающие изучать русский язык, произносят: поеду-пойду, поедут-пойдут.

Рассмотрим основные фонетические ошибки, совершаемые монгольскими студентами на начальном этапе изучения русского языка.

В родном языке учащихся редукция гласных в конце является закономерной. Но в русском языке – языке флективного типа – такая редукция недопустима, так как нарушается грамматическое значение фразы. Для монголов на начальном этапе изучения русского языка характерны ошибки при прочтении слов «на балконе» как «на балкон», «в ресторане» – «в ресторан», «на факультете» – «на факультет», «в буфе-

те» – «в буфет». Для коррекции произношения можно выполнить задание, в котором одно и то же русское слово будет произноситься в разных падежах. Студенты слушают и повторяют: *в салон – в салоне, в магазин – в магазине, на балкон – на балконе*.

Если в русском слове в его окончании есть двойные гласные, то в речи монгольских учащихся произойдет стяжение этих гласных: в аудитории – *в аудитори*, в Монголии – *в Монголи*, на лекции – *на лекци*. Интересно, что после русского согласного *-ц-* не произносятся обе гласные. Например: станция – *станц*, революция – *революц*, инфекция – *инфекц*, Франция – *Франц*, ситуация – *ситуац*. Для преодоления данной фонетической трудности могут выполняться следующие коррекционные упражнения: студенты читают слова, в которых после согласного *-ц-* будет окончание *-ия-*. Например: *редукция, навигация, локация, вакцинация, реанимация, резолюция* и т. д. Наш опыт показал, что при достаточно большом количестве произнесения студентами этих слов происходит коррекция и окончание *-ия-* не исчезает.

В монгольском алфавите присутствует буква *-ы-*, но произношение звука, который она обозначает, значительно отличается от русского произношения. Это объясняется тем, что *-ы-* в монгольском языке – это звук более переднеязычный и по восприятию более похож на звук *-и-*. Для коррекции произношения данного гласного звука русского языка в устной речи монголов необходимо объяснять учащимся, что язык смещается назад, а его задняя часть поднимается к задней части неба. Выполняются упражнения на произношение пар русских слов, где смысловое различие происходит только благодаря различению пары гласных *-ы-*, *-и-*.

Мыл-мил, быть-бить, нить-нить, выть-вить, сыр-сир, мыло-мило, быстро-бистро и т. д.

Согласный звук *-ц-* в русском языке является твердым во всех позициях. Наоборот, в речи монголов он произносится мягко. Поэтому учащимся очень трудно научиться

правильно произносить окончание русских глаголов на *-ться-*. В русском языке это окончание звучит как *-ца-*, где согласный всегда твердый. Добиваясь твердого произношения русского согласного *-ц-*, повторяем инфинитивы глаголов, заканчивающиеся на *-ться-*.

Учиться, заниматься, увлекаться, волноваться, улыбаться, умываться, интересоваться, восхищаться, гордиться смеяться и т. д.

В монгольском языке нет слов, которые начинаются с согласного *-р-*. Данный согласный может появляться в начале слова, если это слово заимствовано в монгольский язык. Например: *радио, рапорт*. Если слово в монгольском начинается с согласного *-р-*, то перед этим согласным произносится протетическая гласная. Поэтому в речи учащихся на начальном этапе изучения русского языка в словах типа «рост» появляется протетический гласный: *(о)рост, (у)рука*. Для исправления данной фонетической ошибки даются для произношения слова, начинающиеся с согласной *-р-*. Обращается внимание на то, чтобы не появлялся протетический гласный.

Ручка, работа, река, роман, родина, радостный и т. д.

В речи монгольских студентов возникает дополнительный слог в самом начале слова, когда перед ним есть предлог. В нормативном русском языке предлоги произносятся слитно с последующим словом и не имеют своего ударения. Характерными в речи монголов являются такие ошибки, как *в[ъ] море, в[ъ] комнате, к[ъ] школе, в[ъ] театре, в[ъ] тетради* и т. д. Причем, звонкий согласный, на который заканчивается предлог, не оглушается перед глухим согласным в начале следующего слова. Поэтому при произнесении слов «в поликлинике» вместо звуко сочетания *[фпо]* монгольский студент скажет *[выпо]* или *[в'ипо]*. Появление данной протезы объясняется тем, что в монгольском языке нет консонантных сочетаний звуков.

Указанные в нашей статье фонетические трудности русского языка, возникающие при обучении на начальном этапе,

могут быть актуальны для работы по преодолению межъязыковой интерференции в практике преподавания РКИ монголам.

Литература

1. Филиппова, Е. В. Преодоление интерференционных трудностей при обучении студентов-монголов русскому произношению на основе коммуникативного подхода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Том 15. – Вып. 4. – 2022. – С. 1334.

2. Саркисова, А. Ю. Интерференционные трудности освоения русской фонетики носителями монгольского языка // Вестник ТГПУ. – 2016. – С. 40.

УДК 811.161.1'243:378.147(=581)

Янь Жуйтин

Санкт-Петербургский государственный университет

О НЕКОТОРЫХ ПРИЕМАХ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ УПОТРЕБЛЕНИЮ ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В РУССКОЙ РЕЧИ

Статья посвящена проблемам обучения китайских студентов, овладевающих русским языком, построению простых предложений с определительными конструкциями. Выявлены трудности, возникающие у данного контингента учащихся при изучении способов выражения определительных отношений в простом предложении. На основе сравнительного анализа расположения определения в русском и китайском языках предложены методические рекомендации.

Ключевые слова: порядок слов, конструкции с определением, межъязыковая интерференция, китайские студенты, русский язык как иностранный.

Ruiting Yan

St. Petersburg State University

Some methods to help Chinese students learn the attributive structures in Russian

The article is devoted to the problems of teaching Chinese students who master the Russian language, the construction of simple sentences with attributive constructions. Difficulties encountered by this contingent of students in the

study of ways of expressing attributive relations in a simple sentence are revealed. Based on a comparative analysis of the location of the attribute in Russian and Chinese, methodological recommendations are proposed.

Key words: word order, attributive structures, interlingual interference, Chinese students, Russian as a foreign language.

Различия на всех структурных уровнях между китайским и русским языками являются одной из основных причин, вызывающих значительные трудности у китайских студентов, которые изучают русский язык [1].

Китайский язык, относящийся к языкам изолирующего типа, имеет относительно простую грамматическую систему: отсутствует словоизменение, грамматическое значение и отношения между словами в основном выражается порядком слов и служебными словами, т. е. слова занимают в предложении фиксированную позицию. В русском языке, который характеризуется флективностью, главное грамматическое средство – изменение форм слов, а синтаксическая структура предполагает (особенно в устной речи) свободный порядок слов, в связи с чем возможны различные варианты расположения элементов в предложении [4].

При анализе типичных ошибок, допускаемых китайскими студентами при построении устных и письменных высказываний на русском языке, несложно заметить, что одна из распространенных синтаксических ошибок – нарушение порядка слов, в частности порядка второстепенных членов предложения. Данная ошибка обусловлена межъязыковой интерференцией. Учащиеся из КНР, конструируя высказывание на русском языке, используют прямой порядок слов, который характерен для китайского языка. В ряде случаев это соответствует нормам русского языка, например в простом двусоставном предложении, имеющем группу главных членов *подлежащее + сказуемое*. Такая структура усваивается китайскими студентами достаточно легко. Однако при наличии второстепенных членов предложения увеличивается вероятность появления синтаксических ошибок.

В данной статье представлен сравнительный анализ позиции определения в простом предложении в русском и китайском языках, что позволит рекомендовать приемы обучения построению предложений, в которых выражены определительные отношения.

Определение – «второстепенный член предложения со значением признака, поясняет существительное в его различных функциях <...>: Выделяются: 1) *согласованные определения* (значение их признаков совпадает с категориальным значением прилагательного и подобных ему разрядов слов); 2) *несогласованные определения* (их семантика разнообразна, поскольку она складывается под влиянием различных падежных форм и предлогов и т. п.) [3, с. 265].

В китайском языке функцию определения выполняет служебное слово 的. Но определение может быть выражено прилагательным, существительным, числительным, местоимением, наречием, глаголом и словосочетанием, причем все определения обязательно стоят перед определяемым словом [2].

При построении русских простых предложений с согласованным определением китайские учащиеся почти не допускают ошибок (за исключением ошибок в согласовании прилагательного и существительного). Однако усвоение правил употребления конструкций с несогласованным определением представляет для студентов особые трудности. Как известно, в русском языке несогласованные определения могут иметь разные грамматические формы. Самым сложным для китайских учащихся является употребление конструкций с существительными в косвенных падежах.

Сравним построение предложений с несогласованными определениями в русском и китайском языках. В китайском простом предложении, в котором имеется определение, последовательность элементов – «слева направо».

• *Работа (1) становится (2) единственным смыслом (3) нашей жизни (4) = 工作(1)成为 (2) 我们生活 (4) 的 (служебное слово) 唯一意义 (3)*

• *Преподаватель (1) факультета (2) русского языка (3) Пекинского народного университета (4) выступила (5) на конференции (6) = 北京人民大学 (4) 俄语(3)系 (2) 的 (служебное слово) 教师 (1) 在会议上 (6) 发言了(5)*

При чтении и аудировании осложняется идентификация значения конструкции с несколькими несогласованными определениями. В русской устной речи китайские студенты вынуждены затрачивать время для того, чтобы образовать правильную форму несогласованного определения.

Таким образом, ориентируясь на сходство синтаксической конструкции с согласованным определением в контактирующих языках, китайские учащиеся предпочитают игнорировать несогласованные определения, что в ряде случаев приводит к «коммуникативному сбою».

Практика показывает, что недостаточная продуктивная речевая практика обуславливает затруднения китайских студентов в самостоятельном построении высказывания на русском языке.

Для решения проблемы формирования навыков употребления конструкций с несогласованными определениями можно предложить следующие рекомендации:

1. Студенты под руководством преподавателя работают с китайским переводом какого-либо известного произведения русского писателя, анализируют структуру предложений, в которых есть определения. Затем учащиеся должны устно перевести выбранный фрагмент с китайского языка на русский. После этого они анализируют оригинальный текст и сравнивают со своим переводом. Преподаватель дает необходимые объяснения в случае, если учащиеся допустили ошибки.

2. При самостоятельном изучении новой лексики студенты должны много раз повторить и запомнить словосочетание с определением как готовый речевой блок («коммуникативный фрагмент»), например: *факультет русского языка Пекинского университета*.

3. Необходимо объяснять студентам существующие в языке ограничения, например, в каких случаях несогласованное определение невозможно заменить согласованным, при этом следует сделать акцент и на значении предлогов.

Таким образом, учет межъязыковой интерференции и когнитивно-психологических особенностей китайских учащихся может способствовать оптимизации процесса усвоения конструкций с определениями.

Литература

1. Баранова, И. И. Учет межъязыковой интерференции при обучении студентов из Китая русскому языку / И. И. Баранова, К. М. Чуваева // Русистика. – 2012. – №1. – С. 56–62.
2. Горелов, В. И. Грамматика китайского языка. Для 8–10 классов средней школы с преподаванием ряда предметов на китайском языке. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва: Просвещение, 1982. – 318 с.
3. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов. – 5-е изд., испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
4. Мао Юйпэн. Характеристика ошибок в области порядка слов в письменной речи китайских учащихся // Известия ВГПУ. – 2020. – №6 (149). – С. 97–102.

VI. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 81'243:378.147

Войку О. К.

Санкт-Петербургский государственный университет

Санникова О. И.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (НА ПРИМЕРЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «ЛЕС» В РУССКОМ, ИСПАНСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ)

Данная статья посвящена рассмотрению фразеологизмов с компонентом «лес», соотносящимся с природно-ландшафтным кодом культуры, в русском, испанском и французском языках; в статье выявляются их общие черты и различия, что отражает взаимодействие языка и культуры. Фразеологизм является одним из основных «хранилищ» культуры, в образном содержании его единиц воплощается национально-культурное мировосприятие.

Ключевые слова: природно-ландшафтный код культуры, фразеологизм, метафора, испанский язык; французский язык.

O. K. Voiku

Saint-Petersburg State University

O. I. Sannikova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

The phraseology as one aspect of teaching foreign languages (from examples of phraseological units with the component "forest" in Russian, Spanish and French languages)

This article is devoted to the consideration of phraseologisms with the component "forest", correlated with the natural and landscape code of culture, in Russian, Spanish and French languages, their common features and differences are revealed, which reflects the interaction of language and culture. Phraseology is one of the main "repositories" of culture, in the figurative content of its units the national and cultural perception of the world is embodied.

Keywords: natural and landscape code of culture, phraseology, metaphor, Spanish, French.

В изучении иностранных языков нам представляется важным обращать особое внимание на трудности перевода устойчивых выражений, на проблему адекватной передачи фразеологизмов при переводе с одного языка на другой.

Поэтому мы провели исследование пласта лексики, связанного с природно-ландшафтным кодом, и рассмотрели в этой статье фразеологизмы с компонентом «лес» в русском, испанском и французском языках. Мы также поставили себе задачей рассмотреть общие и отличительные черты данных фразеологизмов в этих языках.

ЛЕС

Темный (дремучий) лес означает нечто совершенно непонятное, запутанное, неясное. Имеется в виду, что человек совершенно не разбирается в чём-либо, чьи-то мысли/намерения являются для него непонятными.

Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент «лес», который выступает как «чужое» пространство, противопоставленное «своему», освоенному человеком и окультуренному пространству. Фразеологизм отражает «обилие лесных территорий в России и знание особенностей леса в народе. В густом лесу лучи солнца задерживаются листвой или хвоей деревьев и почти не освещают землю. В таком темном лесу трудно ориентироваться, ибо солнца бывает не видно» [1, с. 382].

«Лес» в славянской мифологии и фольклоре локус, наделенный признаками удаленности, непроходимости, необъятности, сближаемый с «тем светом» и понимаемый как место обитания хозяина леса и других мифологических существ (русалок и т. д.), а также как пространство небытия (наряду с морем и горами). Лес противопоставлен дому / двору / саду в рамках оппозиции «чужой» – «свой». [2, с. 97].

Образ фразеологизма восходит к архетипическим противопоставлениям *свой / чужой* и *свет / тьма*. Тьма связана

с представлениями о чём-то неясном, таинственном, таящем в себе угрозу. Лес в славянской культуре обладает многозначной символикой, в образе данного фразеологизма он представлен как враждебное человеку место, в котором легко заблудиться. Все эти свойства метафорически переносятся на непонятные для человека области знания, явления.

Как в (темном) лесу говорится о чем-либо абсолютном непонимании, невозможности сориентироваться в каких-либо обстоятельствах.

Фразеологизм имеет ту же мотивировку, что и выражение темный, дремучий лес.

За деревьями не видеть леса означает не замечать главного, обращая внимание на второстепенное. Имеется в виду, что человек уделяет слишком много внимания мелочам, не видя целостной картины. Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент «лес» и восходит к архетипическому противопоставлению *целое / часть*. Фразеологизм содержит природную метафору, лес воспринимается как нечто большое, состоящее из отдельных элементов (деревьев) и уподобляется целостной картине происходящего, которую человек не в состоянии увидеть, будучи сосредоточенным на деталях (деревьях).

Больше, чем деревьев в лесу означает «очень много».

Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент «лес» и восходит к архетипическому противопоставлению *целое / часть*. Фразеологизм содержит природную метафору, в которой лес воспринимается как большое пространство, состоящее из множества деревьев. Фразеологизм выполняет функцию эталона большого количества чего-либо.

Цельный лес (чего-либо) означает «очень много». Обычно говорится о предметах, имеющих вытянутую форму, стремящихся ввысь, подобно деревьям. Например, «лес рук» о множестве поднятых вверх рук.

Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент «лес» и восходит к архетипическому противопоставлению *целое / часть*. Образ строится на метафоре, в котором множество одинаковых предметов, обычно вытянутой формы (свечи, колонны, палки) уподобляется множеству деревьев, из которых состоит лес. Фразеологизм выполняет функцию эталона большого количества чего-либо.

Кто в лес, кто по дрова означает «вразброд, нестройно». Говорится о несогласованных действиях людей, взявшихся за одно дело.

Выражение, ставшее фразеологизмом, восходит, по видимому, к русской пословице «кто в лес да по дрова; кто рубль, кто полтора». Сначала употреблялось как крылатое выражение из басни И. А. Крылова «Музыканты», в которой данными словами характеризуется нестройных хор неумелых певцов.

Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент «лес» и соотносится с архетипической оппозицией *частное / целое*. В образе отражены бытовые представления человека о лесе как о месте, связанном с заготовкой дров, ведением хозяйства.

Идти / пойти лесом означает «пойти прочь, исчезнуть». Употребляется обычно в повелительном наклонении по отношению к лицу, с которым собеседник больше не хочет разговаривать. Говорится с раздражением и неодобрением. Выражение призвано заставить прекратить неприятный разговор, а также используется, чтобы выразить пренебрежительное отношение к кому-либо.

