

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

**Русская словесность
в научном, культурном
и образовательном пространстве
(к 90-летию со дня рождения
профессора В. И. Максимова)**

Материалы докладов и сообщений
XXI международной научно-методической конференции

Санкт-Петербург
2016

УДК 811.161.1:378(063)

ББК 81.2Рус–5:74.58я43

Р89

Р89 Русская словесность в научном, культурном и образовательном пространстве (к 90-летию со дня рождения профессора В. И. Максимова): матер. докл. и сообщ. XXI междунар. науч.-метод. конф.– СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2016. – 485 с.

ISBN 978-5-7937-1188-3

В данном сборнике опубликованы материалы докладов и сообщений, сделанных на XXI международной научно-методической конференции в Санкт-Петербургском государственном университете промышленных технологий и дизайна. Конференция посвящена 90-летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора В. И. Максимова.

В представленных материалах рассматривается широкий круг вопросов как теоретического, так и практического характера. В частности, ряд работ посвящен изучению новых тенденций в грамматике русского языка, вопросам современной лексикографии, различным речевым категориям. Особое внимание уделяется вопросам, посвященным изучению культурного потенциала единиц языка и формирования лингвокультурной компетенции учащихся в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Кроме того, включены материалы, отражающие различные тенденции и современные подходы к преподаванию русского языка российским и иностранным учащимся, а также принципы создания и содержания программ и учебных пособий для разных категорий иностранных учащихся. Заслуживают внимания материалы, посвященные методам обучения, основанные на применении новых интерактивных технологий в обучении российских и иностранных учащихся.

Значительная часть материалов посвящена роли художественной литературы в повышении уровня языковой и коммуникативной компетенции иностранных студентов.

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, проф. Н. Т. Свидинская (отв. редактор),

канд. пед. наук, доц. Т. А. Налимова,

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

УДК 811.161.1:378(063)

ББК 81.2Рус–5:74.58я43

ISBN 978-5-7937-1188-3

© ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2016

Предисловие

Настоящая конференция «Русская словесность в научном, культурном и образовательном пространстве» посвящена 90-летию со дня рождения профессора Владимира Ивановича Максимова.

Одним из важных направлений многогранной деятельности В. И. Максимова явилась поддержка ежегодных международных научно-методических конференций, которые проводятся в СПбГУПТД уже в течение 21 года. Более 10 лет Владимир Иванович был не только активным участником наших конференций, но, будучи членом Оргкомитета, неизменно способствовал тому, что организуемые конференции стали заметным явлением в жизни профессионального сообщества русистов Санкт-Петербурга.

В данном сборнике представлены материалы докладов и сообщений XXI международной научно-методической конференции. Сборник состоит из 6 разделов.

Первый раздел «Теоретическое и методическое наследие проф. В. И. Максимова» включает материалы, авторами которых являются ученые и преподаватели-практики (И. П. Лысакова, Т. И. Капитонова, Т. И. Попова, Л. П. Стычишина, З. Н. Пономарева, Л. Н. Шубина, Е. С. Рябинина, А. В. Голубева, Н. Т. Свидинская), которые многие годы сотрудничали с Владимиром Ивановичем Максимовым. Результатом этого сотрудничества стали учебники и учебные пособия, позволившие обеспечить учебный процесс в эпоху реформирования образования и изменения образовательной парадигмы.

В материалах данного раздела нашли отражение новые методические идеи и концепции В. И. Максимова, которые были основаны на богатом научном багаже и педагогическом опыте ученого, позволившие ему определить перспективы дальнейшего совершенствования учебных материалов.

В. И. Максимов обладал острым чувством времени, глубоким пониманием потребностей учащихся. Он всегда стремился к тому, чтобы его научные знания имели практическое применение. Методическое и научное наследие профессора В. И. Максимова вооружает учащихся системными языковыми знаниями, обеспечивающими эффективность речевого общения.

Во втором разделе «Уровни языка: описание и обучение» представлены материалы, в которых рассматривается широкий круг вопросов как теоретического, так и практического характера. В частности, ряд работ посвящен изучению новых тенденций в грамматике русского языка (Е. М. Метельская, С. П. Степанов, Е. В. Андрищенко и др.), функционированию в речи отдельных языковых категорий и частей/частиц речи (Гун Тяньи, Е. И. Зиновьева, Чжу Тинтин, Е. В. Румянцева и др.).

Особое внимание в разделе уделяется вопросам изучения разных групп лексики, а также вопросам современной лексикографии. Так, в центре внимания оказались неологизмы с экспрессивно-оценочным компонентом (Ван Циньсян), агнонимы (О. П. Семенец), заимствования (Е. Е. Дмитриева, А. Д. Юдина и др.). Лексикографические проблемы рассматриваются в работах И. В. Зыковой, Н. А. Потаповой, Н. А. Афанасьевой и др. Различные речевые категории получили отражение в работах В. А. Васильевой, В. А. Ефремова, Л. В. Семенычевой, Го Цзинюань и др.

Третий раздел «Русский язык и диалог культур» включает материалы, посвященные вопросам изучения культурного потенциала единиц языка и формирования лингвокультурной компетенции учащихся в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Содержание лингвокультурной компетенции преподавателя РКИ представлено в работе М. А. Шахматовой. Лингвокультурный потенциал отдельных единиц языка и речевых жанров рассматривается в работах О. В. Давыдовой, Н. Е. Некоры, Чэнь Лифан, Юань Лиин, Т. А. Налимовой. Сопоставительному изучению единиц языка, содержащих культурную информацию, посвящены работы Ли Пу, Цюй Юян, Ли Цзинцзин; Т. Р. Писарской, Юй Фэнин, Н. Е. Якименко; С. В. Кириченко, Чжоу Шо.

Вопросы обучения межкультурной коммуникации с применением интерактивных технологий оказались в центре внимания Л. В. Аладышкиной и О. С. Храбровой, Н. А. Олейник. Содержание и структура лингвокультурологического курса отражено в сообщении Ю. А. Кузнецова.

Четвертый раздел «Текст: концептуальный подход и современные методы анализа» содержит материалы, посвященные широкому кругу вопросов. Так, своими размышлениями о состоя-

нии массового чтения и преподавания литературы в школе в Год литературы поделится А. Б. Бушев.

Вопросы литературоведческого характера поднимаются в работах А. Е. Ефименко, Е. В. Сергеевой. Особенности текстов разных стилей и жанров рассматриваются в материалах Д. А. Щукиной и Е. Б. Нагиевой, О. Ю. Проничевой, Е. С. Редкиной, И. В. Мальцева, Е. А. Ивановой и др. Сопоставительный анализ художественного текста содержится в материалах Ма Ли и И. И. Толстухиной. Вопросам методики работы с произведениями классической литературы посвящены материалы Л. А. Вольской, Т. Д. Плюсниной и И. С. Успенской.

В пятый раздел «Актуальные проблемы лингводидактики и методики преподавания русского языка как родного и как иностранного» включены материалы, отражающие различные тенденции и современные подходы к преподаванию русского языка российским и иностранным учащимся.

Среди общих вопросов, рассматриваемых в сообщениях, заслуживают внимания следующие: история становления методики РКИ (Л. В. Московкин), принципы создания и содержание программ и учебных пособий для разных категорий иностранных учащихся (В. Л. Гаврилова, Э. М. Гирфанова, А. В. Голубева, Е. В. Бузальская, Г. Г. Мальшев и Н. Г. Мальшева и др.), опыт преподавания русского языка в зарубежных странах (И. А. Бойцов, В. К. Гюльгюден, Т. И. Гевара, К. Сакорнни), конкурсные задания по русскому языку (А. В. Данилов) и др.

Вопросам обучения разным аспектам языка и видам речевой деятельности посвящены материалы В. А. Украинского, А. Ю. Касаткиной, Е. В. Кудряшовой, Т. Н. Матвеевой, Г. В. Лыткиной, О. В. Тарасовой, Н. Л. Федотовой и С. В. Тимониной, Н. А. Костюк и др.

Новые методы, основанные на применении новых интерактивных технологий в обучении российских учащихся, получили отражение в материалах Л. Г. Куниной, Н. А. Буре, Т. П. Вязовик, Е. Б. Кузнецовой, О. М. Бунчук, Т. И. Александровой; в обучении иностранных учащихся – в материалах О. М. Бунчук, Н. В. Малиной, Т. Д. Рогачевой, И. А. Кондратьевой и др. Современные средства и приемы обучения русскому языку в вузе и в школе рассматриваются в материалах Л. Н. Панько и Л. Г. Севрюгиной.

Проблемы, связанные с контролем знаний, навыков и умений, продолжают волновать специалистов, занимающихся тестированием иностранных учащихся (материалы Л. Г. Беликовой и И. Н. Ерофеевой, И. А. Бойцова).

Шестой раздел «Проблемы обучения иностранным языкам в вузе и в школе» включает материалы, отражающие актуальные вопросы методики преподавания, в частности, использование приемов работы с текстами разных жанров и в разных целях (материалы Е. С. Марницыной, О. В. Шведовой, А. Б. Севрюгина). Особенности использования интерактивных технологий и приемов обучения посвящены материалы А. Ф. Львовой и О. П. Дедик.

I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА В. И. МАКСИМОВА



УДК 811.161.1'243:378.124.2:929Maksimov

Лысакова И. П.

Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА В. И. МАКСИМОВА (К 90-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

В статье даётся краткий обзор основных научных и методических трудов профессора В. И. Максимова. Его деятельность была связана с развитием и становлением методики обучения русскому языку как иностранному во второй половине XX века. Многие его труды сохраняют актуальность и в наши дни.

Ключевые слова: методическое осмысление, системность в научно-методической работе, преемственность в преподавании русского языка, комплекс учебных пособий, методическое наследие.

Lysakova I. P.

A. I. Herzen Russia's State Pedagogical University

V. I. Maksimov's Scientific Heritage (on occasion of 90-th anniversary from his birthday)

The article provides a brief overview of Professor V. I. Maksimov's main scientific and methodological works. His work was related to the development and establishment of methods of teaching Russian as a foreign language in the second half of the twentieth century. Many of his works are still valid in our days.

Key words: professor V. I. Maksimov's legacy, Russian as a foreign language, lexicology.

11 июня 2016 года мы будем отмечать 90 лет со дня рождения Владимира Ивановича Максимова, доктора филологических наук, профессора, разносторонне одарённого учёного.

Своё лингвистическое образование он получил под руководством академика Федота Петровича Филина, написав кандидатскую диссертацию по лексике первой Псковской летописи. Русским языком как иностранным В. И. Максимов стал заниматься в 1961 году, когда начал преподавать на кафедре русского языка Ленинградского политехнического института.

В те годы методика преподавания русского языка как иностранного как наука делала первые шаги. Все работы, написанные В. И. Максимовым по методике обучения русскому языку как иностранному, свидетельствуют о том, что он владел не только способностью обобщать опыт преподавателей, но и прогнозировать результаты обучения. Профессор В. И. Максимов имел глубокие знания в области русистики и обладал высокой культурой *методического* осмысления учебного процесса. Не случайно любому учебнику В. И. Максимова предшествовало издание *программы* соответствующего курса. Так, работая в Монголии (1965–1968), В. И. Максимов с коллективом авторов создал «Программу по русскому языку для студентов нефилологических факультетов вузов МНР» [Улан-Батор, 1969], а потом на основе этой программы был создан и «Учебник русского языка для студентов нефилологических факультетов высших учебных заведений» [Улан-Батор, 1970].

В авторском коллективе программы и учебника был монгольский преподаватель Д. Тумурхуяг, что свидетельствует о научном подходе к формированию национально ориентированного курса по русскому языку для иностранных учащихся.

Особо отметим *новаторство* программы, выразившееся в разделе «О характере грамматических сведений». Разделив существующие программы по русскому языку для иностранцев на три группы: рекомендующие традиционное изложение материала (1), опирающиеся на моделирование (2), группирующие материал по смыслам (3), В. И. Максимов с соавторами пришел к выводу, что «прямолинейное проведение ... одного из этих принципов (без учета контингента учащихся, условий и этапа обучения, специфики той или иной грамматической темы и т. д.) страдало бы односторонностью» (с. 5). Составители программы решили представить грамматический материал по определенной системе: отобрать и сгруппировав грамматические сведения для каждого года обучения в наиболее целесообразной форме (с. 6). Творчески подошли авторы программы и к составлению «Лексического минимума». Исходя из положения о том, что «Лексический минимум» должен быть единым для всех нефилологических факультетов независимо от их профиля, авторы программы рекомендовали кафедрам русского языка вузов отобрать дополнительно (в основном по признаку частотности) нужное количество профессиональной лексики. Кроме того, был составлен список 550 слов, общих для монгольского и русского языков, который был помещен в Приложении к Программе (с. 6–7).

В соответствии с требованиями Программы было составлено и учебное пособие по русскому языку, которое было допущено Министерством образования МНР в качестве учебника русского языка для нефилологических факультетов высших учебных заведений [Улан-Батор, 1970]. Особенностью этого пособия является сопоставление грамматического и лексического материала с родным языком студентов (с. 4). *Национальная* ориентация прослеживается и в заданиях к упражнениям на монгольском языке, и в монгольских именах, и в комментариях на монгольском языке. Новые слова вводятся в составе известных синтаксических конструкций, а новые грамматические сведения объясняются на старом лексическом материале. Тексты группируются по тематиче-

скому принципу (*Семья, Институт, Столовая, Магазин* и др.), грамматические упражнения строятся на лексике из текстов урока. Грамматические комментарии кратки и содержат лишь самые существенные сведения о морфологическом или синтаксическом явлении. Они часто представлены в виде таблиц (с. 4). Все упражнения ориентированы на развитие навыков разговорной речи. Очень ценными являются и сведения, представленные в Приложении (грамматические таблицы и словарь).

Мы специально подробно остановились на первом методическом опыте В. И. Максимова, чтобы показать его талант методиста: структурные и содержательные элементы программы и учебника для монгольских студентов остаются актуальными и востребованными в XXI веке. За создание первой программы и первого учебника по русскому языку, за подготовку национальных кадров для Монгольской Народной Республики В. И. Максимов был награжден Президиумом Народного Хурала медалью «Дружба».

В 1975–1977 г. профессор В. И. Максимов работал в Индии (Центральный институт английского и иностранных языков г. Хайдерабада). Опыт практической работы пригодился в административной работе профессора Максимова, когда он в течение 12 лет руководил кафедрой русского языка Ленинградского политехнического института им. М. И. Калинина.

В это время (1974–1986) кафедра стала ведущим научно-методическим центром русского языка как иностранного для технических вузов Ленинграда. На кафедре постоянно работал научно-методический семинар «Новое в русистике». Ежегодно проводились олимпиады по русскому языку для иностранных студентов.

Профессор В. И. Максимов долгие годы (1978–2004) читал лекции на курсах повышения квалификации преподавателей русского языка в Ленинградском (Санкт-Петербургском) государственном университете, а также в Высшей профсоюзной школе, был постоянным членом Ученых советов при Ленинградском отделении Института языкознания РАН и СПбГУ. С 1978 по 1989 гг. был членом научно-методических советов по русскому языку при Минвузе СССР и РСФСР.

Руководя крупнейшей кафедрой русского языка как иностранного в СССР, профессор В. И. Максимов подключил весь преподавательский коллектив к созданию учебника русского язы-

ка для иностранных учащихся с учетом их специальностей. Системность в научно-методической работе стала основой всей деятельности кафедры.

Среди работ профессора В. И. Максимова выделяются статьи «Способы семантизации русской лексики в иноязычной аудитории» (1984) и «Системный подход к решению задач преемственности и перспективности в обучении и воспитании иностранных студентов» (1985). В первой работе, опубликованной в сборнике «Русский язык для студентов-иностранцев», профессор В. И. Максимов дает перечень способов семантизации лексики: демонстрация предмета или рисунка с его изображением, морфологический анализ производных, толкование значения слов, контекстуальный способ семантизации, перевод как способ семантизации. Во второй работе описывается принцип *преемственности* как важнейший при построении системы обучения русскому языку как иностранному со второй половины 70-х годов XX века. Преемственность в преподавании русского языка означает органическую связь изучаемого с изучением, строгую последовательность в прохождении учебного материала, что должно находить свое внутреннее и внешнее выражение во всей системе обучения на всех его этапах. С принципом *преемственности* тесным образом связан и принцип *перспективности*, который в применении к методике преподавания русского языка как иностранного означает определенную степень программированности в обучении и воспитании, учет при изучении языкового, речевого и страноведческого материала на данном этапе потребностей в языковом общении студентов. Не менее важен и третий принцип, выдвинутый профессором В. И. Максимовым в статье 1985 года – принцип *учета профессиональной подготовки* студентов в процессе преподавания русского языка, который тесно связан с *межкафедральным* сотрудничеством и должен осуществляться в *межпредметных* связях.

Выдвижение принципов *преемственности* и *перспективности* в число ведущих в методике преподавания РКИ в 70-е годы было обусловлено не только увеличением сроков обучения иностранных студентов почти до 6 лет, но и введением для иностранных студентов-филологов *спекурса* «Методика преподавания русского языка как иностранного», что предполагало подготовку студентов ко второй профессии – преподавателя русского языка в

кружках и на курсах у себя на родине. Профессор В. И. Максимов уделял много внимания совершенствованию этого курса и созданию его методического обеспечения.

Сильной стороной методического дара В. И. Максимова было умение комплексно и системно решать учебно-методические задачи. Ярким примером такого подхода является создание комплекса учебных пособий по русскому языку для студентов-иностранцев технических вузов. Этот комплекс был подготовлен в середине 80-х годов коллективом преподавателей кафедры русского языка Ленинградского политехнического института.

Научная дерзость профессора В. И. Максимова проявилась прежде всего в разработке концепции комплекса. Критически рассмотрев труды предшественников по созданию учебных пособий для иностранцев, В. И. Максимов выдвигает идею создания *не комплекса аспектных пособий*, а такую систему, в которой есть *базовый самодостаточный учебник и дополняющие его пособия*. Считаю целесообразным процитировать мысли В. И. Максимова о недостатках комплекса поаспектных пособий: они «не обеспечивают обучение всем видам речевой деятельности на одном лексико-грамматическом материале ввиду трудностей установления связей между всеми компонентами комплекса по содержанию учебных материалов и уровням формируемых умений и навыков» [3]. Предложенная В. И. Максимовым концепция учебного комплекса по русскому языку для студентов-иностранцев технических вузов основывалась на создании (1) *базового учебника*, включающего сведения о языке и систему упражнений на их активизацию, в дополнение к нему (2) *книги для чтения* с текстами художественной литературы, (3) *учебного словаря* или серии словарей обще инженерной, технической лексики, (4) *пособия по внеаудиторной работе* и (5) *книги для преподавателя*, содержащей методические рекомендации по использованию учебного комплекса.

Методически целесообразной следует признать предложенную В. И. Максимовым такую последовательность послетекстовых упражнений: фонетические, лексико-семантические, словообразовательные, морфологические, синтаксические упражнения. Особо отметим новаторские положения этой концепции, связанные с *отбором* текстов. Проанализировав учебные планы 9 факультетов крупнейшего в СССР Ленинградского политехнического институ-

та, В. И. Максимов показал, что общими профилирующими дисциплинами на 1–2 курсах всех факультетов являются две – *физика* и *высшая математика*. Поэтому целесообразно включать в типовой учебник русского языка для технических вузов текстовый материал по этим двум профилирующим дисциплинам.

При подготовке базового учебника по русскому языку, конечно, остро встал вопрос и об отборе *грамматического* материала для такого учебника. Исходя из реальных соображений о продолжении овладения грамматическим материалом после подготовительного отделения, профессор В. И. Максимов решил идти к отбору текстов от грамматической системы, причем выбор морфологических категорий для изучения он соединил с выбором синтаксических конструкций, наиболее частотных в процессе общения. Этот подход к изучению морфологических категорий русского языка на синтаксической основе был для лингвиста В. И. Максимова, воспитанного на трудах видных представителей отечественной лингвистической школы академиков В. В. Виноградова и Ф. П. Филина, принципиально важным.

Как можно видеть из этого краткого обзора, научно-методическая деятельность профессора В. И. Максимова представляет собой единство теоретической мысли (концептуальные программы учебных курсов) и практической методики преподавания РКИ (тексты и упражнения учебников). Это единство методической теории и практики проявилось уже в самом начале его педагогической работы (учебник для монгольских учащихся) и отшлифовалось на пике его вузовской деятельности по РКИ: в учебном комплексе по русскому языку для иностранных студентов технических вузов.

В рамках данной статьи мы имели возможность охарактеризовать лишь часть методического наследия Владимира Ивановича Максимова. Мы не смогли из-за ограниченности места рассказать о его большой работе по созданию прекрасных учебных пособий для зарубежных *школьников*. Это и учебный комплекс «Здравствуй, Москва!» [М., 1985] в содержании которого им новаторски использованы элементы *сознательно-практического*, и *имитивно-интуитивного* (сознательно-подражательного) и функционального (при изучении грамматики), и учебное пособие для школьников «Пишем друзьям» [М., 1988], созданное В. И. Макси-

мовым в соавторстве с Г. М. Левиной и С. А. Хватовым. Новаторство этого пособия заключается в том, что это одно из редких пособий, созданных для обучения *письменной* речи детей школьного возраста.

Большой вклад внёс В. И. Максимов и в создание учебных пособий по русскому языку в национальной школе. Вышедшее в 1977 году пособие В. И. Максимова для самостоятельного изучения русского языка «Русский язык. Начальный курс» [4] было адресовано лицам, слабо владеющим русским языком и рекомендовалось для использования в *национальной* школе. Кроме этого пособия, в 1983 году В. И. Максимов опубликовал *Рекомендации к организации процесса обучения русскому языку студентов в национальных группах неязыковых специальностей*, а в 1988 году при участии проф. В. И. Максимова вышел *Практический курс русского языка* (под редакцией Е. Н. Ершовой) для студентов национальных групп неязыковых специальностей высших учебных заведений.

Профессор В. И. Максимов за многолетнюю и плодотворную работу в области высшего образования был отмечен 1-й премией Государственного комитета СССР по народному образованию за 1991 год. Эта награда заслужена и выстрадана многолетним подвижническим трудом Владимира Ивановича Максимова на nive образования и обучения русскому языку иностранных граждан.

Литература

1. Максимов В. И. Способы семантизации русской лексики в иноязычной аудитории // Русский язык для студентов-иностранцев. – 1984. – № 23.
2. Максимов В. И. Системный подход к решению задач преемственности и перспективности в обучении и воспитании иностранных студентов // Проблемы преемственности в обучении русскому языку иностранных учащихся на подготовительном и основном факультетах вузов РСФСР. – Л., 1983.
3. Максимов В. И. О комплексе учебных пособий по русскому языку для студентов-иностранцев технических вузов // Методика обучения языку специальности. – М., 1986. – С.92–93.
4. Максимов В. И. Русский язык. Начальный курс. Пособие для самостоятельного изучения русского языка. – Л., 1977. – 224 с.

УДК 811.161.1'243:378.124.2Maksimov

Капитонова Т. И.

Санкт-Петербургский политехнический университет

В. И. МАКСИМОВ – УЧЁНЫЙ, ПЕДАГОГ, МЕТОДИСТ

Статья посвящена 90-летию со дня рождения проф. В. И. Максимова. Автор рассматривает методические достижения В. И. Максимова, внесшие вклад в развитие методики обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: лингводидактические основы преемственности, педпрактика, перестройка учебного процесса, межкафедральное сотрудничество, язык специальности, принцип учета профессиональной подготовки, межпредметные связи.

T. I. Kapitonova

Saint-Petersburg Polytechnic University

V. I. Maksimov as scientist, educator, methodologist

The article is devoted to the 90th anniversary of birth of professor V. I. Maksimov. The author considers Professor V. I. Maksimov's achievements in the field of methods which contributed to teaching Russian as a foreign language.

Keywords: linguistic and didactical foundations of continuity, pre-practice, reconstruction of educational process, specialty language, interdepartmental cooperation, professional training principle.

В. И. Максимов был не только известным лингвистом, теоретиком русского языка, издавшим огромное количество работ по русскому языку и русскому языку как иностранному, словарей, учебников, теоретических исследований, статей. Он был также опытным методистом, внесшим свой неопределимый вклад в развитие методики обучения русскому языку как иностранному, педагогом и лектором.

В период заведования основной кафедрой русского языка в Ленинградском политехническом институте (ныне Санкт-Петербургский государственный политехнический университет) им были предложены и внедрены в практику неопределимые идеи, связанные с разработкой принципов обучения РКИ, методикой организации работы на I и V курсах в 70–80 гг., когда иностранных студентов готовили к деятельности преподавателей русского язы-

ка, в организации педагогической практики, в разработке таких важнейших принципов обучения русскому языку как иностранному, как преемственность и перспективность обучения, межкафедральные связи, профессиональная направленность.

В данной статье мы остановимся на некоторых методических аспектах деятельности В. И. Максимова, которым он уделял особое внимание. Они остаются актуальными и сегодня.

Идея непрерывности является исходной методолого-теоретической позицией, определяющей лингводидактические основы преемственности в организации учебно-воспитательного процесса по русскому языку как иностранному.

Преемственность в преподавании русского языка означает органическую связь изучаемого с изученным, строгую последовательность в прохождении учебного материала, что должно находить свое внутреннее и внешнее выражение во всей системе обучения (а также в воспитании через предмет) на всех его этапах: начальном (подготовительный факультет) и основном. С принципом преемственности тесным образом связан *принцип перспективности*, который в применении к методике преподавания русского языка как иностранного означает определенную степень программированности в обучении и воспитании, учет при изучении языкового, речевого и страноведческого материала на данном этапе потребностей в языковом общении студентов на следующем или следующих этапах. Реализация принципов преемственности и перспективности позволяет более четко и компактно строить систему обучения и воспитания, более рационально и экономно использовать учебное время, в конечном счете достигать большего эффекта в обучении.

Введение на старших курсах спецкурса «Методика преподавания русского языка для иностранных студентов-нефилологов» предполагало подготовку ко второй гуманитарной профессии – преподавателя русского языка на курсах и кружках у себя на родине. Эта подготовка включала педпрактику старшекурсников на подготовительном факультете и на младших курсах. Имевшаяся в то время несогласованность программ по русскому языку начального и конечного уровней подготовительных факультетов и стартового уровня на основных факультетах вела к недостаточной эффективности подготовки по русскому языку иностранных студентов в вузах.

Трудность состояла также в том, что уровень подготовки по русскому языку выпускников ПФ не соответствовал требованиям 1-го курса вуза, слабое развитие разговорных навыков, несформированность навыков владения общенаучным стилем речи, записи лекций, беглого чтения, монологической и диалогической речи на учебные и профессиональные темы. В связи с этим возникла необходимость перестройки учебного процесса, выдвижения таких принципов, как «принцип учета профессиональной направленности обучения», межкафедрального сотрудничества (межпредметных связей). Эти принципы становились ведущими в системе обучения РКИ.

Все более общественно осознается необходимость выдвижения в обучении и воспитании иностранных студентов и некоторых других принципов, которые самым тесным образом связаны с принципами преемственности и перспективности. Иностранные студенты приезжают в нашу страну прежде всего для того, чтобы получить специальность, профессию. Между тем овладению общенаучными и специальными предметами иностранным студентам во многом мешают недостаточная языковая и речевая подготовка, слабая постановка обучения тому, что в методике условно называют языком специальности, в частности, общенаучной и специальной терминологии. На первых курсах постоянно сказывается отсутствие навыков слушания и записи лекций по общественным и специальным дисциплинам, беглого чтения учебниковых текстов и их конспектирования, говорения на профессиональные темы. Поэтому в качестве важнейшего принципа обучения русскому языку как иностранному в учебных заведениях В.И. Максимов выдвигает *принцип учета профессиональной подготовки иностранных студентов*. По мнению профессора Максимова, данного принципа следует придерживаться на всех этапах обучения, в том числе на подготовительных факультетах.

Стала совершенно очевидной необходимость выдвижения в обучении и воспитании иностранных студентов и некоторых других принципов, которые самым тесным образом связаны с принципами преемственности и перспективности. В. И. Максимов выдвигает третий важнейший принцип обучения РКИ – *учёт профессиональной подготовки иностранных студентов* в процессе преподавания русского языка. В связи с этим был выдвинут принцип *межкафедрального сотрудничества*, или *межкафедральных*

связей, который должен учитываться на всех этапах при построении системы обучения русскому языку иностранных студентов. Этот принцип также осуществляется в межпредметных связях.

Учёт профессиональной подготовки иностранных студентов в процессе преподавания русского языка и страноведческой направленности учебного процесса последовательно и в полной мере могут быть осуществлены только при сотрудничестве кафедр русского языка с кафедрами общенаучных и специальных дисциплин, а также с кафедрами общественных наук. Следовательно, заключает Максимов, *«принцип межкафедрального сотрудничества должен учитываться при построении системы обучения русскому языку иностранных студентов на всех его этапах»*.

В годы начала перестройки В. И. Максимов обозначил основные пути и методы развития методики обучения РКИ на основных курсах с учётом новых социальных условий. Это касалось содержания обучения, создания новых комплексов учебных пособий, дальнейшего развития лингводидактических и методических основ обучения иностранных студентов на 1–5 курсах.

«Учебник русского языка для иностранных студентов первого курса технических вузов» под редакцией В. И. Максимова, созданный по заказу Минвуза как базовый для технических вузов, был тщательно методически проработан, использованы все новейшие методические достижения того времени, в частности, в систему упражнений были включены многочисленные задания прагматического характера, много внимания уделялось обучению аудированию и конспектированию.

В 90-е гг. В. И. Максимов обосновывает необходимость введения профессионально-ориентированной системы обучения в рамках подфаков, говорит о дифференцированном подходе к обучению в зависимости от профиля вуза, *«должна выстраиваться система обучения»*.

Можно много писать о В. И. Максимове как о выдающемся методисте и педагоге, много лет отдавшем делу обучения иностранцев русскому языку и внесшем большой вклад в развитие методики РКИ как науки.

Мы остановились лишь на некоторых направлениях его деятельности. Он ушел из жизни на взлете своего научного творчества, оставив нам и грядущим поколениям свои книги, мысли, ста-

тьи и светлую память о человеке с большой буквы, нашем друге и коллеге.

Литература

1. *Максимов В. И.* Системный подход к решению задач преемственности и перспективности в обучении и воспитании иностранных студентов // Проблемы преемственности в обучении русскому языку иностранных учащихся на подготовительных и основных факультетах вузов РСФСР. – Л.: Изд. ЛПИ им. М. И. Калинина, 1985. – С. 3–9.

2. *Максимов В. И.* Совершенствование подготовки иностранных студентов с учетом преемственности обучения // Преемственность этапов обучения русскому языку как иностранному в вузах нефилологических специальностей: сб. тез. докл. научно-метод. конф. – Л., 1990.

3. *Максимов В. И.* и др. Учебник русского языка для иностранных студентов I курса технических вузов СССР. – М.: Русский язык, 1990.

4. *Максимов В. И.* О постановке спецкурса и его методическом обеспечении // Методика преподавания русского языка иностранным студентам: межвуз. сб. науч. тр. – Саранск, 1983. – С. 39–44.

5. *Максимов В. И.* Комплекс учебных пособий по русскому языку как средству организации и интенсификации учебно-воспитательного процесса // Основные направления повышения качества подготовки инженерных кадров в свете перестройки высшего образования: тез. докл. республик. научно-метод. конф. – Л., 1988. – С. 285–286.

6. *Максимов В. И.* Структура учебника для иностранных студентов I курса технических вузов СССР как компонент учебного комплекса // Теория и практика создания коммуникативно-ориентированных индивидуализированных учебников русского языка: тез. докл. и сообщ. междунар. конф. – Таллин, 1988. – С. 165–166.

УДК 811.161.1'373.611:929Maksimov

Стычишина Л. П.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ В. И. МАКСИМОВА

Статья посвящена рассмотрению теоретических и методологических вопросов словообразования в трудах проф. В. И. Максимова. Особое внимание обращается на то, что в концепции словообразования В. И. Максимова дается характеристика стилистических, оценочных и эмоционально-экспрессивных свойств суффиксов и образованных с их помощью слов. Кроме того, в теоретическом наследии В. И. Максимова заслуживают внимания вопросы, связанные с историей изучения структуры и состава слова.

Ключевые слова: методы словообразовательного анализа, словообразовательные модели, словообразовательная система древнерусского языка, суффиксальное словообразование, синхронно-диахронный метод.

L. P. Stichishina

Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University

Theoretical and Methodological Problems of Word Formation in the V.I. Maksimov's Heritage

The article is devoted to the theoretical and methodological problems of word formation in Professor V. I. Maksimov's works. A particular attention is attracted to the stylistic and appraisable characteristics of suffixes and the word formations based on them. Furthermore, the historical evolution of the word structure study made by V. I. Maksimov is also of great interest.

Keywords: methods of analysis of word formation, word formation in ancient Russian.

Доктор филологических наук, профессор В. И. Максимов – автор около 300 научных трудов, среди которых 5 монографий, более 40 учебников и учебных пособий, 10 словарей и справочников, многочисленные статьи. Спектр его научных интересов широк и многообразен. Это труды по истории русского языка, по русской диалектологии, лексикологии современного русского языка, сти-

листике и культуре речи, литературному редактированию и лексикографии.

Значительное место в научном наследии В. И. Максимова занимают теоретические и методологические вопросы словообразования. В середине прошлого века он интересуется системой словообразования древнерусского языка, рассматривает структурные особенности производящих основ, описывает словообразовательную систему древнерусского языка, из которой образовалась собственно русская словообразовательная система.

Большое теоретическое значение имеет докторская диссертация В. И. Максимова «Суффиксальное словообразование существительных в русском языке» (1973). Вопросы словообразования, занимавшие его много лет, нашли свое отражение в этой серьезной работе. Появление диссертации, а затем монографии «Суффиксальное словообразование имен существительных в русском языке» (1975) имело большое значение в отечественном языкознании. В этих работах раскрывается специфика суффиксального образования слова. Главная роль в исследовании словообразования, считает В. И. Максимов, принадлежит синхронно-диахронному методу, так как именно он дает возможность исследовать историю суффиксов во всей их полноте, сложности и многообразии, их роль в системе словообразования. Научные разработки В. И. Максимова, несомненно, обогащают теоретическую науку, четко разграничивая понятия «производящего слова» и «производящей основы», отправной точкой в процессе деривации он считал производящее слово, а производящей основой – ту часть производящего слова, которая непосредственно представлена в структуре производных. По мнению Ф. П. Сорокалетова, особое место в работе занимает характеристика стилистических, оценочных и эмоционально-экспрессивных свойств суффиксов и образованных с их помощью слов [6].

Большой интерес представляет и монография В. И. Максимова «Структура и членение слова» (1977). Это исследование, в котором «ставятся и решаются вопросы, связанные с историей изучения структуры и состава слова, намечается новое направление диахронического словообразования, интересно интерпретируется отношение между словообразовательным анализом и морфемным» [7].

В работе автор описывает существующие методы словообразовательного анализа и обосновывает метод трехаспектного сопоставления анализируемых производных. Важным является разъяснение принципа словообразовательного анализа, особенно принципа историзма, доказана необходимость применения этого принципа при уточнении границ непосредственно составляющих, при выявлении словообразовательных моделей отдельных слов, при восстановлении семантико-стилистической характеристики слов, при выяснении тенденций в развитии языковых явлений, при установлении действующих типов и моделей.

Монография В. И. Максимова оригинальна, интересна, дает возможность по-новому интерпретировать некоторые языковые факты, несомненно, обогащает теоретическую науку и вносит вклад в развитие русского словообразования. Закономерно ее переиздание в 2006 г. в Москве в издательстве «КомКнига». В предисловии, написанном доктором филологических наук, профессором МГУ Ю. А. Бельчиковым, подчеркивается, что этот труд занимает центральное место в обсуждении и исследовании проблем русского словообразования [1].

Теоретический анализ, разработанная научная концепция развиваются в разделе IV «Морфемика и словообразование» в учебнике для вузов «Современный русский литературный язык» [5].

В этом разделе на современном лексическом иллюстративном материале рассматриваются различные типы морфем и морфемный состав слова, морфонологические явления в словообразовательной структуре слова. Интересно показан процесс образования слов, проанализированы способы, типы и модели словообразования.

Большое место занимает анализ исторических изменений в структуре слова. Здесь выделяются такие изменения компонентов структуры слова как «трансформация», «деформация», «трансакцентация», «трансаффиксация», «десуффиксация», «декомпозиция», «замещение», «редеривация», «квазисуффиксы», «транстиляция», «трансмоделяция», «демоделация» и др. Разработанный В. И. Максимовым синхронно-диахронный метод в исследовании словообразования, нашел свое отражение в одном из параграфов раздела «Соотношение принципов синхронизма и историзма».

Таким образом, мы видим еще один аспект вклада профессора В. И. Максимова в отечественное словообразование – методологический.

Неутомимый исследователь, он постоянно расширял сферу своих научных интересов, раздвигал рамки нашей науки, ставил перед собой новые задачи, привлекал новые материалы, давал образцы новых истолкований, новых открытий и новых обобщений.