Образ фразеологизма связан с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент «лес» и восходит к архетипическому противопоставлению *свой / чужой*. В славянском сознании лес противопоставляется культурному пространству, освоенному человеком. Лес - место, где обитают злые духи, где человека подстерегают опасности, где легко можно

заблудиться и пропасть. Послать в лес означает «послать как можно дальше от себя, хотеть, чтобы человек потерялся, исчез». В данном фразеологизме лес выступает как чужое и опасное пространство, как эталон чего-то неизвестного и непостижимого.

BOSQUE

Los árboles no dejan ver el bosque [3] (букв.: деревья не дают увидеть лес) означает не замечать главного, обращая внимание на второстепенное (за деревьями леса не видеть); то есть много внимания уделяется мелочам, отчего теряется целостная картина.

Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент лес / *bosque* и восходит к архетипическому противопоставлению *целое / часть*. Полностью соответствует русскому фразеологизму «за деревьями не видеть леса», когда человек, будучи сосредоточенным на отдельных деталях, не может увидеть целостную картину.

Un bosque de (algo) [4] (букв.: лес чего-то) означает изобилие чего-то, беспорядочное множество чего-либо. Может употребляться как с абстрактными явлениями, так и с конкретными предметами, причём в этом случае оказывается схоже по смыслу с русским выражением «целый лес (чего-либо)» и означает множество одинаковых предметов, стремящихся ввысь.

Фразеологизм имеет ту же мотивировку, что и русский фразеологизм целый лес (чего-либо). Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент лес / *bosque* и восходит к архетипическому противопоставлению *целое / часть*. Фразеологизм в целом выполняет роль эталона большого количества чего-либо.

Perdarse / estar perdido en el bosque de (algo) [5] означает запутаться в чем-то, потерять ориентир.

Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент лес / *bosque* и восходит к древнейшей архетипической оппозиции *свой / чужой*. В данном случае лес выступает эталоном чужого, запутанного, непонятого для человека места, в котором человек не ориентируется и может легко потеряться. Фразеологизм содержит метафору, в которой нечто сложное и запутанное уподобляется лесу, а состояние потерянности - блужданию заблудившегося человека по лесу.

FORÊT/BOIS

Следует отметить разницу в значении французских слов *la forêt* и *le bois*: *la forêt* – это большой лес, чаща, а *le bois* – это небольшой лес, возможно даже парк, как *le bois de Boulogne* – Булонский лес в Париже.

Une forêt (de qch) [6] (букв.: лес чего-то) схоже с русским выражением «целый лес (чего-либо)» и с испанским «*un bosque (de algo)*» и означает 1) множество чего-то, обычно вытянутых предметов или 2) нечто запутанное, непонятное.

Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент лес / *forêt*. В первом случае образ фразеологизма восходит к архетипическому противопоставлению *целое / часть* и строится на метафоре, в которой множество одинаковых предметов, обычно вытянутой формы, уподобляется множеству деревьев, из которых состоит лес. Фразеологизм в целом выполняет функцию эталона большого количества чего-либо.

Во втором случае образ фразеологизма восходит к древнейшим архетипическим оппозициям *свой / чужой* и *целое / часть*. В данном случае лес ассоциируется с пространством, состоящим из множества элементов, а также выступает эталоном “чужого”, запутанного, непонятого для человека места, в котором человек не ориентируется и может легко поте-

ряться. Фразеологизм содержит метафору, в которой нечто сложное, обширное и запутанное уподобляется лесу.

L'arbre qui cache la forêt [7] (букв.: дерево, которое прячет лес) схоже с русским выражением «за деревьями леса не видеть» и с испанским «*los árboles no dejan ver el bosque*», и обозначает обращать внимание на второстепенное, что мешает человеку увидеть главное, увидеть полную картину.

Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры через компонент лес / *forêt* и восходит к архетипическому противопоставлению *целое / часть*. Лес неизменно ассоциируется с деревьями. Фразеологизм содержит природную метафору, в данном случае лес воспринимается как нечто большое, масштабное, состоящее из отдельных элементов (деревьев) и уподобляется целостной картине происходящего, которую человек не в состоянии увидеть, будучи сосредоточенным на деталях.

Au coin d'un bois (букв.: на краю леса) означает “в безлюдном, пустынном месте” (рус.: в темном переулке). Говорится с неодобрением, опасением.

Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры посредством компонента лес / *bois* и восходит к архетипической оппозиции *свой / чужой*. Образ фразеологизма связан со стереотипным представлением о лесе как о “чужом”, полном опасностей месте, противопоставленном пространству, в котором обитает человек. В подобном месте человек оказывается беспомощным, брошенным на произвол судьбы. Фразеологизм содержит метафору, в которой пустынное место сравнивается с безлюдным лесом.

Être volé comme dans un bois [8] (букв.: быть ограбленным, как в лесу) означает “быть обобранным до нитки”. Выражение возникло в XIX веке, когда на лесных дорогах орудовали банды разбойников.

Образ фразеологизма соотносится с природно-ландшафтным кодом культуры посредством компонента лес / *bois* и восходит к архетипической оппозиции *свой / чужой*.

Лес предстает как “чужое” пространство, противоположное окультуренному миру человека. Образ строится на сравнении - когда человека грубым и беспардонным образом обижают, это сравнивается с действиями воров-разбойников, орудовавших в лесах.

Выводы.

Лингвокультурологический анализ фразеологизмов с компонентами лес / bosque / forêt/bois позволяет выделить некоторые сходства и различия русской, испанской и французской лингвокультур.

Общие черты:

Русское «лес», испанское «bosque» и французские «forêt / bois» выступают:

1) как «чужое» пространство, таящее в себе угрозу и опасность, противопоставленное «своему», освоенному человеком пространству;

2) в качестве эталонов непонятного, запутанного, непостижимого для человека.

Во всех трех лингвокультурах «лес» символизирует множество одинаковых предметов вытянутой формы, «тянувшихся ввысь», является эталоном большого количества чего-либо.

Различия:

Бытовое представление о лесе как о полезном в хозяйстве месте представлено только в русской фразеологии (например: кто в лес, кто по дрова).

Заключение

Язык и культура находятся в неразрывной связи друг с другом. Язык выступает как орудие и условие существования культуры, а также как средство воплощения культурной информации в языковом знаке.

Фразеологизм следует понимать как двусторонний лингвокультурологический знак, в котором тесно переплетаются кодовые функции языка и культуры. Фразеологизм является одним из основных «хранилищ» культуры, в образном

содержании его единиц воплощается национально-культурное мировосприятие.

Коды культуры занимают одно из центральных мест в национальном культурном пространстве и играют важную роль в формировании и структурировании культурного знания. Наиболее ярко культурная семантика единиц кодов культуры проявляется во фразеологизмах.

Таким образом, можно отметить, что языковая картина мира русского, испанского и французского народов имеет общие черты; в основе метафорического осмысления образов данных объектов природно-ландшафтного кода культуры лежат сходные архетипические, мифологические и стереотипные представления. Природно-ландшафтный объект, пройдя через метафорическое осмысление, становится знаком природно-ландшафтного кода, несет в себе культурную коннотацию.

В процессе анализа и описания фразеологизмов было обнаружено, что компоненты фразеологизмов с лексемой «лес» имеют универсальное содержание для разных лингвокультур, следовательно, это помогает носителям разных языков понимать друг друга. Во фразеологизмах, соотносящихся с природно-ландшафтным кодом посредством данных компонентов, отражается менталитет, мироощущение, глубоко укорененные в сознании стереотипы и ассоциации. Таким образом, фразеологические единицы русского, испанского и французского языков выступают в качестве комплекса культурных смыслов, которые придаются им в символической и эталонной сферах.

Мы полагаем, что полученные результаты могут быть полезны для составления фразеологических словарей. Знакомство с фразеологизмами, связанными с природно-ландшафтным кодом культуры, в контексте лингвокультурологии поможет сформировать культурологическую компетенцию в ситуациях межкультурной коммуникации и предотвратить коммуникативные неудачи.

Следует отметить, что исследование представлений в системе природно-ландшафтного кода культуры русского, испанского и французского народа в рамках данной статьи ни в коем случае не может считаться исчерпывающим.

Литература

1. Бирих, А. К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь: ок. 6000 фразеологизмов / А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова; под ред. В. М. Мокиенко. – Москва: Астрель: АСТ: Люкс, 2001, 2005. – 926 с.
2. Славянские древности. Этнолингвистический словарь в 5 т. / под общ. ред. Н. И. Толстого. – Москва: Международные отношения. – 1995, 1999, 2004, 2009, 2012. – 736 с.
3. Diccionario de dichos y refranes. – URL: https://esacademic.com/contents.nsf/sp_sp_dichos_refranes/ (Дата обращения: 20. 01. 2023).
4. Diccionario de la Real Academia Española. – URL: <http://dle.rae.es/?w=diccionario> (Дата обращения: 13. 12. 2022).
5. Diccionario Salamanca de la lengua Española. – URL: http://sal_es.esacademic.com/ (Дата обращения: 13. 12. 2022).
6. Dictionnaire de l'Académie française: Volume 1. – URL: <https://play.google.com/store/books/details?id=OQ8JAAAAQAAJ&rdid=book-OQ8JAAAAQAAJ&rdot=1> (Дата обращения: 05.11.2022).
7. Dictionnaire français-russe des idiomes. 2013. – URL: https://idioms_fr_ru.academic.ru/ (Дата обращения: 05.11.2022).
8. Dictionnaire Glosbe. URL: <https://fr.glosbe.com/> (Дата обращения: 05.11.2022).

УДК 811.111:378.147

Дедик О. П.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

РОЛЬ ВИДЕО В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются возможности использования видеоматериалов в обучении иностранному языку для реализации принципа наглядности в учебном процессе, предоставления более достоверной и фактической информации, создания комфортной среды обучения, вовлеченности всех обучаемых в различные ситуации общения и решения воспитательных задач.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, ресурсы Интернета, вовлеченность, развитие внимания и памяти, лингвострановедческая

информация, диалог культур, осведомленность о родной культуре, творческой деятельности, эффективная обратная связь.

O. P. Dedik

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

The role of video in improving the quality of foreign language teaching

The article discusses the possibilities of using video materials in teaching a foreign language to implement the principle of visibility in the educational process, provide more reliable and factual information, create a comfortable learning environment, involve all students in various situations of communication and solve educational problems.

Keywords: authentic video materials, Internet resources, involvement, development of attention and memory, linguistic and cultural information, dialogue of cultures, awareness of native culture, creative activity, effective feedback.

Сегодня трудно представить преподавание любой дисциплины в высшей школе без применения видео. Видео используем для объяснения и иллюстрации, для выполнения домашних заданий и самостоятельных индивидуальных и групповых проектов, при подготовке презентаций в классе и на международной конференции. Грамотно подобранные видеоматериалы могут быть использованы при организации и проведении дискуссии, мозгового штурма, учебных дебатов.

Видео дает возможность донести информацию через зрительные и слуховые каналы для более легкого усвоения и понимания. Самое главное, что видео позволяет прервать монотонное течение урока и вовлечь в процесс одновременно всех обучаемых.

Видео, как правило, используется после предъявления новой темы по учебнику. Тогда обучаемые смогут лучше представить себе то, о чем они читают, например, какие-то правила по грамматике или рассказ о стране изучаемого языка. Видео - хороший способ продемонстрировать то, что трудно выразить словами. Если концепции трудны для понимания, иногда видео - лучший способ передать сообщение

или тему, которые вы пытаетесь донести до своих студентов. Просмотр видео позволит сократить объем чтения, который студентам приходится выполнять, и они с большей вероятностью выполнят больше заданий. Видео позволит подкрепить сказанное в учебнике, продолжить его, развить тему, станет дополнительным материалом.

Видеоматериал обычно веселый, интересный, расширяет знания об окружающем мире или обсуждаемом предмете. Урок не будет скучным и, возможно, привлечет прогульщиков к участию в занятиях.

Роль видео на занятиях по иностранному языку очевидна каждому. Мы используем аутентичные видеоматериалы для обучения всем четырем навыкам: говорению, письму, аудированию, чтению. Используем на любом уровне обучения. Прежде всего развиваем навыки аудирования и произношения. Обучаемые усваивают звуки, интонацию, мелодию речи от реальных носителей языка.

Видеофильм – это не просто источник информации. Использование видеофильма способствует развитию внимания и памяти. Непроизвольное внимание переходит в произвольное, а интенсивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания. Использование различных каналов восприятия положительно влияет на прочность запечатления страноведческого и языкового материала. А красочный видеофильм способен вызвать сильные эмоции у студентов, собственные ассоциации, воспоминания.

При использовании аутентичных видеофильмов на уроках иностранного языка развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что ученику будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию. Необходимо стремиться к тому, чтобы ученики получали удовлетворение от фильма

именно через понимание языка, а не только через интересный и занимательный сюжет.

Видеоуроки – это один из самых действенных и быстрых способов изучения английского языка [1]. Для использования на уроках английского языка опорными будут учебные видеоролики на YouTube-каналах от официальных вещательных компаний из стран изучаемого языка. BBC Learning English от Би-Би-Си предлагают самый разнообразный контент: новости, прогноз погоды, показ мод, разбор интересных выражений. Свои уроки предлагают Британский Совет (British Council) и «Голос Америки» [2]. Документальные фильмы английского канала Geodiode дают описание разных стран, они достаточно длинные и лучше подходят для самостоятельной работы [3].

Ресурсы пригодятся как начинающим, так и тем, кто уже давно изучает иностранный язык. Занятия на популярных каналах англоговорящих преподавателей строятся от простого к сложному и помогают обучаемым отработать произношение, лучше понимать речь на слух, узнать важные нюансы реального применения английского языка в целом ряде жизненных ситуаций.

Разработка современного электронного УМК по английскому языку на кафедре иностранных языков СПбГУПТД предполагает обязательное включение видео для иллюстрации лексических и грамматических тем, выполнения упражнений, текущего и итогового контроля усвоения речевых навыков. При подаче лингвострановедческой информации учитывается стремление к налаживанию диалога культур. Мы, представители разных культур, должны наладить взаимопонимание в коммуникации, при этом сохраняя свою идентичность, мнения, традиции. В ситуациях живого общения с иностранцами гораздо чаще возникает необходимость рассказать о себе и повседневной жизни, а не демонстрировать знание английских традиций [4]. Согласно ФГОС, «выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обла-

дать следующими общекультурными компетенциями (ОК): способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5)» [5]. Использование и применение видеоресурсов о России становится эффективным приемом в обучении английскому языку, при этом поддерживает осведомленность о родной культуре, за счет чего создается положительный образ родной страны, богатой талантливыми людьми и красивыми местами. В новом электронном комплексе по английскому языку для обучаемых первого года бакалавриата всех форм обучения СПбГУПТД уже учитываются требования последнего времени и вводятся материалы о Российской Федерации [6], Санкт-Петербурге [7], родном городе, административном устройстве страны, культурных событиях, памятниках культуры. В домашних заданиях предлагается создание проектов, презентаций, собственных видео, записи видео ответов и пересказов для эффективной обратной связи.

Использование видео на уроках помогает не только повышению качества знаний за счет интенсификации и активизации обучения, но и созданию комфортной среды обучения, вовлеченности всех обучаемых в различные ситуации общения и решению воспитательных задач. Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку в высшей школе дает возможность более активной творческой деятельности как преподавателя, так и обучаемых.

Литература

1. Дмитрий Горчаков. 10 лучших YouTube-каналов для изучения английского. Лайфхакер. – URL <https://lifehacker.ru/10-youtube-channels-for-learning-english/?ysclid=levtk3g0v4874779820> (дата обращения: 09.01.2023).
2. VOA Learning English. –URL: <https://www.youtube.com/@voalearningenglish/featured> (дата обращения: 09.01.2023).
3. Geodiode. Россия – история, география, экономика и культура. – URL <https://www.youtube.com/watch?v=wT8UIOIY3K8>.

4. Сорока, М. Диалог культур: темы о России в курсе английского языка. – URL: <https://rosuchebnik.ru/material/dialog-kultur-temy-o-rossii-v-kurse-angliyskogo-yazyka/>(дата обращения: 09.01.2023).

5. ФГОС 45.03.04 Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-04-intellektualnye-sistemy-v-gumanitarnoy-sfere-933> (дата обращения: 09.01.2023).

6. Russia. Interesting Facts About Russia. – URL <https://www.youtube.com/watch?v=mORJmK1Ljgk&t=578s> (дата обращения: 09.01.2023).

7. St.-Petersburg Russia 4K. Second Best City in Russia! – URL https://www.youtube.com/watch?v=zWjkWw52_UI (дата обращения: 09.01.2023).

УДК 811.11:81'36:378.147

Катан Л. М.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ЛИНГВОСПЕЦИФИЧЕСКИЕ СЛОВА И НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА

В статье анализируется понятие лингвоспецифических слов и их виды, а также способы перевода. Работа включает в себя систематическое описание некоторых английских и русских слов, сложность перевода которых обусловлена особенностями английской и русской культуры. Все они рассматриваются в сопоставлении с русским и английским языками. *Ключевые слова:* лингвоспецифические слова, перевод, транскрипция, транслитерация.

L. M. Katan

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Language-specific words and some features of their translation

Specific attention in the article is paid to the description of the concept of language-specific words, their types and ways of translation. The article includes systemic description of some English and Russian words the translation of which is difficult to the features of Russian and English cultures. All of them regarded in comparison to Russian and English languages.

Keywords: language-specific words, translation, transcribption, transliteration.

Лингвоспецифические слова – это слова, не имеющие абсолютных аналогов в других языках, поскольку их нельзя с полной точностью перевести на любой другой язык. Этот термин ввела известная лингвист Анна Вержбицкая, которая изучала связь таких слов с менталитетом народа. По ее мнению, лингвоспецифические слова не являются богатством языка, а лишь отражают культурные и бытовые особенности народа – носителя языка, его национальный характер и языковую картину мира. Например, в русском языке много непередаваемых слов, связанных с эмоциональным состоянием: «тоска», «душа», «судьба», «разлука», «надрыв». А в английском много терминов, связанных с экономикой и финансами, которые на русский язык переводятся слишком общими и расплывчатыми словами «доход» и «прибыль».

Лингвоспецифические слова могут рассматриваться как труднопереводимые либо такие, к которым невозможно подобрать эквиваленты в других языках. Однако обилие «эквивалентов», а вернее-неточных аналогов, также является надежным свидетельством лингвоспецифичности, но при этом нельзя смешивать понятия лингвоспецифичность и непередаваемость [1]. Объектом практического перевода является контекст, содержащий лингвоспецифические единицы, а не отдельные единицы. Следовательно, любой текст потенциально переводим, главное – найти точный семантический эквивалент.

По своей природе А. Вержбицкая отнесла лингвоспецифические слова к лакунам, т. е. к таким областям языка, которые не имеют эквивалентов в других языках.

Лакуны возникают в результате того, что определенные элементы (реалии, процессы, состояния, текста (в широком смысле) выходят за рамки опыта носителя языка. Поэтому изучение языковых лакун лексического уровня и проблема их переводимости тесно связаны.

Можно выделить три типа лингвоспецифических слов и возможные способы их перевода.

Первый тип лингвоспецифической лексики – «реалии», слова, служащие для выражения понятий, отсутствующих в иной культуре, ином языке, относящиеся к частным культурным элементам и не имеющие эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат [2].

Примером служат русские слова *блины*, *борщ*, *самовар*. Это элементы русской культуры, изначально являвшиеся языковыми лакунами и не имевшие эквивалентов в английском языке. Наиболее типичным приемом перевода лексических единиц такого типа является транслитерация либо транскрипция: *borsch*, *blini*, *samovar*. Однако к настоящему моменту в результате интенсивного культурного взаимодействия многие российские реалии утратили лакунарный характер. Следует отметить, что в тех случаях, когда лакунарная лексика не вошла в национальные словари, при переводе придется прибегнуть к описательному характеру.

Второй тип – слова, значения которых представлены по-разному в различных языках. Эквивалент такой лексической единицы может быть подобран, однако значение будет более узким либо более широким, чем в языке оригинала. Самым известным примером служит русское слово «рука», которое переводится на английский язык как «arm» и «hand». В данном случае следует прибегнуть к уточняющему контекстуальному переводу.

Третий тип – слова, обладающие специфическими смысловыми оттенками, которые размываются при переводе, и их необходимо уточнять. К такому типу относятся такие слова, как «privacy», «challenging», «background». Они относятся к разным типам лакун – ментальным (пробелы в понимании), культурно-эмотивным (чувства, представления), фондовым (различные фонды знаний) [3].

В качестве примера можно привести некоторые английские и русские слова.

Английские слова, не имеющие точного перевода на русский язык:

Background – предыдущий опыт, исходные данные, происхождение, окружение и другие факторы, влияющие на человека. Это слово можно перевести на русский как «происхождение» или «багаж», но эти варианты недостаточно широки. *Background* охватывает все факторы, которые влияют на человека: образование, семейное происхождение, культурный уровень, связи и окружение.

Earworm – навязчивая мелодия, которая против воли прокручивается в голове. В русском языке есть фраза «пластинка заела» – она напоминает английский термин *earworm*. Запомнить слово несложно: дословно оно переводится как «ушной червь». Это любая мелодия, музыка, песня, которая постоянно звучит в голове, а избавиться от нее сложно.

Commute – ездить с работы и на работу далеко и долго, обычно из пригорода в центр города и обратно. Обычно этот глагол на русский переводится просто как «ездить», «добираться» или «путешествовать». Но такой перевод не отражает дополнительные нюансы значения: долгие, тяжелые и изматывающие поездки.

Errands – множество мелких дел, которые нужно сделать вне дома: отправить письмо на почте, зайти в банк, сделать покупки в магазине. Слово используется только во множественном числе, когда у человека несколько дел одновременно – только для похода в магазин нельзя использовать *errands*. Также это слово не подходит для домашних дел – уборки, готовки, мытья посуды. На русский можно перевести как «дела», но часть значения потеряется.

Русские слова, не имеющие точного перевода на английский язык:

Кипяток – *boiling water, hot water*. В английском языке нет одного слова, которое бы означало вскипевшую горячую воду для заваривания чая или других целей.

Истина – *truth, verity, sooth, fact*. Ни один из предложенных английских переводов не отражает полного значения

русского слова «истина», которое не совпадает со словом «правда». *Истина* – высший идеал, объективная правда, моральный ориентир. Чаще всего на английский язык *истина* переводится как *truth*.

Простор – *space, open space, scope, vast*. Как и в предыдущем случае, вариантов перевода много, но ни один не соответствует русскому слову «простор», в котором заключена идея наслаждения огромными пространствами.

Тыкать (в значении «невежливо говорить на ты»). В английском языке нет разделения на вежливую форму обращения «вы» и невежливую «ты», поэтому и понятия «обращаться на ты» не существует. Кроме того, русское слово «тыкать» подразумевает фамильярное, оскорбительное обращение к человеку, которому по правилам вежливости нужно говорить «вы». На английский это можно перевести только многословной фразой.

Успеть – *make it, be in time, catch*. В английском языке нет такого емкого и краткого слова, как русское «успеть». А с помощью предложенных вариантов перевода не всегда можно отразить дополнительные значения, которые есть в слове «успеть»: кроме наличия достаточного количества времени, этот глагол подразумевает расторопность человека и удачу.

Лексика данного типа представляет наибольшие проблемы при переводе, поскольку выходит за рамку бытовых, предметных реалий. В отдельных случаях возможна замена лексических единиц неточными синонимами или подробными описаниями.

Напрашивается вывод о том, что в любом языке можно выделить целый пласт лингвоспецифической лексики, не имеющей эквивалентов в языке перевода. Наиболее возможными способами перевода является транскрипция и транслитерация, контекстуальные эквиваленты, замена подробным описанием. Несомненно, что лингвоспецифические слова являются важным аспектом изучения любого языка, а пони-

мание специфики их перевода является неотъемлемой частью переводческой компетенции.

Литература

1. Шмелев, А. Д. Русские лингвоспецифические лексические единицы в параллельных корпусах: возможности исследования и «подводные камни» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dialog.21.ru/digests/dialog2015/materials/pgf> (дата обращения: 11.03.2023).

2. Верещагин Е. М. Лингвистрановедческая теория слова – М.: Русский язык, 1980.– 320 с.

3. Эртель-Финт, А. Лакуны и их классификационная сетка / А. Эртель-Финт, Е. Денисова-Шмидт // Вопросы психолингвистики. – 2006. – №3. – С. 39–51.

УДК 81'243:378.147:378.146

Климов Е. А., Климова С. В.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

О МЕТОДИКЕ СОСТАВЛЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ ТЕСТОВ

В статье рассматриваются принципы составления лексико-грамматических тестов, анализируются типичные ошибки, допускаемые разработчиками, и даются методические рекомендации.

Ключевые слова: уровень владения иностранным языком, промежуточный тест, итоговый тест, диагностический лексико-грамматический тест, дистрактор, валидность теста.

Ye. A. Klimov, S. V. Klimova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

On the technique of developing lexico-grammatical tests

The paper discusses the principles of developing lexico-grammatical tests, analyses typical mistakes made by compilers and gives methodological recommendations.

Keywords: level of foreign language proficiency, progress test, achievement test, diagnostic lexico-grammatical test, distractor, test validity.

Тестированию отводится большая роль при изучении иностранных языков, поскольку тесты являются быстрым и эффективным способом оценивания уровня обученности.

Тестирование по иностранному языку может проводиться для того, чтобы определить общий уровень языковой компетенции или уровень сформированности навыков и умений после изучения конкретного языкового материала.

В зависимости от поставленной цели используется несколько разновидностей тестов [2, с.74]:

Цель применения теста	Тесты
Определение уровня владения иностранным языком	Тесты на определение уровня владения иностранным языком (General proficiency tests, Selection tests, Placement tests, etc.)
Определение способности к языкам	Тесты на определение способности к языкам (Aptitude tests / Prognostic tests)
Выявление слабых сторон знаний обучающихся по отдельным языковым навыкам, причины их отставания и т. д.	Диагностические тесты (Diagnostic tests)
Проверка успехов, достигнутых обучающимися за определенный период обучения	Промежуточные и итоговые тесты (Progress tests, Achievement tests)

Очевидно, что все виды тестов должны удовлетворять следующим критериям:

- объективности;
- надежности;
- валидности.

Отметим, что при составлении тестов следует соблюдать следующие принципы:

- содержание теста должно соответствовать целям тестирования;

– содержание теста должно быть системным и равномерно отражать содержание изучаемой дисциплины;

– уровень трудности теста должен соответствовать целям тестирования.

К сожалению, при составлении тестов разработчиками часто допускаются ошибки. По мнению И. Г. Большаковой, к типичным ошибкам следует, в частности, отнести языковые ошибки, несоответствие сложности задания уровню подготовки обучающихся и неравномерное отражение различных разделов изучаемого материала в тесте [1, с.11].

При составлении лексико-грамматических тестов на кафедре иностранных языков были учтены вышеприведенные методические рекомендации и проанализированы ошибки, допускаемые разработчиками тестов.

Так, хотелось бы обратить внимание составителей тестов на следующее.

1. После внимательного изучения рабочей программы дисциплины необходимо отобрать те разделы, которые вы планируете проверить. Если учесть, что при составлении тестов вероятнее всего на каждое грамматическое явление отводится только одно задание, следует учитывать степень его трудности. Например, при необходимости проверить, насколько студенты усвоили три типа условных предложений, вряд ли стоит брать самый сложный и более редкий третий тип. Наверное, имеет смысл проверить усвоение материала на примере второго типа условного предложения как более распространенного. А при проверке модальных глаголов вряд ли стоит использовать модальный глагол с перфектным инфинитивом. Повторюсь, что речь идет о тестах с ограниченным числом заданий, где на каждое грамматическое явление выделяется всего лишь один вопрос.

2. Не стоит усложнять задание и предлагать в качестве ответов различные части речи. Например, если по структуре предложения предполагается, что пропущен глагол, не следует в качестве дистракторов использовать другие части ре-

чи. Правильный вариант ответа не должен быть слишком очевидным.

3. Ранее при составлении тестов допускались грамматические формы, не существующие в языке. В последнее время подобные задания не используются, поскольку это может привести к узуализации неправильных форм.

4. Если формулировки заданий различаются, все задания, имеющие одинаковую формулировку, должны идти подряд.

5. Хотелось бы обратить внимание на тот факт, что при задании на множественный выбор, состоящий из трех вариантов ответа, очень часто составители дают правильный вариант вторым.

6. Все ответы должны быть приблизительно одинаковой длины, то есть правильный ответ и дистракторы не должны сильно отличаться.

7. Пробное тестирование является обязательным этапом составления тестов, поскольку последующий анализ позволит увидеть ошибки в тестах. Например, при задании на множественный выбор необходимо убедиться, что только один вариант ответа является правильным. Несмотря на всю очевидность данного утверждения, подобная ошибка встречается очень часто. Пробное тестирование позволяет посмотреть на задание под другим углом зрения и заметить данный недочет.

В заключение отметим, что правильно составленный тест является одним из важных инструментов определения уровня владения иностранным языком.

Литература

1. Большакова, И. Г. Ошибки в разработке и применении тестов на владение иностранным (английским) языком: автореф. дисс. ... канд пед. наук. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2017.

2. Павловская, И. Ю. Типология языковых тестов / И. Ю. Павловская, Н. И. Башмакова // Актуальные проблемы языкового тестирования. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2017. – С. 72–76.

Коханова А. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

СТРУКТУРА ПОСЛОВИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С КОНЦЕПТОМ “DEATH”

В статье рассматриваются сходства и различия в структуре и грамматике русских и английских пословиц, связанных с концептом «смерть». Сопоставление происходит как на семантическом, морфологическом, так и на грамматическом уровне.

Ключевые слова: английские и русские пословицы, концепт «death», сложноподчиненное предложение, художественно-образительные средства и приемы.

A. Kokhanova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

The structure of english proverbs with the concept of “death”

The article is devoted to the analysis of English and Russian proverbs of the semantic field “death”. The practical material selected from bilingual and explanatory dictionaries is analyzed morphologically and syntactically.

Keywords: English proverbs, Russian proverbs, syntactic structure, compound sentences.

Концепт «death» является одним из универсальных в языковой картине мира разных народов, поэтому он нашел отражение практически во всех пословицах, причем многие из них представляют собой полные и абсолютные эквиваленты. Так, Матти Кууси позиционирует пословицу «*There is a remedy for everything but death*» как существующую на глобальном уровне [1].

В данной статье концепт в основном представлен морфемами *death*, *die* и *dead*, однако на лексическом уровне он может быть выражен, например, через вербализаторы *end* или *lifeless*. Было проанализировано около 150 русских пословиц и около 50 английских. Анализ языкового материала проводился на нескольких уровнях: использовались семан-

тический, компонентный анализ, а также анализ синтаксических структур пословиц.

Согласно А. В. Кунину, одной из характеристик пословицы является относительное постоянство структуры. Поэтому говоря о грамматической структуре пословиц, прежде всего нужно обратить внимание на типы предложений, используемые в пословицах русского и английского языка. Также хочется отметить категорию времени (чаще всего используется *Present Simple* в английском и настоящее время в русском языке, хотя также часто применяется повелительное наклонение и модальные глаголы). Кроме того, образность и выразительность достигается при помощи ритмической организации текста – рифм, аллитераций, лексического и синтаксического параллелизма.

Итак, наиболее распространенное время в английских пословицах – настоящее неопределенное, в русском языке также чаще используется настоящее время и глаголы несовершенного вида. Это подчеркивает универсальность, вневременность того, о чем говорится в пословице и придает ей обобщенный смысл: Мертвого не воротить. Перед смертью все равны. *Dead men do no harm. Death closes all doors.*

Также отмечено частое использование повелительного наклонения, что выражает такую характерную черту пословиц, как назидательность. В случае использования отрицательной формы речь идет о запрете или о предостережении о нежелательных последствиях. Интересно, что отрицание может выражаться как частицей *not* с предикативной формой глагола, с которой она сливается в единую отрицательную форму (при этом в основном используются отрицательные формы *don't* и *can't*), так и частицей *no*: *Death doesn't knock on the door; Dead men don't bite; Dead men do no harm; Stone-dead hath no fellow* (мертвый не расскажет / не выдаст); *No flying from fate*. Помимо простых предложений, побудительными могут быть и сложноподчиненные предложения: *Call no man happy till he is dead*; Не спеши на тот свет, там кабаков нет!

Модальные глаголы широко используются в английских пословицах для выражения необходимости, вероятности, сомнения, возможности или для усиления эффекта высказывания. Чаще всего используются глаголы *can, may, must, need*, что вовсе не исключает использования и других модальных глаголов. *All men must die; Three may keep a secret, if two of them dead; You might as well physic the dead as give advice to an old man; A man can only die once*. В русских пословицах модальные глаголы используются очень редко.

Далее рассматриваются пословицы со структурой сложноподчиненного предложения. Здесь нужно выделить два типа определительных придаточных предложений, которые вводятся относительными местоимениями *that* и *who*, причем в первом случае рассматриваем ситуации, когда придаточное предложение следует за главным: *He is dead that is faultless* и когда придаточное предложение, вводимое местоимением *that*, стоит между подлежащим *he* и остальными членами главного предложения: *He that has lost his credit, is dead to the world*. Такие же структуры существуют и с относительным местоимением *who*: *He who lives by the sword, dies by the sword* (Кто с мечом к нам придет, от меча и погибнет).