Литература

1. Бельчиков Ю. А. Предисловие к книге В. И. Максимова Структура и членение слова. – М.: КомКнига, 2-е изд. – 2006.
2. Максимов В. И. Суффиксальное словообразование существительных в русском языке: дисс. на соиск. уч. степ. д-ра фил. наук. – Л. – 1973.
3. Максимов В. И. Суффиксальное словообразование существительных в русском языке. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1975.
4. Максимов В. И. Структура и членение слова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. – М.: Изд-во ООО «КомКнига», 2-е изд. – 2006.
5. Современный русский литературный язык: учебник / под ред. В. Г. Костомарова, В. И. Максимова. – М.: Гардарики, 2003 и М.: Юрайт, 2010.
6. Сорокалетов Ф. П. Рецензия на монографию «Суффиксальное словообразование существительных в русском языке» // ВЯ.– 1976, № 5. – С. 155.
7. Сорокалетов Ф. П. Рецензия на монографию «Структура и членение слова» // ВЯ. – 1979, № 1. – С. 134.

УДК 81'374 Maximov

Голубева А. В.

Центр «Златоуст», Санкт-Петербург

«СЛОВАРЬ ПЕРЕСТРОЙКИ» И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА В. И. МАКСИМОВА

В «Словаре перестройки» под редакцией В. И. Максимова (1992) впервые было теоретически разработано и практически применено широкое понимание неологизмов, включающее переориентированные, сочетаемость и актуализированные в употреблении слова и выражения. Это отразилось в использовании принципиально новых словарных помет. Предложенный подход был успешно развит в работах последующих лексикологов и лексикографов.

Ключевые слова: неология, словарь неологизмов, теория лексикографии.

A. V. Golubeva

"Dictionary of perestroika" and the lexicographical legacy of Professor V. I. Maksimov

In the "Dictionary of perestroika" edited by Maksimov, V. I. (1992) broad understanding of neologisms, including refocused, compatibility and updated in the use words and phrases was first theoretically developed and practically applied. This is reflected in the use of fundamentally new dictionary notes. Later this new approach was successfully developed in the works of other leksikologists and lexicographers.

Keywords: neology, a dictionary of neologisms, the theory of lexicography.

Теоретическая лексикография включает широкий круг вопросов: это и разработка общей типологии словарей и словарей новых типов; и разработка макроструктуры словаря (принципы отбора единиц, расположения слов и других словарных единиц, объем включения нелексикографической информации – иллюстраций, грамматических помет); и разработка микроструктуры словаря (структуры отдельной словарной статьи). Исследователи уже давно обсуждают соотношение лингвистических и энциклопедических сведений в словарях.

Хотя появление новых слов, их вхождение в речь, обогащение семантики слов, уже существовавших в языке, постоянно вызвали интерес как у ученых, так и у широкой публики, словари неологизмов создавались эпизодически. Только с начала 70-х гг. XX в., когда почти одновременно вышли в свет близкие по характеру и объему словари новых слов (неологические) английского и французского языков, стало возможным говорить о появлении новой лексикографической специализации со своей теоретической базой. Именно с этого времени с разной степенью регулярности появляются и словари новых слов и значений русского языка [1]. В обширном лексикографическом наследии проф. В. И. Максимова, включающем самые разнообразные словари [2] частного и специфического типов [3] особое место занимает его первый словарь – «Словарь перестройки», которому суждено было открыть принципиально новую страницу в истории неологических словарей. В процессе работы над ним удачно сочетались фундаментальная

лингвистическая подготовка и незаурядные организаторские способности Владимира Ивановича, был в полной мере использован его опыт руководителя многочисленными авторскими коллективами. Это позволило в достаточно короткий срок разработать авторскую концепцию словаря, подробно описанную впоследствии в предисловии к словарю, организовать сбор живого языкового материала, его обработку и подготовку рукописи в печать. Чем же так примечательно это издание и предложенные в нем новаторские подходы?

Традиционно в лексикологии в качестве причины появления неологизмов рассматривалась прежде всего необходимость обозначения не существовавших ранее предметов, явлений и понятий: например, слова *электростанция* или *космонавт*, *лавсан*, *программирование*, *нэп* появились вместе с соответствующими реалиями. Возникновение общеязыковых неологизмов обычно связывалось именно с обозначением новой реалии. По способу образования различались два типа неологизмов: неологизмы лексические и семантические. Лексические неологизмы – это слова, вновь образованные по существующим словообразовательным моделям или заимствованные из других языков. К данному разряду в свое время относились, например, такие слова, как *космонавт*, *лобстер*, *дизайнер*, *продажник*. Семантические неологизмы – это известные слова, которые приобрели новые значения (*спутник* – в значении «искусственный спутник Земли», *мама* – «материнская плата»). Подобные именованья в определенный период прошли стадию необычного, качественно нового употребления, поэтому неизменными признаками неологизмов традиционно считались их свежесть и новизна в момент появления. Термин «неологизм» применялся при диахроническом описании лексики, чтобы охарактеризовать обогащение словарного состава в отдельные исторические периоды, поскольку в синхронном плане после более или менее длительного периода вхождения в язык бывшие неологизмы обычно нейтральны. По этой причине словари новых слов (нормативные по сути) не содержали до середины 90-х гг. XX в. иных помет, кроме грамматических.

Описанный выше линейный однонаправленный процесс испытал неожиданное для лингвистов потрясение после социально-политических и экономических преобразований, связанных с пе-

рестройкой. Анализ речевого материала этого периода показал, что движение лексики может идти не только привычным путем неологизм – нейтральное слово – устаревшее слово – архаизм, но и в обратную сторону. Слова, казалось бы, навсегда ушедшие из языка, стали возвращаться в активный словарь носителей языка, поскольку новую жизнь получали именуемые явления. С другой стороны, эмоциональная оценка отдельных лексем стала менять знак в пределах одного и того же функционального стиля. Разрабатывая концепцию будущего «Словаря перестройки» с учетом новых языковых процессов, В. И. Максимов впервые выделяет неологизмы в узком и широком смыслах: «К неологизмам в узком понимании этого слова относятся лексические, семантические (или лексико-семантические) и стилистические. К неологизмам в широком понимании принадлежат, кроме указанных, переориентированные, сочетаемостные и актуализированные» [4]. Данный вывод отразится затем в лексикографической практике в виде словарных помет. Неологизмы в широком смысле были поделены по назначению на четыре группы.

Неологизмы первой группы появляются для называния реалий и понятий, которых раньше не существовало в жизни народа: *венчурный* – ‘направленный на финансирование новых неапробированных идей, проектов, связанных с риском’, *возрожденцы* – ‘последователи различных псевдопатриотических движений, стремящихся к возрождению России’, *грант* – ‘форма дополнительного финансирования научных исследований в виде определенных дотаций’, *декоммунизация*, *десоветизм* – ‘ликвидация или преобразование Советов как органов государственной власти’, а также *гамбургер*, *гигабайт* и др.

Неологизмы второй группы создаются для называния явлений, которые уже имели место в жизни общества, но не получили по тем или иным причинам, в частности идеологического характера, своего наименования: *внесудебный* – ‘находящийся за пределами судопроизводства; осуществляемый без суда и следствия’, *возвращенец* – ‘тот, кто добровольно возвращается на родину из эмиграции’, *командно-бюрократический*, *ленинский*.

В третью группу входят неологизмы, которые обозначают реалии, не существующие в действительной жизни, но прогнозируемые, возможные в фантазиях, при дальнейшем развитии науки

и техники: *киборг* – ‘получеловек-полуробот’, *космолет* – ‘космический самолет’, *космоплан*, *ядерная зима*.

Четвертую группу неологизмов составляют лексические единицы, которые дублируют слова с тем же значением. Это могут быть полные (идеографические) синонимы, тождественные по значению и стилистической окраске: *державник* – государственник, *верноподданический* – угоднический, *взвешенный* – продуманный, *судьбоносный* – исторический» [4].

Наконец, впервые речь зашла о стилистической маркированности неологизмов.

В словарь в итоге вошли слова и устойчивые словосочетания, получившие новое значение, новую стилистическую окраску, переориентированные на советскую действительность или актуализированные в языке в течение 1985–1992 гг. Выборка проводилась из периодических изданий указанного периода. Грамматические пометы давались только в отдельных случаях. Представляя новые или ставшие более активными слова и выражения, по возможности, авторы хотели познакомить читателя с состоянием общественной мысли в указанные годы, с наиболее значимыми идеями, отражающими разнообразие мнений. Тем самым была предпринята попытка не только дать пользователям словаря ключ к пониманию значений и употребления включенных в него наименований, но и зафиксировать многие перипетии развернувшейся борьбы за переустройство всех сторон общественной жизни, привнося в собственно лингвистический словарь элемент энциклопедичности.

В более конкретные задачи словаря входило:

1) описать слова и выражения, возникшие, переосмысленные, переориентированные с зарубежной и дореволюционной действительности на современную или ставшие активными в ходе перестройки и отражающие основные явления и процессы этого переходного этапа в современной истории страны;

2) представить по возможности существовавшие в охватываемый шестилетний период различные, часто противоречивые, точки зрения на упомянутые явления и процессы;

3) дать при необходимости некоторые сведения энциклопедического характера, касающиеся их.

По характеру новизны включаемые в словарь слова и выражения представляют прежде всего наименования, не известные рус-

скому языку до перестройки. Часть из их называет уже существовавшие в обществе реалии, о которых стало возможным говорить, однако, только в период гласности (*застой, массовые репрессии, сталинщина*). Другая часть называет новые по сути общественные явления (*деидеологизация, общеевропейский дом, новое политическое мышление*).

В словарь вошли и такие наименования, которые уже были в языке, но получили за годы перестройки: а) новые значения (*вымывать* – сокращать выпуск дешевых изделий, товаров как нерентабельных; ранее означало – делать чистым ...; б) новое содержание выражаемого понятия (*гласность, демократия, народный фронт, перестройка*); в) новую стилистическую окраску (слово *бизнесмен* было разговорным, стало нейтральным); г) новые оценочные элементы (слово *эмигрант* имело оттенок пренебрежения, презрения, стало нейтральным, развитой социализм было нейтральным, получило иронический оттенок)...

Стилистические и оценочные пометы приводятся только в тех случаях, когда соответствующие слова изменили сферу своего употребления и характер оценки, а также при необходимости предостеречь против некорректного их использования.

Если слово или выражение имеет новое значение, новую стилистическую окраску или эмоциональную оценку, то при них ставится помета *нов.* (новое). Если же новым является наименование в целом, помета не ставится. Слова и выражения, находившиеся до перестройки на периферии языка, а теперь ставшие частотными, получают помету *актуализ.* (актуализированное). При словах и выражениях, переориентированных по своему употреблению с до-революционной или зарубежной действительности на сегодняшнюю советскую, ставится помета *переор.* (переориентированное)...

Толкование слов и выражений в словаре предлагается нейтральное, без какой-либо оценки толкуемого явления или процесса. Однако в приводимых цитатах отражаются (без изменений) точки зрения авторов, которые имели свое, особое мнение об этих явлениях и процессах и выражают нередко не только личное, но и групповое отношение к ним.

Предложенные в словаре подходы нашли продолжение в работах последующего периода. Внимание исследователей начинают привлекать соотношение общего словаря и индивидуального лек-

сикона, особенно в связи с языковой динамикой, лексическими инновациями в процессе речевой деятельности носителей языка [5]. Начинают разграничиваться абсолютные и относительные (функциональные, актуализированные) неологизмы. К абсолютным неологизмам относят те слова и фразеологизмы, которых ранее не было в языке (т. е. неологизмы в узком смысле слова, по терминологии В. И. Максимова), такие, например, как *бомж*, *бомжевать*, *масс-медиа*, *ди-джей*, *лейбл*, и т. п. Относительные неологизмы как группа слов, принципиально не новых для языка, до сих пор признаются сравнительно немногочисленными исследователями, но являются характерными и показательными для развития современного русского, а также английского, испанского и других языков. К относительным неологизмам сегодня относят следующие группы слов:

а) Так называемая «вернувшаяся лексика» (*переориентированная* и *актуализированная* – в «Словаре перестройки»). Это малоупотребительные или устаревшие слова, которые в последние годы (или на определенном временном отрезке) «актуализировались, сохраняя в своей «новой жизни» прежнее смысловое и функционально-стилистическое содержание». Например, в 70–80-е гг. XX в. в связи с возрождением в нашей стране жанра синтетического эстрадного представления активизировалось употребление существительного *варьете*, которое с 20-х гг. XX в. можно было встретить только в специальной литературе. Среди «вернувшейся» лексики особую группу составляют термины религий, прежде всего православия, активно употребляющиеся на страницах современных изданий: *алтарь*, *Бог*, *Богородица*, *крестный ход*, *молебен*, *монах*, *паломничество*, *панихида*, *Патриарх*, *Пасха*, *Рождество*, *храм* и под. Аналогична судьба ряда архаизированных слов, обозначавших ранее государственные органы, образовательные учреждения, людей, работавших в них: *гильдия*, *гимназия*, *губернатор*, *губернёр*, *лицей*. Вернулась с периферии лексика, ассоциировавшаяся ранее с явлениями и признаками буржуазного общества, капиталистических стран, о чем свидетельствовали комментарии в толковых словарях (*в капиталистических странах*, *в буржуазном обществе*). В настоящее время эти слова обозначают реалии русской действительности: *банкир*, *коммерсант*, *безработица*, *бизнес*, *забастовка*, *инфляция*, *многопартийность*. К этой же группе от-

носятся имена реалий, заимствованных из социального устройства зарубежных стран и используемых в настоящее время для обозначения русских явлений: *муниципалитет, мэр, мэрия, офис, фермер, парламент*. б) Актуализированная лексика – слова, прежде существовавшие в русском языке, но выступающие на современном этапе в ином осмыслении (помета *новое* в «Словаре...»). Например, существительное *земляне* в древнерусском языке имело значение «люди, обрабатывающие землю, крестьяне», в 60-е гг. XX в. оно приобрело значение «обитатели планеты Земля». Таким образом, актуализация, по мнению ряда авторов, заключается в активизации семантических преобразований слова: в расширении сочетаемости и изменении ее характера, в образовании новых значений слов, в том числе переносных, а также в изменении значений слов в связи с идеологической переориентацией. в) Внутренние заимствования – новые слова и фразеологизмы, появление которых обусловлено перераспределением языковых средств в видах и жанрах речи (отчасти слова с пометой *новое* в «словаре...»). Внутренние заимствования включают в себя те языковые единицы, которые проникают в литературный язык из русской разговорной речи, просторечия, диалектов, жаргонов и аргоса, из профессиональной лексики, разных областей знания (терминосистем) и т. п. Например, медицинские термины *мануальная терапия, антиспидовский, хоспис, антистрессовый*; лексику молодежной субкультуры: *бодипирсинг, рейв, рэп, флеш-моб*; термины бизнеса и финансового дела: *бартер, брокер, безнал, инфляция*. Как показывают наблюдения, основную массу внутренних заимствований составляет терминологическая лексика.

Отмечается, что относительные неологизмы обозначают только старые реалии. Это может быть критерием для отграничения их от абсолютных неологизмов. Обозначение новой реалии старым словом свидетельствует о появлении абсолютного семантического неологизма, или неологизма в узком смысле. Ряд современных авторов предлагают классифицировать новообразования языка и речи в зависимости от степени их новизны, которая определяется в результате сопоставления неологизмов с господствующим языковым стандартом. На основе этого критерия выделяют сильные неологизмы, слабые неологизмы и неологизмы переходного типа. Выделенные в «Словаре перестройки» актуализирован-

ные и переориентированные слова и выражения (т. е. неологизмы в широком смысле) можно отнести, вероятно, к неологизмам слабого типа.

В конце 90-х гг. появляются и публикации, обосновывающие необходимость прагматических сведений в словарной статье [6] (особенно если словари имеют учебный характер), опирающиеся на психолингвистические исследования [7].

Как мы постарались показать, «Словарь перестройки» стал словарем нового типа, концепция которого изменила существовавшие представления о макроструктуре словаря неологизмов. Многие из идей, разработанных в лексикологической литературе уже после выхода «Словаря...», не только были впервые сформулированы В. И. Максимовым в теоретическом введении и статьях, но и, что особенно важно, оказались успешно реализованы авторским коллективом под его руководством на практике в «Словаре перестройки».

Литература

1. Словарь новых слов русского языка (середина 50-х – середина 80-х) / под ред. Н. З. Котеловой. – СПб.: ИЛИ РАН, 1995 (обобщил выходившие с 1977 по 1985 г. выпуски "Новое в русской лексике"); Новые слова и значения: Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 70-х годов / Е. А. Левашов, Т. Н. Поповцева, В. П. Фелицына и др.; под ред. Н. З. Котеловой. – М.: Русский язык, 1984. – 808 с.; Новое в русской лексике. Словарные материалы – 79 / Н. З. Котелова, М. Н. Судоплатова, Н. Г. Герасимова, Т. Н. Поповцева; под ред. Н. З. Котеловой. – М.: Русский язык, 1982. – 320 с.; Словарь перестройки / В. И. Максимов и др. – СПб.: Златоуст, 1992; Dola Haudressy. Les mutation de la lanque russe. Ces mouts qui disent l'actualite. Paris, 1992; Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / под ред. Г. Н. Складневской; Российская академия наук, Институт лингвистических исследований. – СПб.: «Фолио-Пресс», 2002. – 701 с.; Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / под ред. Г. Н. Складневской; Российская академия наук, Институт лингвистических исследований. – СПб.: «Фолио-Пресс», 2002. – 701 с.; Новое в русской лексике. Словарные материалы-90 / Л. В. Степанова, В. Н. Плотицын, М. Н. Судоплатова, Т. Н. Буцева, А. Д. Юдина, Н. А. Козулина, Ю. Ф. Денисенко; отв. ред. Т. Н. Буцева. Ин-т лингвистических исследований РАН. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2004. – 674 с.

2. Словарь перестройки... (в соавт.); Иллюстрированный толковый словарь русской научно-технической лексики (в соавт.). – СПб., 1994; Учебный словарь-справочник русских грамматических терминов (в соавт.). – СПб., 1998, М., 2001; Большой энциклопедический словарь для школьников и поступающих в вузы (раздел «Русский язык»). – М., 1999; Комплексный орфографический словарь

(для студентов средних специальных учебных заведений) (в соавт.). – М., 2000, 2002, 2005.

3. Развернутая классификация словарей см. в: А. С. Герд, Л. А. Ивашко, И. С. Лутовинова и др. Основные типы словарей в отечественной русистике //Лексикография русского языка. Учебник для высших учебных заведений Российской Федерации. – СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. – 672 с.

4. Максимов В.И. Типы неологизмов в современном русском языке. / Русский язык за рубежом. – 2002. – № 4.

5. Тогоева С. И. Современная лексикография и новые единицы номинации. – Тверь: ТвГУ, 2005. – С. 3–4.

6. Юмшанова Е. В. Принципы отбора и лексикографической обработки неологизмов в словарях новых слов английского языка: автореф... канд. филолог. наук. – Иваново, 1999.

7. Тогоева С. И. Психолингвистические проблемы неологии: автореф... дисс. докт. филолог. наук. – Воронеж, 2000.

УДК 811.161.1:371.671:929Максимов

Прохорова Л. С.

Государственный университет морского и речного флота
им. адмирала С. О. Макарова

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В. И. МАКСИМОВА В УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются принципы и особенности построения учебников по дисциплинам «Русский язык» и «Русский язык и культура речи» для сузуов, созданных под редакцией профессора В. И. Максимова.

Ключевые слова: среднее специальное учебное заведение, концептуальный подход, модели обучения, блоки заданий, тестирование, знания, навыки, языковая личность.

L. S. Prohorova

Admiral S. O. Makarov State Sea and River Fleet University

**Professor V. I. Maksimov's Pedagogical Heritage
in the Russian language Manuals for Students
of Secondary Professional Education**

Principles and features of the "Russian language" and "Russian language and speech culture" tutorials by V. I. Maksimov are considered in the article.

Keywords: educational institution, conceptual approach, learning model, blocks of tasks, knowledge testing, skills, linguistic identity.

Теоретическое осмысление учебного процесса, щедрость педагогических идей, поиск новых методических решений, искренняя увлеченность преподавательской деятельностью – эти и многие другие качества ученого, научного руководителя аспирантов, редактора учебников и учебных пособий, профессора Владимира Ивановича Максимова способствовали тому, что его ученики становились единомышленниками и членами авторских коллективов по написанию учебников по русскому языку для разного контингента обучаемых.

Так, разрабатывая новый концептуальный подход к созданию учебников по русскому языку в условиях реформирования образования в конце 90-х гг. XX в., В. И. Максимов приглашал к сотрудничеству преподавателей разных вузов Санкт-Петербурга с целью использования их опыта работы на подготовительных отделениях и курсах, в экзаменационных комиссиях по русскому языку и опыта проведения экзаменационного тестирования.

Блестящий организатор, ученый-популяризатор, В. И. Максимов всегда быстро откликался на поставленные временем задачи, подчас опережая их: сразу после введения в средних специальных учебных заведениях дисциплины «Русский язык» (1998), а затем дисциплины «Русский язык и культура речи» (2002) были изданы под его редакцией учебники [1]–[3], вооружившие преподавателей рекомендациями по организации учебного процесса, а студентов – необходимым для изучения материалом в соответствии с Государственным образовательным стандартом. В условиях отсутствия специальной учебно-методической литературы для

данного контингента обучаемых актуальность, новизна, практическая значимость данных изданий бесспорны.

В анализируемых учебниках предложены разные модели подачи учебного материала. В соответствии с первой сначала освещается теоретический материал, а затем следует Практикум, состоящий из двух блоков заданий: А – задания семинарского характера для проверки знания учащимися теории курса и Б – упражнения на выработку умений и навыков владения соответствующим материалом. Вторую модель представляет иное расположение материала: справочному материалу в виде минимумов, данных в приложении, предшествуют задания по грамматическим темам, носящие тренировочно-обучающий характер. С целью обеспечения систематического повторения и закрепления пройденного материала упражнения делятся на 4 блока: наблюдение – активное использование – повторение пройденной темы – повторение нескольких пройденных тем.

В конце 90-х гг. XX в. появилась такая форма контроля, как тестирование по русскому языку, позволяющая выявить качественную и количественную степень обученности учащихся в условиях экономичности процедуры. И в числе первых создателей тестовой методики подачи учебного материала и критериев оценки выступил авторский коллектив под руководством В. И. Максимова. Так, в учебники для ссузов были включены диагностирующие тесты с целью определения исходного уровня знаний и практических навыков, а также обобщающие тесты, позволяющие закрепить полученные знания и навыки и проконтролировать уровень их сформированности.

Следует отметить, что еще одну особенность учебников для ссузов, подготовленных под редакцией В. И. Максимова, составляет наличие словарика специальных терминов и новых слов (около 3000), «с которыми студенты встречаются в различных речевых ситуациях, но написание которых не могут проверить по орфографическим словарям ввиду отсутствия в них обычно этих лексических единиц» [1, с. 7].

Постоянно растущий тираж переиздаваемых учебников для студентов ссузов, в основе которых лежит концепция В. И. Максимова, подтверждает значительность вклада педагога Владимира Ивановича Максимова в формирование грамотной языковой лич-

ности при обучении русскому языку и культуре речи в средних специальных учебных заведениях.

Литература

1. Русский язык: учебник для средних специальных учебных заведений / под ред. проф. В. И. Максимова. – М.: Гардарики, 2001. – 400 с.
2. Русский язык и культура речи: учебник / под ред. проф. В. И. Максимова. – М.: Гардарики, 2005. – 256 с.
3. Русский язык: учебник для средних специальных учебных заведений / под ред. проф. В. И. Максимова. – М.: Гардарики, 2005. – 415 с.

УДК 81'271.1:808.5

Попова Т. И.

Санкт-Петербургский государственный университет

УЧЕБНИК ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ КАК ИСТОЧНИК ИНФОРМАЦИИ О РЕЧЕВЫХ ПРАКТИКАХ ОБЩЕСТВА

В статье предлагается рассмотреть учебник по культуре речи как отражение речевых практик общества. Подвергаются анализу речевые сферы общения, включенные в учебники по культуре речи, и актуальные речевые жанры.

Ключевые слова: учебник по культуре речи, речевые практики общества, новые сферы общения и речевые жанры.

T. I. Popova

Saint Petersburg State University

The textbook of culture of speech as a source of information about speech practices of society

The article proposes to consider the textbook as a source of information about speech practices of society. The article analyses a areas of communication included in the textbooks and relevant speech genres.

Keywords: The textbook of culture of speech, speech practices of society, new areas of communication and speech genres.

Знаковыми моментами для становления дисциплины «Русский язык и культура речи» было появление в конце XX – начале

XXI вв. учебников и учебных пособий по этой дисциплине. В каких-то из них превалировал нормативный аспект культуры речи [1], в каких-то коммуникативный и этический аспекты [2], [3]. Видное место в ряду этих учебников занял учебник по культуре речи под редакцией В. И. Максимова [4], в котором органично сочетались все три аспекта. Благодаря этому учебнику (и практикуму как части учебника) предмет «Культура речи» обрёл свое истинное назначение: он учил общаться в современном обществе. Не случайно учебник открывается главой «Речь в межличностных и общественных отношениях», где вводятся такие темы, как «Речь и взаимопонимание», «Речь и самораскрытие», «Речь и социализация». Весь отбор тем в учебнике был проведен с учетом современной речевой практики общества. Поэтому интересно посмотреть с точки зрения исторической перспективы в 15 лет, как изменилась речевая практика общества и что сейчас актуально для включения в учебник по культуре речи в качестве предмета обучения. Статья не ставит целью проанализировать все появившиеся за 15 лет учебники по культуре речи, а отмечает лишь некоторые тенденции.

Рассмотрим в качестве примера два учебника по культуре речи, имеющие преемственность [4], [5]. Уже в первом из названных учебников было введено разграничение устной и письменной форм речи, что проявилось во введении таких традиционных тем, как «Ораторская речь», и достаточно новых и актуальных для конца XX века, таких как «Особенности речи перед микрофоном и телевизионной камерой», в разделении деловой сферы на устную (деловая беседа, деловые переговоры) и письменную (служебная документация). В учебнике 2006 года данный принцип – деление на письменную и устную форму речи – было проведено уже более последовательно. Устные формы речи были представлены в научной сфере, разговорной речи, в Интернете. Как видим, признание необходимости учитывать при обучении и письменную и устную форму речи становится очевидным. Этот принцип может определить пути отбора актуальных сфер общения и речевых жанров. Устная форма общения занимает в современной речевой практике общества гораздо большее место. Многие традиционно письменные формы общения, например, рецензия, получают свою вторую жизнь в устной сфере, например, такой жанр, как видео-рекомендации, видео-обзоры в ин-

тернете «Что посмотреть на этой неделе?», «Где поесть в субботу», «Что почитать», «Куда пойти» и т. д.

Второй принцип, положенный в структуру данных учебников, – это разграничение речи книжной и разговорной. Не всегда этот принцип реализуется в учебниках последовательно. Так, раздел «Реклама в деловой речи. Особенности языка рекламы» нельзя однозначно отнести к главе «Функционально-стилевой состав книжной речи», но само внимание к выбору речевых средств в соответствии с условиями ситуации общения, несомненно, достоинство этих учебников. Современная картина языкового существования общества существенно изменилась, поэтому в учебник 2006 г. включен такой раздел, как «Взаимодействие стилей». Сейчас тенденция экспансии разговорного стиля продолжается, и нельзя не учитывать этого в учебнике по культуре речи, вводя не запретительные меры, а усиливая прагматический и этический аспект описания условий выбора форм речи. Не случайно в учебнике 2006 года появились и темы, связанные с ответственностью за нарушение норм публичного общения, речевой агрессией и речевой манипуляцией.

И последнее, на чем бы хотелось остановиться, это на отборе актуальных речевых жанров. Учебник по культуре речи – это действительно отражение речевой практики общества. По отбору речевых жанров в учебнике можно понять, какие из них были особенно актуальны. Так, в учебнике 2000 года появился целый раздел, связанный с использованием технических средств информирования (*телефакс, факс-модем, сканер, электронная почта, телеконференция, пейджер, сотовый телефон*). Интересно, что эти технические средства, а также те, что появились сейчас – *айфон, смартфон, планшет, скайп, подкаст* – способствуют появлению новых жанров общения, в которых проявляются креативные способности пользователей. Владея техническими средствами, которые раньше были доступны только профессионалу (например, качественный фотоаппарат, камера, радио, печатный станок), современные пользователи активно пользуются ими для общения в социальных сетях, создавая новые «старые» жанры: путевая видеозарисовка, видеосъемка различных семейных торжеств, видеодневник, собственные радиопередачи (подкасты), блоги и т. д. Межличностная сфера общения расширилась за счет общения в

социальных сетях (комментарии в инстаграме, форумы, чаты), этого нельзя не учитывать в новых учебниках по культуре речи.

Итак, учебник по культуре речи может и должен отражать речевую практику общества. Эта речевая практика должна быть изучена, типизированы ее речевые формы и представлены в форме типовых моделей речевого поведения, которым можно обучать. В этом смысле учебник по культуре речи выполняет функцию создания норм речевой практики, особенно в тех областях межличностного общения, где не существует писаных правил. Учебники, которые создавались под руководством В. И. Максимова, отличавшиеся актуальностью, направленностью на новые явления в речи, служили именно этой цели.

Литература

1. Русский язык и культура речи: учебник / под ред. д. филол. н., проф. В. Д. Черняк. – М.: Высш. шк.; СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004.
2. Введенская Л. А. Русский язык и культура речи: учеб. пособие для вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. – Ростов-на-Дону, 2001.
3. Культура русской речи: учебник для вузов / под ред. проф. Л. К. Граудиной и проф. Е. Н. Ширяева. – М.: Изд. группа НОРМА-ИНФРА-М, 1998.
4. Русский язык и культура речи: учебник / под ред. проф. В. И. Максимова. – М.: Гардарики, 2000.
5. Русский язык и культура речи: учебник для техн. вузов / под ред. В. И. Максимова, А. В. Голубевой. – М.: Высшее образование, 2006.

УДК 003.086:371.67Maksimov

Рябинина Е.С., Шубина Л. Н.

Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПУНКТУАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПОД РЕДАКЦИЕЙ ПРОФЕССОРА В. И. МАКСИМОВА

В статье рассматриваются вопросы формирования и совершенствования пунктуационной грамотности в учебных пособиях под редакцией проф. В. И. Максимова. Анализируются система поэтапного формирования пунктуационных умений и навыков и типы упражнений репродуктивного, частично поискового и продуктивного характера. Подчеркивается актуальность пособий и возможность их использования при реализации личностного подхода в обучении.

Ключевые слова: пунктуационная грамотность, этапы формирования пунктуационных навыков и умений, система упражнений, иллюстративный материал, личностный подход в обучении.

E. S. Riabinina, L. N. Shoobina

Peter the Great Saint-Petersburg State Polytechnic University

Systemic Approach to Developing and Perfecting the Punctuation Skills in the Tutorials on Russian edited by Professor V. I. Maksimov

This publication discusses the issues of establishment and improvement of punctuation literacy in learning aids edited by Prof. V. I. Maximov. A system of staged formation of punctuation skills and habits, as well as the types of exercises of reproductive, partially exploratory and productive nature are analyzed. The actuality of aids and possibility of their use in personal educational approach are emphasized.

Keywords: punctuation literacy, punctuation skills and habits formation stages, system of exercises, illustrative material, personal educational approach.

Вопросы формирования орфографической и пунктуационной грамотности постоянно находятся в поле зрения исследователей. Вместе с тем в настоящее время, как и ранее, формирование навы-

ков грамотного письма остается одной из самых трудных задач. Такая задача реализована в ряде учебных пособий по русскому языку под редакцией профессора В. И. Максимова.

Разрабатывая «систематизированный комплекс теории, упражнений, тестов и текстов» [1], [2], проф. В. И. Максимов опирался на классические труды, в которых большое внимание уделялось проблемам обучения орфографии и пунктуации (Ф. И. Буславев, К. Д. Ушинский, Д. Н. Богоявленский, Н. С. Рождественский, Н. Н. Алгазина, А. В. Текучёв, М. Р. Львов, Л. А. Тростенцова, М. М. Разумовская, Е. Г. Шатова и др.).

В этих трудах учёными осознана органическая связь правописания и грамматики, разработано глубокое психологическое и лингвометодическое обоснование процесса формирования орфографических и пунктуационных умений и навыков на основе грамматических знаний.

Такой серьезный научный подход позволил разработать систему поэтапного формирования и совершенствования пунктуационной грамотности. Первый этап – повторение пунктуационного навыка как результата процесса осмысленной, сознательной работы учащегося над пунктуационным правилом; второй – закрепление этого навыка, переход его в долговременную память; третий – актуализация навыка в процессе создания собственных письменных текстов.

Одним из основных принципов, по которому строится в пособиях система упражнений, является принцип следования от лёгкого к трудному. При конкретной реализации он воплотился в три основных типа упражнений, а именно: упражнения с готовым печатным текстом, различного рода диктанты и творческие работы. Такое нарастание степени трудности способствует «постепенному «прилаживанию», «врастанию» правилосообразных действий, выработанных в ходе работы с заданным языковым материалом, творческому письму» [2].

Таким образом, система работы по формированию пунктуационной грамотности организована в пособиях под редакцией проф. В. И. Максимова с использованием различных упражнений, направленных на совершенствование мыслительных операций: анализ обобщающих таблиц и схем, иллюстрирующих пунктуационное правило; исследовательская работа с текстами (пунктуаци-

онный анализ текста, выборочно-распределительные упражнения на основе текста, решение поисковых задач и пр.); творческая работа (решение проблемных задач, создание текстов и др.).

Приведем примеры заданий к упражнениям, которые носят репродуктивный и частично поисковый характер:

- объясните постановку знака препинания;
- среди предложений укажите неполные;
- подчеркните обстоятельства и укажите, чем они выражены;
- укажите значение выделенных членов предложения;
- расставьте пропущенные знаки препинания;
- согласуйте приложения с определяемыми словами, поставьте недостающие знаки препинания;
- замените союзные предложения бессоюзными;
- выделите интонационно прямую речь и укажите, какие знаки препинания необходимо поставить [3].

Приведем примеры творческих заданий, в ходе работы над которыми происходит дальнейшее углубление полученных знаний и совершенствование грамматических, речевых, коммуникативных умений и навыков:

- согласны ли вы с мнением автора? Изложите свою позицию в письменном виде и аргументируйте вашу точку зрения;
- сформулируйте тему, которая затронута автором в этом тексте. Актуальна ли она в наше время? Письменно изложите ваши рассуждения;
- напишите, как вы понимаете высказывание автора;
- определите стиль текста и докажите свою точку зрения;
- напишите сочинение-рассуждение по прочитанному тексту [3], [4, с. 161].

Строго отобран языковой материал для упражнений, тестов и текстов диктантов. Примеры взяты из произведений русской классической и преимущественно советской литературы (К. Паустовский, В. Солоухин, В. Распутин, В. Аксенов, Ю. Бондарев, А. Рыбаков, А. Гроссман, В. Каверин, Л. Соболев и др.). Ряд связанных текстов познавательного характера представлен из научно-популярных статей и газетных очерков, которые дают возможность выйти на актуальные проблемы современности, что придает иллюстративному материалу современное звучание.

Весь иллюстративный материал по требованию редактора должен был формировать эстетическое отношение к языку. Так, были отвергнуты такие предложения из рассказов В. Шаламова: «Платонов, не куривший неделю, с болезненным наслаждением сосал махорочный окурок». «Этот воздух был не похож на спертый, пахнущий карболкой и человеческим потом воздух тюремной камеры, ставшей ненавистной за много месяцев следствия».

Иногда приходилось «жертвовать» текстами, которые представляли интерес с пунктуационной точки зрения, но были излишне натуралистичны.

В. И. Максимов призывает строго относиться к отбору примеров, требовал законченности мысли в рамках одного предложения, которые не должны были отличаться стилистически, чтобы не повторять странного соединения в одном упражнении несовместимых примеров, представленных, например, в одном из учебных пособий. Речь идет об анализе бессюжного сложного предложения по типу интонации и грамматическому значению. Приведены такие предложения: 1. Отец мой потупил голову: всякое слово, напоминающее мнимое преступление сына, было ему тягостно и казалось колким упреком (А. Пушкин). 2. Шел с работы дядя Степа – видно было за версту (С. Михалков). 3. На улице сумерки гуще, звезды в небе ярче (И. Тургенев). 4. Спать ложился дядя Степа – ноги клал на табурет (С. Михалков).[4, с. 161].

В результате тщательного отбора языкового материала содержание практической части учебных пособий под редакцией В. Максимова представляет собой иллюстративный материал, позволяющий учащимся выработать пунктуационные навыки.

Тщательно продуман в пособиях этап закрепления пунктуационного навыка – в конце каждой темы дано упражнение на закрепление и повторение пройденных правил. Целый раздел «Повторение темы «Пунктуация», диктанты и тесты содержат задания, позволяющие закрепить навык правильного написания.

Всё это, несомненно, позволяет успешно решать задачу повышения уровня пунктуационной грамотности на завершающем этапе обучения русскому языку.

Помимо этого пособия дают возможность реализовать личностный подход в обучении, используя арсенал разнообразных приёмов и методов, способствующих активизации познавательной

деятельности обучаемых. Например, поисковое изучение отдельных тем и разделов, дающее возможность на основе уже имеющегося опыта определять собственное, оригинальное направление в самостоятельном поиске знаний.

Сегодня появилось огромное количество учебной литературы по русскому языку, использование которой в учебных целях призвано «натаскивать» на выполнение тестовых заданий ЕГЭ. Учебные пособия под ред. проф. В. И. Максимова отличаются от подобного рода литературы продуманной системой формирования и совершенствования пунктуационной грамотности, основой которой являются лингвистическая трактовка принципов русской пунктуации, воззрения психологов на природу пунктуационных умений и научное обоснование путей формирования прочных пунктуационных умений и навыков.