Следующим типом сложноподчиненных предложений являются предложения с придаточными времени, которые вводятся союзами *when* или *while*, например: *While the doctors consult, the patient dies*; Умрем, ничего с собою не возьмем; Умрем, так все останется («когда» опущено) и условия, которые вводятся союзом *if*: *Three may keep a secret, if two of them dead*. Трое могут хранить тайну, если двое из них мертвы (или Если погибать, так жизнь подороже отдать).

В английских пословицах часто встречается именной оборот *there is/ there are*. В русском языке похожие пословицы чаще всего имеют отрицательное значение и, как правило, начинаются со слова «нет» [4]: *There is a remedy for everything except death* (На одну смерть лекарств нет).

Для придания пословицам большей выразительности применяются различные художественно-образительные средства и приемы, которые можно рассмотреть в трех основных аспектах: фонетическо-стилистическом; лексико-синтаксическом; лексико-семантическом.

К фонетическим приемам относят рифму (И всяк умрет, как смерть придет; *Today red, tomorrow dead*), аллитерацию и ассонанс (От смерти ни крестом, ни пестом; *Death pays all debts; Our birth is nothing but our death begun*; Жил – маялся, а умирал – каялся).

Лексико-синтаксические приемы предполагают повтор и сопоставление (Once born, once must die; Время жить и время умирать). Здесь следует отметить:

– сравнение (при этом часто используется сравнительный союзы *than, like, as ... as*: *A living dog is better than a dead lion*; Живая собака лучше мертвого льва; *Dying is as natural as living*);

– противопоставление (*Young men may die, old men must die; Better a glorious death than a shameful life* – две пары антонимичных лексем; *Cowards die many times, but a brave man only dies once*; Лучше смерть славная, чем жизнь позорная; Умереть легко, жить трудно);

– параллелизм (*As a man lives, so shall he die; as a tree falls, so shall it lie*; Один раз родила мать, одному и помирать; Сколько людей, столько смертей);

Для лексико-семантических приемов характерны метафора, метонимия, эпитет и пр.).

– метафора (*Gray hairs are death's early blossoms; Death is the great leveler*; На смерть, что на солнце; во все глаза не взглянешь);

– персонификация (как вид метафоры) (Умер Адам — быть там и нам);

– гипербола (*A coward dies a thousand times before his death*; Дума за горами, а смерть за плечами);

– литота (На всех одна смерть; На тот свет отовсюду одна дорога. Интересно, что в английский вариант – полностью противоположен: *There is but one way to enter this life, but the gates of death are without number*);

– олицетворение (*Death is the poor man's best physician*; Смерть спать уложит – не проснешься);

– эпитет (*The master absent and the house dead*; На миру и смерть красна).

Интересно, что в последнее время появилась тенденция не только к трансформации фразеологизмов (и пословиц, в частности), путем замены компонентов, контаминации, но и сведению большинства их функций к одной – развлекательной для достижения в первую очередь комического эффекта. При этом стилистические средства, характерные для пословиц, сохраняются (рифма – *Waiting is terminal; dying is germinal*; аллитерация – *The soul softly slips down death's sweet scape*; ассонанс – *All comply; all die*; ирония – *No one asks to be born; many ask to die*, аллюзия – *Stand by to die*) [2].

На основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

– как в английских, так и в русских пословицах чаще всего используется повелительное наклонение, в том числе и в модальных модификациях;

– в структуре английских поговорок преобладают сложноподчиненные предложения, в пословицах русского языка сложносочиненные предложения занимают значительное место;

– стилистические приемы, придающие пословицам выразительность и образность, такие как ритмичность, аллитерация, метафора и др., используются и в русских, и в английских пословицах, хотя могут и не сохраняться при переводе.

Литература

1. The Matti Kuusi international type system and database of proverbs. – URL: <https://www.mattikuusiproverbtypology.fi/typology> (Дата обращения 21.02.2022).

2. <https://modernproverbs.net/tag/andy-hasper/>

3. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь. 3-е изд., стереотип. – Москва: Русский язык, 2001.

4. Карпеева, О. Я. Анализ грамматических и структурных различий русских и английских пословиц и поговорок / Вестник Чувашского университета. – № 4 Языкознание и литературоведение. – 2018. – С. 255–259.

УДК 81'243:378.147:769.91

Львова А. Ф.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ПЛАКАТ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В работе рассказывается об использовании плаката на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: плакат, творчество, английский язык, профессиональные навыки и умения, специальность, дизайнер, кроссворд, иностранный язык.

A. F. Lvova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Posters during English language classes

The author shares the experience of poster usage during English language classes.

Keywords: poster, vocabulary, creative work, professional skills, major, designer, crossword, English language, foreign language.

В Санкт-Петербургском университете промышленных технологий и дизайна существует большое количество направлений подготовки для учащихся высших учебных заведений. Предлагаемые специальности (экономисты, программисты, дизайнеры и др.) всегда включают развитие профессиональных умений.

Традиционно к творческим профессиям относят дизайнеров одежды, экспертов моды, архитекторов. Для технических специальностей (например, будущего специалиста лифтового оборудования) приоритетным является наличие автоматизированных профессиональных технических навыков и

умений, однако вряд ли кто-то из них согласится считать свою специальность лишённой творчества. Как показывает опыт в преподавании иностранного языка, творческие задания интересны студентам нашего вуза независимо от приобретаемой профессии [1]. Учащиеся СПбГУПТД всегда с удовольствием участвуют в работе над творческими заданиями на занятиях по иностранному языку.

Учитывая интерес к творчеству у обучаемых, мы всегда стараемся максимально вовлечь их в учебный процесс путем всевозможных разноплановых заданий. Такие задания помогают раскрыть потенциальные возможности и таланты учащихся и самим студентам с интересом изучать иностранный язык в творческой атмосфере. Они чувствуют себя более свободно и комфортно. Когда процесс обучения становится интересным и увлекательным, это, несомненно, ведет к более эффективному усвоению знаний и развитию коммуникативных, лексических и грамматических навыков [2].

В этом учебном семестре студенты института дизайна костюма получили следующее творческое задание: нарисовать красочный плакат по теме “любимые дизайнеры”. Студенты работали в группах по 2–4 человека. На выполнение плаката было выделено две недели.

Студенты очень творчески подошли к выполнению задания с плакатами. На занятии было представлено разнообразие красочных плакатов, которые еще раз подтвердили важность и необходимость такого типа заданий на занятиях иностранного языка.

Ниже размещаю примеры работ моих студентов:



Рис. 1. Vivienne Westwood



Рис. 2. Vivienne Westwood biography

Плакат о творчестве Vivienne Westwood привлек большое внимание студентов. Оказалось, что работы модельера-основательницы стиля *панк* нравятся многим студентам группы. Некоторые из слушающих доклад одногруппников поделились дополнительными фактами из жизни известного модельера.

Вот еще замечательный плакат, предложенный студентами группы:



Рис. 3. Clothes design

Студенты также подготовили увлекательные плакаты-ребусы и плакаты-кроссворды:



Рис. 4. Crossword 1



Рис. 5. Crossword 2

Работа с кроссвордами показалась студентам очень интересной. Они с удовольствием угадывали и вписывали слова, тем самым пополняя свой словарный запас по английскому языку и совершенствуя англоязычные навыки. По их словам, им нравятся задания-задачи, требующие размышления и поиска решения. Именно кроссворды дают им возможность работать в данном направлении, оттачивая свои языковые навыки и умения.

Ниже представлен еще один красочный плакат. Он посвящен творчеству известного дизайнера Ив Сент Лорана:



Рис. 6. Yves Saint Laurent

Студенты с интересом прослушали биографию, историю жизни и творчества уникального французского модельера. После доклада было задано много дополнительных вопросов, что способствовало развитию коммуникативных умений на иностранном языке.

В заключение необходимо добавить, что все студенты группы отметили, что задание им понравилось. Им было интересно как составлять собственные плакаты, так и слушать своих одноклассников, подготовивших яркие красочные плакаты. Данное обстоятельство еще раз подтверждает тот факт, что творчество на занятиях по иностранному языку ведет к увлеченности изучаемым предметом и способствует лучшему усвоению изучаемого материала [3]

Литература

1. Львова, А. Ф. О развитии мотивации у студентов неязыковых вузов к изучению иностранного языка // Вестник СПГУТД. Сер. 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. – 2014: – № 1. – С. 53–55.

2. Львова, А. Ф. Роль иностранного языка в жизни современного студента // Наука, образование, общество: актуальные вопросы и перспективы развития: сб. научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Часть II. (г. Москва 30 сентября 2015). – Москва: АР-Консалт, 2015. – С. 153–155.

3. Львова, А. Ф. Английский язык. Развитие творческих навыков на основе англоязычных произведений. – Санкт-Петербург: СПГУТД, 2013.

УДК 81'374.26:811.111:[004:687.01]

Марницyna Е. С.,

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

РАБОТА НАД ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИМ ГЛОССАРИЕМ КАК ЭЛЕМЕНТ ESP И CLIL

В статье рассматривается пример работы с терминологией в ходе преподавания иностранного языка для специальных целей и специальных дисциплин в динамично развивающихся областях с большим количеством новых терминов, таких как «цифровая мода». Магистранты, опираясь на открытые источники и свой профессиональный опыт, составляют глос-

сарий с терминами, переводом и примером, используя сервисы совместной работы над документами.

Ключевые слова: ESP, CLIL, терминологический глоссарий, язык специальности, магистратура, цифровая мода.

E. S. Marnitcyna

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Developing glossary of professional terms when teaching ESP and CLIL

The article considers a possibility to develop a professional glossary when teaching ESP and applying CLIL in some dynamically developing areas, e.g. digital fashion. Master degree student carry out a project providing terms with their Russian equivalents, examples and sources, collaborating on online document.

Keywords: ESP, CLIL, professional terms, glossary, digital fashion, master's degree.

Обучение языку специальности – это одна из основных задач преподавателей иностранного языка в неязыковом вузе. Все специалисты согласны, что освоение профессиональной лексики и терминологии является одной из основных задач, независимо от того, говорим ли мы об иностранном языке для специальных целей (ESP) или о предметно-языковом интегрированном обучении (CLIL).

В данной ситуации, с одной стороны, очевидна необходимость совершенствовать методику формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов, а с другой стороны, с учетом развития науки и резкого скачка в развитии технологий в XXI веке в целом и в связи с пандемией коронавируса, в частности, становится очевидным, что преподаватели иностранного языка уже не могут самостоятельно удовлетворять нужды студентов, особенно на второй и других ступенях образования – магистратура, аспирантура и дополнительное профессиональное образование. Именно в связи с этим в последние годы все более популярным становится предметно-языковое интегрирован-

ное обучение и различные виды кооперации между преподавателями иностранного языка и специальных дисциплин [1], принцип взаимодействия этих преподавателей даже получил свое название – тандем-метод – и часто описывается в специальной литературе [2]. Однако, помимо кооперации преподавателей, некоторые специалисты говорят и о возможности сотрудничества с самими студентами, особенно при работе со студентами с более высокими профессиональными компетенциями [3] и высокой мотивацией.

Таковыми студентами можно считать магистрантов, поскольку они уже обладают базовыми знаниями в своей профессиональной области, в тоже время обучение именно магистрантов представляет сложность для преподавателей иностранного языка, поскольку на данном этапе студенты уже ведут свою исследовательскую работу в узких областях профессиональной деятельности.

Одним из самых распространенных приемов работы с профессиональной лексикой является составление терминологических глоссариев, но традиционно студенты составляют свои глоссарии на основе текстов, которые читают по специальности, записывая те слова, которые они не знают и/или считают полезными для профессиональной деятельности. В данном же случае решено было пойти не традиционным путем от текста, а от алфавита. Используя современные веб-сервисы совместной работы над документом, такие как *Google Doc* или *ЯндексДокументы*, студентам было предложено вести совместный глоссарий и заносить туда самые современные термины по специальности с переводом и примером из оригинальных интернет-источников с указанием источника. С точки зрения методики преподавания это был долгосрочный групповой проект со словарем по специальности в качестве учебного артефакта. Данный учебный проект применялся в нескольких группах на протяжении нескольких семестров для дисциплин «Иностранный язык в профессиональной сфере» и «Межкультурная коммуникация в индустрии моды» для студентов, обучающихся по специальности 09.04.03 – Прикладная информатика, профиль подготовки «Цифровые технологии в индустрии моды (Fashion Tech)».

Для апробации проекта были выбраны студенты именно этой специальности по трем причинам: 1) эта абсолютно новая направление подготовки и по нему нет достаточного количества учебных материалов; 2) именно индустрия моды подверглась серьезнейшим изменениям в период ковидной пандемии, многие процессы подверглись цифровизации и сильно изменили индустрию, появились новые тенденции и реалии, а значит и термины для их наименования; 3) все студенты уже имели опыт работы в индустрии моды, а значит, довольно хорошо разбирались в происходящем.

Подготовка со стороны преподавателя довольно простая. Ввести проект в учебный процесс можно через простое задание на первом занятии: раздать студентам таблицу со всеми буквами английского алфавита и попросить за 5-10 минут заполнить максимум ячеек в таблице, то есть написать как минимум один термин на каждую букву. При этом темами для задания были «Цифровая мода (*digital fashion*)», «Экологичная мода (*green fashion*)» и «Межкультурная коммуникация (*Cross-cultural communication*)», поскольку первые две темы отражают два самых современных и дискурсивных направления в мире моды, а третья тема – уже знакомство непосредственно с дисциплиной. От простой формулировки темы, как «мода», было решено отказаться, поскольку речь идет о магистрантах и хотелось избежать возврата к таким простым терминам, как названия одежды или детали одежды. Далее мы обсуждаем термины, почему они относятся к данной теме, какие русские эквиваленты можно предложить, где обучающиеся встречались с данным термином, есть ли у термина другие значения и т. д. Можно выбрать победителя по количеству букв, на которые удалось вспомнить слово.

Далее необходимо объяснить смысл проектного задания: в течение семестра все заполняют таблицу, вписывая туда современные термины, их перевод (если есть), пример с термином и источник примера. Преподавателю необходимо заранее создать таблицу на ресурсах с возможностью совместно редактирования документа. На строчках указаны все буквы английского алфавита и четыре столбца: английское слово, русский эквивалент / перевод, пример из оригинального источника, ссылка на источник.

Студенты заполняют таблицу, раз в три-четыре недели рекомендуется обсудить термины совместно. Подобные обсуждения - это не только хороший повод закрепить терминологию, но и обсудить некоторые вопросы перевода и лексикографии, например, неологизмы и научно-технические термины, способы перевода неологизмов (заимствование или калькирование, правила транслитерации, калькирования и транскрипции), правила перевода терминов из группы слов, зависимость термина от контекста. Интересно побеседовать и о тренде 21 века – наивной лексикографии. Таким образом, студенты оказались вовлечены в серьезную междисциплинарную научно-исследовательскую работу.

Требований к тому, сколько терминов должен вписать каждый студент, не предъявлялось. Оценивание происходило согласно балльно-рейтинговой системе по количеству представленных терминов, максимум от одного обучающегося было 12 терминов. Среди источников, найденных магистрантами, были и очень удачные и полезные для всех ресурсы: переводные словари терминов и толковые (англо-английские) глоссарии или справочники с актуальными терминами индустрии моды. Поскольку к концу семестра на некоторые буквы так и не появилось терминов, то словарь был дополнен преподавателем. Но преподаватель заполнил только первый столбик таблицы, то есть слово на английском языке, а студенты доработали остальные графы. Сложности предсказуемо возникли с последними буквами алфавита.

В целом опыт подтвердил, что «работа над составлением терминологического глоссария может превратиться в творческий исследовательский процесс переосмысления, уточнения терминов в соответствии с современным развитием науки, создания новых терминов и целых терминосистем» [4]. Данный вид деятельности легко реализовать и не является время затратным на этапе подготовки для преподавателя, при этом обучающиеся отрабатывают целый ряд навыков и компетенций: отбор и усвоение актуальной лексики по специальности; умение работать с текстом, умение осуществлять поиск в сети интернет актуальных источников на обоих языках; навык извлечения необходимой информации из текста; развитие переводческой компетенции и знакомство с особенностями перевода. Немаловажно и то, что студенты теперь на любом этапе своей профессиональной деятельности могут обратиться к созданному ими ресурсу.

Литература

1. Пичкова, Л. С. Роль предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в формировании новых образовательных технологий в высшей школе // Человеческий капитал. – 2017. – №. 8. – С. 71–74.
2. Амерханова, О. О. Обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода (английский язык): автореф. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2017. – 26 с.
3. Коломиец, Т. В. Язык специальности как фактор профессионального развития студентов-фармацевтов при изучении английского языка. // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (Санкт-Петербург, февраль 2012 г.) / под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. – Санкт-Петербург: Реноме, 2012. – С. 385–388.
4. Лизунова, Л. М. Конвергенция научных, профессиональных знаний и академических умений в обучении аспирантов английскому языку // Магия ИННО: новые измерения в лингвистике и лингводидактике: сб. науч. трудов. В 2 т., т. 2 / [отв. ред. Д. Н. Новиков]; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации. – Москва: МГИМО – Университет, 2017. – С. 83–89.

О СПЕЦИФИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В данной статье представлены основные цели и специфика преподавания иностранных языков в неязыковом вузе с учетом современных реалий и требований общества, указана необходимость нелинейных педагогических технологий, развития самостоятельности учащихся и акценте на дальнейшую профессиональную деятельность, в которой умение применять знания в области иностранных языков будет играть очень важную роль.

Ключевые слова: индивидуальный подход, фасилитатор, интегративность, профессиональная целесообразность, профессиональный дискурс.

A. V. Mishchenko

Saint-Petersburg State University of Technologies and Design

The specificity of teaching foreign languages in a non-linguistic higher education institution

The article represents basic objectives and special features of teaching foreign languages in higher education establishments that are not specialized in foreign languages taking into consideration modern tendencies and requirements of the society. The article also mentions the necessity of nonlinear pedagogical technologies, development of students' independence and the emphasis on the further professional activity where the ability to apply the knowledge of foreign languages will play a crucial role.

Keywords: individual approach, facilitator, integrativity, professional reasonability, professional discourse.

Профессиональное, правовое, языковое и социальное поля, в которых специалист осуществляет свою профессиональную деятельность, обмениваясь информацией с другими коммуникантами, соотносятся с разными типами компетенций. Иностранный язык – это дисциплина, которая демонстрирует не только языковые навыки учащихся, но и проверяет их профессионализм, умение мыслить логически, ана-

лизировать полученные данные, запоминать и надолго удерживать в памяти большое количество информации. Также стоит отметить, что прочные знания в области иностранных языков – необходимое условие для успешного международного сотрудничества в профессиональной сфере, участия в конференциях и проектах. Применительно к профессиональному дискурсу знание иностранного языка можно разделить на предметное и инструментальное. На протяжении обучения на первых двух курсах университета студенты получают знания по иностранному языку как учебному предмету, осваивая определённый лексический и грамматический материал, сдавая необходимый минимум на зачетах и экзаменах. В дальнейшем иностранный язык становится не целью, а средством обучения, инструментом познания и профессиональной коммуникации. Успешные и потенциально успешные специалисты активно используют источники на иностранном языке в профессиональных целях: для поиска информации, углублённого изучения тех или иных явлений, для сравнения своих достижений с разработками зарубежных коллег. Иностранный язык играет важную роль в становлении профессиональной идентичности того или иного специалиста, позволяя ему лучше разбираться в заимствованных терминах, их специфике и этимологии и формируя профессиональный дискурс на родном и изучаемом языках. Деловой дискурс на иностранном языке является универсальным метапрофессиональным инструментом, способствующим эффективной организации коммуникативного взаимодействия людей по рабочим вопросам в любой предметной сфере. Как отмечает в своём диссертационном исследовании А. П. Наумова, «деловой дискурс отличает интенциональность, регулятивность и результативность. Следовательно, деловой дискурс вне зависимости от предметной области используется для решения профессиональных задач и предназначен для поддержания структуры социального института» [2, с. 14].

Стоит отметить, что в последнее время в связи с эффективным использованием информационных технологий, предоставлением качественных дополнительных образовательных услуг, развитием самостоятельности обучающихся, ориентацией на международные требования и стандарты, культурную и педагогическую целесообразность процесса обучения иностранным языкам студенты демонстрируют всё более высокий уровень владения иностранными языками, в частности английским. Это во многом объясняется совершенствованием методик и учебно-методических комплексов в современных школах и учреждениях дополнительного образования, поездками за рубеж, использованием английского языка как средства международного общения.

Перед преподавателями иностранных языков в современных российских вузах стоит большая группа задач, а именно: мотивирование студентов к достижению и поддержанию высокого уровня владения языком, их интеграция в научную и проектную деятельность на иностранном языке, наставничество и помощь студентам со слабым уровнем языковой подготовки в освоении базовых учебных программ – развитие навыков чтения, перевода, пересказа, монологической и диалогической речи на иностранном языке, проведение эффективных и информативных занятий для больших групп студентов с разным уровнем языковой подготовки. Преподаватели вузов обязательно должны преподавать иностранный язык на уровне, позволяющем читать и переводить иноязычные тексты по специальности, делать доклады на иностранном языке, представлять грамотные развернутые монологические и диалогические высказывания в рамках изучаемых тем. Пути достижения данных целей могут быть различны. Во-первых, при работе с большими разноуровневыми группами возникает необходимость строгого контроля за посещаемостью, качеством и количеством выполненных домашних заданий, подбора заданий и материалов, направленных на учет индивидуальных особенностей обучающихся,

их талантов и склонностей. Преподавателям необходимо развивать эмоциональный интеллект и мягкие навыки, доступно объяснять материал студентам с разным уровнем подготовки. Необходимо мотивировать обучающихся использовать иностранный язык как средство поиска и добычи информации, как мощный образовательный ресурс, поскольку материалы, представленные в иноязычных источниках, могут содержать данные о последних разработках и достижениях в той или иной сфере, стать источником мотивации и вдохновения для молодых специалистов.

Источником мотивация студентов любого уровня к учебной деятельности на иностранном языке может быть проектная деятельность, поиск нестандартных педагогических решений. К примеру, студенты со слабым уровнем языковой подготовки, работающие с профессиональными текстами, могут составлять тематические глоссарии, а облегчить этот процесс и создать иллюзию успеха может работа с интернациональными терминами и нейтральными лексическими единицами, поскольку в наше время интернациональная лексика помогает лучшему взаимопониманию представителей различных культур, позволяет преодолеть языковой барьер, способствует формированию многоязычной личности. В процессе мультилингвального обучения и сопоставления языков грамотная работа с профессиональной лексикой становится более продуктивной. Как справедливо отмечает в своей статье Ю. Н. Ильина, «успешность в овладении словом зависит от наличия у учащихся умений, во-первых, наблюдать, сравнивать, анализировать языковые явления, во-вторых, догадываться по контексту или словообразовательным элементам о значении незнакомой лексической единицы, в-третьих, работать с различными словарями, в-четвертых, вести учебный словарь, выбирая удобную форму записи, в-пятых, пользоваться опорными и мнемотехническими приемами для запоминания слов» [1, с. 64].

Необходимо также подчеркнуть очевидную неэффективность линейных педагогических технологий, которые должны уступать место принципам интегративности, развития самостоятельности и профессиональной направленности учебной деятельности. В наше время педагог вуза должен стать фасилитатором. Иными словами, университетский преподаватель должен быть человеком, который помогает группе обучающихся достигать общих целей без его постоянного прямого вмешательства. Таким образом, педагог не должен быть главной фигурой в образовательном процессе, а наставником, который всегда готов помочь в поиске информации и получении новых знаний. Преподавателю следует предоставить студентам определенное личное пространство для развития креативности и поиска инновационных решений и идей. Другими словами, студенты могут быть вовлечены в активное участие в аргументированных дискуссиях и командной проектной деятельности, что сделает учебный процесс более эффективным. Занятия иностранным языком должны быть продуктивны, информативны, иметь практическую направленность, давать студентам ощущение приобретения новых знаний в конце каждого занятия. Большие группы студентов должны получать большое количество заданий для парной и групповой работы, так как количество времени, потраченное на монологические и диалогические высказывания студентов на иностранном языке прямо пропорционально качеству занятия. Занятия иностранным языком в современном вузе должны быть конструктивным полилогом между обучающимися и преподавателем, показывающим необходимость постоянного профессионального роста со стороны педагога и увеличения познавательной активности студентов.

Литература

1. Ильина, Ю. Н. Особенности работы с интернациональной лексикой при обучении второму иностранному языку (испанскому после английского) // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2017. – № 9. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-raboty-s-internatsionalnoy-leksikoy-pri-obuchenii-vtoromu-inostrannomu-yazyku-ispanskomu-posle-angliyskogo> (дата обращения: 20.03.2023).

2. Наумова, А. П. Социокоммуникативные характеристики профессионального дискурса переводчиков (на материале английского, русского и французского языков). – Волгоград, 2020. – С. 5–30.

3. Чикнаверова, К. Г. Самостоятельная учебная деятельность как основа развития самостоятельности обучающихся: методологический аспект отечественных исследований // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 4. – С. 17–20.

УДК 811.111:378.147:7.097

Орлова Т. С.

Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия им. А. Л. Штиглица,
Санкт-Петербургский государственный университет

СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫЕ РЕАЛИТИ-ШОУ КАК СРЕДСТВО МОДЕРНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Изучение одного или нескольких иностранных языков стало для многих студентов актуальной проблемой. И в таких условиях актуальным стал поиск эффективных подходов к преподаванию иностранного языка, направленных на решение конкретных задач в профессиональной среде. В статье рассматривается один из вариантов современного подхода к преподаванию английского языка в неязыковом вузе. Целью статьи является рассмотрение основных характеристик аутентичных реалити-шоу как потенциального средства модернизации процесса преподавания английского языка студентам творческих специальностей.

Ключевые слова: реалити-шоу, преподавание, английский язык, ESL, ESP.

T. S. Orlova

Saint Petersburg Stieglitz State Academy of Art and Design,
Saint-Petersburg State University

Competition-based reality shows as a modern way of teaching english in a non-linguistic higher education institutions

Studying one or several foreign languages has become an urgent problem for many students. And in such circumstances, the search for effective approaches to teaching foreign languages aimed at solving specific professional problems has become relevant. Modern approaches to teaching a foreign language are

considered in the article. The article focuses on one of the alternative approaches to teaching English in a non-linguistic higher education institution. The purpose of the article is to consider the main characteristics of authentic reality shows as a potential means of modernizing the process of teaching English to students of creative specialties.

Keywords: competition-based reality shows, ESL; ESP; teaching English.

Современная концепция среднего профессионального и высшего образования подразумевает подготовку конкурентоспособного и квалифицированного специалиста, уровень знаний и компетентностей которого соответствует международному уровню стандартов. В этом случае одним из главных устремлений системы образования при внедрении иностранных языков в учебные программы вузов становится формирование специалиста, готового к профессиональной карьере, чьи навыки межкультурной и межъязыковой коммуникации позволяют эффективно работать на международной арене. В связи с этим и для вышеизложенной цели необходимо обновить методы и подходы к преподаванию иностранного языка в языковых и в неязыковых вузах.

Инновационные подходы в процессе преподавания английского языка позволяют поддерживать интерактивность во время занятий, которая позволяет сохранить концентрацию и мотивацию студентов даже при изначально низком уровне владения иностранным языком. Для решения проблем современного преподавания английского языка в качестве вспомогательного средства используют аутентичные видеоматериалы.

С каждым годом растет число преподавателей, которые обращаются к использованию видеоматериалов в качестве оптимального формата донесения информации для «digital native» поколения [3, p. 2], так как, начиная с поколения зумеров, можно говорить о практически полной смене парадигмы восприятия информации. Тем не менее просмотр аутентичных реалити-шоу на занятиях по английскому языку в неязыковых вузах как инструмент недооценен многими

преподавателями, предпочитающими традиционный формат занятий [1]. Реалити-шоу нравятся студентам, а, как известно, студенты активнее вовлечены в процесс обучения, когда это доставляет удовольствие [2], [4]–[5]. Цель данной статьи – показать основные особенности аутентичных реалити-шоу как потенциального средства модернизации процесса преподавания английского языка студентам творческих специальностей.

Реалити-шоу позволяют продемонстрировать студентам неязыковых вузов аутентичный современный английский язык. Аутентичные реалити-шоу предоставляют возможность познакомиться с различными вариантами английского языка, дают представление о том, что существует не только стандартизированная версия английского языка, изложенная на страницах учебников, но и беглая, разговорная речь носителей и не носителей английского языка. Просмотр серий аутентичных реалити-шоу улучшают навыки аудирования более эффективно, чем тесты по аудированию и специальные записи к учебникам.

Кроме того, изучение иностранного языка в современном высшем образовании должно предполагать изучение культуры, в которую входит невербальный язык общения, характеризующийся национальными особенностями. Незнание данной специфики может создавать значительные преграды для успешной коммуникации. Именно реалити-шоу дают возможность студентам увидеть реализацию правил англоязычной невербальной системы в реальных жизненных ситуациях, демонстрируемых в реалити-шоу.

Кроме того, в аутентичных реалити-шоу отражены праздники, традиции и обычаи англоговорящих стран. Таким образом, реалити-шоу представляют собой хороший способ расширения культурной компетенции у студентов.

Не менее важным для реализации здорового учебного процесса в современном образовании представляется и то, что реалити-шоу демонстрируют реальные ситуации в соче-

тании с юмором. Это снижает у студентов стресс от занятий на иностранном языке и помогает проводить занятие в рамках баланса между приятным и полезным. Иными словами, студенты неязыковых вузов становятся более мотивированными, сохраняют устойчивый интерес к изучению английского языка.

При просмотре соревновательных реалити-шоу, соответствующих профилю профессиональной подготовки обучающихся неязыкового вуза, узкопрофильные студенты также заинтересованы в изучении специальной лексики, связанной с их областью работы. Каждая серия реалити-шоу позволяет находить полезные выражения, которых обычно нет в учебниках, или интересные речевые конструкции, которых не найти в классических грамматических пособиях. При коллективном обсуждении каждого эпизода реалити-шоу студенты знакомятся с профессиональными тонкостями, которые используются за рубежом и развивают коммуникативный навык.

Таким образом, соревновательные реалити-шоу можно считать одним из эффективных способов модернизации преподавания иностранного языка в неязыковых вузах. Благодаря внедрению в учебный процесс просмотра соревновательных реалити-шоу, соответствующих профилю профессиональной подготовки обучающихся неязыкового вуза, можно не только поднять уровень лексико-грамматического овладения иностранным языком у студентов, но и обучить их критически мыслить, развить у них умения самостоятельной работы, расширить уровень вовлеченности студентов в процесс изучения английского языка и культуры англоговорящих стран, побуждая студента к развитию коммуникативных навыков, одновременно снижая психоэмоциональное напряжение от изучения иностранного языка. В результате исследования можно сделать вывод о том, что просмотр соревновательных реалити-шоу на занятиях со студентами неязыкового вуза помогает формированию специалиста, готового к профессиональной межкультурной коммуникации на международной арене.

1. Буренина, Н. В. Преподавание английского языка для профессиональных целей: методические и организационные проблемы // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2019. – Т. 16. – №3. – С. 19–30.
2. Hall A. Perceptions of the authenticity of reality programs and their relationships to audience involvement, enjoyment, and perceived learning // Journal of Broadcasting & Electronic Media. – 2009. – № 53(4). – P. 515–531.
3. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. – NCB University Press. – 2001. – Vol. 9. – № 5. – 79 p.
4. Raines, C. Managing millennials. [Электронный ресурс]. – URL: <http://generationsatwork.com/articles/millennials.html> (дата обращения: 02.03.2023).
5. Taylor M. L. Generation next comes to college: 2006 updates and emerging issues // Focusing on the needs and expectations of constituents. – North Central Association of Colleges and Schools. – 2006. – № 2. – P. 48–55.

УДК 372.881.111.1:81'243:811.111:378.147ESP

Сеничкина О. А., Иванова Л. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ESP

В работе проанализированы проблемы, с которыми встречаются студенты-психологи в процессе обучения диалогической речи и предложены пути их преодоления. Представлены и интерпретированы результаты педагогического эксперимента, направленного на повышение эффективности обучения ведению диалога в соответствии со стимулирующим заданием.

Ключевые слова: критерии оценивания, диалогическая речь, работа в парах, хеджирование, взаимное оценивание.

O. A. Sinichkina, L. V. Ivanova

Saint-Petersburg State University

Problems of productive types of speech teaching and evaluating during ESP training for psychology students

The paper analyzes the problems that psychology students encounter in the process of learning dialogic speech and suggests ways of overcoming them. The results of a pedagogical experiment aimed at improving the effectiveness

of teaching dialogue in accordance with a stimulating task are presented and interpreted.

Keywords: evaluation criteria, dialogic speech, work in pairs, hedging, peer evaluation.

Обучение говорению является одним из самых сложных аспектов в процессе обучения иностранным языкам, и ESP в частности. В рамках данной работы был проведен анализ причин, вызывающих затруднения при обучении диалогической речи. Выявленные причины можно разделить на четыре основных категории: 1) отсутствие смыслового и содержательного наполнения; 2) узкий репертуар лексограмм (грамматических констант с лексической вариантой) [1] и, как следствие этого, неспособность сделать перефразирование; 3) недостаточный лексический запас, и как следствие, проблемы с подбором синонимов; 4) отсутствие навыков поддержания взаимодействия во время диалога.