Пособия не потеряли актуальность, использование их позволяют преподавателю реализовать личностный подход к познавательной деятельности обучаемых на основе применения принципов осознанности, системности и самостоятельности.

Литература

1. Готовимся к единому государственному экзамену по русскому языку: Пособие для старшеклассников и абитуриентов / под ред. проф. В. И. Максимова. – М.: Гардарики, 2003.

2. Граник Г. Г. Психологическая модель процесса формирования умений. – Вопросы психологии. – 1979, № 3. – С. 56–64.

3. Русский язык и культура речи: учебник / под ред. проф. В. И. Максимова. – М.: Гардарики, 2005.

4. Докучаева Р. М. Современный русский язык. Синтаксис сложного предложения: учеб. пособие / Р. М. Докучаева. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013.

УДК 811.161.1:371.274/.276Maksimov

Свидинская Н. Т.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ВКЛАД ПРОФЕССОРА В. И. МАКСИМОВА В РАЗРАБОТКУ НОВОЙ КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ АБИТУРИЕНТОВ К СДАЧЕ ЕГЭ

В статье рассматривается концепция подготовки школьников и абитуриентов к сдаче по новой форме экзамена по русскому языку. В частности, анализируется подготовленное коллективом авторов под ред. проф. В. И. Максимова учебное пособие «Готовимся к единому государственному экзамену по русскому языку»

Ключевые слова: итоговая аттестация выпускников средних школ, образовательные технологии нового поколения, тестовые методики, развивающее обучение, личностно-деятельностный подход.

N. T. Svidinskaya

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Professor V. I. Maksimov's Contribution to the Development of a New Concept of School Leavers Training for the Unified State Examination

An analysis of the problems related to application of new technologies in making a new Russian language examination as a unified state examination is proposed. The concept advanced by professor Maksimov and implemented in his tutorial "Getting Ready for the Russian language examination" is considered.

Keywords: final performance appraisal of the secondary school graduates, new principles of pupils' knowledge control, new generation teaching technologies, teaching facilities, new methods of teaching material presentation.

9 апреля 2002 года вышел приказ Министра образования РФ «Об утверждении Положения о проведении единого государственного экзамена». Это положение устанавливало на период эксперимента порядок государственной (итоговой) аттестации выпускников XI классов общеобразовательных учреждений, а также проведения вступительных испытаний и зачисления в учреждения среднего профессионального и высшего профессионального образования на территории субъектов РФ.

В 2003 году все общеобразовательные учреждения страны перешли на единый государственный экзамен (ЕГЭ) по русскому языку, а следовательно, и прием абитуриентов осуществлялся по новым правилам во всех вузах и сузах. В связи с этим возникла насущная потребность целенаправленно готовить выпускников к сдаче ЕГЭ.

Введение новой формы итоговой аттестации выпускников средних школ потребовало коренного обновления преподавания русского языка с учетом изменившихся принципов контроля знаний, умений, навыков учащихся, которые нашли свое отражение в новой форме экзамена.

Лидером в разработке новых методических концепций, связанных с преподаванием русского языка в условиях реформирования образования, которым был отмечен конец XX века, стал профессор В. И. Максимов. Русский язык является не только базовым предметом учебного плана, но и главенствующим элементом общего среднего образования в целом.

Разрабатывая концепцию подготовки школьников и абитуриентов к сдаче по новой форме экзамена по русскому языку, В. И. Максимов исходил из необходимости применения образовательных технологий нового поколения, требующих разработки эффективных приемов подачи учебного материала при соблюдении принципов дидактики и современных способов педагогической коммуникации.

Решение практических задач, связанных с новым подходом к обучению русскому языку и отвечающих потребностям времени, сделало необходимым создание новых учебных пособий и учебников. Одним из первых новую концепцию создания учебных пособий с учетом тестовой методики подачи учебного материала и критериев оценки знаний учащихся разработал профессор В. И. Максимов. В частности, эта концепция была реализована в созданном коллективом авторов под руководством проф. В. И. Максимова учебном пособии для старшеклассников и абитуриентов «Готовимся к единому государственному экзамену по русскому языку» [1].

Разрабатывая концепцию указанного пособия, В. И. Максимов основывался прежде всего на том, что современные средства обучения должны соответствовать динамике образовательного

процесса и, решая конкретные практические задачи обучения, одновременно способствовать развитию и саморазвитию учащихся. Таким образом, в центре внимания ученого оказались методические постулаты развивающего обучения, которые в пособии органично синтезируются. Предлагаемые задания и вопросы выдержаны в структуре принципов развивающего обучения.

Пособие предлагает систематизированный комплекс теории, упражнений, тестов и текстов, который поможет школьникам и абитуриентам успешно подготовиться к сдаче государственного экзамена. В целом все включенные в пособие материалы ориентированы на выполнение заданий в стандарте ЕГЭ, что в первую очередь обуславливает новизну подхода к подаче учебного материала.

Чтобы выполнить задание ЕГЭ по русскому языку в формате ЕГЭ, выпускники должны овладеть навыками и умениями владения русской речью, а также речемыслительной деятельностью, которая занимает в учебных материалах примерно 2/3 содержания учебной информации, и теоретическими знаниями о русском языке, составляющими примерно около 1/3 учебной информации. Специального изучения требует сама структура подачи материала, используемая в разработанных стандартах заданий. Притекстовые и послетекстовые задания не только формируют у учащихся языковые навыки и умения владения русской речью, речемыслительной деятельности, но и способствуют их творческой интеллектуальной деятельности.

Следует отметить, что принципиально новые приемы подачи материала, положенные в основу созданной В. И. Максимовым системы работы, позволяют учащимся выйти на новый уровень теоретического осмысления изучаемых языковых явлений, способствуют пониманию законов языка, его внутренней системы и логики.

Учитывая, что в учебном пособии, как и в учебнике, моделируется сам процесс обучения (отражается взаимодействие: преподаватель – учебное пособие – учащийся) В. И. Максимов, разрабатывая концепцию нового учебного пособия, основывался прежде всего на следующих положениях:

– учебное пособие должно стать средством реализации современной технологии обучения;

- достичь обеспечения раскрытия программы учебной дисциплины;
- обеспечить доступность материалов для усвоения учащимися;
- формировать творческие умения у учащихся;
- создавать условия для самостоятельной работы при усвоении теоретического материала, а также при выполнении практических заданий, на что направлено включение в пособие «ключей»;
- создавать условия для развития и саморазвития учащихся.

При этом при создании учебного пособия под ред. В. И. Максимова учитывается принцип личностно-деятельностного подхода, который признается в современной дидактике одним из важнейших принципов, реализуемых при написании учебных пособий и учебников. Кроме того, для концепции, разработанной В. И. Максимовым, важным является учет того, что современные средства обучения должны соответствовать динамике образовательного процесса.

Анализируемое нами учебное пособие, вызванное к жизни современными реалиями было одним из первых, позволившим решить одну из главных задач обеспечения учебного процесса в условиях перехода к новой образовательной парадигме. Пособие рассчитано как на работу в аудитории под руководством преподавателя, так и на самостоятельную работу. Содержащиеся в пособии ответы ориентированы на самоконтроль, что способствует повышению эффективности и результативности усвоения учебного материала.

В заключение отметим, что все вышеизложенное доказывает значительность вклада проф. В. И. Максимова в создание методической базы, в развитие отечественной методики, обеспечивающей преподавание русского языка в новых условиях. Научно-методическая деятельность ученого свидетельствует о его страстной увлеченности, энтузиазме, способности генерировать идеи.

Литература

1. Готовимся к единому государственному экзамену по русскому языку: пособие для старшеклассников и абитуриентов / под ред. проф. В. И. Максимова. – М.: Гардарики, 2004. – 542 с.

УДК 811.161.1:371.274/.276Maksimov

Пономарева З. Н.

Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

УЧИТЬ ВИДЕТЬ И ИСПОЛЬЗОВАТЬ

Статья посвящена изданию двух учебных курсов профессора В. И. Максимова «Стилистика русского языка» и «Литературное редактирование», предназначенных для студентов, изучающих журналистику, а также специалистов по связям с общественностью и рекламе.

Ключевые слова: стилистика русского языка, литературное редактирование, связи с общественностью, реклама, журналистика.

Z. N. Ponomariva

Saint-Petersburg Trade Unions University of Humanities

To Teach Noticing and Apply the Noticed

The article is devoted to the edition of two Professor V. I. Maksimov's courses "Stylistics of the Russian Language" and "Literary Editing" designed for the students of journalism, and those specializing in PR and advertising.

Key words: stylistics of the Russian language, literary editing, PR, advertising.

Лучшие учёные-практики, к которым относится профессор В. И. Максимов, всегда чутко отзывались на новое в русской речи. Постоянная готовность воспринять новшество, оценить его с позиций необходимости в лексиконе эпохи, умение увидеть и принять достижения коллег – исследователей и практиков – сделали труды учёного, его учебники и словари актуальными и востребованными «долгожителями» в преподавании культуры речи, стилистики и литературного редактирования.

Одним из первых Владимир Иванович отозвался на, как модно сейчас говорить, «вызовы времени», создав замечательный Словарь перестройки (по материалам российской прессы 1985–1992 гг.). Отличаясь привлекательной для широкой аудитории формой, благодаря новому материалу, иллюстрациям и карикатурам из газет и журналов того времени, словарь был в то же время строго научно, лексикографически выверен. Толкования слов, стилистические пометы к ним (*актуализированное, переориентированное*) и иллюстративный материал ярко характеризовали сложную эпоху

перемен, но – удивительно! – остались актуальными и до настоящего времени. На занятиях по культуре речи и стилистике они активно используются нами при анализе изменений в русском языке и речи, наблюдении над семантическими и стилистическими сдвигами в современной лексиконе и дискурсе.

Необыкновенная трудоспособность Владимира Ивановича и живой интерес к происходящему за окнами научного кабинета позволили найти и ввести в научный обиход множество лексических реалий в контексте их употребления. Максимов-учёный всегда при этом оставался практиком, заинтересованным в передаче знаний молодому поколению. Вероятно, именно поэтому он обратился к литературному редактированию – дисциплине, ориентированной прежде всего на будущих журналистов, специалистов по связям с общественностью и рекламе. Роль средств массовой коммуникации, непропорционально возросшая в последнее время, налагает на специалиста особую ответственность за форму речи, за её соответствие нормам языка и осознанное использование его богатства и многообразия. Именно поэтому В. И. Максимов объединил под одной обложкой два курса – стилистику русского языка и литературное редактирование.

Новым, на наш взгляд, стало использование в учебнике – и в теоретической, очень подробной части, и в практикуме – хороших образцов русской прозы и публицистики. Учиться не на ошибках, не на вырванных из контекста примерах, а на безупречных художественных и публицистических текстах – в этом принципиальная позиция автора. Определённость научной установки, чёткость теоретических формулировок и классификаций придают конструкции учебника устойчивость и оригинальность. Богатейшее собрание самых свежих и частотных новаций лексического характера предлагает автор студентам, исподволь приучая их внимательно и взыскательно относиться к речевой стихии, бушующей вокруг них. Гибридность и модульность рекламных текстов, новые формы деловых отношений, отраженные в документах, расширение возможностей редактирования и саморедактирования благодаря информационным технологиям – всё стало предметом придиричвого, заинтересованного рассмотрения, практических упражнений, точных рекомендаций к использованию новых явлений. Необходимо отметить, что Владимир Иванович всегда объективно и ува-

жительно оценивал находки и достижения коллег. Включая их примеры в свои учебники, он непременно ссылался на источник материала, что является безусловным свидетельством этичности и общей высокой культуры учёного.

В неиссякаемой радости познания, в творческой молодости и стремлении поделиться новым с молодёжью – причина успеха и долгой жизни учебников и учебных пособий, созданных В. И. Максимовым.

II. УРОВНИ ЯЗЫКА: ОПИСАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

УДК 811.161.1'243:81'373.47:378

Андрющенко Е. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ ЭКСПРЕССИВНОГО ОТРИЦАНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье анализируются синтаксические фразеологизмы, являющиеся неотъемлемой частью разговорной речи, которыми должны овладеть иностранные учащиеся. При этом автор рассматривает те трудности, которые возникают у иностранцев при овладении указанным языковым материалом.

Ключевые слова: синтаксический фразеологизм, синтаксическая модель, лексическое наполнение, семантика синтаксических фразеологизмов, знаменательная часть речи.

E. V. Andriushchenko

Saint-Petersburg State University

Syntactical Emphatic Negating Phraseological Patterns at Russian Language Classes as a Foreign Language

The article analyses syntactical phraseological patterns being an integral part of colloquial speech which are to be mastered by foreign students. The difficulties arising in this process are considered.

Keywords: syntactic phraseologisms, syntactic models, lexical realization, syntactic phraseological meaning, meaningful part of speech.

Синтаксические фразеологизмы представляют собой грамматическое явление, характерное, прежде всего, для разговорного стиля речи. Связано это с тем, что фразеологизированные синтаксические структуры служат для выражения различных субъективно-модальных значений: согласия, возражения, оценки, необходимости, невозможности, отрицания и т. д.

«Русская грамматика» относит к синтаксическим фразеологизмам «такие построения, в которых связи и отношения компонентов с точки зрения живых грамматических правил оказываются необъяснимыми» [3, с. 217]. В таких предложениях «словоформы связываются друг с другом идиоматически, не по действующим синтаксическим правилам функционируют служебные и местоименные слова, частицы и междометия» [3, с. 383].

Синтаксический фразеологизм, как отмечает А. В. Величко, представляет собой синтаксическую модель, которая имеет постоянные компоненты, определяющие ее обобщенное значение. Но эта модель имеет различное лексическое наполнение, «что и создает ее конкретное значение, которое накладывается на обобщенное значение» [1, с. 6].

Поскольку синтаксические фразеологизмы являются неотъемлемой частью разговорной речи, иностранным учащимся очень полезно овладеть данным языковым материалом. Это поможет им правильно понимать значение экспрессивных синтаксических конструкций и самим использовать их в речи. При этом совершенно очевидно, что и понимание, и использование фразеологизированных синтаксических структур представляет собой значительную трудность для иностранцев. Это связано со сложностью семантики синтаксических фразеологизмов (эксплицитно не выраженной), а также с тем, что их употребление во многом зависит от конституции [1, с. 3].

Экспрессивное отрицание в разговорной речи можно выразить с помощью различных синтаксических моделей [1, с. 24–27], [2, с. 43–44]. Например: *Какое там хорошо! Ей сейчас не до разговоров! А что ему учеба! Зачем же тебе туда ехать!* Усвоение этого материала на уроках русского языка как иностранного должно включать в себя, с одной стороны, работу с каждым отдельным синтаксическим фразеологизмом, а с другой стороны, сравнение между собой оттенков значений этих синтаксических моделей.

На примере одного из синтаксических фразеологизмов рассмотрим систему упражнений, которая может быть предложена иностранным учащимся для отработки данной темы. В качестве примера возьмем фразеологизированные структуры типа *Какое там хорошо!*

Знакомство с синтаксическим фразеологизмом полезно начать с представления его в виде синтаксической модели: «*Какой (какое, какая, какие, где, куда) там + глагол (существительное, прилагательное, наречие, числительное, местоимение)*». Синтаксическая модель наглядно демонстрирует, что в качестве свободного компонента данной фразеологизированной структуры может выступать любая знаменательная часть речи, поскольку конструкции такого типа могут отрицать и действие, и лицо, и предмет, и качество, и количество, и обстоятельства времени, места и т. д.

Затем на конкретных примерах нужно показать функционально-семантические особенности рассматриваемого синтаксического фразеологизма, приведя при этом синонимичные предложения, которые являются стилистически нейтральными:

Ты уже перевел статью? – Какое (где) там перевел! Даже не начинал (=не перевел).

Она завтра приезжает? – Какое (где) там завтра! Только через неделю (=не завтра).

Необходимо также обратить внимание учащихся на возможность по-разному ответить в некоторых случаях на один и тот же вопрос:

Ты уже обедал? – Какое там обедал! или Какой там обед! (=не обедал).

Она, наверно, на лекции? – Какая там лекция! или Какое там на лекции! Она в кафе сидит (=она не на лекции).

После этого можно переходить к заданиям, в ходе выполнения которых учащиеся сами будут использовать данные фразеологизированные структуры. Для конструкций типа *Какое там хорошо!* очень важна интонация, с которой они произносятся (ИК-7). При этом разные эмоциональные оттенки могут сопровождаться соответствующими жестами. Поэтому первое задание должно звучать следующим образом: *Слушайте и повторяйте. Обратите внимание на интонацию и жесты.*

Во втором задании учащимся может быть предложено закончить реплики, дав отрицательные ответы на вопросы и сообщив, что имеет место на самом деле:

Ты часто ходишь в театры? – Какое ...

Давай сходим на выставку в Эрмитаж. – Какая ...

При этом на форму местоимения *какой* надо обратить особое внимание. Так, с глаголами и наречиями используются формы *какое* и *какой*. С существительными и прилагательными слово *какой* согласуется в роде и числе, но если эти части речи употребляются с предлогами, то также используются только формы *какое* и *какой*.

Соответственно в следующем задании уже не нужно приводить начало ответной реплики, а можно просто попросить учащихся дать отрицательный ответ и сообщить, что имеет место на самом деле:

Ты уже сделал домашнее задание? – ...

Сколько туда ехать? Минут десять? – ...

Затем целесообразно предложить задание, в котором, наоборот, надо придумать начальные реплики диалогов:

– – Какая там вечеринка! У меня завтра экзамен.

– – Какое там недавно! Месяц назад.

Выход в речь предполагает составление учащимися своих диалогов с использованием соответствующих конструкций.

На завершающем этапе полезно выполнить задания, позволяющие сравнить различные синтаксические модели со значением экспрессивного отрицания, поскольку у учащихся могут возникнуть трудности, связанные с пониманием оттенков значения и ситуаций употребления.

Литература

1. Величко А. В. Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев: учеб. пособие. – М.: Филолог. фак-т МГУ, 1996.
2. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / под ред. А. В. Величко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009.
3. Русская грамматика. В 2 т. / гл. ред. Н. Ю. Шведова. – Т.2. – М.: Наука, 1980.

УДК 81'373.612.2:82-1:030

Афанасьева Н. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

**СТИХОТВОРЕНИЕ А. АХМАТОВОЙ
«Я ГИБЕЛЬ НАКЛИКАЛА МИЛЫМ...»: К ВОПРОСУ
ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ
ТРАДИЦИОННЫХ ПОЭТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ**

Автор статьи, работая над составлением «Словаря традиционных поэтических образов», размышляет о принципах его создания. Показано, что существующие словари подобного типа, не отражают всех характеристик, что подтверждается анализом стихотворения А. Ахматовой.

Ключевые слова: образные средства языка, метафора.

N. A. Afanasieva

Saint-Petersburg State University

A. Ahmatova's Verse "I was bringing ruin upon the loved ones...": a Contribution to lexicographic description of poetic images

Working on compiling "Dictionary of Poetic Images" the author reflects on the principles of its arrangement. An analysis of the verse, the characteristics to be presented in it are provided.

Key words: language imagery, metaphor, principle of a dictionary.

Традиционные поэтические образы такие, как *путь, огонь, вино, чаша, нить, театр, игра* – 'жизнь'; *огонь, вино, болезнь* – 'любовь' и др., становятся объектом описания в современных словарях образов. Например, свод всех парадигм образов русской словесности XVIII–XX вв. представляет собой «Словарь поэтических образов» Н. В. Павлович.

Образные средства языка поэзии – поэтические номинации – объект систематизации «Словаря языка поэзии (образный арсенал русской лирики конца XVIII – начала XX вв.)» Н. Н. Ивановой, О. Е. Ивановой. Единицы языка поэзии – описательно-метафорические сочетания, перифрастические сочетания, слова-символы, признаковые словосочетания и качественные слова в абсолютив-

ном употреблении представлены по группам – денотативным множествам.

Метафорическое словоупотребление поэтов начала XX в. – в центре исследований Н. А. Турапиной. В учебное пособие «Метафора В. Маяковского» включен «Словарь метафор В. Маяковского», который содержит метафорические употребления слов разных частей речи. Ученым создан и «Словарь образных средств Александра Блока, Сергея Есенина и Владимира Маяковского».

Принцип семантического поля (тезаурусный принцип группировки тропов) лежит в основе «Материалов к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв.» Н. А. Кожевниковой и З. Ю. Петровой. Авторы «Материалов...» стремились к полноте включения в словарь всех семантических типов тропов.

Однако в современных словарях при описании образности, как правило, большее внимание уделяется метафорическому словоупотреблению, существительным, реже глаголам, прилагательным, создающим образное представление.

В настоящее время нами ведется работа над составлением «Словаря традиционных поэтических образов», который стремится к полноте охвата материала русской, советской поэзии и ставит своей целью максимально полно описать способы преобразования ТПО, осветить авторский замысел, а значит, – выявить то новое в плане формы и содержания, что привнесено поэтом в образ. Материал такого словаря позволил бы проследить динамику и развитие ТПО в русской лирике, характерные особенности его преобразования в рамках той или иной поэтической эпохи, школы, идиостиля.

Если в XVIII–XIX вв. традиционный образ часто представлен в сравнении или метафоре (началу XIX и XX вв. характерна, например, генитивная метафора), то поэты серебряного века, как и современные поэты, ищут другие способы реализации традиционного образного представления. В связи с этим встает вопрос, каким образом описать в словаре индивидуальные способы отсылки к образному представлению, как описать сложное семантическое наполнение образа.

Рассмотрим этот вопрос на примере стихотворения А. Ахматовой «Я гибель наклкала милым...» [1, с. 163] и семантической многоплановости лексемы *знойно* в контексте этого стихотворения.

* * *

Я гибель накликала милым,
И гибли один за другим.
О, горе мне! Эти могилы
Предсказаны словом моим.
Как вороны кружатся, чуя
Горячую свежую кровь,
Так дикие песни, ликуя,
Моя насылала любовь.
С тобою мне сладко и знойно,
Ты близок, как сердце в груди.
Дай руку мне, слушай спокойно.
Тебя заклинаю: уйди.
И пусть не узнаю я, где ты,
О, Муза, его не зови,
Да будет живым, невоспетым
Моей не узнавший любви.

В данном контексте категория состояния *знойно* (не существительное, не глагол) становится местом акцентирования смысла: *С тобой мне сладко и знойно, / Так близок, как сердце в груди*. В контексте стихотворения благодаря лексеме *знойно* одновременно происходит отсылка к образу *огонь – любовь* и образу *герой – солнце*. Уже существительное *зной* нетрадиционно в парадигматическом ряду слова *огонь* семантического поля конкретного компонента ТПО *огонь*, но в данном случае поэт обращается к другой части речи, что усиливает впечатление от авторского преобразования. Важным способом создания образа становится здесь и логический сдвиг: «с тобой мне <...> *знойно*»; непривычное в данном контексте употребление лексемы *знойно*, акцентирует читательское внимание именно на этом слове. В контексте стихотворения Ахматовой у лексемы *знойно* актуализируются семы ‘жар’, ‘жарко’, отсылающие к традиционному в русской поэзии *жару любви* и ТПО *огонь – любовь*; другой традиционный смысл проявляется благодаря непривычной сочетаемости: если героине *знойно* с лирическим героем, то он является источником этого зноя. В русской национальной культуре только солнце может быть причиной зноя. А значит, в произведении проявляется характерное для поэзии

Ахматовой восприятие любимого: *герой – солнце*, восходящее к фольклорной, к древнерусской традиции. В поэтической традиции XVIII – начала XIX века образ *герой – солнце* обычно использовался в одах при восхвалении императоров, императриц, полководцев.

Усложнение семантики, плана выражения как способы обновления традиционного образа характерны поэзии XX в. Например, у Есенина: *Пускай ты выпита другим*, у Мандельштама: *Самолюбивый, скромный пешеход* и т. д. А значит, эти способы реализации образа должны быть представлены в словарных статьях. Так как словарная статья представляет собой семантическое поле конкретного компонента определенного традиционного образа указанной эпохи и структурируется всеми значимыми частями речи, то данный контекст будет включен сразу в две словарные статьи: ТПО огонь-любовь и ТПО свет-человек. Каждый пример будет снабжен пометой С+ (дополнительное значение, сема; при которой указано второе значение).

Однако для описания способов создания семантической многоплановости требуются особые пометы. В настоящее время рассматривается вопрос о введении пометы ЛС – логический сдвиг, которая поможет выделить этот способ создания образа в лирике XX в.

Литература

1. Анна Ахматова. Собр. соч. в 2 т. – Т. 1. – М., 1990. – С. 163.
2. Иванова Н. Н., Иванова О.Е. Словарь языка поэзии (образный арсенал русской лирики конца XVIII – начала XX в.) / Н. Н. Иванова, О. Е. Иванова М., 2004.
3. Кожевникова Н. А. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв / Н. А. Кожевникова, З. Ю. Петрова. – Выпуск 1: «Птицы». – М., 2000; Кожевникова Н. А., Петрова З. Ю. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв. Вып. 2: «Звери, насекомые, рыбы, змеи» / Н. А. Кожевникова, З. Ю. Петрова. – М., 2010.
4. Павлович Н. Словарь поэтических образов в 2 т., Т. 1. – М., 1999.
5. Туранина Н. А. Метафора В. Маяковского. Словарь. Таблицы. Комментарий. – Белгород, 1997; Туранина Н. А. Метафора В. Маяковского. – Белгород, 1999.

УДК 811.161.1'271.14

Вербин А. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

РАЗВИТИЕ ИЛИ ДЕГРАДАЦИЯ ЯЗЫКА?

Статья посвящена одной из актуальных проблем, связанной с деструктивными изменениями в русском языке и в речи под влиянием социальных процессов. Богатый иллюстративный материал позволил выявить языковые изменения на грамматическом и лексическом уровнях.

Ключевые слова: социальные перемены, изменения в языке, изменения в грамматике, лексике.

A. A. Verbin

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Development or Degradation of the Language?

The article is devoted to one of the topical and debatable problems related to a destructive effect on the Russian language caused by a number of social changes in the country. The author analyses a somewhat widespread deviation from the standard Russian grammar: replacement of perfective active participles by imperfective ones.

Keywords: development of language, degradation of language, information technology and language learning.

О том, что языки изменяются, известно давно. Язык, как и всякая другая система, используемая человеком, претерпевает изменения, поскольку меняется среда, в которой существует человек. Наиболее изменчивой частью языка является его лексика. И это понятно, лексика отражает объекты окружающей человека среды (физические, культурные и идеальные). Среда, окружающая человека, постоянно изменяется, а вместе с ней меняется лексика. Появляются новые слова, отражающие появление новых объектов, и уходят из употребления слова, отражавшие исчезнувшие из употребления объекты. Наиболее устойчивой частью в языках считается их грамматика [1]. И это также понятно, поскольку она является собственно языком в том смысле, что она представляет собой некий код, в соответствии с которым осуществляется речевая деятельность. Но и грамматика подвержена изменениям.

Сейчас в России мы уже в течение полувека живем в новом обществе, что, естественно, отражается на нашем языке. Появился огромный новый пласт лексики, которая отражает нашу новую социальную среду. В грамматике русского языка также имеются некоторые изменения. В этом плане можно указать на замену причастия действительного залога совершенного вида на причастие несовершенного вида. Так, некоторое время назад на «Пятом телеканале» Санкт-Петербурга репортер, комментируя мероприятия, посвященные юбилею основания Военно-медицинской академии, так описывала их телезрителям: «Император, *присутствующий* на открытии академии, сдернул покрывало с мраморной таблички с текстом, посвященным данному событию, и объявил об открытии данного учебного и научного учреждения». Совсем недавно на телеканале «Россия 1» в репортаже о крушении нашего пассажирского лайнера над Синайским полуостровом шеф-редактор ближневосточного отдела телеканала С. Пашков говорил: «Египетские спецслужбы уже допросили сотрудников багажного отделения аэропорта, *дежурящих* тогда» [2].

Такие случаи характерны для разговорной речи, что вполне объяснимо, поскольку разговорная речь является менее строгой. Но приведенные выше примеры являются официальными сообщениями на центральных телеканалах страны, сотрудники которого, как представляется, обязаны говорить на нормативном русском языке. К тому же, имеются также зафиксированные письменные образцы такой замены. Недавно в газете «Петербургский дневник», издаваемой правительством Санкт-Петербурга, был помещен материал об установке в парке Победы северной столицы бюста Герою Советского Союза и Герою России Николаю Саиновичу Майданову. В нем подробно изложены героические действия летчика-аса Н. С. Майданова в Афганистане во время его последнего боевого задания. Согласно описанию, *в то время, когда он на своем вертолете эвакуировал наших солдат с поля боя, Н. С. Майданов был смертельно ранен в область сердца и шею, но, «до последней минуты борясь за жизни вверенных ему людей, находящихся на борту, стремился посадить вертолет и не выпускал штурвал из своих рук»* [3].

Проникновение таких ошибок в тексты официальных источников говорит о достаточно широкой распространенности этого явления.

Когда обсуждаются грамматические изменения в нашем языке, то обычно указывается, что все они свидетельствуют о наличии в системе русского языка тенденции к аналитизму, т. е. «выражению значения не через словоформы, а средствами контекста (в широком смысле слова)» [4]. Изменение, о котором здесь идет речь, конечно же, является примером аналитической тенденции, поскольку в данном случае мы имеем дело с очевидным сокращением количества словоформ, применяемых в языке. Но при этом правомерен вопрос о том, является ли это явление свидетельством сокращения количества словоформ при сохранении выразительных возможностей языка или, иначе, теряется ли при этом семантический арсенал языка.

Изменения лексики воспринимаются вполне естественно. Они очевидны и многочисленны. Они свидетельствуют только об изменении языка. В этом случае не может идти речи о каком-то развитии языка или утратах языка. Поскольку понятно, что использование, например, слова *уикенд* вместо *конец недели* или *выходные* или же слова *имидж* вместо слова *образ* не является свидетельством какого-то развития, потери или прогресса. Изменения же в грамматике дают повод задуматься о квалификации таких случаев. И действительно, являются ли приведенные примеры показателем развития языка, т. е. некоторым прогрессивным явлением? Или же мы имеем дело с неким упрощением, обедняющим язык, а иногда даже способным ввести слушающего или читателя в заблуждение, и поэтому недопустимым.

Нам представляется очевидным, что приведенный пример о «присутствующем императоре», как говорят, бросается в глаза (или в уши) как совершенно диссонирующий с обычным восприятием нашей речи, поскольку слово *присутствующий* определенно указывает на присутствие императора в момент событий, описанных в телерепортаже, чего, естественно, репортер не планировала сообщить телезрителям. То же относится и к описанию боя, в котором погиб наш знаменитый летчик А. С. Майданов. Поэтому, представляется, что подобные случаи должны рассматриваться как примеры, свидетельствующие о деградации русского языка.

Если же квалифицировать подобные изменения в языке как деградацию, то, естественно, требуется объяснение, почему возникают такие замены, такие упрощения. По нашему мнению, данное

упрощение связано с падением уровня общей образованности поколения, которое выросло за четверть века нашей новой реальности. Никто из тех, кто работает в системе образования, не станет отрицать, что уровень знаний по всем предметам, включая русский язык, у наших школьников резко упал. Этот факт признается на самом высоком политическом уровне страны, о чем свидетельствуют частые заявления о необходимости улучшить положение дел в системе образования и постоянные нововведения в нем. Этому также способствуют и современные (информационные) технологии, ставшие доступными самым широким слоям нашего общества, включая детей. Современные информационные устройства и Интернет позволяют быстро отыскивать самую разнообразную информацию и обмениваться ею. Они также корректируют тексты, позволяют быстро выполнять самые разнообразные математические расчеты. Все это избавляет пользователей информационных технологий запоминать информацию и заучивать различные правила. К тому же, молодое поколение очень мало читает хорошие (литературные) тексты, поскольку проводит много времени за компьютерами и другими информационными устройствами. А тексты, которые они видят в Интернете, в подавляющем числе случаев имеют низкий литературный уровень, и часто являются просто безграмотными. Влияние этих современных тенденций на общий культурный уровень населения отмечается специалистами и в других странах [5]. Поэтому среднестатистический представитель этого поколения часто демонстрирует недостаточно точное понимание письменных текстов и даже неумение пересказывать их. Очевидными свидетельствами этого является низкое умение грамотно писать на родном языке, точно понимать различные нюансы лексических выражений и синтаксических конструкций. А имея в виду, что в нашей новой социально-политической реальности выросло целое поколение, то сегмент населения с низким уровнем знаний (включая знание родного языка) является достаточно обширным. Именно поэтому указанные выше упрощения для этого сегмента населения являются достаточно обычными.

Литература

1. Sick B. Der Dativ ist dem Genetiv sein Tod. – Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch, 2004. – S. 179.

2. Телеканал «Россия 1». Новости в 20. 00 от 6 ноября 2015.
3. Сергеев А. Майданов: легчик-ас // Петербургский дневник, 05 ноября 2015. – С. 4.
4. Современный русский литературный язык: учебник / под ред. академика В. Г. Костомарова и проф. В. И. Максимова. – М.: Юрайт, 2010. – С. 855.
5. Djian J.-M. Politique culturelle. La fin d'un myth. – P.: Gallimard, 2005; Morrison D., Compagnon A. Que reste-t-il de la culture Française, – P.: Denöel, 2008; Sachs J. The Price of Civilization. – N.Y.: Random House, 2011.

УДК 81'367.3:070

Ван Янь

Санкт-Петербургский государственный университет

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В ДЕЛОВОЙ ПРЕССЕ

В статье рассматриваются сопоставительные отношения, которые являются характерными для деловой прессы как в формальном, так и смысловом отношении. Демонстрируются способы их выражения, отмечается разное участие автора в представлении этих отношений, что характерно для газетно-публицистической речи.

Ключевые слова: сопоставительные отношения, конструкции сопоставления, авторское участие в процессе сопоставления.

Van Yan

Saint-Petersburg State University

Comparative Constructions in Business Press

Comparative relations, both formal and semantic, that are specific to the business press are examined in the article. Their expression is demonstrated, different ways of their presentation by are analyzed.

Keywords: comparative relations, structure mapping, author's participation in the matching process.

Сопоставительные конструкции рассматриваются в статье на материале деловой прессы. Её главной функцией, как указывают исследователи [1, с. 184], [3, с. 434], является информирование, т. е. предоставление читателям качественной информации. Однако факт выбора определённой информации, публикации экспертных мнений и комментариев журналистов не могут не оказывать влия-

ния на формирование взглядов читателей. Тем самым следует признать за деловой прессой и её воздействующую функцию.

Ситуация общения в прессе включает в себя множество факторов: отправителя и адресата с их коммуникативно-прагматическими установками, однонаправленную в каждый момент коммуникацию (отсутствие возможности обратной связи непосредственно в момент восприятия сообщения), фактор времени и пространства.

В том, что касается деловой прессы, ведущую роль в ней играют особенности адресата и отправителя. Базой читательской аудитории для такой прессы являются специалисты, прежде всего из групп организаторского труда, то есть образованные, социально активные люди, работающие во всех сферах народного хозяйства, в науке (в первую очередь – прикладной) и на государственной службе. Такие люди, обращаясь к деловой прессе за информацией, ждут предложений возможных решений, основанных на мнениях экспертов, которые выступают основными авторами этого вида прессы [2]. Читательская база определяет и способ подачи информации, опирающийся преимущественно на точность и логичность изложения. В целом специфика коммуникативной ситуации в деловой прессе обуславливает и функционирование в ней речевых жанров. Едва ли не самым используемым в ней речевым жанром оказывается сопоставление

Вслед за Л. П. Юдиной мы понимаем под сопоставлением логическую операцию «по обнаружению (на основе сравнения) сходства или различия между двумя предметами, действиями, явлениями, ситуациями (члены сопоставления) с целью характеристики обоих членов сопоставления или одного из них». Отмечается, что в языке «сопоставительные отношения передаются средствами простого и сложного предложений, лексикой определённой семантики и контекстом в целом» [4, с. 323].

Языковыми средствами, непосредственно специализирующимися на выражении противопоставления являются сложноподчинённые предложения с парными союзами: *если... то..., чем... тем..., настолько... насколько...*, каждая из частей которых маркирует один из компонентов сопоставления. Именно эти конструкции непосредственно отражает модель ситуации сопоставления. Приведем примеры употребления конструкций с двухместными союзами:

«И если Германия задерживает процесс лишь по причине бюрократических проволочек, то Швеция регулярно выступает против проекта» («Коммерсантъ», № 172 (4227) 17.09.2009). Интенция – сопоставив, противопоставить рассматриваемые объекты).

«– Он может сделать это настолько, насколько ему позволяют обстоятельства» («Коммерсантъ», № 110 (4651), 21.06.2011). Интенция – сопоставив, констатировать соответствие).

Однако сопоставление может быть выражено и другими языковыми средствами в более сложных по значению конструкциях. Рассмотрение конструкций сопоставления со стороны семантики, позволяет выделить в них два компонента: человек – сопоставляющий / мыслящее начало – и объекты, которые он сопоставляет – сопоставляемое. Роль этих компонентов может быть различной. На этом основании можно выделить два типа конструкций.

1. Автор намерен предоставить адресату информацию о сопоставляемом, не акцентируя внимания на выводах собственной ментальной операции сопоставления. В этом случае не используются языковые средства, передающие противопоставление или же отождествление ситуаций говорящим; автор предлагает адресату самому принять решение о соотношении объектов сопоставления. В таком случае средством выражения интенции сопоставления выступают некоторые системные языковые отношения и речевые приемы. Например:

«40 тыс. льготных автокредитов выдали российские банки за два месяца действия госпрограммы. Около 35 тыс. автокредитов было выдано в августе <...>» («Коммерсантъ Деньги», №35 (943), 09.09.2013) Интенция – сопоставить – выражена параллелизмом синтаксических конструкций (неопределённо-личное предложение и пассивный оборот), лексическим повтором и употреблением в каждом из предложений слов и словосочетаний, принадлежащих определенным тематическим группам (количества и времени) на аналогичных синтаксических позициях.

2. Автор намерен предоставить адресату информацию о сопоставляемом, сообщив о выводах собственной операции сопоставления – и тогда его высказывание включает определенные языковые средства, специализирующиеся (2а) на отождествлении, уподоблении, соответствии ситуаций друг другу или же (2б) «на акцентировании различий между ситуациями, в том или ином отношении сходными» (Русская грамматика 1982: 611-612).

2а) «Де-факто – никуда не делись BMW, Mercedes и Audi, паркующиеся у Смольного, *такой же* парад тщеславия – на площади у Мариинского дворца, где заседают депутаты Законодательного собрания» Интенция – констатировать совпадение («Огонёк», № 11 (5271), 25.03.201

2б) «Опрос взрослых жителей городов с численностью населения от 100 тыс. показал, что для 40% бытовая техника – часть обычной жизни, но для 60% – все еще признак богатой семьи». Интенция – *противопоставить*. («Коммерсантъ Деньги», № 22 (930), 10.06.2013).

Таким образом, наблюдения показывают, что, занимая значительное место в текстах деловой прессы, процесс сопоставления может найти отражение как в специализированных конструкциях – сложноподчинённых предложениях с сопоставительными союзами, так и в конструкциях, где сопоставительные отношения находят лексическое и структурно-семантическое выражение, при этом обнаруживая разную степень «включённости» автора в представление этих отношений. В процессе обучения русскому языку как иностранному необходимо обращать внимание на способы выражения этих отношений и те различия в их семантике, которые значимы с точки зрения присутствия в них говорящего лица.

Литература

1. Кожина М. Н. Стилистика русского языка. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.
2. Костыгина К. А. Интертекстуальность в прессе: на материале немецкого языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2003. – 18 с.
3. Ушникова О. В. Информационная и воздействующая функция публицистики // Studia Linguistica 10 (Сб. ст.): Проблемы теории европейских языков. – СПб.: Тригон, 2001. – С. 434–437.
4. Юдина Л. П. Выражение сопоставления // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный: Учеб. пособие /Под ред. А.В. Величко. – 2-е изд. – М., Изд-во Моск. ун-та. 2004.

УДК 81'271.1:642.487

Васильева В. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРОЯВЛЕНИЕ СТЕРЕОТИПНОСТИ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ ВЕДУЩЕГО СВАДЕБНОГО ТОРЖЕСТВА (на материале видеофрагментов речевого события *первый тост*)

В статье содержится лингвистический анализ речевого поведения ведущего свадебного торжества, языковыми материалами для которого послужили видеофрагменты. В статье показано, что речь ведущего регламентирована речевыми событиями, позволившими выделить типичные лексические и грамматические средства речевых тактик.

Ключевые слова: речевые тактики, коммуникативные намерение, речевое поведение, речевые события, коммуникативный стиль языковой личности, стереотипность, риторическая стратегия.

V. A. Vasilieva

Saint-Petersburg State University

Stereotypes in Speech Behavior of the Wedding Celebration Leader

The article provides a linguistic analysis of speech behavior of the wedding celebration leader based on a video of such an event. The author shows that the speech acts of such an occasion are carefully choreographed making it possible to identify specific speech lexical and grammatical tactics.

Keywords: speech tactics, communicative intention, speech events, personal language style, stereotypes, rhetorical strategy.

Свадьба является сложным коммуникативным событием [2, с. 95], а любое комплексное явление состоит из более простых компонентов, каковыми в данном случае являются речевые события. Поскольку ведущий является организатором свадебного обряда, создавая единый речевой коллектив из малознакомых людей, то его можно назвать центральной фигурой свадебного сценария и всего торжества в целом. Анализируя речевое поведение ведущего, нам необходимо учитывать те речевые события, участником которых он является. В данном случае он будет не только участником событий, но и непосредственно их инициатором.

Типичными речевыми событиями, где фигурирует ведущий, являются *встреча молодых, первый тост, организация игры*. Мы рассматривали внутри выделенных речевых событий сценарии и комбинации речевых действий, речевые жанры, стратегии и тактики, превалирующие в речевом поведении ведущего, и, безусловно, обратили внимание на канал обратной связи в лице ответных реплик гостей свадьбы.

Взяв за основу модель анализа коммуникативного стиля языковой личности, предложенную Болотновым [1, с. 164], мы выделили следующие компоненты анализа речевого поведения:

- социальные ситуативно обусловленные роли ведущего;
- фактор адресата/ адресанта;
- ведущие стратегии и тактики;
- доминирующие речевые жанры;
- коэффициент реактивности.

Ввиду ограничения в объеме статьи мы представили здесь анализ только одного из вышеназванных событий – *первый тост*. **Фактор адресата** играет здесь важную роль, поскольку любой тост (в том числе и свадебный) имеет определенную, четко закрепленную структуру. Т. И. Попова отмечает следующие особенности данного речевого жанра: риторическое построение, диалогичность с четким указанием адресата, сочетание стандартности и импровизации [3, с. 97].

Обычно первый тост произносится ведущим в официальной обстановке свадебного застолья. Он адресован молодым, что имеет место в официальном обращении «*семья Михайловых*» [6], «*дорогие наши молодожены*» [4], «*Владимир, Евгения*» [7], и менее формальном «*Настенька, Денис*», «*ребята*» [4]. Мы находим обращение не только к новобрачным, но и ко всем гостям «*господа*» [5], «*уважаемые гости*» [8].

Ведущий в данном речевом событии играет роль организатора и коммуникатора. **Регулятивная функция** проявляется в использовании ведущим *тактики совета* в адрес молодых, где доминирующим жанром является регулятивный жанр указания с оттенком совета-пожелания. Данный жанр строится с помощью директив: «...*Всегда держите руку любимого человека в своей руке и никогда ее не отпускайте, всегда идите по жизни вместе вот такой вот счастливой, веселой, улыбающейся парой...*» [8],

«...Преодолеть чтоб в жизни все невзгоды, друг друга за руки сегодня вы возьмите...» [4]. Также ведущий использует **тактику просьбы** в обращении к гостям. В данном случае жанр просьбы реализуется также при помощи директив с призывом к совместному действию: «...Так поднимем же бокалы, гости, наш первый тост – за счастье молодых...» [5], «...Друзья, давайте наполним наши бокалы и поднимем их за счастливое будущее семьи Михайловых...» [6], «Друзья, давайте чокаться да погромче, да поактивнее» [7].

Фатическая функция отражается в тактике сближения. Ведущий использует такие фатические жанры, как тост и пожелание, построенные при помощи таких речевых поступков, как социально-этикетных экспрессивы. Они выражают пожелания молодым от лица ведущего и всех присутствующих: «...Мы вам желаем, чтобы в вашей семье было всё так, как вы этого хотите, всё так, как вы этого заслуживаете, чтобы ваша семья была самой красивой, самой счастливой, самой везучей, самой богатой и самой-самой по жизни довольной...» [8], «...Мы жениху с невестой крикнем троекратно: «Поздравляем!»» [4].

Вышеуказанные тактики помогают ведущему реализовать **риторическую стратегию** привлечения внимания, поскольку при произнесении тоста ведущий обращает внимание присутствующих на себя и на молодых, в честь которых все гости собрались вместе.

Фактор адресанта отражается в использовании типичных речевых средств в рамках той или иной тактики:

– глаголов в форме 2 лица множественного числа в тактике совета-пожелания («...Всегда держите руку любимого человека в своей руке и никогда ее не отпускайте, всегда идите по жизни вместе вот такой вот счастливой, веселой, улыбающейся парой...»), «...Преодолеть чтоб в жизни все невзгоды, друг друга за руки сегодня вы возьмите...»);

– грамматической конструкции «Мы желаем (вам)..., чтоб(ы)...» в тактике сближения («...Желаем милым новобрачным/ Чтоб путь их в жизни был удачным/ Чтоб с каждым годом жили краше/ И дом всегда был полной чашей...»), «...Мы вам желаем, чтобы в вашей семье было всё так, как вы этого хотите, всё так, как вы этого заслуживаете, чтобы ваша семья была самой красивой, самой счастливой, самой везучей...»);

– грамматической конструкции «(Давайте) + глагол в форме 1 лица множественного числа» в тактике призыва к совместному действию («...Друзья, давайте наполним наши бокалы и поднимем их за счастливое будущее семьи Михайловых...», «...Гости, то есть пассажиры, горючее все дружно сейчас заправляем и жениху с невестой крикнем дружно...», «...Так поднимем же бокалы, гости / Наши первый тост – за счастье молодых...».)

При анализе данного речевого события мы не видим явной необходимости рассматривать **коэффициент реактивности**, поскольку тост произносится ведущим, имеет чёткого адресата.

Таким образом, мы видим, что речь ведущего регламентирована данным речевым событием. В ходе анализа речевого поведения ведущего нам удалось выделить типичные лексические и грамматические средства реализации речевых тактик, доминирующие речевые жанры и речевые действия, посредством которых и осуществляется коммуникативное намерение ведущего, которое, в свою очередь, оправдывает коммуникативные ожидания гостей.

Литература

1. Болотнов А. В. Методика коммуникативного стиля языковой личности (на материале публичного дискурса А. А. Венедиктова) // Слово. Словарь. Словесность: Коммуникация. Текст. Синтаксис. Материалы Всерос. научн. конф. СПб. РГПУ им. Герцена. 13–15 ноября 2013г. / Отв. ред. В. Д. Черняк. – СПб.: САГА, 2013. – С. 162 – 167.

2. Гольдин В. Е. Имена речевых событий, поступков и жанры русской речи / В. Е. Гольдин // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация.– М.: Лабиринт, 2007. – С. 90–103.

3. Попова Т. И. Свадебный тост: особенности речевой организации // Новые парадигмы и новые решения в современной лингвистике / гл. ред. М. В. Пименова. – Кемерово, 2013. – С. 97–99.

4. Первый тост. Видео 1. [Электронный ресурс] <<https://www.youtube.com/watch?v=DThPMsIElQc>> (дата обращения: 10.10.2015).

5. Первый тост. Видео 2. [Электронный ресурс] <<https://www.youtube.com/watch?v=gG-zPIqzLI>> (дата обращения: 15.10.2015).

6. Первый тост. Видео 3 [Электронный ресурс] <https://www.youtube.com/watch?v=IOlh0BDs3Zc&index=5&list=PLAodYuiM1mRSnTbi6ezcV5Hq2_ydr8yUj> (дата обращения: 16.10.2015).

7. Первый тост. Видео 4 [Электронный ресурс] <<https://www.youtube.com/watch?v=Y4HgiZCgokk>> (дата обращения: 17.10.2015)/

8. Первый тост. Видео 5 [Из собрания автора].

УДК 81'373.43:070

Ван Циньсян

Санкт-Петербургский государственный университет

НЕОЛОГИЗМЫ-УНИВЕРБЫ В СОВРЕМЕННЫХ СМИ

В статье анализируется новая экспрессивно-оценочная лексика, неологизмы-универбы, которые активно используются в языке СМИ и отличаются большим разнообразием. При этом показано, что активное использование универбов в языке СМИ объясняется смешением функциональных стилей.

Ключевые слова: языковая демократизация и либерализация, жаргон, просторечие, диалекты, жаргонные универбы, коллоквиализмы, языковой вкус.

Van Zinsian

Saint-Petersburg State University

Neologisms-univebrs and Contemporary Media

The article analyses expressive and valuating vocabulary, neologisms-univebrs, which are actively used in the media language. The author shows that the reason for this phenomenon is mixing different functional styles.

Key words: language democratization and liberalization, slang, common parlance, slang univerbs, colloquialisms, language taste.

Средства массовой информации (СМИ) всегда играли серьезную роль в жизни общества: информационную, пропагандистскую, а в последние десятилетия еще и воздействующую [5, с. 86], [4, с. 9]. Для реализации воздействующей функции язык СМИ активно использует новую экспрессивно-оценочную лексику, к числу которой относятся и неологизмы-универбы, образующиеся по модели «прилагательное + существительное». Такие, например, слова, как *блошинка*, *всемирка*, *коронка*, *наглядка*, *недвижка*, *позитивка* и подобные существительные-универбы, которые отличаются формальной краткостью и стилистической окрашенностью (экспрессивностью, сниженностью, фамильярностью), в отличие от мотивирующих их атрибутивных словосочетаний: *'блошинный рынок'*, *'всемирная выставка'*, *'коронный номер'*, *'наглядная агитация'*, *'недвижимое имущество'*, *'позитивная информация'*. Употребление таких эконожных лексических единиц, безусловно, обогащает язык СМИ, делает его более образным и позволяет из-

бегать повторений языковых средств. Но стоит отметить, что злоупотребление универбами-дериватами наносит вред нормативным установкам публицистического стиля, и СМИ рискуют потерять часть своих читателей.

Чтобы привлечь внимание аудитории и оказать на нее влияние, публицисты нередко прибегают «к попеременной на кратких отрезках смене содержания, разнообразию тематики, сенсационности, а главное – перебивам собственно информации экспрессивными оценками, различными "ловушками внимания" (catch-words)» [3, с. 195].

Одной из таких ловушек внимания и является традиционный словообразовательный тип в русском языке – суффиксальная универбация. На основе суффиксальной универбации возникли многие известные лексемы (универбы), например: *маринка* – ‘*маринский театр*’, *зачётка* – ‘*зачётная книжка*’, *читалка* – ‘*читальный зал*’, *электричка* – ‘*электричный поезд*’ и др. Суффиксальная универбация – мощный стимул образования новых имен существительных: экономных, экспрессивных, популярных: *антивирусник* – ‘*антивирусная программа*’, *безналичка* – ‘*безналичные деньги*’, *горнолыжка* – ‘*горнолыжная база, курорт*’, *похоронка* – ‘*похоронное учреждение*’, *пригородка* – ‘*пригородная электричка*’, *табачка* – ‘*табачная фабрика*’ и т. п.

Дериваты-универбы обычно употребляются в разговорной речи [1], но в конце XX в. такие новообразования стали в большом количестве использоваться в языке СМИ благодаря их характерным особенностям – оценочности, экспрессивности, образности, экономности и даже сниженности [8, с. 7–13]. Например:

Егор Холмогоров: клеймо **диссидентщины** (заголовок)... Оттуда, что на российской оппозиции, даже в антилиберальной ее части лежит яркое клеймо **диссидентщины**, как политической технологии <<http://newsland.com/news/>>: Миленькую картинку можно бы... и закончить, если бы проблемы г-на Рыбкина по привлечению «**карманников**» в лояльную оппозицию из нелояльной удалось бы решить естественным путём. Сег. 31.05.1995.

Универбы *диссидентщина* – ‘диссидентская деятельность (противодействие власти)’ и *карманник* – ‘карманный деятель (зависимый, подчинённый кому-л. политик)’ употребляются в политической сфере, которая теснейшим способом связывается с языком СМИ. Используя такие мотивированные экспрессивные слова,

журналисты не только информируют аудиторию о происходящем событии, но и пытаются оказать на неё влияние, ведь «экспрессивные средства приобретают интеллектуальную напряженность и становятся носителями информации, способными формировать содержательную канву высказывания. Это «примиряет» различие между единицами языка в оппозиции информация – воздействие» [5, с. 64]. Универб *диссидентщина* содержит презрительный оттенок, а *карманник* своей сниженностью и формальным совпадением с ‘карманный вор’ выражает ироническое и презрительное отношение пишущего к политику, лояльному к власти. Журналисты такими экспрессивными дериватами стремятся вызвать у получателей информации то же чувство, которое испытывают сами.

Меткая и удачная организация содержания для автора СМИ очень важна, в этом творческом процессе определение темы и заголовка текста СМИ представляет собой нелегкую задачу для отправителя информации. И универбы часто помогают справиться с этой задачей, благодаря чему и используются в заголовках. Свежий пример: *санкционка* – ‘санкционный продукт, товар’. Когда Россия в ответ на санкции США и Евросоюз ввела собственный запрет на ввоз в страну «санкционных» западных товаров, это понятие стало популярным, проникло в живую речь и в СМИ, где стало использоваться в сокращенном (универбальном) варианте как экспрессивное разговорное новообразование, окрашенное иронией или пренебрежительностью, см.:

Санционка осветит Россию (заголовок). Из санкционных продуктов, которые попали в Россию незаконно и должны быть уничтожены, можно производить качественное удобрение, биогаз и даже электричество <<http://utro.ru/articles/2015/08/10/1251849.shtml>>;

Санционка: вы спрятали хамон в своем чемоданчике? (заголовок). В России уничтожено 550 тонн контрабандной растительной пищевой продукции и 47 тонн контрабандной продукции животного происхождения...<<http://www.kurer-sreda.ru/>>.

Активное использование универбов в языке СМИ объясняется и тем, что в настоящее время в языковой системе наблюдается смешение функциональных стилей, лексемы разговорной речи стремительным темпом проникают в другие функциональные виды и, прежде всего, в язык массовой коммуникации. Очевидно, после распада СССР вместе с радикальными изменениями в обществе огромные изменения также произошли и в языке СМИ.

С. А. Ржанова пишет об этом так: «Чем больше социокультурных и идеологических изменений в обществе, тем активнее динамика СМИ, понимаемая как совокупность количественных и качественных изменений в массмедиа за определенный отрезок времени» [5, с. 90]. Журналисты пытаются достичь языковой демократизации и либерализации, найти новые формы выражения, стремятся представить свои мысли и оценки нестандартными речевыми элементами. Все эти обстоятельства создают условия для социальной активизации слов разговорной речи, языка улицы и других периферийных пластов национального языка (жаргоны, просторечия, диалекты и т. д.), проникающих в современную публицистику. Снижение стиля, разговорность – это одно из самых эффективных средств реализации стратегии близости к читателю [2, с. 14]. Один из множества примеров этой тенденции:

Погода в России – сплошная **«аномалка»**. Метеорологи предупреждают: в этом году вдвое возросла опасность стихийных напастей [Комсомольская правда, 2003.07.08. НКРЯ].

Универб *аномалка*, как можно видеть, означает ‘*аномальное явление*’. По сравнению с полным мотивирующим названием, дериват *аномалка* отличается яркой разговорностью, непринужденностью и стимулирует, тем самым, интерес читателя даже к обычной информации. И, конечно, прежде всего, молодого читателя. Чтобы добиться внимания и отклика молодежной аудитории, в ход идут жаргонные универбы, отвечающие массовому вкусу молодых людей, например:

По «ящику» крутят ролик, где Алсу танцует **«медляк»**, тесно прижимаясь все к тому же прекрасному незнакомцу. [Комсомольская правда, 2005.09.21. НКРЯ]; На счет "помахать корочкой" – это вообще глупость, дело не в этом, просто госслужба – это **стабильняк**, оттуда нельзя быть уволенным за то, что галстук повязал не тем узлом, грубо говоря, как это бывает в частных фирмах. <<http://www.job-mo.ru/community...>>.

Показательно, что пишущие даже не пытаются пояснить значения новых жаргонизмов-универбов, не без основания полагая, очевидно, что они должны быть известны и понятны молодому читателю. И это, видимо, свидетельствует о распространенном представлении о языке современных СМИ как об отражении реальной разговорно-обиходной речи нового времени, как о «нормальной» речевой практике.

Проникновение в СМИ большого количества неологических разговорных универбов, как и множества других коллоквиальных образований, свидетельствует о глобальном сближении разговорной речи и публицистики, о размывании стилистических пределов: «резкая граница, которая проходила между официальным публичным общением и общением неофициальным личным, размывается» [6, с. 13].

И все-таки надо признать: употребление коллоквиализмов в языке СМИ носит двойственный характер: с одной стороны, разговорные универбы отвечают актуальной речевой практике и экономии речевых усилий, обогащают язык, насыщая его новыми экспрессивными словами, но с другой стороны, демонстрируют злоупотребление сниженными единицами. Навязчивое и неуместное использование в СМИ некоторых универбов, особенно сниженных, фамильярных, подрывает идеалы публицистического стиля, усиливает тенденцию к огрублению публичной речи: «Состояние публичной русской речи, устной и письменной, трудно назвать благополучным, поскольку в течение длительного периода времени здесь наблюдается общее снижение, неустойчивость, вульгаризация» [7, с. 48].

Подведем итоги: разговорные неологизмы-универбы активно употребляются в языке современных СМИ, и этот процесс остановить невозможно. Использование универбов отвечает принципу экономии языковых средств и способствует выполнению функции воздействия на читателя. Однако, используя такие единицы, авторы СМИ не должны забывать о журналистской этике и о хорошем языковом вкусе, поскольку на журналистах лежит особая ответственность: язык СМИ нового времени формирует массовое сознание и «языковой вкус общества» [2, с. 13].

Литература

1. Земская Е. А. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис / Е. А. Земская, Н. В. Китайгородская, Е. Н. Ширяев. – М., 1981.
2. Кормилицына М. А. Некоторые итоги исследования процессов, происходящих в языке современных газет // Проблемы речевой коммуникации: Межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2008. – Вып. 8.
3. Костомаров В. Г. Наш язык в действии: очерки современной русской стилистики / В. Г. Костомаров. – М., 2005.
4. Петрова Н. Е. Язык современных СМИ: средства речевой агрессии: Учеб. пособие / Н. Е. Петрова, Л. В. Рацибурская. – М., 2011.

5. Ржанова С. А. Язык как средство публичного общения: из опыта региональных СМИ / С. А. Ржанова. – Саранск, 2011.
6. Русский язык конца XX столетия (1985-1995). 2-е изд. – М., 2000.
7. Химик В. В. Болезнь языка или язык болезни? // Современная русская речь: состояние и функционирование. Вып. II: Сб. аналитических материалов / под ред. С.И. Богданова, Н.О. Рогожиной, Е.Е. Юркова. – СПб., 2006. – С. 47–74.
8. Юань Цуй Коллоквиализация языка современной прессы (на мат-ле словообразования имен существительных): автореф. дис.... канд. филол. наук: 10.02.01. – М., 2007.

УДК 82-83:378-054.6

Го Цзинюань

Санкт-Петербургский государственный университет

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИАЛОГА (филологический профиль)

В статье рассматриваются основные характеристики такой формы речевого взаимодействия, как диалог. Показываются отличительные черты диалога на учебно-профессиональные темы и трудности формирования диалогических умений при обучении иностранных студентов-филологов.

Ключевые слова: диалог, учебно-профессиональный диалог, трудности формирования диалогических умений.

Go Tsinyuan

Saint-Petersburg State University

On the Specificity of Teaching Professional Dialogue (Philological Profile)

The article analyses such a form of speech interaction as dialogue. Specific characteristics of professional dialogues and the difficulties associated with them for the foreigners are considered by the author.

Keywords: dialogue, professional dialogue, difficulties of developing dialogue skills.

Как известно, диалогом называется форма речи, которая предусматривает обмен высказываниями-репликами и характеризуется

– ситуативностью (зависимость от обстановки разговора);

– контекстуальностью (обусловленность предыдущими высказываниями);

– непроизвольностью и малой степенью организованности (незапланированный характер) [4, с. 170].

По мнению Л. П. Якубинского, особенность диалогической формы общения состоит в том, что «зрительное и слуховое восприятие собеседника, отсутствующее при посредственном речевом общении и всегда присутствующее при обычных случаях диалога, имеет огромное значение как фактор, определяющий восприятие речи, а следовательно, и самое говорение» [5, с. 25]. Автор отмечает значительное влияние экстралингвистических факторов (мимическое и жестикуляционное «интонирование») на формирование диалога.

Согласно общепринятой точки зрения, «в процессе общения говорящий пробуждает «внутреннее слово» у слушающего. Другими словами, у слушающего напряженно работают все речемыслительные центры: внутренняя речь, центр понимания, память, центры, отвечающие за анализ услышанного, эмоциональная сфера. Слушающий как бы внутренне повторяет сказанное, адаптирует к своему уровню сознания, т. е. понимает, запоминает и реагирует эмоционально» [3, с. 93].

Успешность учебно-профессиональной коммуникации определяется следующими принципами:

– *принцип кооперации*, сформулированный Г. П. Грайсом, связан с выполнением коммуникативных ролей "говорящий – слушающий" и «регулирует количество и качество информации, выдаваемой каждым из коммуникантов на том или ином шаге речевого общения» [3, с. 92]. Иначе говоря, каждый из участников диалога должен предоставить информацию, необходимую для вопроса или ответа, в том объеме, в котором считает нужным;

– *принцип интереса*, который означает, что «диалогическое общение развивается более динамично, если передаваемая информация представляет интерес для коммуникантов» [2, с. 20]. Важно, что данный принцип, характерный прежде всего для ситуации делового общения, реализуется и в ситуации учебно-профессионального общения, когда у каждого партнера по комму-

никации имеется двойной интерес: существо дела и развитие социальных отношений;

– принцип Поллианы, который «требует, чтобы содержание речевого общения удовлетворяло критериям оптимистического настроения коммуникантов» [2, с. 20]. Это означает, что неоднозначное или негативное отношение собеседников к обсуждаемым вопросам не должно сказываться на тональности общения.

Для учебно-профессионального общения чрезвычайно важно умение коммуникантов слушать, которым, однако, «отличается далеко не каждый, и нередко диалоги представляют собой смену коммуникативных ролей, основанную на произвольном вторжении в чужую речь, т. е. на перебивах» [3, с. 93].

Следует отметить, что умение слушать – одно из условий достижения эффективности беседы. Сложность слушания как вида речевой деятельности заключается в том, что оговорки, самоперебивы, перестройки по ходу высказывания, недостаточное количество союзных средств, свойственные устной речи, в некоторой степени могут мешать осознанию, осмыслению и актуализации звучащего высказывания. Тем не менее А. Н. Кожин и его коллеги, называя такие черты диалога, как повторение слова или части высказывания, нарушение порядка слов, искажение акустического образа слова и интонационного рисунка высказывания, отмечают, что «все это может быть направлено на то, чтобы в той или иной мере усилить воздействующий фактор высказывания и тем самым поднять эмоционально-оценочный тонус формы речевой деятельности» [2, с. 20].

Диалог как форма речевой коммуникации, представляющая собой общение двух субъектов посредством языка, характеризуется вариативностью форм, которые отличаются своей содержательной стороной, языковым наполнением и языковой организацией, а также выполняемыми функциями.

В диалогической речи обмен репликами происходит очень быстро, с этим связаны ее основные характеристики: неподготовленность, спонтанность, ситуативность и эмоциональная окрашенность речи. Это предъявляет высокие требования к участникам диалога, которые должны свободно вести беседу, адекватно вос-

принимая и понимая реплики говорящего, а также продуцируя собственные высказывания.

Из четырех формальных условий, которым должен удовлетворять диалог [1, с. 80], в учебно-профессиональном диалоге соблюдаются три:

- 1) ходы участников диалога чередуются;
- 2) участники диалога могут налагать на него ограничения, обусловленные принятыми правилами рассуждений;
- 3) каждый участник регулирует свой ход с учетом реакции собеседника.

Специфика учебно-профессионального диалога позволяет говорить о нем как о речевой структуре, образуемой в ходе развертывания устной спонтанной речи собеседников, обсуждающих вопросы профессионального характера. В такой ситуации тематика беседы всегда четко задана. Объем диалога не регламентируется. Принципиальное отличие учебно-профессионального диалога от других разновидностей диалогической речи заключается в том, что реплика диалога в большинстве случаев превращается в монолог.

Успешность учебно-профессионального общения напрямую зависит от заинтересованности обоих участников беседы в обсуждаемых вопросах. Кроме того, в официальной беседе с научным руководителем обязательны обращение по имени, доброжелательный тон, сознательное подчеркивание положительных сторон собеседника и умение терпеливо, внимательно слушать другого человека.

Анализируя особенности речевого взаимодействия в диалогах русскоязычных преподавателей и студентов на учебно-профессиональные темы (например, обсуждение дипломных работ, магистерских и кандидатских диссертаций), мы пришли к выводу, что коммуникативное поведение в учебно-профессиональной сфере общения имеет свои особенности. В учебно-профессиональном диалоге оба коммуниканта запрашивают информацию, получают ответ, уточняют информацию, просят разъяснить, выясняют мнение собеседника, сопоставляют свою и чужую позиции, а также с помощью соответствующих языковых средств выражают различные интенции: просьбу, согласие, несо-

гласие, сомнение и др. Возможно затрагивание факультативных тем и переход к необязательным отступлениям.

Как показывает практика, иностранные студенты, обучающиеся на филологических факультетах вузов России, испытывают значительные трудности в общении с научными руководителями при обсуждении своих письменных работ: неточно формулируют свои мысли, не всегда правильно понимают речь преподавателя, не умеют отстаивать собственную позицию, не владеют терминологической лексикой, не знают особенностей официального общения на русском языке, допускают большое количество фонетических и грамматических ошибок и т. п.

При обучении иностранных студентов-филологов следует уделять особое внимание развитию умений вести беседу на профессиональные темы, для чего должна быть разработана методика формирования диалогических умений в учебно-профессиональной сфере общения.

Литература

1. Бобков А. К. Основы творческой деятельности журналиста: уч. пособие. – Иркутск, 2005. – 96 с.
2. Кожин А.Н. Функциональные типы русской речи: уч. пособие для студентов филологических специальностей университетов / А. Н. Кожин, О. А. Крылов, В. В. Одинцов. – М.: Высшая школа, 1982. – 222 с.
3. Колтунова М. В. Язык и деловое общение нормы. Риторика. Этикет. – М.: Экономика, 2000. – 271 с.
4. Коноваленко М. Ю. Теория коммуникации: учебник для бакалавров / М. Ю. Коноваленко, В. А. Коноваленко. 2-е изд. испр. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2014. – 415 с.
5. Якубинский Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование / отв. ред. А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1986. – С. 17–58.

УДК 81'367.32:659.123

Гун Тяньи

Санкт-Петербургский государственный университет

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОСВЕННОГО ПОБУЖДЕНИЯ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

В статье анализируются современные рекламные тексты с позиции представления в них такой категории, как побудительность. Рассматриваются различные способы выражения побуждения, такие как метафора, эпитеты, лексический повтор, сравнительный оборот и др.

Ключевые слова: рекламный текст, побудительность, стилистические средства выражения побуждения.

Goon Tianyi

Saint-Petersburg State University

Stylistic Means of Expressing Indirect Inducement in Advertisement Texts

Contemporary advertisement texts are analyzed by the author from the point of view of inducement. Different ways of inducement are considered: epithets, lexical repetition, comparison.

Keywords: advertisement text, inducement, stylistic means of inducement.

Побудительность – одна из модальных категорий, включающая ряд значений, охватываемых понятием коммуникативной установки высказывания, и входящая в сферу интересов лингвистической прагматики. Мы понимаем побудительность как коммуникативную категорию, выражающую волеизъявление говорящего лица, которое проявляется в речевом воздействии на адресата сообщения с целью стимулирования его к определенному поведению или действию.

В современной лингвистике категория побудительности рассматривается как совокупность разноуровневых языковых средств, которые выражают побудительное значение и организуются по принципу функционально-семантического поля.

Реклама – явление чрезвычайно многогранное и многоаспектное, однако рекламный текст имеет общие специфические черты и функции. Как отмечает А. А. Миронова, наличие особой

темы и функции – товар или услуга, преобладание функции воздействия – позволяет выделить рекламный стиль в отдельную функциональную разновидность языка. Рекламными тексты разных жанров делает наличие рекламности, суггестивности. Под рекламностью понимается «речевое воздействие на адресата, принятое для активизации положительного отношения, интереса, симпатии к объекту (постороннему человеку, продукту его деятельности, самому автору)», а под рекламой – «произведения, имеющие текстовую природу, выражающие прагматические смыслы» [5, с. 68].

Суммируя разные определения рекламного текста, можно сказать, что рекламный текст – это своеобразный акт коммуникации, состоящий из следующих обязательных элементов: участников этой коммуникации, способа контакта, кода/языка, сообщения информации и реакции на нее. Главная задача рекламодателя в этом процессе – вызвать определенные реакции и изменения в поведении потенциального партнера по коммуникации. В связи с этим основными функциями рекламного текста являются коммуникативные функции: воздействие и взаимодействие.

Стилистические средства русского языка, косвенно выражающие побудительное значение в рекламе, многочисленны и разнообразны, включают в себя следующие типы – фразеологизмы, пословицы, поговорки, предложения фразеологизированной структуры, словосочетания аллюзийного характера, прецедентные феномены, которые делают речь экспрессивной, яркой. Все эти языковые средства апеллируют к некоему знанию и языковому опыту, присущему носителям русского языка. Они сразу определяются в тексте и не представляют трудности для понимания.

Лексический повтор представляет собой стилистическую фигуру, использующую повторение одного и того же слова или речевой конструкции. Этот прием добавляет тексту стилистическую окраску. Как пишет Г. Я. Солганик, «использование лексического повтора придает речи точность, ясность, стройность. Повтор какого-либо слова – это наиболее прочная и надежная связь между предложениями» [9, с. 53].

Что касается стилистических средств выражения побуждения в рекламном тексте, метафоры и эпитеты также занимают немаловажное место. По определению «Словаря литературных терминов», метафора – это «вид тропа, в основе которого лежит ассоци-

ация по сходству или по аналогии. Так, *старость* можно назвать *вечером* или *осенью* жизни, так как все эти три понятия ассоциируются по общему их признаку приближения к концу: *жизни, суток, года*» [8]. Таким образом, метафора является словом или оборотом речи, которые используются для определения предмета или явления на основе какой-либо аналогии, сходства в переносном значении. В эту группу входят простые предложения со сравнительной степенью прилагательного, наречия или сравнительным оборотом и сложные с придаточными сравнительными. В сравнительных предложениях лица, предметы, действия сравниваются с точки зрения общего у них признака. Сравнительный оборот включает в себе различные оттенки сравнительного отношения и характеризует предмет с этой точки зрения [7, с. 176–178]. «Сравнительные придаточные поясняют главную часть предложения путём сравнения, основываясь на ассоциативной связи явлений» [1, с. 342].

Синтаксический параллелизм, представляющий собой системное явление, известен как одна из важнейших фигур со времен античной риторики. Можно считать установленным, что синтаксический параллелизм является системно-структурным единством, состоящим как минимум из двух компонентов, которые характеризуются синтаксической тождественностью и логико-смысловой общностью, что симметрия лежит в основе синтаксической организации его компонентов, которым свойственны неаддитивные отношения части и целого» [6].

Все указанные стилистические средства активно используются в современном рекламном тексте с целью выражения косвенного побуждения, о чем свидетельствуют примеры из рекламных текстов, опубликованных в различных популярных СМИ.

Литература

1. Валгина Н. С. Синтаксис современного русского языка. М: Высшая школа, 1991. – С. 211.
2. Виноградов В. В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Труды Ин-та русского языка АН СССР. – М.; Л., 1950.
3. Волкова А. Е. Импликация семантики побудительности в составе высказываний с непрямой формой побуждения. // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. – Сер. 2, Языкознание. – 2011. – № 1 (13). – С. 21–26.
4. Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. 2000.
5. Миронова А. А. Жанры рекламы: к проблеме квалификации. – 2012. – С. 68.

6. Новикова Т. В. Синтаксический параллелизм как фигура экспрессивного синтаксиса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1992.
7. Русская грамматика. – М., 1982. – Т. 2; Т. П.
8. Словарь литературных терминов. – Т. 2. – 1925. – [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt2/lt2-5852.htm>
9. Солганик Г. Я. Синтаксическая стилистика (сложное синтаксическое целое). – М. – 1973. – 214 с.

УДК 81'373.45:07

Дмитриева Е. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна (Северо-Западный институт печати)

ИНОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ГАЗЕТНОМ ТЕКСТЕ

Статья посвящена проблемам освоения иноязычной лексики в языке СМИ, в частности, речь идет о специальной лексике различных областей знаний. Анализируются причины закрепления в языке заимствованных слов.

Ключевые слова: языковой вкус, заимствованная лексика, экспансия заимствованных слов, корректировка языковой картины, освоение заимствованных слов.

E. E. Dmitrieva

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design
(North-West Printing Institute)

Foreign Language Borrowings in Contemporary Newspaper Texts

The article is devoted to mastering foreign words in the media language. In particular, different spheres of knowledge are considered. An analysis of the outcomes has been proposed.

Key words: language taste, borrowings, borrowing expansion.

Одним из социально значимых языковых процессов последних десятилетий является пополнение русского языка заимствованными словами. Важную роль в процессе освоения иноязычной лексики играет газетная публицистика и язык СМИ в целом.

В газетных текстах наблюдается расширение круга слов, относящихся к специальной лексике. Широко используется лексика, относящаяся к сфере компьютерных технологий. Например, «Результаты переписи выйдут в 11 томах, брошюрах и атласах. Кроме печатной продукции они появятся на *сайте* Росстата» («Невское время»); «Многие до сих пор помнят пародию на тему передачи «Диалог с городом», выложенную на одном из *сайтов*», «Это крупнейший информационный *портал*»; «Президент уже сообщил об этом в своем *блоге*» («Вечерний Петербург»); «Накануне россияне голосовали в *Интернете* за лучшего участкового в своем регионе» («Культура»).