По каждому из выделенных категорий нами предложены следующие пути решения. Для нивелирования проблем первой категории со студентами в течение семестра были проведены занятия по всем темам модуля. В рамках занятий со студентами рассматривались различные точки зрения на одну и ту же проблемную ситуацию, выполнялись упражнения на композицию и декомпозицию формулировок. Для устранения проблем, связанных со второй и третьей категорией, студентам был представлен банк лексограмм, который они дополняли лексическими вариантами в течение всего модуля обучения, а также нарабатывали базу эквивалентных структур и делали упражнения на перефразирование. Со студентами было проведено тестирование уровня сформированности навыков ведения и поддержания диалога в соответствии со стимулирующим заданием [2].

В рамках эксперимента эксперты-преподаватели оценивали высказывания студентов по схеме оценивания Центра

лингводидактического тестирования¹ СПбГУ, а также по разработанной дополнительной схеме оценивания представленной на отдельном оценочном листе. Во время проведения эксперимента пара студентов получала стимулирующее задание, остальные студенты, участники эксперимента, выступали в роли экспертов - слушали ответ выступающих совместно с экспертами-преподавателями и заполняли оценочные листы в соответствии с разработанными нами критериями.

Анализ оценочных листов, заполненных экспертами-преподавателями показал, что наибольшая потеря баллов при проверке диалогической речи произошла по критерию «взаимодействие» на всех уровнях владения английским языком. По-нашему мнению, этот факт можно объяснить не только недостаточной сформированностью лексико-грамматических навыков у студентов, но и тем, что тестируемые: 1) невнимательно читают задание и в результате вместо диалога представляют монологическое высказывание; 2) не обладают достаточным репертуаром для ведения диалога (в частности, для выражения частичного согласия/несогласия, перехода к следующему пункту, запросу мнения собеседника, а также не умеют пользоваться лексическими и грамматическими хеджами), что делает их диалогическую речь искусственной и не соответствующей регистру [3]; 3) не соблюдают очередность в диалоге.

Для проведения эксперимента нами были разработаны девять критериев оценивания продуктивных видов речевой деятельности по аспекту «взаимодействие» для взаимной оценки студентами: «Starts the conversation by explaining the situation, expresses the opinion», «Agrees/Disagrees», «Moves to the next point», «Involves a partner», «Reaches an agreement or finishes the conversation with a concluding general statement», «Discusses all the ideas providing good arguments», «Uses of hedging», «Vocabulary», «Lexograms \ grammar

¹ <https://testingcenter.spbu.ru/ru/>

structures», 20 вариантов однотипных карточек стимулирующих заданий психологической тематики и листы оценивания как для студентов, так и преподавателей. Участие в эксперименте принял 41 студент 2-го курса факультета психологии СПбГУ с уровнем владения английским языком B1⁺ – B2.

Подготовительная стадия эксперимента состояла из трёх часов занятий, в течение которых студентам был предложен репертуар средств по всем критериям раздела «взаимодействие»: для выражения полного и частичного согласия/несогласия, для аргументации высказывания и т. п.; представлена схема последовательности взаимодействия в диалоге (в частности, обращено особое внимание на то, что на каждом этапе можно говорить не более 30 секунд); рассмотрены грамматические и лексические хеджи и их соответствие регистру [3].

На следующей стадии эксперимента пара студентов продуцировала диалог в соответствии со стимулирующим заданием, а эксперты-преподаватели и другие студенты делали необходимые пометки в соответствии с ранее оговоренными критериями в оценочный лист. После того, как все студенты прошли устное тестирование, им было предложено пройти анкетирование на предмет удовлетворенностью пройденным курсом, понятности и удобства использования критериев и анализа потребностей обучающихся.

На завершающей стадии эксперимента была проведена интерпретация собранных данных (анализ и сравнение анкет студентов). За каждый из девяти предложенных критериев для самооценки можно было получить четыре балла, где «Не использует – 0 баллов», «Репертуар средств ограничен (иногда недостаточен) – 1 балл», «Репертуар средств однообразен (но достаточен) – 2 балла», «Репертуар средств разнообразен – 3 балла». Результаты анализа показали, что студенты с уровнем владения B1 имеют тенденцию завышать баллы, в отличие от студентов уровня B2 и выше, которые склонны занижать баллы, по сравнению с оценками, выставленными

преподавателями-экспертами. Больше всего совпадений оценок было получено по критериям: «Starts the conversation by explaining the situation, express the opinion» и «Reaches an agreement or finishes the conversation with a concluding general statement». Самый большой разброс баллов был выявлен по двум критериям, а именно «Lexograms\grammar structures» и «Vocabulary». Более чем у 30 % студентов критерий «Use of hedging» остался незаполненным [4]. Более 70 % студентов отметили в комментариях, что они выставили количество баллов «рандомно» (случайным образом) или опираясь на общее впечатление от высказывания участников диалога «... она запинаясь, говорила медленно, подыскивала каждое слово, вряд ли она использовала много хеджинговых фраз...», «...она/он так быстро и уверенно говорил/а, я половину не понимала, наверно, она/он использовал/а много хеджей, поэтому я поставила везде максимальный балл...».

В результате анализа анкет студентов было выявлено, что участие в оценивании ответов других студентов наравне с экспертами-преподавателями оказалось мощным мотиватором для более детального изучения учебного материала. Студенты, выступая в роли экспертов (оценивая каждый критерий), смогли посмотреть, в том числе, и на свои ответы под другим углом зрения, что дало им возможность критически оценить различие между уровнем предъявляемых требований и уровнем сформированных у них навыков.

Итак, для преодоления проблем, связанных с обучением и оцениванием продуктивных видов речевой деятельности (диалогической речи) при обучении ESP, целесообразно предъявлять развернутые оценочные листы не только для пары «преподаватель-студент», но и для пары «студент-студент» для проведения взаимооценки. Привлечение студентов к оцениванию показало, что студенты не могут адекватно оценивать членов своей группы. Однако, такой формат тестирования помогает им более эффективно участвовать в работе, не тратить время в ожидании своей очереди для ответа, лучше усвоить алгоритм ответа, расширить репертуар

средств, посмотреть и проанализировать удачные и неудачные ответы, минимизировать стресс при устном выступлении. Студенты, принявшие участие в эксперименте, значительно повысили свой балл по аспекту «взаимодействие» на итоговом тестировании. Более 90 % студентов получили максимальный балл по данному аспекту, что свидетельствует о высокой эффективности предложенного метода.

Литература

1. Сеничкина, О. А. Кодификатор лексико-грамматических единиц (лексограмм) как основа разработки конструкта обучения и тестирования делового английского языка / О. А. Сеничкина, С. В. Говорун, М. Я. Креер // Тестология. По материалам XLVI Междунар. филологической конф. – 2018. – С. 95–100.
2. Сеничкина, О. А. Метод проектов как способ оценивания уровня сформированности языковых компетенций и мягких навыков / О. А. Сеничкина, Е. М. Китаева // Синергия языков и культур: междисциплинарные исследования: материалы междунар. научно-практической конф. – 2022. – С. 114–120.
3. Горина, О. Г. Лингвистический хеджинг как коммуникативная структура (в русле корпусных исследований) / О. Г. Горина, В. Е. Храброва // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – Т. 15. – № 3. – С. 44–53.
4. Горина, О. Г. Проблемы и перспективы оценивания сформированности стратегий хеджирования / О. Г. Горина, О. А. Сеничкина // Тезисы докладов 50-й Междунар. научной филологической конф. имени Людмилы Алексеевны Вербицкой. – 2022. – С. 661.

УДК 81'243:378.147MS Teams

Синицына А. Н.

НИУ «Высшая школа экономики»

ВОЗМОЖНОСТИ ПЛАТФОРМЫ MS TEAMS ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СМЕШАННОМ ФОРМАТЕ

В статье рассматриваются вопросы обучения иностранному языку в смешанном формате на основе платформы *MS Teams*. Особое внимание уделяется этапам занятия, на которых внедрение компьютерных технологий может быть наиболее эффективно, а также некоторым инструментам платформы, повышающим вовлеченность и мотивацию учащихся.

Ключевые слова: иностранный язык, смешанный формат обучения, платформа *MS Teams*.

A. N. Sinitsyna

National Research University Higher School of Economics

MS Teams platform usability for teaching a foreign language in blended learning

The article highlights the challenges of foreign language teaching in blended learning based on MS Teams platform. The main focus is on the stages of the lesson for which computerization might prove to be the most efficient, as well as on some of the platform's tools enhancing students' involvement and motivation.

Keywords: foreign language, blended learning, MS Teams platform.

Смешанный формат обучения (*blended learning*), несмотря на свою относительную новизну, получил широкое распространение. В данной работе вслед за рядом исследователей смешанный формат понимается как комбинация традиционного очного обучения и компьютерных технологий, внедряемых на отдельных этапах урока [1]. Глобальной целью применения смешанного формата обучения является повышение эффективности учебного процесса [2]. Реализация данной цели, как показывает практика, осуществляется через решение ряда задач: раскрытие потенциала каждого учащегося за счет индивидуализации группового обучения, повышение мотивации к обучению и автоматизации рутинных процессов.

Использование смешанного формата обучения при изучении иностранных языков неоднократно попадало в фокус внимания исследователей. При этом предметом исследования становились как вопросы практического применения, так и проблема эффективности смешанного формата. В результате проведенных исследований была выявлена академическая и социальная целесообразность применения смешанного формата обучения при изучении иностранных языков [3]. Особо отмечается повышение автономности и вовлеченности учащихся в учебный процесс [4]. Следует отметить, однако, что вопрос прямой положительной зависимости эффектив-

ности усвоения учебного материала от использования смешанного формата обучения остается открытым, поскольку некоторые исследования продемонстрировали отсутствие непосредственного влияния смешанного формата на академический результат [5]. Открытыми вопросами остаются также соотношение «живого» и «компьютеризированного» компонентов, а также место компьютерных технологий в процессе обучения. Иными словами, остается неясным, какие именно компоненты урока иностранного языка могут быть автоматизированы для достижения наибольшей эффективности.

Методически грамотно выстроенный урок иностранного языка в высших учебных заведениях в зависимости от поставленной цели занятия предполагает подборку из пула следующих этапов: организационный момент/разминка; целеполагание; актуализация имеющихся языковых компетенций; развитие новых языковых компетенций; проверка степени развития новых языковых компетенций; закрепление полученных языковых компетенций; проверка домашнего задания; контроль имеющихся языковых компетенций; информация о домашнем задании.

Как показывает опыт, некоторые из этих этапов (а именно: проверка степени развития новых языковых компетенций, проверка домашнего задания, контроль имеющихся языковых компетенций) занимают существенную часть аудиторного времени (в некоторых случаях до 80 %) неэффективны при групповой работе, поскольку внимание преподавателя сосредоточено на одном студенте, выполняющем задание в данный момент, и нерезультативны, поскольку обратная связь от преподавателя поступает, как правило, только одному студенту в отношении отдельного языкового элемента или компетенции. В связи с этим эффективность обучения может быть повышена за счет реализации данных этапов в электронном виде на базе платформы *MS Teams*.

Данная платформа позволяет создать единое образовательное пространство для студентов и преподавателя. В общем канале команды на вкладке «Файлы» создается стандартный набор папок для размещения основных (например, программа дисциплины и учебник) и дополнительных материалов (например, грамматический справочник, презентации, тематические словари). Таким образом, отпадает необходимость индивидуальной рассылки материалов, что существенно экономит время, а также появляется определенная гибкость, поскольку при необходимости материалы могут быть адаптированы под потребности конкретной группы.

Для самостоятельной (домашней) работы над новым лексическим и грамматическим материалом на платформе *MS Teams* создаются задания на основе *Google Forms*. Задания назначаются студентам, сроки выполнения могут быть ограничены по желанию преподавателя. Возможность автоматически ограничить сроки сдачи задания обладает большим воспитательным потенциалом, поскольку приучает студентов к мониторингу сроков и правильному тайм-менеджменту. Назначение заданий позволяет (а) предоставить студенту доступ к правильным ответам после выполнения работы, (б) комментировать неправильно выполненное задание. Комментарий можно оставлять к неправильным ответам уже при создании задания, а можно вписывать при проверке работ вручную. Используемый вариант во многом определяется потребностями конкретной группы и сложностью задания.

Автоматизированный анализ итоговых результатов дает точную картину степени усвоения нового материала. Нажав на кнопку «Итоговые результаты», преподаватель получает доступ к информации о процентном распределении ответов, что позволяет понять, какой именно языковой элемент представляет особую сложность для данной группы студентов и как спланировать дальнейшую работу с учетом этих сведений.

Для осуществления контроля достижения планируемых результатов обучения (ПРО) в смешанном формате студентам непосредственно на занятии назначаются контрольные задания через платформу *MS Teams*. Поскольку платформа позволяет создавать не только тесты, но и задания типа эссе, аудиозапись монолога и т. д., преподаватель может по желанию контролировать достижение самых разных ПРО.

Трудно переоценить значение использования смешанного формата для контроля достижения ПРО. Смешанный формат позволяет (а) экономить материальные ресурсы учебного заведения за счет сокращения числа печатных копий; (б) экономить временные ресурсы преподавателя на распечатывание копий и проверку работ; (в) экономить временные ресурсы занятия (в случае записи монологов вместо стандартного «опроса» студентов; (г) выявлять «проблемные» места группы и корректировать учебный процесс в соответствии с ними; (д) хранить все работы в одном месте, при необходимости обращаться к ним.

Платформа *MS Teams* позволяет встраивать различные инструменты, одним из которых является «Записная книжка для занятий». Данный инструмент позволяет создать записные книжки для каждого участника команды, но практика показала, что это неэффективно. Наилучшим вариантом является использование пространства для совместной работы, допускающее одновременную работу нескольких студентов или групп. Студенты могут создавать “*Mind maps*”, записывать мини-монологи или выписывать из текста коллокации для презентации однокурсникам и запоминания.

При наличии вопросов студентам рекомендуется обращаться к преподавателю через вкладку «Чат». Общение со студентами реализуется исключительно на английском языке. Так в процесс обучения внедряется игровой элемент. Геймификация образовательного процесса позволяет создать среду, максимально приближенную к аутентичной. Сообщения студентов не оцениваются и не редактируются. Главное

для студента – достижение поставленной коммуникативной цели с помощью имеющегося арсенала языковых средств.

Как видно из изложенного выше, применение платформы *MS Teams* гармонично вписывается в процесс обучения иностранным языкам. При этом встраиваемые онлайн инструменты позволяют не только автоматизировать контроль факта выполнения задания (что чрезвычайно важно для оценки индивидуальной работы студента) и охватить 100 % задания, выполненного студентом, но и полностью персонализировать обратную связь и геймифицировать процесс обучения. Кроме того, аналитические инструменты дают общую картину о степени достижения студентами ПРО и позволяют динамично корректировать обучение в соответствии с полученными аналитическими данными. С точки зрения нагрузки на преподавателя использование онлайн инструментов в ходе аудиторной работы позволяет сократить время на проверку контрольных работ, разнообразить деятельность и оптимизировать процесс.

Литература

1. Bonk, C. J. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs / C. J. Bonk, C. R. Graham. – San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2012. – P. 624.
2. Neumeier, P. A closer look at blended learning: Parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. – *ReCALL*, – 17, 2005. – P. 163-178
3. Adas, D. Writing difficulties and new solutions: Blended learning as an approach to improve writing abilities / D. Adas, A. Bakir. – *International Journal of Humanities and Social Science*. – 3(9), 2013. – P. 254–266.
4. Banditvilai, C. Enhancing Students' Language Skills through Blended Learning. – *Electronic Journal of e-Learning*. – 14(3), 2015. – P. 220–229.
5. Tosun, S. The effects of blended learning on EFL students' vocabulary enhancement. – *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 199(1), 2015. – P. 641–647.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Данная статья раскрывает проблемы обучения иностранным языкам, причины их возникновения и возможные решения. Среди прочих в статье рассмотрены проблемы перевода, а также понимания культуры и обычаев страны, страх перед ошибками в грамматике и в произношении и др.

Ключевые слова: обучение, навыки, проблемы, иностранный язык, мотивация, практика, распространенные ошибки, коммуникация.

A. O. Chakhoyan

Saint-Petersburg State University of Technologies and Design

Major problems in teaching foreign languages

This article reveals the problems of teaching foreign languages, their causes and possible solutions. Among others, the article deals with the problems of translation, as well as understanding the culture and customs of the country, fear of making mistakes in both grammar and pronunciation, etc.

Keywords: teaching, skills, problems, foreign language, motivation, common mistakes, communication.

Обучение иностранным языкам может быть сложным и вызывать ряд проблем для учащихся. Некоторые из основных проблем требуют более детального освещения и заострения внимания как общества в целом, так и образовательных учреждений в частности.

Современная методика обучения иностранным языкам характеризуется сочетанием традиционных и инновационных методов и подходов к обучению. По определению М. Б. Ляховицкого, «Методика обучения – наука, исследующая цели и содержание, закономерности, средства, приемы, методы учения и воспитания на материале иностранного языка» [1, с. 11].