Частотна в газетных текстах специальная лексика, относящаяся к сфере финансов и экономики. Например, «*Биржа* в понедельник открылась при 1574,9 пункта РТС», «... трудности, с которыми столкнулись США и страны Еврозоны, могут подтолкнуть их к новому витку *рецессии*» («Санкт-Петербургские ведомости»); «Возможные *инвесторы* ... пытаются найти дополнительные аргументы в пользу скорейшей реализации проекта» («Аргументы и факты»), «Успех развития новых технологий напрямую зависит от того, сколько Россия *инвестирует* в науку » («Невское время») «Первый *траниш* в 15 млрд. в ближайшие дни строители скоростной магистрали получают» («Санкт-Петербургские ведомости»); Представлена в текстах газет и юридическая терминология: «...Сотрудники аппарата *омбудсмeнa* выступают наблюдателями в районных призывных комиссиях» («Вечерний Петербург»).

Как отмечают исследователи, «многие из этих слов заимствованы давно, но были в ходу преимущественно среди специалистов. Однако по мере того, как явления, обозначаемые этими терминами, становятся остро актуальными для всего общества, узкоспециальная терминология выходит за пределы профессиональной среды и начинает употребляться в прессе, в радио- и телепередачах, в публичной речи политиков и бизнесменов» [1, с. 169].

Наблюдается явное расширение сферы употребления иноязычной лексики, связанной со средой шоу-бизнеса, кино- и театрального искусства. Такие слова, как *блокбастер*, *кастинг*, *сингл*, *эксн-драма*, *стенд-ап комик*, *артхаузный фильм*, активно используются в газетных текстах (особенно в жанре интервью), посвященных вопросам культуры. Приведем ряд примеров: «Один из

лучших голливудских режиссеров Оливер Стоун ради съемок *сиквела* своего знаменитого фильма «Уолт-стрит » несколько недель провел на нью-йоркской фондовой бирже («Невское время»); «Сегодня на счету актрисы четыре альбома и несколько *синглов*»; «Любители удалого *экина* в этот день отправились на боевик «Обратный отсчет»» («Санкт-Петербургские ведомости»); «В кинотеатры прорываются разве что *блокбастеры*, снятые в подражание американцам, или *арт-хаус*» («Невское время»).

Распространение подобной лексики связано, по-видимому, не только с языковой модой на заимствования, но и с некоторой «интернационализацией» профессиональной речи. Возможность работать за рубежом, которую получили русские актеры, режиссеры, певцы в последние десятилетия, обусловила частотность в их речи «не наших» слов. Показательно в этом отношении вытеснение слова *проба* заимствованным *кастинг* в речи русских актеров и режиссеров. Например, в интервью Валерии Ланской: «Потом меня разыскали, пригласили на *кастинг*. ... Пройдя все туры *кастинга* на «Монте-Кристо», я мысленно сказала «спасибо», что не остановилась тогда...». Лика Рулла также использует это слово в своей речи: «Благодаря его величеству *кастингу* я оказалась в петербургской Музкомедии» («Культура»). Ряд исследователей относят подобные слова к профессионализмам: «Конечно, многие лексические заимствования в высказываниях, так или иначе связанных с шоу-бизнесом, можно рассматривать как профессионализмы, хотя и имеющие эквиваленты в русском языке» [2, с. 119].

Закрепление в языке ряда слов связано с причинами как внешнего, так и внутреннего порядка: необходимость в номинации новых реалий, семантическое размежевание близких по смыслу лексических единиц, стремление заменить описательный оборот или словосочетание одним словом. *Мейнстрим* (название рубрики в газете «Культура»), «*Телепродюсерам* лишь бы повод был» («Смена»), «Эксперты считают, что на одних только *грантах* далеко не уедешь» («Санкт-Петербургские ведомости»), «Нарушение было выявлено в ходе *мониторинга* цен на сельскохозяйственную продукцию», «В ученой среде осталась великорусская шовинистическая *ментальность*» («Невское время»).

Употребление многих заимствованных слов свидетельствует о том, что они стали элементом лексической системы русского

языка. Слово получает грамматические категории, свойственные определенной части речи, включается в определенные грамматические парадигмы. Например, слово *рейтинг*: «Глава МЧС Сергей Шойгу по-прежнему занимает лидирующее положение в рейтинге российских министров» («Вечерний Петербург»), «Россия оказалась на 63 месте в рейтинге национального благосостояния. Наша страна поднялась на шесть пунктов, и теперь ее соседи по рейтингу – Марокко и Филиппины» («Невское время»), «Президент обладает приличным для нынешней ситуации избирательным рейтингом» («Аргументы и факты»). Появляются производные от этого слова: «Именно благодаря низкому антирейтингу... «Справедливая Россия» может привлечь многих неопределившихся избирателей» («Аргументы и факты»).

Подвергаются заимствованные слова в газетных текстах и семантическим преобразованиям, причем именно язык СМИ стимулирует эти процессы. Во многом благодаря текстам СМИ расширился семантический объем слова *бренд* (торговая марка предприятия), которое стало употребляться в значении «отличительный знак чего - либо». Например, «Если нас волнует судьба Ленфильма, то должна волновать и судьба документальной студии. Это тоже бренд города» («Санкт-Петербургские ведомости»).

Отражают газетные тексты и такое явление в процессе иноязычного заимствования, как появление слов-«кентавров» (по выражению Л. П. Крысина) [1, с. 173]. Такие слова образованы путем присоединения к русскому или уже освоенному русским языком слову морфемы или слова, перенесенного из другого языка в исходном виде, в нерусской графике: например, *VIP-опрос* (название рубрики в газете «Смена»), *TV-программа*. Такие слова, являясь иноязычными вкраплениями, не стали еще частью словаря русского языка, но активно используются в речевой практике (*web-сайт, e-mail адрес*).

Иноязычное слово в современном газетном тексте – одна из ярких примет языкового вкуса современной эпохи. Экспансия заимствованных слов в устной и письменной речи не может быть оценена однозначно: здесь действуют факторы как внешние (экстралингвистические), так и внутренние (потребности самого языка), объективные и субъективные. Однако несомненно, что частотность в речи иноязычных заимствований свидетельствует об

изменении системы ценностей, о корректировке языковой картины мира. Не последнюю роль в этом процессе играет язык СМИ.

Литература

1. Крысин Л. П. Лексическое заимствование и калькирование / Л. П. Крысин // Современный русский язык. Активные процессы на рубеже XX–XXI веков. – М. 2008.

2. Васильев А. Д. Слово в российском телеэфире. Очерки новейшего словоупотребления / А. Д. Васильев – М. 2003.

УДК 61:06-10/306

Ефремов В. А.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ВИДЫ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ

Статья посвящена описанию разнообразных типов речевой агрессии и их структурному воплощению.

Ключевые слова: речевая агрессия, оскорбление, угроза.

On types of verbal aggression

The article describes the various types of verbal aggression and their structural description.

Keywords: verbal aggression, insults, threats.

Термин «речевая агрессия» в современных лингвистических и психологических исследованиях употребляется применительно к разнообразным речевым действиям, весьма неоднородным по мотивации участников коммуникативного акта, ситуациям проявления, формам словесного воплощения и преследуемым собеседниками целям. В самом общем виде под речевой агрессией понимают (1) грубое, оскорбительное, обидное общение и (2) словесное выражение негативных эмоций, чувств или намерений в неприемлемой в данной речевой ситуации форме: оскорбление, угроза, грубое требование, грубый отказ, обвинение, насмешка. Агрессивные намерения скрыто или косвенно выражаются в огромном количестве разнообразных форм: от ерничества и брани до доносов и сплетен.

Ю. В. Щербинина, специалист в области речевой агрессии, выделяет несколько путей классификации вербальной агрессии:

– по интенсивности: слабые («размытые») и сильные («максимальные»);

– по степени осознанности говорящего и цели воздействия: осознанная и неосознанная;

– по способу выражения: выражение агрессии и в форме, и в содержании; выражение агрессии исключительно формальное; выражение агрессии в содержании;

– по числу участников: массовая и замкнутая (групповая, межличностная).

Если речь идет о межличностном общении, то традиционно в нем выделяют следующие типы речевой агрессии:

1. *Оскорбление* – это умышленное унижение чести и достоинства, выраженное в неприличной форме. Структурная формула оскорбления предельно проста: «(Ты – это) *X*», где *X* – любое эмоционально-оценочное слово с отрицательным значением. Вторая часть оскорбления (*X*) определяет смысловое наполнение оскорбительного высказывания.

В качестве наиболее распространенных способов оскорбления профессор В. И. Жельвис выделяет следующие: а) простое сопоставление имени адресата с обценными (непристойными) наименованиями (*дурацкий*); б) метафорический перенос на адресата названия животного (*козел*); в) обвинение в нарушении социального табу (*вор*); г) употребление сниженного слова как выразителя отрицательного отношения к адресату (*морду отъел*).

2. *Угроза* – это обещание причинить адресату вред или зло в случае, если он не совершит или, наоборот, совершит какое-либо действие. Структурная формула угрозы выглядит следующим образом: «Если ты (не) сделаешь *X*, то я сделаю тебе нечто плохое».

Угроза имеет разнообразные языковые формы: а) побудительное предложение с придаточным условия («*Если ты ..., то я ...!*»); б) сложное предложение, одна из частей которого содержит повелительное наклонение («*Сделай ..., иначе ...*»); в) сложноподчиненное предложение с придаточным следствия («*Еще раз ..., (то) ...!*»); г) констатация будущего факта («*Ты у меня попляшешь!*»). Возможны также скрытые или косвенные угрозы, кото-

рые воплощаются в форме высказываний, построенных на приеме умолчания или с помощью намека.

3. *Грубое требование* – это грубое, выраженное в решительной, категорической форме распоряжение. Структурно грубое требование практически всегда оформляется как побудительное по цели высказывания и восклицательное по интонации предложение, смысловое ядро которого содержит повелительную форму глагола («*Шагай отсюда!*»; «*Ешь давай!*») или форму изъявительного наклонения в значении повелительного («*Быстро начала отвечать!*»; «*Замолчал и сел!*»).

4. *Грубый отказ* – это выраженный в неподобающей форме отрицательный ответ на просьбу или требование. Обычно эта форма речевой агрессии не содержит необходимых формул вежливости (*извините, пожалуйста*), сопровождается повышенным тоном и не содержит объяснения причины отказа. Языковое воплощение грубого отказа может быть различным: от простого нераспространенного («*Обойдешься!*»; «*Разбежался!*»; «*Отстань от меня!*») до сложного предложения («*Тебе надо – ты и делай!*»).

5. *Враждебное замечание* – это замечание, которое сводится к выражению негативной позиции к адресату или окружающим («*Не выношу тебя!*»; «*Твое присутствие мне противно!*»; «*Ты меня бесишь*» и т. п.). Отличительной особенностью враждебного замечания следует признать его клишированную (застывшую, неизменяемую) языковую форму.

Разновидностью враждебного замечания является проклятье: «*Будь ты проклят!*», «*Чтоб ты сдох!*», «*Да провались ты сквозь землю!*»).

6. *Порицание* – это выражение неодобрения, осуждения. Структурно порицание состоит из обращения к адресату (обычно «ты», реже – «вы») или названия его в третьем лице и оценочного глагола или синтаксически цельного словосочетания («*Ты нагрубил мне!*», «*Вы хамите!*»). Иногда порицание оформляется в виде риторического вопроса-восклицания («*Ты совсем с ума сошел?!*»).

7. *Насмешка* (колкость) – это обидная шутка, высказанная в чей-либо адрес с целью сказать собеседнику неприятное, подвергнуть его осмеянию. Насмешка предполагает особую речевую изощренность и очень часто строится на подтексте или ирониче-

ском несовпадении сказанного с реальным. Примером колкости станет предложение обратиться за советом к человеку, которого держат за глупца: «*Давайте послушаем, что скажет самый умный из нас!*»).

Речевая агрессия в насмешке может выражаться не только через содержание, но и через форму – с помощью иронической, язвительной интонации и особого темпа (с намеренным, утрированным растягиванием слов, с искусственными паузами и т. п.).

8. *Ссора* – это сложный речевой жанр межличностного общения, в котором в наибольшей степени проявляется речевая агрессия.

Структурно ссора выстраивается как диалог, в котором происходит периодическая смена ролей говорящего и слушающего. Если же один из участников такого диалога претендует на доминирующую роль говорящего (чаще всего – «обвинителя»), то ссора приобретает монологический характер. Важно отметить, что ссоры не возникают на пустом месте: один из участников коммуникации с самого начала разговора уже имеет какие-то претензии ко второму участнику и заранее готов реализовать свои агрессивные намерения.

Необходимо помнить, что вербальная агрессия создает негативную модель поведения человека и может послужить основой более сильного и социально неприемлемого поведения – физической агрессии. Как пишет В. И. Жельвис, «укрепившись в допустимости агрессии вербальной, человек может распространить эту модель на другие сферы жизни, требующие, по его мнению, уже физической агрессии».

Таким образом, вербальная агрессия как негативный способ коммуникации имеет разнообразные формы существования, от насмешки и грубого отказа до политических лозунгов и экстремистских призывов, однако за долгую историю существования человечество выработало и оружия противодействия речевой агрессии, пользоваться которыми можно и нужно учиться.

Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ № 15-04-00122
(«Прагматический потенциал языкового знака: семасиологический и лексикографический аспекты»).

УДК 81'271Dostoevsky

Захаров С. В.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ О ЯЗЫКЕ И СТИЛЕ ПИСАТЕЛЯ

В статье рассматриваются оценки Достоевским языка и стиля русских писателей, его современников. Для Достоевского словосочетание «обучиться языку» было равносильно понятию – обучиться языку у русского народа. Большое место в статье уделено частым несогласиям писателя с вмешательством цензуры в языковой строй его произведений.

Ключевые слова: ясность и простота языка, французомания, языковые излишества, собственный слог, живой и мертвый русский язык.

S. V. Zaharov

The Peter the First Saint-Petersburg Polytechnic University

F. M. Dostoevsky on a Writer's Language and Style

The article deals with Dostoevsky's evaluation of language and style of Russian writers, his contemporaries. For Dostoevsky the phrase "to learn the language" was equivalent to the concept – to learn the language from Russian common people. The author considers the writer's frequent disagreements over the interference of censorship in the language framework of his works.

Keywords: clarity and simplicity of language, Francomania, excesses in language, own turn of phrase, living and dead Russian language.

Вопросам литературы Ф. М. Достоевский посвящал специальные статьи и рецензии, он высказывал свои суждения об искусстве писательского труда в письмах, записных книжках и черновых тетрадях, постоянно касался этой самой близкой для всякого литератора темы в «Дневнике писателя», включал теоретико-литературные рассуждения непосредственно в свои повести и романы.

В критических статьях и заметках Достоевского, в его оценках собственных произведений и рассказах о работе над ними постоянно повторяется утверждение, что подлинная художественность проявляется в простоте, ясности, силе и точности выражения, которые достигаются долгим, упорным и кропотливым трудом.

Принципы реалистической эстетики Достоевского отчётливо сказались в его заметках о языке художественных произведений. «Язык, – писал Достоевский, – есть, бесспорно, форма, тело, обо-

лочка мысли» ... и продолжал: «Понятно, что чем гибче, чем богаче, чем многообразнее мы усвоим себе тот язык, на котором предпочли мыслить, тем легче, тем многообразнее и тем богаче выразим на нём нашу мысль» [1, т. 13, с. 246–247]. Осуждая лубую «неясность, тяжелизну и кудреватость слога», писатель видел и высшее достижение языка в его простоте. Выступая против натурализма в искусстве, он был нетерпим к нему и в языке. Отстаивая в искусстве чувство меры и сообразности, Достоевский справедливо критиковал языковые излишества, что было нередким явлением в произведениях ряда писателей, позволявших своим героям говорить одними только искусственными словечками, «эссенциями», как называл их Фёдор Михайлович, которыми никто никогда не говорил.

Так, к примеру, обращаясь к творчеству Н. А. Добролюбова и соглашаясь с критиками, что тот «слишком жуёт фразу, прежде чем положить её в рот читателю», но в противовес им видя в этом небольшой недостаток, Достоевский отмечает в качестве достоинства творчества Добролюбова ясность мысли и языка писателя-демократа и остроумно добавляет: «Кто-то уверял нас, что если теперь иному критику захочется пить, то он не скажет прямо и просто: принеси воды, а скажет, наверно, что-нибудь в таком роде: «Привнеси то существенное начало овлажнения, которое послужит к размягчению более твёрдых элементов, осложнившихся в моём желудке» [1, т. 11, с. 61–62].

Достоевский решительно выступал против французомании дворянства, которая проявлялась, в частности, в том, что родители с детства обучали детей только французскому языку. Не соглашаясь с этим явлением, писатель иронизирует над собирательным образом «маменьки высшего света», потакающей этому увлечению.

В критических заметках, вышедших после опубликования «Бедных людей» Достоевского, отмечались недостатки стиля этой повести: обилие уменьшительных построений, излишняя сентиментальность, соединение юмора и наивного простодушия. *«Не понимают, – рассуждал Достоевский в письме к старшему брату Михаилу от 1 февраля 1846 года, – как можно писать таким слогом. Во всём они привыкли видеть рожу сочинителя, я же моей не показывал. А им и невдогад, что говорит Девушкин, а не я и что Девушкин иначе и говорить не может»* [1, т. 15, с. 57].

В «Литературных воспоминаниях» Д. В. Григоровича, современника Достоевского, есть один замечательный отрывок, где показаны чуткость и внимание автора «Братьев Карамазовых» к языку художественного произведения. Григорович вспоминал, что Достоевский, по-видимому, был доволен его очерком «Петербургские шарманщики», хотя он и не распространялся в излишних похвалах. Достоевскому не понравилось только одно выражение: «Когда шарманка перестаёт играть, чиновник из окна бросает пятак, который падает к ногам шарманщика». *«Не то, не то, – раздражённо заговорил вдруг Достоевский, – совсем не то! У тебя выходит слишком сухо: пятак упал к ногам... Надо было сказать: пятак упал на мостовую, звеня и подпрыгивая»... И Григорович резюмирует: «Замечание это – помню очень хорошо – было для меня целым откровением. Да, действительно, звеня и подпрыгивая – выходит гораздо живописнее, дорисовывает движение»* [2].

В беседе с корректором своих произведений Достоевский настаивал на том, что «у каждого автора свой собственный слог, и потому своя собственная грамматика... Мне нет никакого дела до чужих правил! Я ставлю запятую перед что, где она мне нужна, – подчёркивал писатель, – а где я чувствую, что не надо перед **что** ставить запятую, там я не хочу, чтобы мне её ставили!» На эти слова корректор В. Тимофеева-Починковская возразила: «Значит, **вашу** орфографию можно только угадывать: её знать нельзя!» – «Да! **Угадывать**. Непременно. Корректор и должен уметь угадывать! – тоном, не допускавшим никаких возражений, сердито сдвигая брови, решал он (Достоевский)» [3].

Чуткость и тонкое восприятие слова проявились в оценках Достоевским переводов «Дон Карлоса» и «Разбойников» Шиллера, выполненных его братом Михаилом в 1844 г. В целом высоко оценивая переводы, писатель замечает, что переводчик «Разбойников» излишне увлёкся разговорным языком и часто жертвовал для натуральности «правильностью русского слова».

Довольно ревностно относился Достоевский к цензурным вмешательствам в языковой строй своих произведений. Так, 21 августа 1875 г. в письме к А. Н. Плещееву писатель обращается с просьбой: *«нельзя ли как-нибудь, чтоб ничего не выкидывали? (в «Подростке» – с. 3). У меня каждое лицо говорит своим языком и своими понятиями»* [1, т. 15, с. 17].

В письмах к Н. А. Любимову от 7 (19) августа и от 16 сентября 1879 года Достоевский обращает внимание цензора на некоторые языковые детали при изображении таких героев «Братьев Карамазовых», как старец Зосима и отец Ферапонт. Писатель констатирует: *«Само собою, что многое из поучений моего старца Зосимы (или, лучше сказать, способ их выражения) принадлежит лицу его, т. е. художественному изображению его. Я же ... если б лично от себя выражал их, то выразил бы их в другой форме и другим языком. Он же не мог ни другим языком, ни в другом духе выразиться, как в том, который я придал ему. Иначе не создалось бы художественного лица»* [1, т. 15, с. 588]. В другом письме к Н. А. Любимову писатель умолял его ничего не вычёркивать из седьмой книги романа. *«Есть одно только словцо (про труп мёртвого): провонял... Пропустите это, ради Христа»* [4].

В письме от 10 августа 1880 г. к этому же адресату, где говорилось опять же о «Братьях Карамазовых», писатель вновь умолял цензора пропустить слова чёрта – «истерические взвизги херувимов». *«Если же никак нельзя, то вместо истерические взвизги – поставьте: радостные крики. Но нельзя ли взвизги? А то будет очень уж прозаично и не в тон»* [1, т. 15, с. 639].

В одном из пространных рассуждений из «Дневника писателя» Достоевский отмечает, что русские люди, прежде всего, высших классов, в своём большинстве «уже давным-давно не рождаются с живым языком, а только впоследствии приобретают какой-то искусственный», а русский язык узнают в школе, по грамматике. И писатель вспоминает одного русского литератора, который при большом желании и прилежании сумел перевоспитать себя, научился до некоторой степени и живому русскому языку, хотя и родился с мёртвым. Достоевский здесь имел в виду Д. В. Григоровича, который писал в своих воспоминаниях: *«До восьми лет в моих руках не было ни одной русской книги; русскому языку выучился я от дворовых крестьян и больше от старого отцовского камердинера Николая»* [5]. Великий писатель вспоминает не менее великого Пушкина, который тоже должен был перевоспитать себя и «обучался и языку и духу народному» у своей няни Арины Родионовны. *«Выражение «обучиться языку» особенно идёт к нам, русским, – говорит далее писатель, – потому что мы, высший класс, уже достаточно оторваны от народа, т. е. от живого*

языка (язык – народ, в нашем языке это синонимы, и какая в этом богатая, глубокая мысль!)» [1, т. 13, с. 247].

Первую страницу ноябрьского выпуска «Дневника писателя» за 1877 год Достоевский начинает с объяснения малоизвестного слова «стриюкские», которое сам писатель несколько раз употребил. На следующей странице своего «Дневника» писатель рассказывает историю происхождения глагола «стушеваться». Достоевский говорит, что именно он впервые ввёл и употребил это слово в литературе в своей повести «Двойник, приключения господина Голядкина». Изобретение же этого слова принадлежало его однокурсникам по Главному инженерному училищу. Но тем, что ему «удалось ввести совсем новое словечко в русскую речь» [1, т. 14, с. 340], Достоевский продолжал гордиться.

Литература

1. Достоевский Ф. М. Собрание сочинений в 15 томах. – СПб., Изд. «Наука», 1994.
2. Ф. М. Достоевский в воспоминаниях современников в двух томах. Т.1. – М.: Худ. лит-ра, 1990. – с. 205.
3. Там же. – Т.2. – с.142.
4. Ф. М. Достоевский. Полное собрание сочинений в 30 томах. – Т. 30, Кн.1, Л.: Изд. «Наука», 1988. – с. 126.
5. Григорович Д. В. Литературные воспоминания. Л.: Изд. «Academia», 1928. – с. 14.

УДК 811.161.1'373.48

Зиновьева Е. И.

Санкт-Петербургский государственный университет

УСТОЙЧИВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ «НИ О ЧЕМ» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается одна из характерных тенденций современного русского языка – формирование и активное пополнение разряда языковых единиц, обладающих синкретизмом значения. При этом указывается, что основное назначение подобных слов и словосочетаний – выражение экспрессии, оценки.

Ключевые слова: Интернет, разговорная речь, семантический синкретизм, экспрессивность, фразеологизация.

E. I. Zinovieva

Saint-Petersburg State University

A Stable Expression of Nothing in the Contemporary Russian Language

The article considers one of the characteristics of the contemporary language: a formation and an active multiplication of language units having syncretic meaning of emphasis and valuation.

Keywords: internet, semantic syncretism, emphasis, phraseologizing.

Г. Я. Солганик справедливо отмечает, что современная языковая ситуация в России сложна. На литературный язык оказывают влияние такие факторы, как социальные изменения, массовая культура, постмодернизм, Интернет и др. [2, с. 128]. Одной из характерных тенденций современного русского языка, на наш взгляд, является формирование и активное пополнение разряда языковых единиц, обладающих синкретизмом значения. Основное назначение подобных слов или словосочетаний – выражение экспрессии, оценки, т. е. акцентирование прагматического потенциала языковой единицы. Ярким примером подобных выражений служит устойчивое сочетание *ни о чем*. Обратимся к семантике и особенностям его функционирования в материалах Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ) [1], Интернет-пространства и в разговорной речи.

Данная языковая единица представляет собой застывшую форму предложного падежа отрицательного местоимения *ничто*.

В прямом значении, зафиксированном толковыми словарями современного русского языка, эта форма реализует значение ‘ни один предмет, ни одно явление’, используется с последующим отрицанием [3, с. 524]. Например, в НКРЯ: «*Я говорю: а вам разве мои награды **ни о чем** не говорят?*» (Радио 'Комсомольская правда'. *Что думают о Сталине фронтовики, их дети и внуки* // Комсомольская правда, 05.12.2011); «*Мне это **ни о чём** не говорит*» (Разговор о компьютерных играх и фильмах // Из материалов Ульяновского университета, 2006).

Выражение употребляется также в значении, не отмеченном словарями, ‘о чем-либо не важном, о пустяках’: «Одно только вялое раздражение, вялый спор *ни о чём*» (Людмила Улицкая. Казус

Кукоцкого (Путешествие в седьмую сторону света) // «Новый Мир», 2000); «Каким магически насыщенным бывало общение с нею, всё схватывающей на лету, – даже разговор "ни о чём" был с ней интересным» (Вадим Крейд. Георгий Иванов в Йере // «Звезда», 2003); «(Рита, жен, 20) Вот просто знаешь / типа / *ни о чем* говорили... И меня Ирка тоже вчера спрашивает / «А о чем вы говорили?» (Разговоры на прогулке // Из коллекции НКРЯ, 2006); «(Татьяна Борисовна, жен.) Они сначала сделали так они меня не пустили они сами сели и стали с ним просто так вот болтать *ни о чём* / понимаете в этот момент вошла я но это правильно сделали / совершенно / я / согласна с этим» (Дискуссия по педагогике // Из коллекции НКРЯ, 2005). В данном значении выражение сочетается с глаголами и существительными, называющими речь, и характеризует бессодержательность или малосодержательность речи.

Выражение *разговор(ы) ни о чем*, в свою очередь, тоже фразеологизировалось. В Интернете обсуждаются вопросы, как сделать такой тип разговоров более эффективным, какие темы способствуют началу знакомства, приводятся примеры подобных разговоров. Суть подобных разговоров хорошо выражена в песне Игоря Талькова с одноименным названием «Разговоры ни о чем»: «*Разговоры ни о чем*, Ну а как назвать еще эти скучные вопросы и ответы? О погоде и цветах, И несбывшихся мечтах, И о том, какое пасмурное лето».

В разговорной речи носителей языка в последнее время сформировались еще 3 значения интересующего нас выражения *ни о чем*.

Первое из них – ‘о чем-либо, не имеющем никакого значения, не приводящем к результату’. Например, стоматолог говорит, обращаясь к пациенту: «Не волнуйтесь по поводу облучения. Прицельный рентген зуба – это *ни о чем*. Погуляете 2 часа на свежем воздухе, и никаких последствий». Или из речи терапевта: «Сколько времени Вы принимаете этот препарат? Всего две недели? Ну, это вообще *ни о чем*. Нужно провести курс, минимум 6 месяцев». Ведущий радиостанции «Маяк» Сергей Стилавин в одной из октябрьских передач 2015 года, рассказывая о вреде употребления в пищу зазеленевшего картофеля, сказал: «Если вы срежете зеленую часть картофелины, то это *ни о чем*. Таким образом вы себя не обезопасите».

Второе значение – ‘о чем-либо плохом, некачественном’. Например: «[Студент, муж, 18] А то что-то настроение совсем *ни о чем*» (Разговоры ульяновских студентов // Из коллекции Ульяновского университета, 2008); «А помните / когда я вам предыдущее читала / вы сказали / ноль / пусто / вообще *ни о чем* / а вот здесь о чем в этом тезисе?» (Беседа с социологом на общественно-политические темы (Москва) // Фонд «Общественное мнение», 2003).

Третье значение – ‘о чем-либо не впечатляющем, не вызывающем положительных эмоций’: «Фальшь во всем, и передача *ни о чем*» (Оксана Кальнина. Зачем говорить, когда говорить не о чем? // Комсомольская правда, 04.16.2011); «[Алик, муж, 20] Он говорит / брелок *ни о чем* типа / но надо заценить то / что он очень издалека и его нигеры своими руками делали» (Разговор в столовой // Из коллекции НКРЯ, 2007).

Следует отметить, что отдельность выделенных нами значений условна. Чаще они выступают в определенной ситуации речи, в контексте слитно, наблюдается семантический синкретизм. Очень наглядно это демонстрирует текст песни Василия Уриевского, которая называется «Песня ни о чем» [4]:

«Ещё маленький был, говорили: «Пойдёшь в школу — там классно!» Тебе понравится в школе всё с первого и до последнего класса. Пришло время: дали портфель, надели форму и отправили к восьми утра в школу. Я пришёл... смотрю... а чё-то как-то всё не по приколу. Грязные тряпки, тройка в четверти, подъём в семь утра, столовка, сменка, училки вот эти.. и физ-ра, и лит-ра. И вот это всё друг за другом, день за днём, день за днём, день за днём. И я думаю: чё-то школа как-то... м-м.. *ни о чём...*» (‘Не вызывает положительных эмоций, не впечатляет’). «А потом был универ. Хороший, престижный, старый. И понеслось друг за другом: семестры, сессии, пары, пары... Я там хорошо учился. Я там получил даже красный диплом. Но так-то, если подумать... и диплом – *ни о чём*». (‘Не имеет значения’). «А потом познакомился с девочкой из хорошей семьи: Хорошая фигура, машину водила ровно, готовила вкусно, и сама в общем-то такая.. не дура... И хорошо мы даже пожили с ней, два года, на съёмной квартире вдвоём, Но однажды с утра просыпаюсь, смотрю: блин, *ни о чём...*» (‘Не имеет никакого значения, не представляется важным, не вызывает положительных

эмоций’). «А потом устроился на работу: доход хороший, не печальный. Начальник в общем-то молодец. Потом как-то так – бац – и я сам начальник. Но, наверно, лучше было бы стать учителем (я не знаю) или врачом.

Потому что, вроде, всё есть..., но всё как-то... *ни о чём*». (‘Не имеет никакого значения, не представляется важным, не вызывает положительных эмоций’). «А потом поехали мы с женой на Мальдивы. Она меня замучила, говорит: Поехали-поехали! Там красиво!» Приехали, а она опять: «А чё у тебя всё время морда кирпичом?» «Да я не знаю... Просто эти Мальдивы...» (‘Не имеет никакого значения, не представляется важным, не вызывает положительных эмоций’). «...Если этих придурков так и будут на радио пускать – так далеко не уйдём. Ладно бы песня была хорошая, а то и песня – *ни о чём*». (‘Плохая, некачественная; не имеющая большого значения; не впечатляющая, не вызывающая положительных эмоций’).

Таким образом, выражение *ни о чем* в разговорной речи фразеологизируется и служит усилению экспрессивности и общей отрицательной оценочности высказывания.

Литература

1. Национальный корпус русского языка. Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>

2. Солганик Г. Я. Современная языковая ситуация и тенденции развития русского литературного языка // Вестник Московского университета. – Серия 10. – Журналистика. – № 5, 2010. – С. 122–134.

3. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н. Ю. Шведова. – М., 2007. – 1175 с.

4. Уриевский Василий «Песня ни о чем». Режим доступа: webkind.ru/text/545609392_53105739p694812173_text_pesni

УДК 81'373.21(470+571)

Зыкова И. В.

Петербургский государственный университет
путей сообщения Императора Александра I

ПРИНЦИПЫ ОПИСАНИЯ ОБЪЕКТОВ ГЕОГРАФИИ РОССИИ В АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

Автор статьи обратился к одной из актуальных проблем лексикографии, связанной с изучением топонимов и описанием их в словарях. В статью представлен авторский вариант словарной статьи, ориентирующий как на рецептивные, так и на продуктивные виды речевой деятельности учащихся.

Ключевые слова: топоним, антропоцентрический подход, содержание словарной статьи.

I.V. Zikova

Emperor Alexander I Saint-Petersburg State Railway University

Description Principles of Russia's Geographical Objects in the Anthropocentric Lexicography

The author addresses one of the topical problems of lexicology associated with toponyms and their descriptions in the dictionaries. The author proposes her own version of a dictionary article orienting both the receptive and productive ways of student activities.

Keywords: toponym, anthropocentric approach, dictionary article content.

Традиционный интерес в лексикографии к именам собственным как особому лексическому пласту системы языка и к географическим названиям как ведущей по численности группе имен собственных в условиях антропоцентрической парадигмы приобрел новое содержание. Интерпретация топонимов через призму восприятия человека, через его языковое сознание позволяет человеку изучающему формировать язык как принадлежность сознания и эффективно пользоваться языком [2, с. 132–133]. При этом специфика лексической группы географических названий накладывает определенные ограничения как на возможности составителя словаря таких имен, так и на пользователя, в поисках информации о географических названиях вынужденного обращаться к энциклопедическим,

этимологическим, историческим, географическим, лингвострановедческим и отчасти ассоциативным словарям. Из них только словари последних двух типов можно отнести к разряду антропоцентрических и рассчитанных на читателя, изучающего язык и соответствующую культуру.

Одной из основных задач составления словаря географических названий в рамках антропоцентрического подхода становится проблема соотношения энциклопедической и лингвокультурологической информации как обязательных компонентов статьи. К сожалению, многие словари сегодня остаются, по сути, энциклопедическими словарями, продолжая традицию фиксирования информации историко-экономического плана; при этом лингвокультурологическая информация в них либо вовсе не представлена, либо «размыта», либо представлена нерегулярно.

Особый интерес в этой связи вызывает готовящийся к завершению новый мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия», в словник которого входят единицы (в числе которых и географические названия), обладающие национально-культурным фоном. Авторы словаря попытались максимально полно и в то же время емко представить материал, используя при этом все возможности мультимедиа.

Нельзя не упомянуть и «Словарь коннотативных собственных имен» Е. С. Отина, где автор исследует значения и референтные созначения имен собственных.

Нам представляется целесообразным описать возможный вариант словарной статьи, ориентированный как на рецептивные, так и продуктивные виды речевой деятельности на русском языке, при этом постараться не перегрузить словарную статью избыточной информацией, но и максимально полно представить описание имени собственного географического объекта.

Обращаясь, к примеру, к названию такого историко-культурного региона, как Сибирь, можно выделить тот необходимый, на наш взгляд, набор словарных зон, дающих полную картину описания топонима.

Традиционной необходимостью представляется наличие грамматических помет, открывающих словарную статью и указывающих на особенности формы слова. В нашем примере речь идёт об определении окончания в форме родительного падежа и родовой принадлежности единицы. 1) *Сибíрь -и, ж.р.*

Денотативное значение включает определение родового понятия и минимальный набор признаков, обозначающих данный географический объект, например: 2) *Историко-культурная область на востоке России, ограниченная на западе Уральскими горами, на востоке хребтами у Тихого океана, на севере Северным Ледовитым океаном, на юге границей сопредельных государств России.*

Включаемая нами в словарную статью этимологическая характеристика ставит своей целью не столько дать полный и исчерпывающий анализ происхождения имени, сколько подтолкнуть к пониманию его глубинного устройства, связанного с живым представлением [3, с. 110]; попытаться найти его внутреннюю форму, что дает незаменимый материал для понимания народного мировоззрения. 3) (Э) *Название сближают с тюркским *sarṡak* – "сбиваться с пути"; а также монгольским *Sibir* и калмыцким *šiwŋr* – "заросль, сырая местность".*

Более того, зона этимологической характеристики также как бы подготавливает читателя для восприятия добавочного компонента значения единицы, обладающего оценочностью и эмоциональностью, - коннотации. При выделении коннотативных значений имени необходимо показать именно разнообразие контекстов, в которых встречается имя собственное. Итак: 4) (К)

а) Холод. В середине апреля было так тепло, как летом, а в мае, кажется, сама Сибирь переехала в Петербург (Н. В. Гоголь. Письма 1836-1841 гг.); Даже Генуя, климатические условия которой сходны со здешними, сушая Сибирь в сравнении с Сан-Ремо. (П. И. Чайковский. Переписка с Н. Ф. фон-Мекк, 1878).

б) Бездорожье. – *Это не дорога, а чистая Сибирь! Ни по какой погоде проезду нет!* (Вячеслав Пьецух. Памяти Кампанеллы // «Новый Мир», 1998).

в) Каторга, тюрьма. *А там – хоть Сибирь, хоть Петропавловка навечно...* (Борис Васильев. Картежник и бретер, игрок и дуэлянт, 1998).

г) Огромное пространство. *И если глянуть вообще, то внизу был мир, бесконечный, как Сибирь.* (Б. Б. Вахтин. Три повести с тремя эпилогами / Летчик Тютчев, испытатель, 1959–1964).

Логическим продолжением данной словарной зоны коннотативных значений имени представляется его сочетаемостные характеристики. Ведь именно в контексте, в сочетании с другими сло-

вами, языковая единица раскрывает свои семантические смыслы [1, с. 58].

Здесь имеет смысл говорить как о глагольной сочетаемости (ГС), так и об атрибутивной сочетаемости (АС). Глаголы даны в форме инфинитива несовершенного вида, в скобках даётся совершенный вид глагола, а также в случаях преимущественного использования того или иного вида дается пояснение, какой вид глагола чаще употребляется с данной единицей. Кроме того, предлагаются также стилистические пометы, в данном примере – это помета «разговорный стиль» (разг.). Так, например:

5) (ГС) покорять (покорить) что?; открывать (открыть) что?; осваивать (освоить) (преим. несов.) что?; проходить (пройти) (преим. сов.) (разг.) что?; угождать (удодить) (преим. сов.) (разг.) куда?; попадать (попасть) (преим. сов.) куда?; загонять (загнуть) (преим. сов.) (разг.) куда?; ссылать (сослать) куда; заносить (занести) (преим. сов.) безл. куда?; пересекать (пересечь) что?; упекать (упечь) (преим. сов.) (разг.) куда?; миновать (преим. с «не») чего?; прогуливаться (прогуляться) (преим. сов.) (разг.) куда?

В зоне атрибутивной сочетаемости представлен набор прилагательных, сочетающихся с данным географическим названием. Прилагательные даны в мужском роде единственного числа:

(АС) необъятный, неведомый, далекий, суровый, незнакомый, холодный, бескрайний, огромный, бесконечный, беспросветный, богатый, загадочный, неизведанный, страшный, неисходимый, пустынный, отдаленный, богемный, большой, немшонный.

В словарной статье представляется необходимым также давать краткую информацию о национально-культурном фоне (НКФ) характеризуемых единиц: здесь могут быть прецедентные феномены, использование перифраз по отношению к заголовочному слову, ассоциации.

В исследуемом примере выявлена только одна единица, образно именующая единицу Сибирь:

6) (НКФ) матушка Сибирь.

Таким образом, предлагаемый вариант словарной статьи на материале географических названий представляется соответствующим концепции антропоцентризма и имеющим своей целью сформировать у обращающегося к словарю язык как принадлежность сознания и помочь ему актуализировать полученные знания непосредственно в языковой практике.

Литература

1. Морковкин В. В. Антропоцентрический versus лингвоцентрический подход к лексикографированию // Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре: сб. статей. – М.: Наука, 1988.
2. Дубичинский В. В. Лексикография русского языка: учеб. пособие. – М.: Наука: Флинта, 2008. – 432 с.
3. Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета: учеб. пособие. – 3 изд. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 328 с.

УДК 81'367.335.1

Метельская Е. М.

Санкт-Петербургский государственный университет

К ВОПРОСУ О БЕССОЮЗНОМ ПРИСОЕДИНЕНИИ

Статья посвящена анализу одной из современных тенденций, характерных для русского синтаксиса, в частности, тенденция к использованию присоединительных конструкций, которые рассматриваются автором как особая разновидность бессоюзных предложений. Показывается широкое применение конструкций указанного типа не только в разговорной речи, но и в публицистической и художественной речи.

Ключевые слова: бессоюзное сложное предложение, присоединительная конструкция, ослабление связи между предикативными частями предложения, тенденция к однородности.

E. M. Metelskaya

Saint-Petersburg State University

Incorporation without Conjunction

The article is devoted to one of the contemporary trends in Russian syntax. In particular, the author considers a specific variety of incorporations without conjunctions. The author shows a wide occurrence of this type of sentences in colloquial speech, media and literary texts.

Keywords: complex sentences without conjunction, incorporation, homogeneity trend, weakened connection between predicative parts.

В современном языке можно отметить тенденцию к бессоюзному присоединению, что, в свою очередь, есть проявление современных тенденций к однородности, к ослаблению связи между пре-

дикативными частями предложения. Эти явления характерны для письменных (в том числе художественных) текстов конца XX – начала XXI вв. и рассматриваются исследователями как тенденции, вызванные высоким развитием технологий в конце XX – начале XXI вв., они объясняются сокращением времени обдумывания из-за высокой скорости получения и передачи информации. К. А. Рогова отмечает замещение логического принципа построения сложного предложения принципом ассоциативности [4, с. 16]. Н. А. Андримонова указывает на то, что подчинительная связь получает присоединительный характер, «имитируя ассоциативность речевой деятельности» [2, с. 15, 16–17].

Присоединительные БСП представляют собой особую структурную разновидность бессоюзных предложений и остаются за рамками большинства современных классификаций сложного предложения. Особенность данного типа предложений заключается в том, что «присоединяемая часть строится на свободной ассоциации, – говорящий подчеркивает скорее отсутствие прямой связи, чем наоборот» [5, с. 63]. В бессоюзных предложениях присоединительного типа в полной мере проявляются современные тенденции к однородности, к ослаблению связи между предикативными частями предложения. Появление данной структуры в художественных текстах XX в. преимущественно было связано с определенными условиями функционирования (повествованием от первого лица – от лица героя, использованием в несобственно-прямой речи и в речи персонажей), так или иначе связанными с разговорной речью:

Он всегда необыкновенно оживлялся, говоря о куропатках, зайцах и перепелах; он предпочитал мелкую дичь [3, с. 54].

Однако уже с конца XX в. эти конструкции, не выделяемые в отдельный тип бессоюзных предложений и не входящие в состав официальных классификаций бессоюзных предложений, можно встретить в художественных текстах наравне со сложноподчиненными и сложноподчиненными предложениями в речи автора.

БСП присоединительного типа не выделялись исследователями в отдельный тип бессоюзных предложений, поскольку они в письменной речи встречались редко, большинство из них (за исключением БСП с оценочным значением присоединяемой конструкции [1], [7]) можно было отнести к традиционным типам бессоюзного предложения: причинным, объяснительным, уступки-

тельным, следственным БСП. Например, в следующем предложении присоединяемая конструкция выражает причину:

Клэр посмотрела на меня, держа руку над глазами; солнце светило очень ярко [3, с. 84].

Пунктуация дает возможность провести четкую границу между перечисленными выше бессоюзными предложениями и БСП присоединительного типа. Существенным моментом является то, что в БСП присоединительного типа связь между предикативными единицами ослаблена, что находит отражение в постановке знаков «запятая», «точка с запятой» вместо знака «двоеточие»:

В передней стояли большие белые цветы, названия которых Алексей Степанович не знал; он не любил и не различал цветов [3, с. 360].

Несмотря на приведенные параллели между традиционными типами предложений и присоединительными БСП, необходимо учитывать, что построение высказывания по «принципу ассоциативности» [4] может вызывать неоднозначность логических пропозиций, недифференцированность и синкретизм смысловых отношений в сложном предложении. Т. М. Николаева обращает внимание на асимметричность языковых моделей (ориентацию на выявление однозначных отношений в сложном предложении) и реализации языковых элементов в речи. Исследователь отмечает появление «разнообразных по смысловому наполнению пучков» отношений [6, с. 18] и супрасегментных значений противопоставления, результата, пояснения, причины и т. д. [6, с. 20].

БСП с оценочным значением присоединяемой конструкции, как правило, при изменении порядка следования предикативных единиц (при перенесении присоединяемой части в начало) преобразуется в БСП, которое можно отнести к классическому типу – БСП с объяснительными, пояснительными отношениями.

Он никогда не говорил неправды; это было совершенно удивительно [3, с. 129]; → Это было совершенно удивительно: он никогда не говорил правды.

Подвижность «зависимой» части предложения Е. Н. Ширяев называет одним из признаков связей свободного соединения [8, с. 164], зависимая часть может занимать постпозицию, препозицию и интерпозицию. БСП с оценочным значением присоединяемой конструкции обладают этим признаком, причем все варианты

не являются стилистически маркированными (в отличие от традиционно выделяемых типов БСП). Как правило, предикативную конструкцию с оценочным значением в интерпозиции рассматривают как вставную конструкцию (*Он никогда – это было совершенно удивительно – не говорил правды*).

В настоящее время в синтаксисе сложного предложения наблюдается тенденция к присоединению, к однородности, к ослаблению связи между предикативными частями, можно говорить о переходе от логико-семантических отношений к ассоциативным связям между предложениями.

В произведениях авторов первой трети (середины) XX в. (В. Набокова, Г. Газданова) тенденция к присоединению, к однородности, к ослаблению связи между предикативными единицами проявляется не только в речи персонажей, но и в речи автора при повествовании от первого лица, в отрывках с несобственно-прямой речью. Появление таких структур, как БСП присоединительного типа, в художественных текстах первой трети – середины XX в. свидетельствует о том, что сближение разговорной речи и письменного языка – это естественный процесс, который начался задолго до появления компьютеров и мобильных телефонов.

Бессоюзные предложения присоединительного типа обладают возможностью передавать смысловые отношения сложного предложения и успешно конкурируют с соответствующими сложноподчиненными предложениями не только в разговорной речи, но и в публицистике, в художественной речи.

Литература

1. Андрамонова Н. А. Бессоюзные конструкции со второй частью, выполняющей коммуникативно-оценочную функцию // Вопросы синтаксиса русского языка. – Казань, 1965. – С. 275–287.
2. Андрамонова Н. А. Функциональный статус гипотаксиса: модусно-риторический аспект // Филология и культура. – Казань, 2012. – № 2(28). – С. 15–18.
3. Газданов Г. Вечер у Клэр. Собрание сочинений в 3-х томах. – Т. 1. М., 1996.
4. Беседа К. А. Роговой с учениками // Обретение смысла: сб. статей, посвящая юбилею доктора филол. наук, проф. К. А. Роговой. – СПб, 2006. – С. 6–28.
5. Ляпон М. В. Смысловая структура сложного предложения и текст. – М.: «Наука», 1986. – 199 с.

6. Николаева Т. М. Семантика межфразовых связей и/или грамматика сложного предложения // Межфразовые связи: Кодирование и декодирование. – М.: РАН, 2010. – С. 17–27.

7. Полупан Е. П. Бессоюзные присоединительные фрагменты текста оценочного характера // Предложение и слово. – Саратов, 1999. – С. 93–95.

8. Ширяев Е. Н. Связи свободного соединения между предикативными конструкциями в разговорной речи // Русская разговорная речь: сб. науч. трудов. – Саратов, 1970. – С. 163–169.

УДК 8.81.37

Потапова Н. А.

Национальный минерально-сырьевой университет «Горный»

**ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА
«ПОЛЕЗНЫЕ ИСКОПАЕМЫЕ» В ТОЛКОВОМ
СЛОВАРЕ ЖИВОГО ВЕЛИКОРУССКОГО ЯЗЫКА
В. И. ДАЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ)**

Статья посвящена краткому анализу Толкового словаря живого великорусского языка В. И. Даля, рассмотрению роли пословиц в языке и речи, а также исследованию пословиц тематической группы «полезные ископаемые» в представленном словаре.

Ключевые слова: словарь, язык, речь, культура, пословица, полезные ископаемые, природно-ландшафтный код культуры.

N. A. Potapova

National mineral resources university (Mining university)

**Theme group "minerals" in the explanatory dictionary
of living great russian language of V. I. Dahl
(on material of proverbs)**

Article is devoted to a short analysis of the Explanatory dictionary of living great Russian language of V. I. Dahl, consideration of a role of proverbs in language and the speech, and also to research of proverbs of a theme group "minerals" in the presented dictionary.

Keywords: dictionary, language, speech, culture, proverb, minerals, nature-landscape cultural code.

В жизни современного общества словари занимают важное место, благодаря словарям язык выполняет функцию проводника

культуры. Совокупность словарей как сокровищница знаний относится к духовным ценностям данного народа, социума, шире – всего человечества. Словари выполняют описательную функцию, участвуют в нормализации языка, закрепляют языковые нормы, тем самым участвуют в кодификации языка. Общая функция всех словарей – фиксация, систематизация, накопление и хранение знаний о мире и о национальном языке, передача этих знаний от поколения к поколению. В этом смысле «словарь оказывается самой удобной формой общения и фиксации наших знаний» [4, с. 42]. Как замечают В. А. Козырев и В. Д. Черняк в статье «Современные ориентации отечественной лексикографии», в современной социокультурной ситуации словари занимают особое место, которое определяется «усилившимся вниманием общества к речевой культуре (на фоне явного снижения уровня последней)» [5, с. 5]. Словари раскрывают полную картину изменения в жизни и в обществе, а также способствуют формированию навыков сознательного и бережного отношения к своей речи.

«Толковый словарь живого великорусского языка» Владимира Ивановича Даля имеет большое значение для русской культуры, образования. В. И. Далю удалось включить в свой словарь всю лексику, включая слова, взятые как из памятников письменности, так и из устной народной речи. В основу словаря он положил живой великорусский язык – язык народный со всеми областными наречиями и говорами. По богатству лексико-фразеологического и паремиологического материала словарь Даля превосходит все словари, вышедшие в России.

«Толковый словарь живого великорусского языка» – это настоящая энциклопедия русского народного быта, склада ума и характера, нашедших свое выражение в речи. В. И. Даль в различных словарных статьях поместил около тридцати тысяч пословиц. Его Словарь объясняет и предметы, характеризующие русский народный быт, и поверья, и приметы, связанные с сельскохозяйственным календарем, а также дает множество научных, этнографических сведений. Помимо отдельных слов приводятся и объясняются словосочетания и устойчивые обороты речи. Словарь содержит громадный иллюстративный материал, в котором первое место принадлежит фразеологизмам и пословицам.

При анализе языка как феномена культуры и отразившихся, закрепившихся в нем проявлений культуры отдельного внимания заслуживает паремиологический фонд языка – ценнейший источник сведений о культуре и менталитете народа, зафиксировавший представления данного этноса о системе ценностей, общественной морали, отношении к миру, природе, людям, к другим народам.

«Пословица не просто изречение. Она выражает мнение народа. В ней заключена народная оценка жизни, наблюдения народного ума. Не всякое изречение становилось пословицей, а только такое, которое согласовывалось с образом жизни и мыслями множества людей, такое изречение могло существовать тысячелетия, переходя из века в век» [1, с. 17]. Определяя пословицу, В. И. Даль анализирует характерную для нее двустороннюю структуру: «Это суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот, под чеканом народности. Пословица – обиняк, с приложением к делу, понятый и принятый всеми. Но «Одна речь не пословица»: как всякая притча, полная пословица состоит из двух частей: из обиняка, картины, общего суждения, и из приложения, толкования, поучения» [2, с. 35].

Как отмечают исследователи В. П. Аникин, В. П. Жуков, А. Н. Мартынова, И. М. Снегирев, пословицы делаются общими по тому закону, по которому все истинное, высокое и благородное в человечестве не остается в тесных пределах, а распространяется, сообщается другим и увековечивается в современных и грядущих поколениях вместе с нравами и обычаями. Ни в одной из форм языкового творчества народа не проявляется так ум народа, национальная история, быт, мировоззрение, как в пословицах и поговорках. «Мы учим русскому народному языку на пословицах, – говорил К. Д. Ушинский, – ибо лучшего народного языка, чем тот, который сохранен в пословицах, не знаем» [6, с. 298]. Пословицы и поговорки реагируют на все явления действительности, отражают жизнь и мировоззрение народа во всем многообразии, они передают бытовые, социальные, научные, философские, религиозные, морально-этические, эстетические народные взгляды.

Кратко опишем методику работы с «Толковым словарем живого великорусского языка» В. И. Даля. В ходе исследования были отобраны и проанализированы лексемы *алмаз, гранит, глина, золото, железо, камень, песок, серебро*, представляющие тематиче-

скую группу «полезные ископаемые». Методом сплошной выборки было выявлено 116 пословиц, включающих данные лексемы. С лексемой *алмаз* – 4, *глина* – 6, *железо* – 14, *золото* – 33, *камень* – 39, *песок* – 10, *серебро* – 10. Отметим, что при анализе лексем, представляющих тематическую группу «полезные ископаемые», было обнаружено отсутствие пословиц со словом *гранит*.

Слова *глина*, *камень*, *песок* были отнесены к группе «горная порода», *золото*, *железо*, *серебро* к группе «металлы», а лексемы *алмаз*, *гранит* объединены в группу «камень». В исследуемых пословицах отражаются не только система ценностей, общественная мораль, но и наблюдения человека о природе, характеристика и свойства полезных ископаемых. Через компоненты *алмаз*, *глина*, *золото*, *железо*, *камень*, *песок*, *серебро* пословицы соотносятся, с одной стороны, с горно-геологической терминологией, а с другой – с природно-ландшафтным кодом культуры, т. е. совокупностью имен, научных характеристик, свойств природных объектов и элементов ландшафта, которые выступают в роли языка культуры.

Приведем несколько примеров: «Свой глаз – алмаз, свой призор», «Тверд (верен, дорог), как алмаз», «Человек не глина, а дождь не дубина, не убьет и не размочит», «Куй железо, пока кипит (пока горячо)», «Ржавое железо не блестит», «Холм высок, а все песок – без подков не взойдешь!», «Пестрый песчаник древнейший, а красный поновее, помоложе», «Булат не гнется, шелк не сечется, красное золото не ржавеет», «Верен, что золото в огне», «И старо серебришко, а цену держит», «В камень стрелять – только стрелы терять», «От жару и камень треснет», «Ни от камня плода, ни от вора добра» и т. д. Представленные пословицы из Словаря Даля позволяют заключить, что их использование помогает расширить знания о языке, обогатить лексический запас человека, лучше овладеть изучаемым предметом, а также представляет собой дополнительный источник научных знаний о мире и природе.

Проанализируем несколько ярких примеров. Пословица «*Куй железо пока горячо*» объединяет два представления человека. С одной стороны, о себе, об особенностях характера, а с другой стороны, о физическом свойстве и характеристике железа. Данная пословица употребляется, когда говорится о необходимости торопиться делать что-либо, пока есть возможности, благоприятные условия. Точно так же с ковкой железа, его куют только тогда, по-

ка оно горячее, то есть когда есть возможность его ковать. *«Булат не гнется, шелк не сечется, красное золото не ржавеет»* – выявляет химическое свойство красного золота.

Особое место в словаре В. И. Даля занимают пословицы с компонентом *камень* – 39 пословиц. Камень наделяется сложной и многозначной символикой в разных культурах. Он понимается и как некая основа, и как центр мира, и как источник двух стихий мироздания – огня и воды, как родовое, обобщенное понятие горных пород. Так, пословица *«Камень не человек, а и тот рушат»* описывает физическое свойство камня – прочность, а компонент *камень* символически осмысливается как *фундамент, опора*, разрушение которого ведет к неминуемой гибели, к краху, несмотря на его прочность. Пословица *«Пестрый песчаник древнейший, а красный поновее, помоложе»* является примером того, что пословица представляет собой дополнительный источник горно-геологических знаний, а именно раскрывает определение *песчаника*, его химические свойства и происхождение.

Таким образом, «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля позволил выделить пословицы тематической группы «полезные ископаемые», обнаружить физические, химические свойства и характеристики природных объектов; рассмотреть пословицы как собрание эстетических и нравственных норм и как источник информации о металлах, камнях, горных породах, их особенностях и характерных признаках.

Литература

1. Аникин В. П. Теория фольклора: курс лекций. – М., 1996.
2. Даль В. И. Пословицы русского народа: сборник. – М., 1957.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка в 2 тт. – М., 2002.
4. Караулов Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. – М., 1981.
5. Козырев В. А. Современные ориентации отечественной лексикографии / В. А. Козырев, В. Д. Черняк // Вопросы лексикографии. – 2014. – № 1(5). – С. 5–15.
6. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. – Том 6. – М., 1949.

УДК 811.161.1'367.635(73)

Румянцева Е. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

МНОГОЗНАЧНОСТЬ ЧАСТИЦЫ *ЖЕ* В АСПЕКТЕ РКИ

В статье рассматриваются проблемы, связанные с трудностями презентации и семантизации в американской аудитории таких безэквивалентных лексико-грамматических средств русского языка, как частицы. В частности, автор продемонстрировал многофункциональность частиц на примере частицы *же*.

Ключевые слова: частицы, безэквивалентная лексика, перевод, семантизация, коннотативные значения.

E. V. Rumiantseva

Saint-Petersburg State University

Plural Meaning of the Particle *же* in the Russian as a Foreign Language Course

Difficulties related to the presentation and semantics of Russian particles in the American student audience. In particular, the author demonstrates functional multiplicity of the Russian particle *же*.

Keywords: particles, bi-equivalent words, functional multiplicity, connotation.

Одной из важнейших задач обучения иностранных учащихся русскому языку как иностранному является презентация и семантизация безэквивалентных, национально-специфичных лексико-грамматических средств, частотных в русском разговорном языке. К числу таких средств, передающих оценки, чувства и эмоциональное состояние говорящего, относятся частицы.

Многочисленность и многофункциональность частиц русского языка, многообразие смысловых и модальных оттенков, которые они могут вносить в семантику предложений, а также их безэквивалентность, невозможность перевода частицы одной лексемой другого языка приводят к тому, что данный класс лексем представляет особую сложность для иностранцев, изучающих русский язык. Перевод частицы на иностранный язык всегда зависит от контекста, интонации, а порой и от экстралингвистических параметров коммуникативной ситуации. В связи с этим невозможным

представляется кодификация всех значений и коннотативных оттенков частиц в переводных словарях, что обуславливает актуальность специальных исследований, направленных на систематизацию возможных лексических значений частиц и их последующее представление в иностранной аудитории.

Особую сложность представляют частицы русского языка для англоговорящих и, в частности, для американских учащихся. Это объясняется тем, что английский язык относится к так называемым «слабопартиклевым» языкам, в котором система частиц развита слабо [1, с. 5]. Значения и модальные оттенки, передаваемые в русском языке частицами, в английском передаются совсем иными и весьма разнообразными лексико-грамматическими средствами.

С целью определения возможных проблем, с которыми могут столкнуться американские учащиеся при изучении частиц, нами было проведено исследование и предпринята попытка классификации значений одной из наиболее частотных и многофункциональных частиц русского языка – частицы *же* (см. подробно об этом [3]). В результате анализа материалов Национального корпуса русского языка (500 речений) нами были выявлены и описаны основные смысловые оттенки, которые придавало высказываниям использование частицы *же*. Выявленные оттенки значения были разделены на две группы: 1) неконнотативные значения, не приносящие в высказывание дополнительные оттенки значения; 2) коннотативные значения, передающие эмоциональное состояние говорящего, а также его отношение к предмету речи.

К неконнотативным значениям относится зафиксированная переводными и толковыми словарями способность частицы *же* выполнять функцию отождествления объекта, его свойств, признака действия с другими аналогичными. Ср.: *И они начинают здесь же строить по этому же образцу/ по своему/ лигурийскому образцу/ факторию/ которые возникли на побережье Крыма.* (Сергей Карпов. Причерноморье. Перекресток цивилизаций. Проект Academia (ГТРК Культура) (2010) [2]. *Отличия другие/ но масштаб их примерно такой же/ так что совершенно похожие задачи.* (Андрей Зализняк. Читаем "Слово о полку Игореве". Проект Academia (ГТРК Культура) (2012) [Там же]. В этом значении частица *же* имеет зависимую синтаксическую позицию и упо-

требляется только после местоимений или местоименных наречий (*так же, то же, этот же, такой же и др.*).

К группе значений, не привносящих в высказывание дополнительный оттенок значения, также относится способность частицы *же* усиливать, подчёркивать значения слова, после которого ставится. Данное значение зафиксировано в словарях и, как показывают наши собственные наблюдения, чаще всего известна иностранному учащемуся продвинутого уровня обучения. Ср. *Прибыв в Кале/ путешественник сразу же отправил в отель Де Сена "/ как он сказал/" лучшая гостиница во всём городе "*. (Андрей Зорин. Чувственная европеизация русского дворянства XIX в. Проект Academia (ГТРК Культура) (2010) [Там же].

Анализ материалов выборки показал, что частица *же* способна не только усиливать высказывания, но и передавать такие эмоции говорящего, как удивление, недоумение, раздражение и др. Поскольку коннотативные значения не были кодифицированы в проанализированных переводных и толковых словарях, гипотезой исследования стало то, что именно данная группа значений представляет особую сложность для американской аудитории. В целях упрощения подачи материала в иностранной аудитории группа коннотативных значений была разделена нами три подгруппы: 1) значения *же* в изъяснительном высказывании; 2) значения *же* в вопросительном высказывании; 3) значения *же* в императивном высказывании.

К группе коннотативных значений частицы *же* в изъяснительном высказывании относятся:

– экспликация очевидности для говорящего причинно-следственной связи при пояснении причины каких-либо поступков или событий. Ср. *Зачем? Интересно же* (= потому что интересно). (Праздный разговор молодых людей. Московская область, 2005) [Там же];

Нам надо сдавать назад / а он там лежит... Я говорю / «Джувльбик / отойди». Не видно же его / он же маленький (= потому что его не видно, потому что он маленький). (Разговор на кухне. Деревня в Челябинской области, 2005) [Там же].

– выражение категоричности позиции говорящего в отношении какого-либо события, а также экспликация уверенности говорящего в правоте, очевидности и неоспоримости сообщаемой ин-

формации. *Вы же знаете о кортике/ который делался только в Златоусте/ больше нигде/ это... он и сейчас делается в Златоусте.* (= вы, конечно, знаете о кортике) (Я выберу путь... (Златоуст). Д/ф из цикла «Письма из провинции» (ТК «Культура») // Т/к «Культура». Д/ф из цикла «Письма из провинции», 2009) [Там же]. *Это же не наша аудитория / ты же понимаешь* (= это, конечно, не наша аудитория, ты, конечно, это понимаешь) (Заседание клуба «Новые правые» // Интернет, 2004) [Там же].

– придание высказыванию оттенка упрёка. Я же просила тебя апельсиновый сок не покупать / сто раз повторить надо / знаешь же / что я его не пью... (Домашний разговор // Из коллекции НКРЯ, 2006) [Там же].

В вопросительном высказывании в зависимости от контекста и интонации исследуемая частица может передавать такие эмоции говорящего, как недоумение, сильное удивление, а также раздражение. Ср. *Как же они могут свои корни обрубать?* (Беседа в Новосибирске // Фонд «Общественное мнение», 2003) [9]. *Ну / какой же ты священник? То шо ты проповедуешь / ты не веришь / ни во что не веришь.* (Н. Х. Данилова. Разговор со старой женщиной о ее жизни // Из коллекции С. Леонтьевой, 2008) [Там же].

В императивных высказываниях в материалах выборки исследуемая частица использовалась преимущественно при выражении требования или мольбы. Ср. *Ну дай же ты мне хоть слово сказать!* (Константин Бромберг и др. Чародеи, к/ф (1982) [9]. *Сделай же что-нибудь! Пашенька!* (Вадим Абдрашитов, Александр Миндадзе. Слуга, к/ф (1988) [Там же].

Таким образом, ввиду многозначности частица *же* требует особого внимания при её изучении в иностранной аудитории. Главную трудность при этом, с нашей точки зрения, представляет группа коннотативных значений, изучение которых требует разработки специальной системы упражнений, направленной на выработку у учащихся способности трактовать значение частицы в зависимости от контекста, интонации, а также синтаксической и грамматической конструкций высказывания.

Литература

1. Минченков А. Г. Русские частицы в переводе на английский язык. – СПб.: Химера, 2001. – 96 с.

2. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://ruscorpora.ru> (дата обращения: август 2015).

3. Румянцева Е. В. Проблема обучения американских студентов многозначным частицам русского языка (на примере частицы же) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – (в печати).

УДК 81'42:659.123

Селиверстова Е. И.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМЫ АВТОМОБИЛЯ: ЛЕКСИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена анализу коммуникативного воздействия на читателя текстов рекламы. В частности, рассматриваются прагматические и языковые особенности текстов, содержащих рекламу автомобиля.

Ключевые слова: рекламный текст, реклама автомобилей, приемы привлечения внимания покупателя, оказание воздействия, использование выразительных средств.

E. I. Seliverstova

Saint-Petersburg State University

Car Advertisements: Lexical and Pragmatic Peculiarities

The article analyses a communicative impact on the reader by the advertisement texts. In particular, pragmatic and language peculiarities of the texts containing car advertisements are analysed.

Keywords: advertisement texts, car advertisements, impacting, expressive means.

В рамках проблемы эффективности рекламы и способов ее достижения рассматриваются весьма различные аспекты: стратегии рекламной коммуникации, призванные содействовать достижению максимального коммуникативного эффекта, формы обращения и степень близости (интимности) в общении с потенциальным читателем, эмоциональность и экспрессивность используемой аргументации и т. д. Текст – «один из базовых элементов воздействия рекламы на отношение и намерения потребителя» [1]. В этом свете важным представляется изучение коммуникативного

воздействия на читателя вербальной составляющей рекламы – концентрации, ее номенклатуры и способов введения.

Тексты рекламы автомобилей отличает, во-первых, их нацеленность преимущественно на мужскую аудиторию – именно сильный пол, согласно традиционным представлениям, вникает в тонкости строения, преимущества и недостатки автомобиля. С другой стороны, на лексическое оформление текста и арсенал приемов влияет как потенциальная читательская аудитория, так и характер публицистического издания – рынок глянцевого журналов, транслирующих определенные ценностные установки, достаточно велик.

В отличие от женских глянцевого журналов, специализирующихся на косметике, аксессуарах и т. д., мужские издания формируют особый канал информации, создающий иллюзию приобщения читателей к сообществу успешных людей через обретение новинок автомобильного рынка. В настоящее время можно говорить о тексте особого типа, где элементы рекламы недорогих статусных товаров сочетаются с проявлениями аналитического подхода. Таким сочетанием отмечены тексты раздела «Автомобили» журнала «Итоги».¹

В подобных статьях имеется, безусловно, лексика особой семантической направленности: обязательно присутствуют наименования производителей и моделей автомобилей: *Nissan, Meriva, Škoda Rapid, Subaru, Alfa Romeo* и др. Трудно обойтись и без использования прилагательных, глаголов, коллокаций, объединенных семантикой 'цена': *расценки, почём, цена вопроса, стоимость, разумный, низкий, бюджетный, вложение, вилка, экономкласс*. Ср.: «Японец» покорила дизайном, ходовыми качествами и разумным на тот момент *ценником*. Цена вопроса – от 549 тысяч.

Остановимся коротко на примерах лексики, характеризующей технические и прочие достоинства автомобиля. Сюда относятся мощность, двигатель (На днях был выставлен на продажу *супермощный DeLorean DMC-12*); скоростные (ходовые) качества

¹ В данном случае: АвтоМОБИЛИЗАЦИЯ: Шоу-рум-2014: ««Итоги» составили гид по автоновинкам года» (№ 3. 2014); Автомобили. Тюннинг: «Мат и глянec» (№ 14. 2012); «На возвышении. Subaru XV – на тест-драйве «Итогов» (№ 12. 2012).

– *быстрый, шустрый, прыткий, скорость, резвый, скакун* и др. (*Тем, кто любит *быстро летать* и при этом выглядеть чистюлей, можно порекомендовать и BMW i8. <...> Очень *прыткий*. *Вскоре Audi побалуует <...> *гурманов скорости* трёхобъемным S3); проходимость автомобиля (Продавцы сделают упор на технику повышенной проходимости. На *кроссоверы* и *внедорожники*...); комфортность (Под спортивными машинами теперь подразумевается другая техника – *быстрая, но комфортная, стильная и удобная*); надёжность, качественность (Получилось не очень дешево, зато *качественно* – это первое условие для установки *добротной* аудиосистемы); новизна, «апгрейт» (*К лету будет *омолодившийся* FAW B50. *Ближе к Новому году может подтянуться *новорожденный* Cadillac Escalade); спрос, популярность модели (*Продавцы делают упор на особо *востребованные* форматы. *Роль машины времени в фильме «Назад в будущее» и по сей день обеспечивает DMC-12 *вниманием широкой публики*. Эти модели пополнят списки *бестселлеров* отечественного авторынка, став самыми *желанными* приобретениями *сотен тысяч россиян*); внешний вид (*броский, компактный, габаритный* и т. д.; «интеллектуальность, ум» авто (Volvo S80 Ece. *Интеллектуальный* автомобиль ищет водителя-единомышленника. Каждая деталь в салоне говорит о *заботе о водителе и пассажирах*).

Как видим, тематическая специфика анализируемых текстов и их гендерная ориентированность на вербальном уровне проявляются достаточно ярко. При рекламировании товаров данного направления активно привлекаются слова, содержащие общую положительную оценку рекламируемого товара (*стильный, люксовый, уникальный, потрясающий, эксклюзивная, самобытный, мейнстримовый*), а с другой стороны, – лексика, акцентирующая в позитивном ключе отдельные стороны предлагаемой машины (материалы *звукопоглощающие*, комплектация *топовая*, имитация кожаной обивки *реалистичная*, диапазон *огромный*, мотор *могучий*, формат *востребованный*). Частные характеристики – стандартные, но немаловажные для покупателя, – представлены в основном прилагательными.

Очевидно, что в материалах, ориентированных обычно на читателей-мужчин, проявляются черты, свойственные обычно

женским журналам, где больше комплиментарности, подкупающих качественно-оценочных слов, эмоциональности. Ср. малоинформативные, но прагматически действенные, характеристики *блистательный, эксклюзивный, заводной* ('непоседливый, озорной, вспыльчивый; легко возбуждающийся, увлекающийся'). Ср.: Душа просит праздника? Тогда забудьте о практичности. Alfa Romeo привезет *обаятельную* трёхдверку MiTo и *заводную* пятидверку Giulietta. Обе 2014 года – после подтяжки лица, с новыми моторами и дополненной комплектацией. *Достойная* альтернатива – переродившийся Mini за 899 тысяч: он пойдет с марта. Пора бы припудрить носик Mini Countryman. Гендерно-ориентированные намёки, реализующие семантику «обновления», говорят об изменении круга читателей: речь идет о небольших по размеру автомобилях, более подходящих, вероятно, женщинам.

Привлечь внимание читателя и повлиять на его выбор призваны и особые приемы. Гарантом качества и престижности являются и сами марки машин – *Toyota, Suzuki, Volkswagen*. Чем дороже рекламируемые автомобили (*Lamborghini, Ferrari, DeLorean*), тем выше статусность потенциальных покупателей и степень «глянцевости» издания, ищущего своего покупателя.

Комплименты в адрес читателя существенно повышают его самооценку. С одной стороны, читатель – это ценитель-профессионал, с другой, – человек, способный позволить себе бабло, роскошь, некую особость и экстравагантность, «праздник души». Это *ценители, гурманы скорости, неженки*, те, кто «привык *смотреть на других немного свысока*».

Элитарность покупателей следует из контекста, где комплиментов удостаивают как автомобили, так и их производителей, их поклонников и потенциальных владельцев: Женевский салон превращается в арену гладиаторских боев для итальянских суперкаров. В 2011-м главным шоу-стопером был Lamborghini Aventador. На этот раз обе компании выставили свои флагманы. Кудесники из Маранелло прикатали LaFerrari, наследника знаменитого Enzo. Оба автомобиля *абы кому не продадут*, эти *господа* выпущены ограниченным тиражом и осядут в гаражах коллекционеров.

Не претендуя на полноту, наше небольшое исследование показывает, что в создании приведенных характеристик участвует, с одной стороны, достаточное количество слов, бесспорно, оценочных, призванных повысить статусность рекламируемого товара, а с другой стороны, намагниченными семантикой оценки оказываются характеристики, не обладающие на языковом уровне ингерентной оценочностью – слова *гурман, габаритный, флагман, коллекционер, дорогой* – это слово призвано не отпугнуть, а привлечь настоящих ценителей.

Чем более дорог и экзотичен рекламируемый автомобиль, тем выше накал комплиментарности, тем более изобретателен и даже изощрен автор в использовании косвенных средств повышения оценки качества товара. В данном издании активны и иные выразительные средства – сравнения, эпитеты, олицетворения, метафоры, фразеологизмы, прецедентные тексты, к которым мы обратимся в другой раз.

Литература

1. Петрушко М. В. Эмоционально-экспрессивные средства воздействия рекламного текста: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2000. – 232 с.

УДК 811.161.1'373.44:81'282:808

Семенец О. П.

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

ЛЕКСИЧЕСКАЯ АГНОНИМИЯ И ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА

Статья посвящена проблеме культурной грамотности современного студента, которая рассматривается на основе анализа слов-агномимов, имеющих в лексике студентов-филологов. Исследование, посвященные лексической агнонимии, проведено на материале комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума».

Ключевые слова: агноним, лакуны в лексиконе, устаревшая лексика, культурологический комментарий, имплицитный маркер, контекстное окружение лексем.

O. P. Semenets

A. I. Herzen Russia's State Pedagogical University

Lexical Agnonimy and the Problem of Text Understanding

The article is devoted to the educational level of the Russian students. It is based on the analysis of the words-agnonyms having currency in the students' language. The study has been conducted on the basis of A. S. Griboyedov's comedy "Woe from Wit".

Keywords: agnonimy, lexical lacunas, linguo-cultural comment, implicit marker, educational level, lexeme's context.

Проблема речевой и шире культурной грамотности носителя русского языка стоит на сегодняшний день достаточно остро. Формирование языковой компетенции студентов невозможно без анализа лакун и корректировки методик преподавания с учетом полученных результатов. Наши наблюдения и эксперименты показывают, что в лексиконе современного студента наблюдается огромное количество слов-агнонимов, преимущественно скрытых, «поскольку лексические единицы... функционируют в условиях мощной текстовой поддержки, то от участвующего в общении человека требуется владение существенно меньшим количеством сведений о слове» [5, с. 103]. Оценивая профессиональную подготовку студента-филолога, мы видим удручающую картину: с одной стороны, налицо слабая степень понимания глубинных смыслов текста, с другой, – для будущего учителя-словесника наличие лакун в лексиконе и отсутствие инструментов для их обнаружения и заполнения является показателем некомпетентности.