Одной из основных проблем, с которой сталкиваются ученики при изучении иностранных языков, является отсутствие мотивации. Если у ученика нет ясного понимания того, зачем ему нужен этот язык и как он может использовать его в будущем, то он может быстро потерять интерес и снизить свою мотивацию. С точки зрения обучения видеоконтент становится одной из лучших форм обучения. Исследования показывают, что использование видео в качестве учебного пособия повышает эффективность обучения [2, с. 276]. Мы учимся быстрее, глубже и запоминаем больше. Это также улучшает качество опыта, а это, в свою очередь, влияет на мотивацию. Видео обладает способностью положительно влиять как на аффективные, так и на когнитивные установки.

Следует также отметить необходимость много практиковаться, чтобы стать «владельцем» языка. Однако ученики могут столкнуться с проблемой недостатка практики, если у них нет возможности общаться на иностранном языке с носителями языка или если у них нет доступа к достаточному количеству учебных материалов.

Ограниченный доступ к языковым материалам также может привести к ряду неудобств при изучении иностранного языка. Ученики могут столкнуться с проблемой ограниченного доступа к языковым материалам, таким как книги, статьи и видео уроки, особенно если они живут в отдаленных районах или в странах, где доступ к этим материалам ограничен по тем или иным причинам.

По мнению многих экспертов, грамматика является основой языка, и понимание грамматики является необходимым условием для того, чтобы говорить на иностранном языке. Недостаточное внимание к грамматике на начальном этапе изучения иностранных языков может иметь свои последствия неграмотного выражения мыслей как в устной коммуникации, так и в письменной. Однако некоторые ученики могут сосредоточиться на разговорной практике, игно-

рируя грамматику, что приводит к ошибкам и неправильному использованию языковых норм.

Необходимо также упомянуть страх обучаемого перед ошибками. Многие ученики боятся допускать ошибки и стесняются говорить на иностранном языке, что может, в свою очередь, являться следствием того, что они не получают достаточного опыта и практики.

Вот несколько примеров наиболее распространенных грамматических ошибок, которые часто допускают русскоговорящие учащиеся при изучении английского языка:

1. Неправильное использование форм сказуемых. Например, употребление *Present Simple* (*He always eat pizza* вместо *He always eats pizza*), *Present Continuous* (*He eating pizza right now* вместо *He is eating pizza right now*), *Past Simple* (*I go to Paris last year* вместо *I went to Paris last year*) или *Present Perfect* (*I was to Paris* вместо *I have been to Paris*).

2. Ошибки в использовании артиклей. Например, неправильное использование неопределенных артиклей "a" и "an" (*a apple* вместо *an apple*), или употребление определенного артикля "the" перед неопределенными существительными (*the car* вместо *a car*). Часто ошибки допускаются в использовании артиклей перед географическими понятиями, а именно с названиями городов (~~*the Moscow*~~, ~~*the London*~~), хотя есть исключение (*the Hague* – город Гаага в Нидерландах); стран (*Russian Federation* вместо ~~*the Russian Federation*~~, *UK* вместо ~~*the United Kingdom*~~, *USA* вместо ~~*the United States of America*~~, *Czech Republic* вместо ~~*the Czech Republic*~~), а также их можно услышать и с названиями газет, журналов, гостиниц и т. д.

3. Неправильное употребление местоимений. Например, замена личного местоимения "he" на "she" или "it" в контексте рассказа о мужчине. Также при замене неодушевленного существительного в единственном числе на местоимение "he/she" вместо "it".

4. Несогласованность времен. Например, использование *Present Simple* в одной части предложения и *Present Perfect* в другой (*He eats/has breakfast and has read the newspaper* вместо *He eats/has breakfast and reads a newspaper every morning*).

5. Ошибки в порядке слов в предложении. Например, неправильное расположение прилагательных (*a Russian friendly student* вместо *a friendly Russian student*) или употребление неправильного порядка слов в вопросительных предложениях типа *Direct Questions* (*You like pizza?* вместо *Do you like pizza?*) и *Reported Questions* (*He asked me will you go to the cinema with me* вместо *He asked me if I would go to the cinema with him*, где можно заметить не только порядок слов, как в повествовательном предложении после частицы 'if', но и отсутствие вспомогательного глагола, а также и замену личных местоимений).

Отсутствие обратной связи также можно считать одной из многочисленных проблем при изучении иностранных языков. Чтобы ученик мог понимать свои ошибки и улучшать свои навыки, ему необходима обратная связь от учителя или от носителей языка. Наличие возможности общаться с носителями языка может быть очень полезным для изучения языка. Однако ученики могут столкнуться с проблемой отсутствия доступа к носителям языка или недостаточного времени для общения с ними.

Как известно, изучение иностранного языка требует много времени и усилий, и некоторые ученики могут столкнуться с проблемой недостатка времени, особенно если у них есть другие обязательства, такие как работа или учеба. Но при правильном планировании своих дел всегда найдется время для осознания чего-то нового.

Сложности, связанные с произношением, могут быть одними из самых проблемных разделов при изучении языков. Некоторые звуки и интонации могут быть очень отличными от того, что ученики слышат в своем родном языке, и

это может приводить к трудностям с пониманием и произношением слов.

Изучение языка также требует понимания культуры и обычаев страны, население которой говорит на этом языке. Если ученики не имеют достаточного знания культурных реалий страны изучаемого языка ввиду своего юного возраста, то они могут столкнуться с трудностями в общении и понимании носителей этого языка.

При переводе с одного языка на другой также могут возникать сложности с точной передачей значения слов и фраз, поскольку некоторые ученики могут столкнуться с проблемой перевода слов буквально, что может приводить к неправильному пониманию смысла. На разных этапах изучения языка следует напоминать обучающимся о частях речи, знакомить их со словарями (двуязычные, толковые, иллюстративные, фразеологические, словарь идиом и др.) и словарными статьями, которые предоставляют нам возможности выбора соответствующего значения слова, исходя из контекста.

Таким образом, можно прийти к следующему выводу: при обучении иностранному языку от преподавателя требуется обеспечить обучающихся как теоретическими материалами, так и предоставить им всевозможные ссылки для самостоятельной работы на развитие необходимых языковых навыков и умений, а именно навыков чтения, аудирования, говорения и письма. Следует также предусмотреть возможности проверки данных навыков путем проведения тестирования по пройденным темам как в электронном формате, так и в аудитории на практических занятиях – тесты на множественный выбор, кроссворды, ребусы, лексические и грамматические карточки, настольные игры и так далее. И это самая малая толика того, что можно было упомянуть в данной статье. Также хочется отметить, что при должном и осознанном отношении к изучению иностранного языка, наличии обратной связи и возможности самообразования обучающиеся смогут повышать свой уровень постоянно.

1. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность // Под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

2. Ljubojevic, M. Using supplementary video in multimedia instruction as a teaching tool to increase efficiency of learning and quality of experience / M. Ljubojevic, V. Vaskovic, S. Stankovic, J. Vaskovic. – The International Review of Research in Open and Distance Learning. – 15(3), 2014. – P. 275–291. Retrieved from <https://goo.gl/FkaJUr>.

УДК 81'373.231(=112.2)

Шведова О. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

СОВРЕМЕННЫЕ НЕМЕЦКИЕ ИМЕНА

В статье рассматриваются современные немецкие имена, их источники, семантическая характеристика и её социальные последствия.

Ключевые слова: современные немецкие имена, источники, тенденции развития именника, социальная обусловленность.

O. V. Shvedova

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Modern german names

The article discusses modern German names, their sources, semantic characteristics and its social consequences

Keywords: modern German names, sources, trends in the development of the list of names, social conditionality.

Официальные имена относятся к нормированному ряду антропонимики, регламентируются национальной общностью этноса и являются составной частью лексической системы соответствующего языка. По В. Бланару они служат для легализации человека в обществе, хотя и не отражают его индивидуальных черт [1, с. 10].

В Германии существует обязанность ношения имени и фамилии, причём имя регистрируется в течение 4-х недель со дня рождения. Если возникает сомнение при регистрации

в приемлемости имени, родители могут или изменить его, или обратиться в соответствующую судебную инстанцию.

Существуют следующие правила при выборе имени:

– по имени должен определяться пол, если имя нейтрально, рекомендуется давать 2-е имя: Ким Мария, Ким Александр;

– имя должно относиться к разряду имён, а не предметов;

– запрещены предложения; прецедент: „Frieden Mit Gott Allein»;

– религиозные имена строго регламентированы: имена Бог и Сатана не допускаются;

– искусственные имена (наименования песен, продуктов, растений, брендов) утверждаются судебной инстанцией;

– Loredana-Chantal-Soraya-Letitia как имя является неправомерным. В немецком имени может быть только одно тире [2].

Современные немецкие имена имеют разные источники. Подчеркнём, что речь идёт именно о с о в р е м е н н о м языке.

1. *Древнегерманский*. Имена, уходящие корнями в древность, по мнению немцев, «мощны, их звучание красиво, а написание просто» [3]. Сюда относятся имена северной мифологии *Вотан*, *Тор* и *Фрея*, имена *Адальберт*, *Теобальд* и др. Многие из них этимологически прозрачны: *Friedrich* – от древненемецкого *Fried* (мир) + *reich* – могущественный, → богатый); *Konrad* – *kühner Ratgeber* (смелый советник).

2. *Средневерхненемецкий*. Имена, имеющие в том числе литературные прообразы: *Гунтер*, *Зигфрид*, *Кримхильда*.

3. *Библейские имена*: *Jonah* (Иона), *Elias* (Илья-пророк), *Sarah*, *Samuel*, *Johannes*. Списках модных имён 2022–2023 возглавляют *Ной* (*Noah*) – причём как в мужском, так и женском варианте, Адам и Давид. Сегодня они часто встречаются в усечённой или уменьшительной формах, используемых как полные: *Matti*, *Mats*, *Thisi*, *Mias* – от *Matthias*, библейское

Mattäus. При этом итальянский вариант этого имени – *Matteo* – занял первое место в хит-листе 2022 года и продолжает быть фаворитом в виде имени *Theo*. [4].

4. *Древнегреческий и латинский*. *Persephone*, *Cassiopeia*, *Klio*, *August*, *Julian*, *Konstantin*.

5. *Скандинавский*. Многие скандинавские имена настолько адаптированы немцами, что не воспринимаются как инородные, будь то *Йенс*, *Кай*, *Анника* или *Астрид*, несколько реже *Дагмар*, *Фридолин*, *Лив* или *Торид*. Сами немцы признаются: «Мы любим скандинавский дизайн, беззаботный мир Астрид Линдгрэн, легенды времён викингов, а скандинавские имена звучат мужественно и легки в произношении» [5].

6. *Турецкие и арабские имена* зачастую рассматриваются немцами в общей группе. Эти имена пришли в немецкий вместе с двумя наплывами иностранцев. Первыми стали гастарбайтеры из Турции в 60-х-80-х годах XX века, многие из которых давно ассимилировались и воспринимаются немцами как «свои»; вторым – более двух миллионов беженцев из стран Африки и Ближнего Востока, приехавших за последнее десятилетие в Германию, начиная с 2015 года. ¼ рождённых сегодня в Германии детей имеет мигрантские корни, так что турецкие и арабские имена становятся обычным явлением в смешанных браках. Эти имена привлекают немцев своим необычным звучанием и мелодичностью (ср. арабские *Amara* (Вечная красота), *Dalia* (Судьба), *Samir* (Принц), а также поэтическими значениями с часто встречающимися компонентами *ai/u* (Луна) и *gül* (Роза): *Aygül* (Лунная роза), *Bingül* (Тысяча роз). При этом графические подстрочные и надстрочные знаки в немецких именах часто опускаются для упрощения написания, а произношение их с часто встречающимися *ö* и *u*, не свойственное немецкому языку, придаёт этим именам экзотический налёт. На первом месте среди этих имён стоят женское *Elif* и мужское *Mohammed*, второе место делят *Layla* и *Nour/Nur* [6].

7. *Английские заимствования* в современном глобальном мире подразумеваются сами собой, а в Германии, где в язык прочно вошёл термин *Denglisch*, тем более. С Англией у немцев тесно связаны в первую очередь представления о Букингемском дворце и монархии, поэтому имена *Elisabeth*, а также *William, Harry, George, Kate* и *Meghan* никого не удивляют. (Заметим, что и немецкие монархические имена *Амалия, Каролина, Вильгельмина, Вильгельм* и *Карл* возвращаются в современный язык) [4]. Помимо названных, особой популярностью в 2022 году пользовались *Jessica, Emily, Grace, Evie*. *Джек*, бывший в лидерах с 1996 года, уступил первенство *Генри*. Любопытно, что если матери (Mütter), женщины около 35 лет и старше, предпочитают давать детям (Kindern) классические немецкие имена, то матери (moms) дают своим детям (kids) сокращённые варианты английских имён (*Томму, ХONEY*).

8. Нередко встречаются сегодня *общеславянские* имена (*Милан*), имена *из русского* в их сокращённом варианте (*Таня, Маша, Мила, Саша*), *венгерского* (*Янош*), *итальянского* (*Rafael*), *французского* (*Louis*), *японского* (*Yumi*). Знаменательно, что среди десяти самых популярных имён в Берлине в 2022 году – *Yasmin* (араб.), *Juna* (яп., турец.), *Melissa* (греч.), *Matteo* (ит.).

Всё большее распространение получают имена, годящиеся для обоих полов. Часто они оканчиваются на гласную «о», являясь отражением современной словообразовательной суффиксации, например в таких существительных, как *Provokato* (провокаатор), *Anarcho* (анархист), *Krawallo* (скандалист), *Schlanko* («стройняшка») [1], [8]. По этой модели образованы имена «унисекс»: *Nelio, Tamino, Delio, Lio, Lilo*.

Немецкие специалисты, занимающиеся ономастикой, рекомендуют с осторожностью обращаться с неизвестными иностранными именами и именами искусственными, примерами которых могут служить популярные в прошлом году *Luna, Blaubeere* (черничка), *Fanta, Barby* или *Milka*.

При выборе редкого имени в Германии предлагается руководствоваться следующими факторами: приемлемостью звучания и значения; отсутствием неприятных рифм и ассоциаций (*Liane-Banane*); гармоничным сочетанием имени и фамилии (соединение экзотического имени *Mualla* с исконно немецкой фамилией *Шмидт* звучит по меньшей мере странно); возможностью предпочтения краткой формы имени.

Однако о том, что имя во многом определяет жизнь и карьеру человека, являясь в Германии своеобразным социальным маркером, родители, называющие детей именами *Cinderella-Melodie, Despot, Pepsi-Carola, Ikea, Popo* или *Napoleon*, вряд ли задумываются. Поэтому в ФРГ существует судебная инстанция, работающая совместно с ЗАГСами и Центром ономастики Лейпцигского университета под руководством Г. Родригес, которая участвовала в разработке запретительных актов по поводу имён *Супермен, Виски, Йогурт, Вишня* и др. [7]. Советом по именам были также запрещены имена *Мальчик, Ленин, Шрёдер, Пивнушка, Тонатос, Гуччи, Мак Доналдс, Мятная шоколадка, Пилюля* и многие другие, хотя зачастую логику вынесенных решений нелегко понять, как и, например, разницу между разрешённой Черникой и запрещённой Вишней. В Центр по вопросам, связанным с именами и фамилиями, поступает 5 тысяч обращений в год.

Существуют имена с абсолютно отрицательной коннотацией. К ним относятся *Адольф*, что понятно, и *Хорст*, так как слишком прочны в Германии до сих пор ассоциации с одиозным гимном НСДАП «Хорст Вессель». Примечательно, что в 2017 году (т. е. через 90 лет после написания гимна!) имя *Хорст* было дано в Германии только одному ребёнку [8].

Даже нетрадиционное написание классических имён может вызвать проблемы при устройстве на работу. Вопреки провозглашаемому равенству, *Alexander* имеет больше шансов при устройстве на работу, чем *Özgür*.

Экономист-психолог М. Цюрн занимается «идентификацией социальных имён-маркеров» [8], помогающих опре-

делить возраст, национальность и социальный статус претендентов при устройстве на работу. Даже с немецкими свидетельствами о рождении *Cheyenn'e* или *Loredan'e* живётся непросто. Особенно работодателей раздражает сочетание непонятного им имени с немецкой фамилией, так что *Rajesh Nara* имеет больше шансов преуспеть, чем какая-нибудь *Mélodie Müller* [7].

Условиями успеха являются простое произношение имени, один или (самое большее) два слога и подходящая к имени фамилия [2]. Связующего тире между двумя именами тоже лучше избегать, поскольку это пользуется особой любовью у более низких социальных слоёв и раздражает представителей фирм при собеседовании. При этом если *Ann-Sophie* ещё пройдёт, то *Joshua-Howard* не раз о своём имени пожалует. Так что больше всего шансов для продвижения по карьерной лестнице имеют *Бен*, *Тим* и *Пауль*. Наибольшее же везение в продвижении на высшие должности, блестящей карьере и жаловании намного выше среднего выпало в последние годы счастливчику *Дирку* (120 тыс. евро в год). В плане высоких зарплат со стороны женского пола конкуренцию ему составляет *Сабина* с 83 тыс. евро, «играя в первой лиге» с *Сузанной* и *Клавдией* [7].