Проблема лексической агнонимии стоит особенно остро перед современным молодым читателем, обращающимся к текстам русской классической литературы, поскольку в число агнонимов попадает устаревшая лексика, для понимания которой необходимо обращение к особым типам словарей и разного рода справочной литературе. Нами было проведено исследование, посвященное лексической агнонимии устаревшей лексики в тексте комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума». Среди предложенных студентам для определения значения были следующие лексемы: *ассессор*, *клуб*,

фрейлина, цуг, танцмейстер, оказия, комиссия, эшарп, барезж, выпушки, петлички, канцлер, тюрлюрюлю, тупей и т. д.

Практически все слова оказались для студентов скрытыми частичными агнонимами. Контекстуальная поддержка лексемы окружением позволила участникам эксперимента дать условно-правильные ответы, в случаях, когда испытуемым предлагались цитаты. Так, участники первой группы, которой был предложен вопрос: «что такое «цуг», сочли эту лексему полным агнонимом, в отличие от ответов второй группы, в вопросе для которой содержался пример: *езжал-то вечно цугом*. Среди полученных в этой группе определений были такие, которые показывали как частичную явную, так и полную скрытую агнонимию. С одной стороны, ответившие предполагали, что это слово как-то связано с транспортом соответствующей эпохи (в реакциях типа «о средствах передвижения», «о транспорте»), с другой, слову давалось полностью неверное определение («о конском шаге», «когда лошадь важно ходит»). Для снятия лексической агноними не достаточно опираться только на лексическое толкование, но и важно учитывать культурологический комментарий (ср. «ЦУГ – «шесть лошадей, попарно запряженные в карете, коляске и проч. Ехать цугом. Купить цуг. (Словарь церковнослав. и русск. Яз. 1847, Т. 4, с. 420). Ездить цугом разрешалось только знати [4, с.107]. При отсутствии понимания значения данной лексемы от читателя ускользает полнота характеристики, даваемой Фамусовым внесценическому персонажу Максиму Петровичу.

Частотность лексемы не всегда способствует ее прозрачности и понятности для читателя. Так, значение слова *ассессор* не вызвало затруднений у студентов: практически все участники эксперимента указали, что это чин (*чин, какой-то чиновник, должность по службе*, наряду с ответами *профессия, звание, кем служит человек*). Такое понимание мотивировано самим грибоедовским контекстом: *дал чин ассессора*, однако при попытках конкретизировать лексическое значение выявлено ошибочное понимание. Преобладающее большинство уточнений в ответах показало, что чин коллежского ассессора является самым маленьким в служебной иерархии (вопреки большому числу комментариев, см. например [3], [6]). Для Грибоедова при характеристике Молчалина важно не только указать

его место на социальной лестнице. Фраза Фамусова «*безродного пригрел <...> дал чин асессора*» содержит подтекст, указывающий на то, что «переход из IX класса в VIII, особенно для не дворян, считался наиболее трудным» [2, с. 183], примечательно, что указание на получение потомственного дворянства не содержится ни в одном словарном толковании, хотя именно эта деталь важна для характеристики образа как Фамусова, так и Молчалина.

При толковании некоторых устаревших слов звучание интерпретируемой лексемы может как помочь говорящему, так и дезориентировать его. Так, при объяснении лексем *эшарп*, *барезж* («*Какой эшарп cousin мне подарил!*» – «*Ах! Да, барезжевый!*») ответы были даны как верные *эшарп* – это шарф, устаревшее название шарфа, так и неверные – *барезжевый* – это бежевый, бежевого цвета (ср. БАРЕЖ – ткань в технике газового ткачества и шелка, шерсти, или хлопка [1, с. 33]). Следует отметить, что это не только яркая выразительная деталь эпохи в тексте комедии, но и имплицитный маркер социальной принадлежности персонажей, в данном случае семьи Тугоуховских, так как «в первой половине XIX века барезж был одной из самых дорогих тканей» [там же]. Аналогична семантика лексемы *тюрлюрлю*, модифицированная в контексте под влиянием как дополнительной культурно-значимой информации, так и авторского замысла. Контекстовое окружение лексемы и ее сочетаемость – «*Нет, если б видели, мой тюрлюрлю атласный!*» – проясняют значение, поэтому многие студенты абсолютно верно указали, что это женская одежда, вид женского платья, какая-то древняя одежда. Для Грибоедова введение этой лексемы в пространство художественного текста служит не только указанием на колорит эпохи, но средством создания иронии. По наблюдениям исследователей, слово *тюрлюрлет* на французском жаргоне той эпохи обозначало и припев старинной французской песни, и шаль, которую носила уличная певица, и общедоступную девицу, «так что Грибоедов «*пригвоздил московскую барыню-модницу тех времен, вечно болтающую по-французски, не зная как следует языка, не подозревая тем самым, что парижская дама не употребила бы этого веселенького словечка в обществе*» [2, с. 516].

Проведенное исследование показало, что не все значения устаревших слов не полноценно интерпретированы в справочной

литературе. Семантика подобных лексем имеет культурный подтекст, легко интерпретируемый для современников автора и абсолютно непонятный читателю другой эпохи. За исторически маркированными лексемами стоят важные социально-психологические характеристики персонажей. Устаревшие слова, являющиеся агнонимами, затрудняют понимание лексического уровня художественного текста и делают практически невозможным глубокую интерпретацию смыслового пространства литературного произведения.

Литература

1. Кирсанова Р. М. Розовая ксандрейка и драдедамовый платок. Костюм – вещь и образ в русской литературе XIX века. – М. – 1989.
2. Кунарев А. А. Комедия А. С. Грибоедова «Горе от ума»: Комментарий. Книга для учителя и ученика. – М. – 2004.
3. Макаров В. И. От Ромула до наших дней. Словарь лексических трудностей художественной литературы / В. И. Макаров, Н. П. Матвеева. – М., 1993.
4. Мокиенко В. М. «Горе от ума» А. С. Грибоедова. Цитаты и литературные образы, крылатые выражения: учебный словарь-справочник / В. М. Мокиенко, О. П. Семенец, К. П. Сидоренко. – СПб. – 2009.
5. Морковкин В. В. Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем) / В. В. Морковкин, А. В. Морковкина. – М. – 1997.
6. Фомичев С. А. Грибоедов. Энциклопедия. – СПб. – 2007.

УДК 811.161.1:378:395.6

Семенычева Л. В.

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

КОМПЛИМЕНТЫ СО ЗНАКОМ «МИНУС» И ИХ МЕСТО В РЕЧЕВОМ ЭТИКЕТЕ

В статье рассматриваются комплименты как важный компонент речевого этикета такого вида, как «минус-плюс» и комплимент «плюс-минус». Автор на примере указанных комплиментов анализирует случаи явных или мнимых нарушений студентами I курса норм речевого взаимодействия. *Ключевые слова:* комплимент, речевой этикет, агрессивные типы высказываний, враждебное замечание, обвинение, упрек.

L. V. Semenicheva

S.M. Kirov Saint-Petersburg State Forestry Academy

Negative Compliments and Their Place in the Speech Ethics

The article analyses the compliments as an important component of the language etiquette with “minus – plus” and “plus – minus” connotations. The author considers a number of explicit and supposed deviations from the language norm made by the first-year students.

Keywords: compliment, speech etiquette, types of aggressive utterances, reproach, hostile remark, accusation.

Комплимент – это важный компонент речевого этикета, так как он поднимает настроение у адресата, являясь приятным знаком внимания в общении. Владение нормами коммуникативно-этической грамотности в разных ситуациях общения – обязательная составляющая требований к уровню освоения дисциплин гуманитарного цикла в техническом вузе («Русский язык и культура речи», «Язык и искусство общения», «Межличностное общение и коммуникация», «Основы профессиональных коммуникаций»).

В последнее время интенсивно изучаются агрессивные типы высказываний, такие, например, как враждебное замечание, возражение, обвинение, упрек, насмешка, колкость и др. [1, с. 218].

Колкость, по мнению К. Ф. Седова, представляет собой комплимент со знаком «минус» [2, с. 6], так как внешне строится как комплимент. Это дает нам возможность не выделять её в отдельный речевой жанр.

Можно расширить группу комплиментов и предложить два типа комплиментов со знаком «минус»: комплимент «минус – плюс» и комплимент «плюс – минус» (или комплимент – критика).

Комплимент, как известно, способствует установлению связи, контакта между собеседниками (фактическая функция) и воздействию на адресата (прагматическая функция). Функция воздействия в данных комплиментах оказывается сильнее первой.

Комплимент «минус – плюс» психологи считают наиболее эмоциональным, запоминающимся, но рискованным. Если «минус» оказывается значительнее «плюса», то возможен конфликт.

Неправильное в этическом, этикетном, коммуникативном отношении поведение адресанта («минус») вызывает неудовольствие

другого (первая часть комплимента), затем следует «плюс», восхищение адресатом, и восстанавливается контакт между участниками речевого акта (вторая часть комплимента).

В примерах комплиментов, предоставленных студентами I курса, наблюдаем явные или мнимые нарушения адресантом норм речевого взаимодействия на первом этапе и гармонизацию межличностного взаимодействия – на втором:

- Ты неуклюжая, но падаешь изящно и грациозно;
- У тебя ужасный характер, но ты очень интересный человек, и мне нравится с тобой общаться;
- У тебя отвратительный вкус, но сегодня ты одета супер;
- Мне не нравятся фарфоровые куклы, но Ваша миловидность очаровательна;
- У тебя прическа немодная, но волосы уложены хорошо;
- От Вас пахнет плохо, но духи модные;
- Ты бездельник, но хороший друг;
- Противный цвет пиджака, но тебе он очень идёт;
- Эта сумка совсем не подходит твоему наряду, но она очень оригинальна;
- У тебя плохо получается учить стихи, но ты силён в математике.

Приведенные комплименты часто используются на игровом уровне общения, когда собеседник намеренно может пойти на конфронтацию с партнёром: поддеть его, заставить удивиться, разозлиться. Всё это для того, чтобы дать партнеру возможность раскрыться, избавиться от апатии. В этом комплименте важны чувства, испытываемые к адресату, и цели общения: не выигрыш и самоутверждение, не радость от огорчения партнёра, а чувство игрового соперничества и азарта.

Комплимент «плюс – минус» (комплимент – критика) используется в том случае, когда есть потребность кого-то покритиковать, т. е. высказать отрицательное суждение о чем-нибудь, указать на недостатки. Цель критики – изменить поведение другого человека, не унизив его, не испортив ему настроение. Желание адресата изменить своё поведение – продуктивный результат критики. В первой части («плюс») делается комплимент по стандартной форме, а во второй части («минус») указывается на недостатки собеседника:

– У тебя прекрасный музыкальный слух, но почему ты слишком громко включаешь музыку;

– Ты сегодня очень красивая, но косметики можно было использовать поменьше;

– Ты в прекрасном состоянии влюбленности – твой суп всегда пересолен;

– Ты прекрасно выглядишь, но собраться можно было и быстрее;

– У тебя новая модная помада, но с ней твои губы, как у трупа в морге;

– Ты очень веселая, но твоя шутка с опозданием на час – не смешная;

– Ты хорошо учишься, молодец, но твои мешки под глазами того не стоят;

– У тебя очень красивое платье, но суп от этого вкуснее не будет;

– Ты такой внимательный, замечаешь все мелочи, особенно когда не надо;

– Ты прекрасный слушатель, но не умеешь отвечать на вопросы.

Большая часть представленных комплиментов не похожа на традиционные, классические образцы. Адресанты стремятся быть остроумными, ироничными, оригинальными. Речевая стратегия автора комплиментов соответствует типу его языковой личности, владеющей в той или иной мере культурой речевого общения.

Комплименты со знаком «минус» так же, как и другие типы комплиментов, занимают важное место в речевом этикете. Умение их использовать имеет большое значение для расширения знания русского речевого этикета, способствует повышению уровня коммуникативной компетенции, совершенствованию навыков гибкого речевого поведения.

Литература

1. Щербинина Ю. В. Речевая агрессия. Территория вражды. – М.: Форум, 2014. – 400 с.
2. Седов К. Ф. Внутрижанровые стратегии речевого поведения: «ссора», «комплимент», «колкость» // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1997.
3. Дерябо С. Д. Гроссмейстер общения / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – М.: Смысл, Academia, 1996. – 192 с.

УДК 811.161.1'271.14

Степанов С. П.

Санкт-Петербургский государственный экономический университет

ГРАММАТИЧЕСКОЕ РАССОГЛАСОВАНИЕ КАК НАРАСТАЮЩАЯ ТЕНДЕНЦИЯ В РЕЧИ СОВРЕМЕННОКА

Грамматическое рассогласование как нарастающая тенденция в речи современника. Статья посвящена проблеме отступлений от норм русского литературного языка в настоящее время. В частности, как сверхновое отступление от норм рассматриваются случаи употребления существительных мужского рода, обозначающих профессии применительно к женщинам.

Ключевые слова: смешанное согласование, речевая практика, ослабление внешнего проявления, категория рода, дискурс, нормативное использование рода.

S. P. Stepanov

Saint-Petersburg State Economics University

Grammatical Discordance as a Growing Trend in the Contemporary Speech

The article is devoted to the problem of contemporary departures from the norm of the standard Russian. In particular, the usage of masculine nouns signifying professions referring to women is considered as a super-new departure from the norm.

Keywords: mixed concordance, speech practice, gender category, normative usage of gender.

Среди многочисленных отступлений от норм русского литературного языка в речи современника наблюдается явление, которое еще совсем недавно не имело места и потому может быть признано сверхновым.

Речь идет о специфике употребления существительных мужского рода, обозначающих профессии, применительно к женщинам (инженер, врач, менеджер и пр.), которая проявляется в грамматическом роде зависящих от этих существительных глаголов и прилагательных.

Приведем несколько примеров из современного дискурса, главным образом из периодики.

Новый лидер Южной Кореи заявила об угрозе от КНДР.

Минфин намерен внести бюджет на 2016 год в Госдуму позже запланированного – до 25 октября. Об этом в начале сентября сообщила первый замминистра финансов Татьяна Нестренко.

Нетрезвый преподаватель вуза не заметила, как на своей иномарке сбила человека.

Академическая грамматика 1980 года трактует такого рода контексты в качестве примеров «"смешанного" согласования, когда род глагола в форме прош. вр. (или сослагат. накл.) обозначает пол названного существительным лица, а форма согласуемого прилагательного указывает на морфологический род этого же существительного» [Грамматика-1980, § 1139]. Иначе говоря, при нормативном использовании род глагола может определяться полом человека, о котором идет речь: *лидер заявила, замминистра сообщила, преподаватель не заметила*, если все это женщины.

Впрочем, еще совсем недавно глагол в форме женского рода при существительном мужского рода воспринимался образованной частью общества не так однозначно. Тем не менее, даже если признать такое словоупотребление (*лидер заявила, президент прибыла, замминистра сообщила*) нормативным, то прилагательное, как и положено, отражает мужской род существительного: *избранный президент, новый лидер, первый замминистра, нетрезвый преподаватель*.

Наряду с примерами традиционного и правильного употребления, встречаются другие, каких немало.

Знакомая врач, у которой я спросила, в чем дело, ответила коротко: «Война, реформа и плохая экология».

В приведенной цитате, кроме грамматики, страдает и лексика: «плохая экология».

Новая прокурор Крыма выкладывала в соцсети свои фото.

Бедный Васильев мчится к Шумакову и говорит «Откуда у тебя эта картина?» И он говорит: «Мне ее Баснер дала» (вот та самая знаменитый искусствовед). Заметим, что господин Васильев и госпожа Баснер знакомы больше 30 лет.

Но трубку взяла помощник директора Ирина Тюрина, и в трубке заиграла песня «Я, я яблоки ела / Я, я просто сгорела»: «Ой,

из ИТАР-ТАСС тоже звонили. Это, к сожалению, невозможно. Мы нашли исторические маркеры, отправили их заказчику. Потом с нами связался куратор проекта из администрации президента и попросила не давать никаких комментариев».

В последнем примере существительное мужского рода «куратор» согласуется одновременно с глаголом в форме женского рода (*попросила*) и мужского рода (*связался*), превращаясь тем самым в некое подобие грамматического гермафродита. То же относится и к предыдущей цитате, в которой существительное мужского рода «искусствовед» одновременно сочетается с местоимениями женского рода и прилагательным мужского рода.

Еще один пример.

Известный театральный критик, бог весть как очутившаяся на этом внесезонном спектакле..., спустя четыре дня следующим образом в своей театральной колонке описала случившееся [2, с. 103].

В приведенной цитате слово «критик» относится к женщине и имеет одновременно определения в форме мужского рода (*известный театральный*) и женского рода (*очутившаяся*).

Также заслуживает внимания тот факт, что источник данной цитаты не газетный текст или расшифрованное интервью, в котором представлена непринужденная устная речь, обычно страдающая погрешностями и ошибками, а текст художественный и высококлассный.

Счетная палата с новой главой. Президент внес на рассмотрение палат российского парламента кандидатуры главы Счетной палаты и ее заместителя – Татьяну Голикову и Веру Чистову.

Бывшая судья Невского районного суда Надежда Гордеева организует жилищно-накопительный кооператив.

В конце концов Кремль попросил Ройзмана из партии убрать. «А Прохоров – парень жесткий. Он принимает любые методы совместной работы, кроме прямого давления. И отказался. Кремль махнул рукой: закрываем проект. И было уже все равно, насколько неприлично это будет выглядеть. Что все и наблюдали», – говорит бывшая член партии «Правое дело».

Я занимаюсь с репетитором уже год, но у меня ЕГЭ, а моя репетитор улетела в другую страну, и у нас нет возможности связаться.

«Денверский стрелок» предстал перед судом в штате Колорадо... На вопросы за него отвечала назначенная адвокат.
Осужденная за взятку шоколадкой министр ушла в отставку.

Заметим, что последняя приведенная цитата небызупречна в языковом отношении дважды: помимо неверного рода причастия, нуждается в корректировке также и выражение «взятка шоколадкой».

О чем говорят многочисленные приведенные примеры, взятые в основном из публикаций в прессе и из опубликованных и не подвергавшихся редакторской правке текстов интервью?

О том, что при употреблении существительных мужского рода применительно к женщинам в речи современника усиливается тенденция к грамматическому выражению женского пола того, о ком говорят, посредством не только формы глагола, но также и формы прилагательного, что, во-первых, ранее в речевой практике носителей русского языка не наблюдалось, и, во-вторых, продолжает быть грубой грамматической ошибкой.

Существительное при этом (министр, врач, репетитор, глава учреждения, член, судья и пр.) не перестает быть словом мужского – и только мужского! – рода, но все зависящие от него слова – и глагол, и прилагательное – употребляются в женском роде.

Все сказанное позволяет выстроить последовательность возникновения контекстов, в которых существительные мужского рода используются для обозначения женщин, с учетом нарастающего ослабления внешнего проявления категории рода у данных существительных: *Врач Иванова пришла. – Новый врач Иванова пришла. – Новая врач Иванова пришла. – Новая врач пришла.*

Если описанная тенденция продолжится, мы рискуем вскоре услышать: *Новую врача наградили за хорошую работу.*

Литература

1. Шведова Н. Ю. Русская грамматика. Т 1. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. – М.: Наука, 1980. – 784 с.
2. Крусанов П. В. Мертвый язык. – СПб.: Амфора. – 320 с.

УДК 811.161.1'243:001.4Scherba

Фан Цянь

Санкт-Петербургский государственный университет

УСЛОВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ Л. В. ЩЕРБЫ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

Автором представлены результаты анализа условных конструкций в текстах научных статей по русскому языку акад. Л. В. Щербы. Кроме того, рассмотрены возможности их использования при обучении грамматике студентов-филологов из Китая.

Ключевые слова: условные конструкции, выражение условных отношений в научном тексте, трудности изучения условных конструкций в китайской аудитории.

Fan Tsian

Saint-Petersburg State University

Conditional Constructions in L. V. Scherba's Scientific Texts as a Study Material in College Classes

The author has proposed the results of his analysis of conditional constructions in scientific texts by L. V. Shcherba. In addition, possible ways of using them in teaching Russian grammar to the students of philology from China are considered.

Keywords: conditional constructions, difficulties in learning conditional constructions by Chinese audience.

Обучение иностранных студентов-филологов грамматической стороне речи, в том числе и способам выражения условных отношений, остается одной из актуальных, и в то же время сложных проблем методики преподавания РКИ. Овладение условными конструкциями будет способствовать правильному их употреблению не только в устной речи студентов, но также и в текстах курсовых и выпускных работ лингвистической направленности, что, несомненно, является фактором, свидетельствующим об актуальности этой проблемы. Сложность же данной проблемы обусловлена тем, что для китайских студентов, чей язык не принадлежит к славянским языкам, усвоение русских условных конструкций

представляет большие трудности. Кроме того, в методике преподавания РКИ до сих пор ещё не представлена с достаточной полнотой и строгостью система обучения способам выражения условных отношений в русском языке с точки зрения её восприятия и усвоения китайскими учащимися.

Для обучения китайских студентов-филологов употреблению условных конструкций в курсовых и выпускных работах по лингвистике необходимо определить специфику выражения условных отношений в научном тексте, в частности в лингвистическом, что позволит не только отобрать материал для обучения студентов, но и составить на его основе разработки учебных занятий по научному стилю речи.

В данной работе представлены результаты анализа условных конструкций в текстах научных статей по русскому языку академика Л. В. Щербы [1]. Несмотря на то, что эти статьи написаны в период 1920–1940-х гг., т. е. характеризуют отнюдь не современное состояние лингвистического дискурса, и кроме того, отражают особенности яркой индивидуальной манеры письма Л. В. Щербы, они не потеряли своей актуальности и до сих пор рекомендуются студентам для изучения.

Проведенный нами анализ указанных текстов показал наличие в них большого количества сложноподчиненных предложений реального условия, причем в них часто встречаются предложения с инфинитивом в придаточной части:

1) если и изучать какую-либо грамматику ради грамматики, то следует изучать только грамматику живого, произносимого языка;

2) ... грамотность будет прямо пропорциональна количеству списанного, если не принимать в расчет колебания внимания у разных индивидуумов.

В сложноподчинённых предложениях с реальным условием значение единичности или повторяемости выражается при помощи определенного соотношения видовременных планов главной и придаточной частей:

3) Если мы данный язык знаем, то эти категории легко нами подмечаются, так как они уже у нас существуют в бессознательном состоянии;

4) Но если правила грамматики большей частью не требуют особенно большого материала, то правила употребления слов выводятся из всей совокупности читаемого в данном коллективе материала, т. е. из всей актуальной литературы.

Кроме сложноподчинённых предложений, при выражении реального условия Л. В. Щерба использует и простые предложения с предложно-падежными группами при + П.п. и при условии + П.п.:

5) “Идеалом” при обучении письму является автоматизм, а сознательность – низшей ступенью;

6) Я не говорю уже о словах *призрак* и *витает*, которые выразительны и уместны здесь лишь для людей начитанных, а слово *витает* в конечном счете и понятно только при условии достаточной начитанности.

Для выражения условных отношений используются также и деепричастные обороты с деепричастиями несовершенного вида:

7) Во всяком случае до 80 % немецких слов можно читать, зная хорошо правила алфавита, которые, к сожалению, не всегда известны, можно до 80 % слов читать, не зная языка, не зная этих слов.

Конструкции с ирреальным условием в этих работах встречаются редко. В сложноподчинённых предложениях ирреального условия придаточная часть содержит союз *если бы*, а сказуемое главной части употребляется в форме сослагательного наклонения. Надо обратить внимание на то, что частица *бы* в придаточной части обычно находится непосредственно после *если*, а в главной части может стоять после любого члена предложения, обычно после того, который хотят выделить:

8) Если бы мы думали о всех тех движениях, которые нужно совершить при ходьбе, то мы бы разучились ходить, и если бы музыкант сознательно ударял клавишу, соответственно написанному в нотах, то он играл бы, как пятилетний ребенок;

9) По-русски говорят *голубь* и *голуб*, с мягким и твердым на конце, и если бы каждый писал, как он говорит, то был бы большой разницей.

Нами отмечены и синкретичные случаи, когда, например, условные отношения совмещаются с временными:

10) Когда у них накопился достаточный фактический материал, учитель обращает внимание на повторяющееся сосуществование двух признаков ... (союз *когда* как синоним союза *если*);

или уступительными:

11) Если даже и держаться такого нерационального метода, то для практических целей обучения письму нет никакой надобности проходить всю грамматику ...

Встречаются предложения со значением основания-вывода:

12) Если надо различать эти два языка, то надо, очевидно, различать и их грамматики ...

Рассмотрение собранного материала позволяет сделать вывод о том, что набор и употребление условных конструкций в научных работах Л. В. Щербы не отличается от известных нам современных правил их употребления в научном дискурсе. Это позволяет включать фрагменты статей Л. В. Щербы в процесс обучения китайских студентов-филологов научному стилю речи, с одной стороны, в качестве примеров для анализа, с другой стороны, в качестве текстов для чтения. При разработке учебных материалов надо будет учитывать, что для китайцев, изучающих русские условные конструкции, основные трудности будут состоять в разграничении способов выражения реального и нереального условия, в выборе видовременных форм глаголов в главной и придаточной частях сложноподчиненного предложения, в построении предложений с деепричастными оборотами. Довольно трудным окажется понимание и употребление предложений, в которых условные отношения совмещаются с временными, уступительными и причинно-следственными.

Литература

1. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства Просвещения РСФСР, 1957. – 188 с.

УДК 811.161.1'367.635

Чжу Тинтин

Санкт-Петербургский государственный университет

СОЧЕТАЕМОСТЬ МОДАЛЬНЫХ ЧАСТИЦ *ВЕДЬ, УЖ, ЖЕ*: ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается один из способов выражения категории модальности в тексте, в частности, с помощью частиц. Описываются семантика и функции модальных частиц, которые представляют трудности при изучении русского языка как иностранного.

Ключевые слова: модальные частицы, сочетаемость частиц, прагматический аспект.

Chjoo Tintin

Saint-Petersburg State University

Collocation of the Particles *ведь, уж, же*: Pragmatic and Linguistic Aspect

The author considers one of the ways of expressing modality, namely by means of particles. A description of semantics and function by means of particles which creates a number of problems for the students of the Russian language has been proposed.

Keywords: modal particle, particle collocation, pragmatic aspect.

Частицы – служебная часть речи, которая до настоящего времени в лингвистике изучена недостаточно полно. При изучении частиц русского языка возникает целый ряд проблемных вопросов, требующих своего решения, например, может ли частица обладать своим собственным значением, какой должна быть семантическая классификация частиц, какова сочетаемость частиц со словами определённой тематической направленности и др. [1, с. 4–7, 103]. Прагмалингвистический аспект в изучении и описании частиц, учитывающий намерения и цели говорящего, практически не представлен.

Что касается модальности, то в лингвистике до сих пор не существует единого мнения относительно проблемы определения понятия модальности и выделения ее основных видов. Не вызывает сомнения постоянно растущая значимость этой категории для

лингвистики текста и непосредственно для когнитивной лингвистики, где категория модальности как понятийная категория связана с важными аспектами бытия и его преломлением в сознании и языке.

Наиболее распространенной является точка зрения академика В. В. Виноградова, разработавшего теоретические основы категории модальности. Он относит к категории модальности все то, что связано с отношением говорящего к действительности. Вслед за В. В. Виноградовым мы рассматриваем модальность как устанавливаемое говорящим отношение содержания высказывания к действительности по доминирующему признаку реальности – нереальности.

С позиции В. В. Виноградова модальность является одной из тех синтаксических категорий, в которых выражается и конкретизируется категория предикативности с общим грамматическим значением отнесенности основного содержания предложения к действительности. Характеризуя синтаксические категории модальности, времени и лица как категории, конкретизирующие и выражающие предикативность, исследователь вводит признак точки зрения говорящего: «в конкретном предложении значения лица, времени, модальность устанавливаются с точки зрения говорящего лица» [2, с. 268].

Важным представляется замечание В. В. Виноградова о том, что среди всех категорий, в которых находит выражение предикативность, модальность выдвигается на первое место, поскольку модальные отношения являются отношениями содержащегося в предложении сообщения к действительности.

Каждая из модальных категорий может быть представлена (если иметь в виду соответствующее семантическое или семантико-прагматическое содержание, рассматриваемое в единстве со средствами его формального выражения в данном языке) как функционально-семантическое поле (ФСП). С этой точки зрения модальность может трактоваться – в данном типе функциональной грамматики – как комплекс ФСП с указанным содержанием. Соответственно в рамках каждого модального поля могут анализироваться определенные типовые категориальные (модальные) ситуации – ситуации возможности, необходимости, желательности, императивные ситуации и т. д. [3, с. 62].

При описании частиц *ведь*, *уж*, *же* мы использовали теорию функциональных полей, согласно которой эти частицы мыслятся как своего рода "ядро" функционально-семантического поля, которое представлено сочетаниями данных частиц со знаменательными и незнаменательными частями речи.

В ходе нашего исследования русских частиц мы использовали русское интернет-пространство, печатный Национальный корпус русского языка, Толковые словари и Словари синонимов. Корпус проанализированных сочетаний составил 900 единиц: сочетаний с частицей *ведь* – 300, сочетаний с частицей *уж* – 300, сочетаний с частицей *же* – 300.

Нами было выявлено, что сочетания с модальными частицами образуют целостный компонент высказывания, который обладает собственной семантикой. Так, сочетания частицы *ведь* с союзом *а* "*а ведь*" выражает не только противительные отношения, но и может обозначать *досаду*, *сожаление* или недовольство говорящего. Например, «*Заставили написать прошение об отставке. А ведь меня и на пожарах-то не было – лежал в больнице*» (Е. Малинина «За что в Волгоградской области уволили руководителей шести районов»).

В зависимости от положения сочетаний в структуре высказывания частицы способны частично изменять свою семантику. Продemonстрируем это положение на примерах с частицей *уж*. «*Даже пробок не бывает. – Да уж, без пробок скучно. На велосипеде, кстати, не ездили*» («Советский спорт» 26 янв. 2011, Пряхин С.. Нападающий «Динамо» Федор Смолов: Кураньи мне не конкурент!). В начале высказывания частица *да* в сочетании с частицей *уж* используется говорящим для выражения скрытой иронии. Второй пример – сочетание с частицей *уж* в середине предложения «*На самом саммите случилось ну уж совсем странное: главы государств, словно сговорившись, отказались прямо ругать Америку*» («Комсомольская правда» 17 авг. 2007, «Азия объединилась против Америки»). Автор использует сочетание частиц *ну уж* для указания на неожиданность действия или события. И третий случай – позиция конца высказывания: «*Вечер накануне игры основных составов. Нет моего студента, вечер уж! Ложусь, проваливаюсь в сон*» («Новости ФК Спартак». Евгений Ловчев: Никита, бери и Ловчева в «Арсенал!»). В этом предложении частица *уж* использу-

ется в усилительной функции, но в то же время в сознании читателя ассоциируется с наречием *уже*.

Материал исследования показал, что сочетания модальных частиц с междометиями, местоимениями, наречиями и частицами образуют цельные сочетания, которые мы рассматриваем как идиомы. Например, *ну уж, да уж, где уж, так ведь, чего уж там, как же, чего же* и другие. Такие сочетания частотны в разговорной речи носителей русского языка, но по почти не встречаются в русской речи иностранцев.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что в начале высказывания частицы *уж* и *ведь* по своей функции подобны детерминанту и привносят модальность в целое высказывание. Например, «*Ведь жизнь дороже не там, где цены выше, а там, где зарплаты им не соответствуют*» (Комсомольская правда в Мурманске. 04.05.11) или «*Уж очень хочется посмотреть*».

Таким образом, семантика и функция модальных частиц *ведь, уж, же* в высказывании определяется синтаксической позицией и сочетаемостью модальных частиц с определёнными частями речи.

Перспектива дальнейших исследований видится в изучении и описании данных частиц с позиций когнитивной лингвистики – детального изучения тех параметров выражения субъективной модальности, которую мы заметили при анализе частиц в аспекте прагмалингвистики.

Полученные результаты могут быть использованы на занятиях по русскому языку и русскому языку как иностранному; на семинарах и лекциях по теории служебных частей речи. Кроме того, выводы исследования помогут методистам в разработке пособий по русской разговорной речи для иностранцев и при подготовке спецкурсов по семантике незначительных частей речи.

Литература

1. Колесникова С. М. Русские частицы: семантика, грамматика, функции. М.: Флинта, 2014. – 112 с.
2. Виноградов В. В. Основные вопросы синтаксиса предложения // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – 559 с.
3. Бондарко А. В. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / под. ред. А. В. Бондарко. – Л.: Наука, 1990. – 358 с.

УДК 81'373.6

Юдина А. Д.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет

ЭВОЛЮЦИЯ СЛОВА «КОМПЛИМЕНТ»

В статье рассматривается проблема появления новых значений у слов в условиях изменяющейся социально-политической обстановки. В частности, рассматривается эволюция значения слова «комплимент». На большом количестве примеров показано, как это слово используется в разных ситуациях речевого общения.

Ключевые слова: комплимент, традиции, статус заведения, элемент речевого действия, воздействие, опосредованное заимствование, этимология, письма-комплименты.

A. D. Yudina

Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University

Evolution of the word 'compliment'

The article considers appearance of new word meanings in the circumstances of changing socio-political reality. In particular, an evolution of the word *compliment* is considered. An abundant material enables the author to illustrate different meanings of the word in various speech situations.

Keywords: compliment, tradition, status, impact, borrowing, etymology, letters-compliments.

Мир вокруг нас изменяется с быстротой поражающей. И язык не может оставаться неизменным, чтобы выполнять свою основную функцию: быть средством общения. Язык приспосабливается к создавшейся ситуации. У некоторых хорошо знакомых слов появляются новые значения...

Недавно в сбербанке мы услышали фразу, которая поставила нас в тупик: «Подойдите к третьему окошку, вам **дадут комплимент**». Сразу вспомнились строки Булата Окуджавы: "*Давайте говорить друг другу комплименты – ведь это всё любви счастливые моменты*". Все знают, что комплимент – это "любезные, приятные слова, лестный отзыв о ком-либо или о чём-либо" [1, с. 248]. Из любопытства мы подошли к окну и услышали длинную речь о различных бонусах, льготной страховке вкладов... Нам это показа-

лось странным и, не дослушав сотрудника банка, мы поблагодарили его и ушли.

Через несколько дней в руки нам попала газета "Метро" с рекламой ресторана "Пиворама" на проспекте Энгельса в Озерках в Санкт-Петербурге: "Покажите это объявление в ресторане и **получите комплимент** от заведения".

Ну а дальше "**комплименты**" посыпались на нас с разных сторон... Берём в руки каталог фирмы "AVON" (20.10.2015–09.11.2015) и на первой же странице читаем: "Впервые! Косметичка с продуктами LUXE и ароматом в качестве **комплимента!**". И дальше... "**закажи комплимент** за каждые потраченные 760 рублей...", "**выбери комплимент...**", "**возьми комплимент**"; "**комплимент от шеф-повара**"... Мы поняли, что "**комплимент**" – это не только приятные, лестные слова, содержащие похвалу, сказанные в чей-либо адрес. Стало ясно, что в это слово сейчас вкладывают ещё какое-то значение. Мы стали смотреть в Интернете...

С латинского языка **complementum** переводится как "добавление" или "дополнение". Это подходит для названия небольшого подарка гостю. Таким образом, в ресторанном обиходе слово "**комплимент**" означает маленькое, буквально "на один зубок", угощение от шеф-повара, которое предшествует появлению заказанных гостем блюд. Конечно же, такой подарок повышает настроение и вызывает положительные эмоции. Кроме того, аппетит, как известно, приходит во время еды, так что "**комплимент**" вполне может мотивировать гостя дополнить ранее сделанный заказ.

Идея того, что стоит побаловать клиентов чем-то вкусным, пока те ожидают своего заказа, родилась в Европе около полувека назад. "**Комплимент**" превратился в традицию в 50-е годы прошлого века, когда в ресторанах класса fine dining стали повсеместно угощать посетителей чем-то "вкусненьким и аппетитным" перед началом обеда. В наши дни "**комплимент**" от шеф-повара – практически обязательная деталь обслуживания в люксовых ресторанах. Во Франции "**комплимент**" называют amuse de bouche, что в переводе означает буквально "развлечение для рта"[2].

В Европе принято, что в заведении со средним чеком в 40–50 долларов обязательно должен быть "**комплимент**". Если гость его

не получает, он может упрекнуть владельца ресторана в скупости и дать нелестную характеристику самого заведения своим друзьям. А потому таких ситуаций почти никогда не бывает.

Традиция угощать посетителей ресторана **"комплиментом"** от шеф-повара пришла в Россию относительно недавно. В России *amuse de bouche* могут и не подавать, даже если это *luxury*-ресторан. Все зависит от желания ресторатора. Таким образом, в Европе комплимент – это давно возникшая традиция, а в России – один из способов демонстрации высокого статуса заведения.

Активно используют слово **"комплимент"** и в гостиничном бизнесе. Это разновидность двух видов услуг. Во-первых, это услуги, предоставляемые лицам, занимающим определённые номера (цветы, фрукты, алкоголь и пр.). Обычно это практикуется в номерах люкс и не связывается с личностью клиента. И, во-вторых, – услуги, предоставляемые конкретным клиентам вне зависимости от типа арендованного помещения [3].

Слово **"комплимент"** стали активно использовать не только в ресторанном, торговом и гостиничном бизнесе, но и в банке. Например, в банке УРАЛСИБ появилась программа **"Комплимент"**. Программа **"Комплимент"** – это способ поощрения держателей карточных продуктов Банка УРАЛСИБ и партнеров Банка УРАЛСИБ. Участники программы, оплачивая товары и услуги в торговых точках и Интернете с использованием карт Банка и карт Банков-партнеров, подключенных к программе **"Комплимент"**, накапливают на своем Счете участника **"комплименты"**. Накопленные **"комплименты"** можно обменять на ценные подарки, пожертвовать на благотворительность в магазине подарков на сайте Программы или оплатить ими путешествие в любую точку мира [4].