На противоположном от них полюсе мучаются несчастные *кевины* и *шантали*, получившие в своё время имена из послеобеденных мыльных опер, обожаемых определёнными слоями населения. Они стали причиной явления, получившего название «кевинизм & шантализм», жертвы которого не имеют фактически шансов пробиться в жизни, начиная со школы. По мнению 2000 учителей, опрошенных Ольденбургским университетом, ученики с модными иностранными именами *Peggy*, *Mandy*, *Jimi*, *Jennifer*, *Dennis*, *Jacqueline*, *Vanessa* и *Justin*, так же как *Chantal* и *Kevin*, ставшими именами нарицательными, недисциплинированы, несерьёзны и лишены способностей, и вряд ли это суждение позволит им, за редкими исключениями, перейти границу высокого соци-

ального статуса, изменив стереотип, сложившийся в деловой жизни Германии за последнее время.

В качестве заключения хотелось бы сказать, что знание имён страны изучаемого языка, их этимологии, распространения и влияния на будущую карьеру относится к области лингвострановедческой компетенции студентов. Многие темы курсов иностранного и делового языка включают в себя беседу о немецких именах и творческие задания с их использованием, с удовольствием выполняемые студентами.

Литература

1. Потапова, С. Ю. Неофициальные именованья лица в современном немецком языке. – URL <https://www.dissercat.com/content/neofitsialnye-imenovaniya-litsa-v-sovremennom-nemetskom-yazyke>.
2. <https://arbeits-abc.de/vornamen>.
3. <https://www.babelli.de/deutsche-jungennamen>.
4. <https://www.brigitte.de/familie/schlau-werden/vornamen--diese-alten-deutschen-namen-sind-jetzt-wieder-im-trend-10017990.html>.
5. <https://mutterinstinke.de/vornamen/skandinavische-maedchennamen>.
6. <https://www.vorname.com/ratgeber/vornamen/die-beliebtesten-tuerkisch-arabischen-vornamen-in-deutschland-13744>.
7. <https://www.deutschlandfunk.de/namen-crazy-horse-und-superman-sind-nicht-erlaubt-100.html>.
8. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/aus-den-feuilletons-mit-horst-geht-es-steil-bergab-100.html>.

Именной указатель

Аянова А. М. 4
 Аббасова З. Б. 336
 Абясова А. И. 223
 Балакай А. А. 64
 Беспалова О. Е. 69
 Боронкин П. А. 8
 Брускова Р. Э. 75
 Бугрий Е. П. 80
 Буре Н. А. 230
 Ван Исюань 164
 Васильева И. В. 234
 Вихриева И. В. 180
 Войку О. К. 361
 Воронина М. П. 239
 Ву Нгок Иен Кхань 13
 Гаврилова В. Л. 244
 Гаврилова В. Л. 51
 Галюк А. А. 18
 Гирфанова Э. М. 248
 Головина Е. А. 253
 Гулякова А. А. 230
 Гулякова И. Г. 230
 Дедик О. П. 370
 Дмитриева Е. Е. 85
 Дуань Сужуй 23
 Елисеева И. А. 216
 Ерофеева И. Н. 257
 Жукова М. Ю. 257
 Задонская Г. А. 261
 Зиновьева Е. И. 26
 Иванова Л. В. 409
 Катан Л. М. 375
 Климов Е. А. 380
 Климова С. В. 380
 Коломейцева Е. Б. 267
 Коннова А. Л. 271
 Косарева Е. В. 32
 Костылев А. О. 239
 Костюк Н. А. 278
 Коханова А. В. 384
 Краснов С. А. 283
 Кузнецова Е. Б. 91
 Лаврова О. А. 136
 Ласкарева Е. Р. 100
 Ли Чжи 132
 Логинова Е. П. 186
 Львова А. Ф. 389
 Максимова О. В. 287
 Малышев Г. Г. 191
 Малышев Г. Г. 292
 Малышева Н. Г. 191
 Малышева Н. Г. 292
 Марницына Е. С. 394
 Матвеева В. П. 32
 Милевская Т. Е. 107
 Миллер Л. В. 136
 Михальчук Е. П. 205
 Мищенко А. В. 400
 Мокиенко В. М. 37
 Московкин Л. В. 297
 Мулдарова Н. А. 142
 Мячина В. В. 303
 Налимова Т. А. 112
 Некора Н. Е. 308
 Непоклонова Е. О. 234
 Олейник М. П. 216
 Орлова Г. В. 148
 Орлова Т. С. 405
 Пинежанинова Н. П. 194
 Писарская Т. Р. 154
 Полевая Р. П. 313
 Политова Л. В. 136

Пономарева З. Н. 47
 Пронина Н. Д. 317
 Проничева О. Ю. 322
 Прохоренкова И. В. 332
 Романова Н. Ю. 199
 Румянцева Е. В. 308
 Санникова О. И. 361
 Семенов А. А. 205
 Сеничкина О. А. 409
 Синецына А. Н. 414
 Снежко К. М. 336
 Срегенская Л. В. 209
 Старовойтова О. А. 119
 Стрельникова Н. Д. 341
 Сунь Цзябао 159
 Теремова Р. М. 51
 Тираспольская А. Ю. 346

Токина А. И. 164
 Украинский В. А. 352
 Усенко И. Ю. 164
 Ухарцева В. И. 244
 Цзан Лэ 58
 Чахоян А. О. 420
 Чжан Личэн 169
 Чэн Цзиньтао 174
 Шамонина Г. Н. 297
 Шатилов, А. С. 125
 Шведова О. В. 425
 Щукина Д. А. 216
 Якименко Н. Е. 154
 Яковлева М. В. 119
 Янь Жуйтин 356

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
I. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ И ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И НЕРОДНОГО	4
<i>Аянова А. М.</i> Структурно-синтаксические особенности градации в современной поэтической речи	4
<i>Боронкин П. А.</i> Диминутивы в петербургском лингвистическом ландшафте	8
<i>Бу Нгок Иен Кхань.</i> Когнитивно-дискурсивный анализ синонимичных глаголов <i>пренебрегать – презирать</i>	13
<i>Галюк А. А.</i> Учет ситуативного критерия при введении глагольных единиц на занятиях РКИ	18
<i>Дуань Сужуй.</i> Определённо-личное предложение в художественном тексте: структура, семантика и функция (на материале повести В. Токаревой «Террор любовью»)	23
<i>Зиновьева Е. И.</i> Фразеологизмы с «у-локализатором» в истории русского языка (лингво-культурный подход)	26
<i>Косарева Е. В., Матвеева В. П.</i> Речевой жанр подкаста в образовательном дискурсе интернет-среды	32
<i>Мокиенко В. М.</i> О семантической специфике крылатых слов- библейзмов (<i>плоть от плоти</i>)	37
<i>Пономарева З. Н.</i> Категория состояния: от системы к тексту	47
<i>Теремова Р. М., Гаврилова В. Л.</i> Функциональная грамматика в аспекте повышения эффективности обучения иностранных учащихся русской грамматике	51
<i>Цзан Лэ.</i> Лингводидактические возможности использования лингвокогнитивного подхода в обучении китайских студентов- филологов русской коннотативно- маркированной лексике	58
II. КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ: СОСТОЯНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ	64
<i>Балакай А. А.</i> «Русский язык и культура речи» как объект метаязыковой рефлексии обучающихся в техническом вузе	64
<i>Беспалова О. Е.</i> Особенности использования языковых клише в текстах разных стилей при обучении русскому языку в школе и вузе	69
<i>Брускова Р. Э.</i> К вопросу о цифровой эпистолярной культуре студентов и курсантов (трудности и пути их преодоления)	75
<i>Бугрий Е. П.</i> Типичные ошибки письменной научной речи	80
<i>Дмитриева Е. Е.</i> Развитие языковой компетенции студентов при изучении газетной публицистики	85

<i>Кузнецова Е. Б.</i> Риторический канон в обучении речевой коммуникации	91
<i>Ласкарева Е. Р.</i> Нормативный аспект культуры речи: сочинение-эссе	100
<i>Милевская Т. Е.</i> Работа с прецедентными феноменами как способ культурного, исторического и ментального объединения поколений	107
<i>Налимова Т. А.</i> Вопросы экологии языка и речи на занятиях по русскому языку и культуре речи	112
<i>Старовойтова О. А., Яковлева М. В.</i> Интерпретация коммуникативных ситуаций в профессиональном общении на занятиях по дисциплине «Культура речи»	119
<i>Шатилов, А. С.</i> Курс «Русский язык и культура речи» – взгляд с другой стороны	125
III. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЛИНГВО- КУЛЬТУРОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ.	132
<i>Ли Чжи.</i> Лингвокультурологическая характеристика эвфемизмов тематической группы <i>взятка</i> в русском и китайском языках	132
<i>Миллер Л. В., Лаврова О. А, Политова Л. В.</i> Проблемы межкультурного взаимодействия при обучении студентов из Центральной Азии (к постановке проблемы)	136
<i>Мулдарова Н. А.</i> Категория вежливости в русской, китайской и американской культурах при обучении русскому языку как иностранному	142
<i>Орлова Г. В.</i> Национальная специфика цвета в курсе межкультурной коммуникации	148
<i>Писарская Т. Р., Якименко Н. Е.</i> Отбор материала для учебного лингвокультурологического словаря паремий	154
<i>Сунь Цзябао.</i> Лингвокультурологический аспект изучения русских эвфемизмов, характеризующих умственные способности человека (на фоне китайского языка)	159
<i>Токина А. И., Усенко И. Ю., Ван Исюань.</i> «Начало» и «конец» в языковой картине мира русских и китайцев (на материале паремий)	164
<i>Чжан Личэн.</i> Концепт «лень» в русской языковой картине мира (на материале пословиц и поговорок)	169
<i>Чэн Цзиньтао.</i> Синонимический ряд прилагательных с доминантой <i>покладистый</i> в русской деловой коммуникации	174

IV. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ: МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ	180	<i>Ерофеева И. Н., Жукова М. Ю.</i> Тест-квест как технология обучения студентов в курсе «Русская художественная культура в аспекте РКИ»	257
<i>Вихриева И. В.</i> Изучение русской литературы на подготовительном отделении: фольклор как устное поэтическое творчество.	180	<i>Задонская Г. А.</i> Самостоятельное чтение в аспекте довузовской подготовки иностранных учащихся медицинского профиля	261
<i>Логинова Е. П.</i> Роль лексических средств в предикации интекстов в рассказе Л. Петрушевской «Чудо»	186	<i>Коломейцева Е. Б.</i> Цифровые компетенции педагога РКИ	267
<i>Мальшиева Н. Г., Мальшев Г. Г.</i> К вопросу о бытовании литературного текста в иных видах искусства. Литература и музыка	191	<i>Коннова А. Л.</i> Подходы к интерпретации языковой полисемии в аспекте обучения русскому языку как иностранному	271
<i>Пинежанинова Н. П.</i> Взаимодействие полисемантических компонентов заглавия в структуре художественного текста	194	<i>Костюк Н. А.</i> Формирование навыков пересказа у студентов-иностранцев на занятиях рки (уровень А2-В1)	278
<i>Романова Н. Ю.</i> Использование грибоедовской традиции в повести В. А. Ушакова «Киргиз-кайсак»	199	<i>Краснов С. А.</i> Современные психолого-педагогические технологии в деятельности преподавателя	283
<i>Семенов А. А., Михальчук Е. П.</i> Описание Барнсом глубинных психологических механизмов в книге «Предчувствие конца»	205	<i>Максимова О. В.</i> К вопросу о работе с числительными на начальном этапе обучения РКИ	287
<i>Сретенская Л. В.</i> Анализ вставных конструкций в прозе Е. Колиной (на материале романа «Требуюсь Я!»)	209	<i>Мальшев Г. Г., Мальшиева Н. Г.</i> Об использовании некоторых консервативных приёмов в условиях дистанционного обучения РКИ	292
<i>Щукина Д. А., Елисеева И. А., Олейник М. П.</i> Мониторинг читательских предпочтений студентов-первокурсников горного университета	216	<i>Московкин Л. В., Шамонина Г. Н.</i> Летняя методическая школа в варненском свободном университете: от замысла к реализации	297
V. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ И ОСНОВНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ.	223	<i>Мячина В. В.</i> Учебный словарь как средство обучения лексике русского языка иностранных студентов в рамках интегративного междисциплинарного подхода (на примере лексико-семантического поля «туризм»)	303
<i>Абясова А. И.</i> К вопросу обучения русскому языку как иностранному носителей арабского языка	223	<i>Некора Н. Е., Румянцева Е. В.</i> Реализация принципов функциональной грамматики при работе с конструкциями, выражающими определительные отношения, на занятиях по РКИ	308
<i>Буре Н. А., Гулякова А. А., Гулякова И. Г.</i> Проект «учебно-методический комплекс «давайте дружить!» и приёмы его реализации	230	<i>Полевая Р. П.</i> Уровень сформированности языковых компетенций как базовая проблема при обучении студентов из КНР в вузах Санкт-Петербурга.	313
<i>Васильева И. В., Непоклонова Е. О.</i> К вопросу о системной координации учебной и внеучебной деятельности иностранных студентов	234	<i>Пронина Н. Д.</i> К вопросу обучения носителей китайского языка русской интонации	317
<i>Воронина М. П., Костылев А. О.</i> К вопросу о работе с культуроведческими текстами на занятиях по русскому языку как иностранному	239	<i>Проничева О. Ю.</i> Система заданий при обучении аудированию на подготовительном курсе	322
<i>Гаврилова В. Л., Ухарцева В. И.</i> Потенциал внеаудиторной работы в группах иностранных учащихся	244	<i>Прохоренкова И. В.</i> Из опыта создания пособия для иностранных учащихся, планирующих поступление в ординатуру (медицинский профиль)	332
<i>Гирфанова Э. М.</i> Некоторые проблемы изучения активных и пассивных конструкций в курсе русского языка как иностранного	248	<i>Снежко К. М., Аббасова З. Б.</i> «Типичные грамматические ошибки» в русской речи англоговорящих в употреблении категории вида	336
<i>Головина Е. А.</i> Работа с нелитературной лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному	253	<i>Стрельникова Н. Д.</i> Проблемные вопросы современности на уроках в иностранной аудитории (язык специальности в техническом вузе)	341

<i>Тираспольская А. Ю.</i> К вопросу о создании учебных текстов по специальности в курсе русского языка как иностранного для студентов-стоматологов	346
<i>Украинский В. А.</i> Обучение монгольских студентов русскому произношению	352
<i>Янь Жуйтин.</i> О некоторых приемах обучения китайских учащихся употреблению определительных конструкций в русской речи	356
VI. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	361
<i>Войку О. К., Санникова О. И.</i> Фразеология как один из аспектов обучения иностранным языкам (на примере фразеологизмов с компонентом «лес» в русском, испанском и французском языках)	361
<i>Дедик О. П.</i> Роль видео в повышении качества обучения иностранному языку	370
Катан Л. М. Лингвоспецифические слова и некоторые особенности перевода	375
<i>Климов Е. А., Климова С. В.</i> О методике составления лексико-грамматических тестов	380
<i>Коханова А. В.</i> Структура пословиц английского языка с концептом “death”	384
<i>Львова А. Ф.</i> Плакат на занятиях иностранного языка	389
<i>Марницына Е. С.</i> Работа над терминологическим глоссарием как элемент ESP и CLIL	394
<i>Мищенко А. В.</i> О специфике преподавания иностранных языков в неязыковом вузе	400
<i>Орлова Т. С.</i> Соревновательные реалити-шоу как средство модернизации преподавания английского языка в неязыковом вузе	405
<i>Сеничкина О. А., Иванова Л. В.</i> Проблемы обучения и оценивания диалогической речи студентов-психологов при обучении ESP	409
<i>Синицына А. Н.</i> Возможности платформы <i>MS Teams</i> для реализации обучения иностранному языку в смешанном формате	414
<i>Чахойян А. О.</i> Основные проблемы обучения иностранным языкам	420
<i>Шведова О. В.</i> Современные немецкие имена.	425
Именной указатель	432

Научное издание

Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе

Материалы докладов и сообщений
XXVIII международной научно-методической конференции

Научное электронное издание сетевого распространения

Системные требования:

электронное устройство с программным обеспечением
для воспроизведения файлов формата PDF

Режим доступа: http://publish.sutd.ru/tp_get_file.php?id=2023112, по паролю.
– Загл. с экрана.

Дата подписания к использованию 07.04.2023 г. Рег. № 112/23

ФГБОУВО «СПбГУПТД»
Юридический и почтовый адрес:
191186, Санкт-Петербург, ул. Большая Морская, 18.
<http://sutd.ru/>