Идею **"комплимента"** позаимствовали и другие банки. Так, с 20 июня по 31 августа 2013 г. Альфа-Банк и сеть туристических агентств TUI проводили совместную акцию **"Комплимент от шейха"** для зарплатных клиентов Банка. По правилам акции каждый ее участник получал гарантированный подарок и возможность выиграть одно из шести путешествий в Объединенные Арабские Эмираты стоимостью 100 000 или 700 000 рублей.

В "Региональном коммерческом банке" в период с 01.09.2015 г. по 30.11.2015 г. включительно принимается вклад "Осенний **комплимент**".

Следует, пожалуй, отметить, что широкое распространение искусство "**комплимента**" как обязательная форма придворного этикета получило при дворе Людовика XIV. В минуете "**комплимент**" считался обязательным элементом в танце и приобрел характер целой специальной речи, которую произносили на протяжении всего танца.

Развитие значений слова "**комплимент**", по мнению исследователей, сначала произошло в испанском языке. Затем эти значения проникли во французский, а из него вошли в массовое употребление в немецком языке в первое десятилетие 17 века в значении "придворный, вежливый, изящный поклон". Позднее это слово приобрело значения: "устная или письменная похвала", "выражение уважения" и "доказательство прекрасных манер", а с 1646 г. значение "лестный отзыв" [5, с. 889].

"**Комплимент**" как элемент речевого действия и воздействия был по достоинству оценен уже в 17 веке. В 1623 году в Германии появились первые письма-комплименты (das Complimentbrief), а чуть позже и первый сборник комплиментов (das Complimentbuchlein) [6, с. 477].

В русском языке слово "**комплимент**" появилось в Петровскую эпоху, в начале XVIII в. в бумагах Петра I. Единого написания этого слова тогда не было: "кумплюмент", "кумплемент", "куплюмент" и "куплемент" [7, с. 306].

На вопрос о том, из какого языка русский заимствовал слово "**комплимент**" специалисты пока не могут ответить однозначно. Большинство утверждает, что это французское слово, и споры касаются в основном вопроса о его прямом или опосредованном заимствовании.

Этимология слова "**комплимент**" многим исследователям представляется следующим образом: латинский – испанский – французский – немецкий – русский язык. Лексема появилась в русском языке скорее всего из немецкого языка. Это подтверждает то, что в период, когда слово вошло в лексический состав русского языка, политические, экономические и культурные связи России были более тесными именно с Германией и то, что в России в

начале XVIII в. появилось руководство по этикету "Приклады, како пишутся комплименты разные". Это руководство было создано по аналогии с немецкими письмами-комплиментами.

Расхождение в толковании слова "**комплимент**" объясняется утратой некоторых значений лексемы, а именно "приветствие" и "поклон", как следствие изменившихся этикетных норм поведения в обществе. В России у артистов цирка и сейчас выход на поклон (разновидность поклона) называется "**комплиментом**".

Слово "**комплимент**" не следует путать с "**комплемент**", которое используют в разных науках. Например, в экономике "**комплементы**" — это несколько товаров (два и более), которые дополняют друг друга и потребляются одновременно; в биологии — система **комплемента** — совокупность белков плазмы крови, участвующая в реализации иммунного ответа; в медицине — защитное вещество против инфекции, находящееся в сыворотке здоровых животных; в математике и информатике "**комплемент множества**" — дополнение множества... [9].

Таким образом, буквально на наших глазах слово "**комплимент**" изменило свою смысловую структуру и стало отражать те изменения, которые произошли в обществе за последние годы.

Литература

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка. — М.: Русский язык. — 1986.
2. [http// www.vdv-kavkaz.ru](http://www.vdv-kavkaz.ru).
3. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>.
4. <http://www.compliment.pro.ru>.
5. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen 1989 2 в.
6. Das Fremdwörterbuch 1996.
7. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. — М.: Прогресс, 1986. — 2 т.
8. Метро (М) 2014.
9. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>.

III. РУССКИЙ ЯЗЫК И ДИАЛОГ КУЛЬТУР

УДК 811.161.1'243:008-055.2(=161.1)

Аладышкина Л. В., Храброва О. С.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ИЗУЧЕНИЕ ФЕНОМЕНА «РУССКАЯ ЖЕНЩИНА» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ИНТЕРАКТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Статья посвящена осмыслению проблемы изучения феномена «русская женщина» в иностранной аудитории на занятиях по русскому языку как иностранному в контексте диалога культур

Ключевые слова: интерактивно-коммуникативное обучение, русский характер, образ русской женщины.

L. V. Aladishkina, O. S. Khrabrova

State Herzen University

The study of the phenomenon of "Russian woman" in lessons of Russian as a foreign language: interactive and communicative aspect and cultural linguistics.

The report considers the problem of studying the phenomenon of "Russian woman" in a foreign audience in lessons of Russian as a foreign language in the context of the dialogue of cultures

Keywords: interactive and communicative learning Russian character, the image of the Russian woman.

Согласно результатам множества исследований в сфере межкультурной коммуникации, Россия – «женская» страна. Речь идет о системе ценностей, которые преобладают в обществе. Считается, что в «женских» культурах самым важным представляются отношения между членами социума, доброта и традиционный уклад, тогда как традиционно «мужские» особенности – это соревнова-

тельность, амбициозность и приоритет материальных ценностей. Пытаясь сформулировать коренные черты русской ментальности, многие философы представляли российское государство как государство с женской душой. Тезисы статьи Н. Бердяева «О вечно бабьем в русской душе» до сих пор находят подтверждение в работах не только российских, но и зарубежных исследователей. Миф о России часто сопрягается с мифом о Русской Женщине.

Иностранцы студенты, приезжающие в Россию, встречаются как с подтверждениями сложившихся стереотипов о русской женщине, так и с их опровержениями. Занятия по разговорной практике, лингвокультурологии, литературе призваны помочь решить эту проблему в ряду многих других. Задача преподавателя при этом – попытаться объединить лингвокультуроведческий компонент, исторический контекст и интерактивно-коммуникативный принцип обучения. В определенной мере эту задачу можно решить, используя некоторые учебные пособия и специально подготовленные тексты. Так, в учебном пособии Теремовой Р. М. «Поговорим о вашей внешности: это и актуально, и интересно» обучающимся предлагается учебный монологический текст, написанный от лица студента-американца. В нем содержится описание стереотипного русского женского портрета: «русские женщины среднего роста, стройные, статные, лицо круглое, глаза большие серые или голубые, волосы русые густые, лицо очень белое с румянцем, брови густые тёмные». Разумеется, такое описание подталкивает студентов к высказыванию уточнений, добавлений, опровержений, тем самым выполняя, помимо познавательной и обучающей, еще и мотивирующую функцию. Завершается текст словами «Одно могу сказать определённо: очень симпатичные русские женщины, и хозяйки гостеприимные, и терпеливые... В общем, недаром иностранцы с удовольствием женятся на русских женщинах» [3]. В данном случае текст ориентирован на сопоставительный аспект, студентам дается возможность сравнить прочитанное с известными им фактами культуры как русской, так и своей родной. Кроме того, в одном из заданий учебного пособия обучающимся предлагается провести дискуссию, опираясь на несколько высказываний иностранцев о русских женщинах. При этом автор пособия предлагает для рассмотрения и анализа не только мнения современников, но и архивные свидетельства, сделанные более трехсот лет назад. Это дает возможность провести исторические параллели, позволяет иностранным

студентам осознать сходство и различия в русской и родной культуре, а также способствует более глубокому пониманию ими особенностей стиля жизни и социальных норм поведения, характерных для русских.

В другом учебном пособии Теремовой Р. М. «Красуйся, град Петров»: лики Санкт-Петербурга» значительное внимание уделяется феномену российской истории и культуры, известному как «женский век». Реализуя принцип интерактивности, автор пособия предлагает рассмотреть феномен правления каждой женщины-правителя с позиций представителей разных культур, предваряя изучение темы текстом-письмом одного из иностранных студентов: «Интересно, что каждый из нас в этих дискуссиях проявлял и свой менталитет, и свой характер, и свой взгляд на мир... *Урсула* («наша феминистка»), конечно же, защищала женщин и даже приводила примеры из современной жизни различных государств, во главе которых стоят женщины, мягкая и снисходительная *Сю Цинь* призывала обращать внимание не только на плохие, но и на хорошие стороны деятельности императриц и всячески пыталась примирить спорящих...» [2]. При этом принцип интерактивности, реализуясь в межперсонажной коммуникации героев учебника, естественным образом продолжается в коммуникации реальных студентов и преподавателя.

Огромную роль в понимании иностранцами феномена русской женщины играют произведения искусства. Однако студенты, изучающие русский язык, анализируя различные жанры русского искусства, зачастую сталкиваются с неоднозначностью и неоднородностью характеристик образа женщины в них. Это создает дополнительные трудности понятийного, лексического, грамматического характера. В этом смысле благоприятным полем для единообразного восприятия с целью анализа являются, на наш взгляд, живописные произведения художников-реалистов.

Одной из задач преподавателя при этом становится предотвращение «неправильных» интерпретаций произведений живописи (Р. Арнхейм) одновременно с сохранением творческого характера интерпретирования [1].

Абсолютно разные женские типы, которые вместе создают цельный единый образ, можно встретить, например, в работах Кустодиева. Безусловная стилизация, некоторая лубочность картин

этого автора несколько облегчают задачу учащихся по соотнесению внешности героини той или иной картины с ее внутренним миром. Кроме того, ироничный стиль художника позволяет иностранцам более раскрепощенно и уверенно проводить параллели с самыми различными жанрами художественной русской литературы и фольклора. Так, героиня картины «Купчиха» ассоциируется с Василисой Премудрой или Еленой Прекрасной из волшебных русских сказок – женщинами, наделенными умом, решительностью, магической силой.

Многочисленные портреты жены художника Юлии Евсафьевны напоминают о глубоких женских характерах из произведений Достоевского и милых тургеневских женщинах. Портреты целомудренных молодых девушек представляются иллюстрациями к лирическим русским песням, а знаменитая «Купчиха за чаем» – к произведениям Островского.

Известно, что в русских пословицах и поговорках поэтизация женского образа отсутствует, что связано с характером жанра. Пословицы и поговорки повествуют не об отдельных женских типах, а о женщинах вообще, о чертах, присущих любой женщине. Таких «неидеальных» женщин в творчестве Кустодиева достаточно. Но именно эти образы, при всей их ироничности и несоответствии некоторым идеалам красоты и морали, являются наиболее обаятельными, интересными и стилистически значимыми. Более того, абстрактная категория «эталон красоты» как определенный тип внешности, признаваемый идеальным в определенную эпоху, сама становится предметом иронии со стороны студентов. Картины «Красавица» и «Русская Венера» вызывают неоднозначную реакцию, однако без этих картин собирательный образ русской женщины был бы неполным.

Безусловно, абсолютное понимание такого явления, как «русская женщина», вряд ли возможно. Однако обращение на занятиях РКИ к этой теме с реализацией всех составляющих принципа интерактивности способствует более глубокому усвоению иностранными студентами русского языка и культуры в их взаимодействии, более продуктивной межкультурной коммуникации.

Литература

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Архитектура, 2012.

2. Теремова Р. М. «Красуйся, град Петров»: лики Санкт-Петербурга: учеб. пособие по лингвокультурологии для иностранцев. – СПб., 2015.

3. Теремова Р. М. Поговорим о вашей внешности: это и актуально, и интересно: учеб. пособие по русскому языку для иностранных студентов. – СПб., 2012.

УДК 811.161.1'243:378:910

Грачёва И. В.

Военный учебно-научный центр военно-морского флота
«Военно-морская академия им. Н. Г. Кузнецова»

СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ПРОБЛЕМЫ И ВАРИАНТЫ ИЗУЧЕНИЯ

Статья посвящена рассмотрению необходимости решения задачи переосмысления содержания и способов подачи страноведческого материала в работе с иностранцами в связи с изменившимися геополитическими условиями в современной России. Рассматриваются формы аудиторной и внеаудиторной работы.

Ключевые слова: вхождение в культуру, культурный код, геополитические условия, страноведческий компонент, погружение в культуру, культурные контакты.

I. V. Gracheva

The Navy Educational Scientific Centre “Navy Academy”

Country Study Material at the Russian Language Classes

The article analyzes the problem of the content and methods of presenting country study material in teaching foreigners due to the changed geopolitical conditions of contemporary Russia. Different forms of class and out of class educational process are considered.

Keywords: entering the culture, cultural code, geopolitical conditions, country study component, immersion in culture, cultural contacts.

Страноведение – познание страны через язык – это составная часть содержания обучения иностранных учащихся русскому языку наряду с грамматикой, синтаксисом научной речи, приёмами работы с текстом, основами культуры речи, языком специальности. Каждый раздел важен и самоценен, но только вместе они способствуют решению задач обучения и достижению его целей.

Сегодня этот раздел РКИ выходит на новый уровень в связи с тем, что изменение позиции России в мире требует переосмысления содержания и способов подачи страноведческого материала в работе с иностранцами. Конечно, можно работать, используя давно накопленные и выверенные временем достижения методики и традиции обучения, и добиваться хорошего результата. Но, как нам кажется, пришло время искать и новый материал, апробировать новые методы и формы работы, расставлять новые акценты, что в совокупности могло бы способствовать созданию образа России, адекватного изменившимся геополитическим условиям, когда так очевидно желание определённых сил исказить объективный облик России, её истинные ценности, намерения и действия.

Мы даём себе отчёт в том, что наши иностранные курсанты приехали в Россию не для изучения её культуры и их главная задача – получение военного образования. Однако от того, какой образ России сложится в их сознании за пять лет обучения, зависит очень многое, в том числе и отношения между нашими странами. А это немаловажный фактор международной политики. Таким образом, страноведческий компонент наших программ не придаток, а важный фактор формирования личности курсантов в период их обучения в России.

Задачи страноведения решаются как на занятиях, так и во внеаудиторной работе. Есть специальные уроки, в центре которых находится соответствующий страноведческой теме текст, задания, упражнения, призванные знакомить учащихся с некоторыми фактами русской истории и историческими деятелями; с именами выдающихся людей (писателей, художников, композиторов); с некоторыми литературными произведениями; с памятниками истории и культуры, достопримечательностями Петербурга. Гораздо больше уроков, на которых при изучении других разделов РКИ используются тексты о России, т. е. страноведческая информация является фоном.

Сегодня без дополнительной поддержки уроки по страноведению представляют собой некий калейдоскоп из разрозненных фактов, которые в недостаточной степени способствуют созданию единого образа России. Кроме того, программный материал строится по привычному нам, русским, алгоритму знакомства с куль-

турой, т. е. без учёта подготовки наших курсантов – их возможностей и запросов.

К важным проблемам, которые встают перед преподавателями русского языка при изучении этого раздела РКИ, относятся: преодоление формального (номинативного) подхода в знакомстве с русской культурой; принцип отбора материала при составлении тематических планов; пути формирования мотивации у курсантов; сложности в организации непосредственного погружения в культуру.

С гораздо большим числом проблем сталкиваются курсанты: у них иные культурные коды и традиции восприятия культурной информации и, как следствие, отсутствие культурных ассоциаций; они имеют разные стартовые позиции в изучении русской культуры; испытывают недостаток зрительных образов, эмоциональных переживаний; их среда общения ограничена; учебные перегрузки, цейтнот. Всё это ведёт к формированию не вполне релевантных установок в усвоении страноведческого материала.

Вхождение в культуру требует внутренних усилий, душевного труда, позитивного настроения, заинтересованности, но это не всегда имеется. Так, вьетнамцы готовы «переварить» всё, что им преподносится. Африканцы же фильтруют материал: *«Это нам надо, а это нам не надо»*. У них критический подход к темам. Как показывают наблюдения, этому имеются по крайней мере две причины.

Во-первых, негативная установка: *«На нас показывают пальцем в метро – зачем мы будем изучать русскую культуру»*. Кроме того, их трудно повернуть к материалу, если они не понимают его значимость для себя. В результате неприятие (а порой и отторжение) русской культуры становится для многих из них личностной позицией.

Во-вторых, мы предлагаем им привычные темы, которые обычно изучаются в русской аудитории: достопримечательности, композиторы, писатели, художники и т. д. А иностранцы хотят говорить о злободневном, о том, что сегодня видят в России, о том, что не понимают, что не совпадает с их культурным кодом. Один из курсантов выразился так: *«Нам нужны мобильные темы»*, подразумевая проблемы сегодняшнего дня (политические, национальные, молодёжные и т. д.). Их интересуют культурные контакты, сходства и различия в культурах, и это понятно: на фоне культуры

родной страны информация о России вызывает большую мотивацию. Однако совсем отказываться от традиционного подхода нельзя: необходимо соблюсти баланс между знакомством с узнаваемыми во всём мире образами России (Эрмитаж, Пушкин, «Медный всадник», Чайковский и т. д.) и «мобильным» общекультурным материалом, актуальным в молодёжной среде.

Внеаудиторная работа в значительной степени расширяет страноведческие знания курсантов. В ней используются традиционные формы: объединённые занятия (тематические праздники, вечера), работа ВНОК (военно-научное общество курсантов), просмотр кинофильмов, внеаудиторное чтение, экскурсионная работа.

Но даже при обращении к традиционным формам возникает много проблем: отсутствие непосредственного запроса со стороны курсантов, их инертность, хроническая усталость, принцип участия (добровольно или принудительно?), финансовый вопрос и т. д.

Выскажем несколько соображений, которые, возможно, могли бы снять некоторые трудности и повысить мотивацию курсантов, вызвать их заинтересованность.

Во-первых, одним их важных принципов нового подхода к страноведческому материалу должна стать установка на интериоризацию страноведческих знаний, когда эти знания приобретают личностную окраску, переходят во внутренний план и служат базой формирования нравственных ценностей. Для этого необходимо прежде всего создание условий, стимулирующих внутреннюю активность курсантов.

Во-вторых, преподавателю РКИ необходимо не только обладать страноведческими знаниями, но и занимать активную, упреждающую позицию в представлении России.

Большое значение, стимулирующее интерес и мотивацию курсантов, имеет последовательность внеаудиторной работы. Чрезвычайно важно, чтобы учащиеся увидели отражение своей культуры в культуре Петербурга. Город даёт для этого большие возможности: элементы архитектуры, этнографические музеи (народов мира и народов России), выставки, концерты, представляющие национальную культуру разных народов, и т. д.

Думается, что знакомство с таким большим городом, как Петербург (его историей, культурой, инфраструктурой) надо начинать не с грандиозных ансамблей центра, которые «не читаются»

иностранцами, а с района их проживания, постепенно расширяя круги и приближаясь к знаковым местам. Знакомство же с музеями целесообразнее начинать не с художественных, в которые стремятся все туристы: не все курсанты на первых порах готовы к Эрмитажу и Русскому музею. Возможно, правильнее было бы начинать с музеев технических и естественнонаучных, более понятных «технарям», и тем самым вызвать интерес к дальнейшему знакомству с музейной средой.

Чрезвычайно важно приобщать учащихся к событиям, которыми живёт страна, город, будь то памятная дата, городской конкурс или общероссийский культурный проект. Не меньшую роль играет интеграция учащихся в жизнь района: участие в праздниках, спортивных соревнованиях, посещение других учебных заведений и организация совместной деятельности, проектов.

Необходимо создать условия, при которых иностранные учащиеся имели бы возможность представлять искусство, культуру своей страны: самовыражение в творчестве может стать важным фактором познания России и приобщения к ней.

Таким образом, проблем много, и игнорировать их – значит терять свои позиции в отношении формирования адекватного образа России. Это не наши иностранные военнослужащие чего-то не узнают и не поймут – это мы потеряем своих сторонников и союзников.

УДК 811.161.1'373:811.111'373

Давыдова О. В.

Научный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С НАЗВАНИЯМИ СТИХИЙ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена рассмотрению лингвокультурологического потенциала, которым обладают фразеологические единицы в русском языке в сопоставлении с английским. Для анализа выбраны фразеологические единицы, содержащие названия первостихий.

Ключевые слова: лингвокультура, лингвокультурные различия, англоязычная культура, культурные смыслы единиц языка, культурная информация.

O. V. Davidova

Tomsk State University Research Centre

Language and Cultural Potential of the Phraseological Units with the Nouns of Elements in Russian and English

The article provides a comparative analysis of the phraseological units containing nouns of the elements (fire, earth, water, air) in Russian and English. The results of the study may be of interest both for those studying English and in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: phraseological units, cultural information, the general and special in the Russian and English language cultures, images of elements (earth, fire, air).

Антропоцентрическое понимание языка, при котором языковые структуры рассматриваются сквозь призму общих знаний человека о мире, обусловило интенсивное развитие лингвокультурологического направления исследований в современном языкознании.

В изучении характера соотношения языка и культуры особое место занимает такая область лингвистики, как фразеология: фразеологизмы – наиболее насыщенные культурными смыслами единицы языка, поскольку присущая им устойчивость и воспроизводимость образов, заключенных в них, есть одна из форм коллективной культурной памяти (см. работы Н. Ф. Алефиренко, Н. Г. Брагиной, А. Н. Баранова, Д. О. Добровольского, М. Л. Ковшовой, В. Н. Телия и многих других).

Фразеологические единицы (ФЕ) каждого национального языка обладают свойством аккумулировать культурную информацию, а также транслировать её во времени. Кроме того, культурная информация кодируется во ФЕ через систему образов и символов, и их прочтение дает представление о национальной специфике мировидения конкретного этноса.

Настоящая работа посвящена описанию общих и различительных черт русской и английской лингвокультур на материале фразеологических единиц русского и английского языков, содержащих названия первостихий (*огонь, земля, вода, воздух*) как наиболее древнего пласта лексической системы любого языка. В настоящей статье рассматривается не вся система указанных фра-

зеологических единиц, представлены некоторые наблюдения, но не приводится системный анализ.

Как показал предварительный анализ, образы стихий, передаваемые фразеологизмами русского и английского языков, могут быть тождественными и могут различаться. В частности, слово «земля» в русской фразеологии часто передает образ основы, опоры, основания, что наблюдается в следующих примерах: *терять землю (почву) под ногами (из-под ног)* – ‘лишаться уверенности в самом себе в результате утраты того, на чем основывается общественное или служебное положение, мировоззрение’; *спуститься с небес на землю* – ‘вернуться к реальной жизни из мира грёз, мечтаний’. Такие символичные значения стихии «земля» встречаются и в идиомах английского языка: *be back (или down) to earth* – ‘стоять на реальной почве, осознавать реальность происходящего’; *come (get) back to earth* – ‘спуститься с небес на землю’. В английском языке, однако, встречается выражение *to cost the earth* – ‘стоить уйму денег’, в котором слово «земля (earth)» представляется эквивалентом каких-либо материальных ценностей, в русском языке таких примеров не встречалось.

Стихия «огонь» в составе рассмотренных фразеологизмов обнаруживает несколько образных прочтений, из которых доминирующим в обоих языках является «опасность-стихия», что демонстрируют, в частности, такие ФЕ как: *между двух огней* – ‘под угрозой с двух сторон; когда опасность или неприятность угрожает с двух сторон’; и *between two fires* – ‘между двух огней, в безвыходном положении’; *играть (шутить) с огнем* – ‘поступать неосмотрительно, крайне неосторожно’; *play with fire* – ‘играть с огнем, рисковать’. Различия в прочтении образного основания, передаваемого названием стихии «огонь», в русской и английской лингвокультурах наблюдаются относительно символического значения – «семейный очаг», дающий тепло, свет, пищу; в английском языке такое значение проявляется во фразеологизме: *keep the home fires burning* – ‘поддерживать огонь в семейном очаге, сохранять семью; поддерживать, кормить семью’; интересным представляется тот факт, что в английском языке указанный выше образ передается словом «fire»(огонь), а в русском именно словом «очаг».

Стихия «воздух» в русской фразеологии представлена ограниченным числом ФЕ (было собрано 9 фразеологизмов содержа-

щих название этой стихии), число английских идиом с таким компонентом было обнаружено примерно в два раза больше (21 фразеологизм), что свидетельствует о большей развитости системы образов стихии «воздух» в английском языке, где данная стихия, в частности, может образно передавать эмоциональное состояние, либо особенности поведения человека, что наблюдается в таких ФЕ как: *with an air of finality* – ‘с таким видом, что все кончено, решено; разговор окончен’; *airs and graces* – ‘манерность, жеманство; напыщенные манеры; высокопарный слог’; *assume (give oneself или put on) airs* – ‘напускать на себя важность, важничать; зазнаваться, высокомерно, заносчиво держать себя; задирать нос’. Интересен тот факт, что фразеологизм русского языка *взлететь (взлетать) на (в) воздух* – 1) ‘взрываться, подрываться; 2) рассеиваться, бесследно исчезать (о планах, мечтах, надеждах и т. п.)’, имеющий одинаковый дословный перевод с английской идиомой *be (get или go) up in the air* – разг. ‘выйти из себя, взбеситься, взорваться; прийти в бешенство, в ярость’, передает образ сильного внешнего воздействия на человека, нежели бурного внутреннего переживания, что отмечается в соответствующем английском фразеологизме.

Во фразеологизмах: *выводить на чистую воду* – 1) ‘разоблачать (о темных делах, махинациях или лицах, причастных к ним)’ 2) ‘уличать в чем-либо’; и *carry water on both shoulders* – (амер.) ‘двурушничать, вести двойную игру’ – название стихии «вода» хранит в себе образ некоего эталона истины, правды, который в двух приведенных, по сути антонимичных фразеологизмах, воспроизводится абсолютно различными языковыми средствами.

Таким образом, в разных лингвокультурах набор образов, связанных с «огнем», «водой», «землей», «воздухом», может существенно различаться, и более глубокое наблюдение даст более исчерпывающую картину таких лингвокультурных различий. Полученные результаты могут быть отражены в лексических и фразеологических словарях нового поколения, найдут место в учебных пособиях по лингвокультурологии и фразеологии. Особенно важны эти сведения при изучении английского языка, для более глубокого погружения обучающихся в англоязычную культуру и как результат для наиболее эффективного достижения конкретных коммуникативных задач.

УДК 81'276.12(470+571)(510)

Кириченко¹ С. В., Чжоу Шо²

¹Санкт-Петербургский государственный университет

²Китайская Народная Республика

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ, РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ГЛУПОГО ЧЕЛОВЕКА, В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

В статье анализируются русские фразеологические единицы, репрезентирующие глупость человека, на фоне китайского языка. Сравнительный анализ указанных фразеологических единиц позволяющие установить различие в языковых картинах мира русского языка и китайского народа.

Ключевые слова: национальная и культурная специфика, русская и (китайская) языковая картина мира, русское (китайское) национальное сознание, лингвокультура.

S. V. Kirichenko¹, Chjow Shor²

¹Saint-Petersburg State University, ²People Republic of China

Phraseological Units Representing a Fool Person Behavior in Russian and Chinese World View

An analysis of Russian phraseological units representing human stupidity is proposed. They are compared with the Chinese ones. This comparison makes it possible to identify language differences between the Russian and Chinese world view.

Keywords: national and cultural specificity, Russian and Chinese language world view, Russian and Chinese national identity.

Анализ фразеологических единиц (далее – ФЕ), репрезентирующих особенности поведения глупого человека, с учетом национальной и культурной специфики позволяет выявить большой спектр характерных признаков проявления глупости как в русском языке, так и в китайском.

Так, например, с точки зрения носителей русского языка глупый говорит правду, что приравнивает его поведение к поведению ребенка: *глупый да малый правду говорят*. Глупость проявляется в необдуманных речах, которые могут и навредить: *Дурной язык го-*

лове неприятель; Глупая речь не пословица; Дурак, кто говорит не так.

В результате многовековых размышлений в русском национальном сознании рождается культурная установка, выраженная следующей сентенцией: *Глупо говорить – людей смешить*. Однако в русском национальном сознании обнаруживается представление о поведении глупого человека, которое может быть социально убедительнее поведения умного. Ср.: *Дурак мелет, а умный верит*.

В китайском языке тоже присутствует ФЕ, отражающая проявление глупости через невежественные высказывания, высказывания без знания дела: 愚昧无知 (Юй мэи у чжи), что буквально значит ‘речи невежды глупы’.

В русской языковой картине мира глупец склонен к вранью, но по глупости может и проговориться: *Дура врет, врет, да и правду скажет*.

В китайской языковой картине мира дурак обнаруживает свою глупость не через высказывания, а через конкретные действия: ФЕ 此地无银三百两 (Цы ди у инь сань бай лян), которая буквально переводится на русский язык «здесь не закопаны 300 лян серебра». Человек закопал украденное серебро в землю и поставил табличку с надписью: «Здесь не закопаны 300 лян серебра». Смысл данной поговорки заключается в том, что глупец, пытаясь скрыть что-то, сам же себя и выдает своими действиями.

В сознании русских глупость ассоциируется с эгоизмом: *Дурной человек не любит никого, кроме себя самого*. Одной из особенностей поведения глупого человека является нарушение закона, общепринятых правил поведения: *Дуракам закон не писан*. Более того, с глупостью связывается отсутствие у человека чувства неловкости от осознания предосудительности, неблагоприятности своего поступка, поведения: *Дурак стыда не знает*. Особенностью поведения глупого человека считается также нежелание прислушиваться к чужому мнению, учиться на чужих ошибках: *Дурочку не надуеть, дурочку не научишь*. Только человек, обделенный умом, будет вести себя в гостях, как дома: *Глупый гость будет угощать хозяина*. Глупец берется за дело, не подумав над путями его решения. Отсюда и поговорки, рожденные русским народом: *Глуп да ленив одно дважды делает; Дураку семь верст не крюк*.

В китайской языковой картине мира также обнаруживается целый ряд ФЕ, в которых актуализируется смысл, обусловленный такой особенностью поведения глупого человека, как добиваться поставленной цели, не выбрав для ее достижения правильные средства: 缘木求鱼 (Юань му цю юй), что буквально переводится на русский язык как «залезать на дерево в поисках рыбы» или 抱薪救火 (Бао си цзю хо) (буквально: «носить хворост, чтобы потушить пожар»). В ФЕ 刻舟求剑 (Кэ чжоу цю цзянь), которая буквально переводится на русский язык «делать заметку на лодке, чтобы найти упавший меч», актуализируется такая особенность поведения глупого человека, как действовать без учёта изменившихся обстоятельств.

Русским национальным сознанием причисляется к особенностям поведения глупого человека не иметь друзей, не прислушиваться к чужому мнению: *Глуп совсем, кто не знает ни с кем.*

Глупый, в отличие от умного, не отличается скромностью, любит бывать на виду, демонстрировать себя: *Глупый ищет большого места, а умного и в углу видать.* Стремление к публичности, демонстрация своего материального положения и даже хвастовство, по-видимому, обуславливает и появление в русской языковой картине мира таких ФЕ, как *Дурак деньги напоказ носит.* Вообще, глупец в русской языковой картине мира отличается поведением, рассчитанным на внешний эффект, на то, чтобы произвести внешнее впечатление: *Дурак любит красно, а солдат ясно.*

И в китайской языковой картине мира обнаруживается ФЕ 割肉自啖 (Гэ жоу цзы дань), что буквально переводится «резать и есть собственную плоть», употребляемая членами китайского социума в том случае, когда кто-то демонстрирует глупую браваду, всё делает напоказ.

Глупость в русском национальном сознании проявляется также в неумении распоряжаться своим временем (*Дурак времени не знает*); глупец падок на лесть: *Дурак правду по капле принимает, а лесть по ложке.* При этом, как видим, глупый человек не относится к людям, критично относящимся к своим слабостям, объективно оценивающим свои умственные возможности.

Глупец не заботится о своей репутации, совершая поступки, вызывающие неодобрение или осуждение общества: *Дурак за дурной славой ходил.*

Особенностью поведения глупого человека считается также притязание на результаты еще не осуществленного дела: *Дураки о добыче спорят, а умные уже разделили ее*. Глупостью обусловлены действия человека, стремящегося нарушить миропорядок: *Дурак давку любит; Свалка – дуракам простор*.

В отличие от русской языковой картины мира, в китайской лингвокультуре присутствует расценивание как глупого следование правилам, хотя эти правила и противоречат здравому смыслу: *削足试履* (Сюе цзу ши люй) буквально переводится на русский язык «подрезать ноги, чтобы обувь была впору» и обозначает глупого человека, который поступает по установленным правилам, не анализируя реальное положение дел.

Как глупое русским национальным сознанием квалифицируется поведение человека, не способного воспользоваться предоставленными возможностями, что нашло отражение в поговорке *Дура мышь, коли в крупе сдохла*.

В китайской языковой картине мира функционируют фразеологические единицы, безэквивалентные по отношению к русскому языку. Так, в китайском языковом сознании глупым представляется поведение человека, пытающегося сделать что-то, что ему явно не под силу, не соизмеряющего свои действия со своими возможностями: *夸父追日* (Куа фу чжуй жи), что буквально переводится на русский язык как *Куа Фу гоняется за солнцем*. В китайском языковом сознании расценивается как глупое стремление к быстрому результату, порой нарушающее естественный порядок в мироздании: *拔苗助长* (Ба мяо чжу чжан) буквально переводится на русский язык «вытаскивать побеги из земли, помогая им расти». В разряд глупцов попадают у китайского народа пустомечтатели, те, кто погружается в нереальные мечты: *痴心妄想* (Чи синь ван сян). Глупо, с позиций носителей китайского языка, искать в жизни то, чем, сам того не зная, уже обладаешь, что нашло отражение в поговорке *骑驴觅驴* (Ци люй ми люй), которая буквально переводится на русский язык «Человек верхом на осле ищет осла». Рабски копировать действия других людей, теряя свою индивидуальность, также квалифицируется китайцами как глупое поведение: *邯郸学步* (Хань дань сюе бу), что буквально переводится на русский язык как «Учиться ханьданьской походке».

Таким образом, рассмотренные ФЕ по смысловой составляющей можно объединить одной русской поговоркой *Дурак дурацкое делает*. Анализ ФЕ, репрезентирующих особенности поведения глупого человека, позволяет обнаружить их национально-культурную специфику как в русской языковой картине мира, так и в китайской.

УДК 811.161.1'243:316.752(=161.1)

Кузнецов Ю. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

**ЦЕННОСТНЫЕ ДОМИНАНТЫ РУССКОГО
ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ
(ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ):
СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ЛЕКЦИОННОГО
КУРСА**

В статье дается описание структуры и целей спецкурса «Ценностные доминанты русского языкового сознания» для студентов-иностранцев магистратуры СПбГУ. В статье указывается, какие умения формирует у студентов данный спецкурс.

Ключевые слова: национальная языковая личность, языковое сознание, ценностная картина мира.

Yu. A. Kooznetsov

Saint-Petersburg State University

**Value Dominants of the Russian Language Identity
(Language and Cultural Aspects): Content and Structure
of the Course**

A description of the structure and goals of a special course “Value Dominants of the Russian language Identity” for foreign students of Master Level is provided.

Keywords: national language identity, language conscience, value world view.

На кафедре русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета разработан и читается спецкурс

«Ценностные доминанты русского языкового сознания (лингвокультурологический аспект)».

Цель курса состоит в том, чтобы дать представление о возможных подходах к описанию ценностных доминант русского языкового сознания в аспекте лингвокультурологии. Задачи курса включают ознакомление учащихся с такими понятиями, как национальное языковое сознание, национальная языковая личность, и представление различных подходов к изучению русской языковой личности. Кроме того, предполагается сформировать у студентов представление о русской ценностной картине мира, ознакомить учащихся с методикой изучения ценностных доминант русского языкового сознания в лингвокультурологических исследованиях.

Курс адресован иностранным студентам магистратуры РКИ первого года обучения и призван обобщить уже имеющиеся у учащихся знания о русской ментальности, ознакомить их с лингвокультурологическим направлением в исследовании ценностной картины мира и ценностных доминант русского языкового сознания. Спецкурс рассчитан на 30 академических часов.

В структуру курса входят три раздела:

I. Национальный язык и языковое сознание.

II. Национальная языковая личность.

III. Ценностные доминанты русского языкового сознания как важнейшие культурные смыслы и методика их изучения.

В рамках первого раздела студенты получают представление о понятии «языковое сознание», рассматривается соотношение языка и сознания (работы А. А. Леонтьева [4], [5], В. В. Морковкина [6] и др.). Также внимание учащихся акцентируется на национальном аспекте триады «язык – мышление – сознание», которое реализуется в представлении об этническом (национальном) языковом сознании.

Второй раздел курса посвящен ознакомлению студентов с понятием «национальная языковая личность». На этом этапе студенты знакомятся с различными подходами к изучению языковой личности (работы Ю. Н. Караулова [3], С. Г. Воркачева [1], В. И. Карасика [2] и др.). Подробно рассматриваются уровни изучения национальной языковой личности.

Третий раздел курса посвящен подробному рассмотрению ценностных доминант русской языковой личности как важнейших

культурных смыслов и методике их изучения. В данном разделе присутствуют следующие темы:

1. Понятие «ценностная картина мира».
2. Универсальное и специфическое в ценностной (аксиологической) картине мира.
3. Понятие лингвокультурный концепт. Различие в содержании терминов «лингвокогнитивный» и «лингвокультурный» концепт. Составляющие лингвокультурного концепта.
4. Реконструкция русской ценностной картины мира.
5. Ценностные доминанты языкового сознания как главная составляющая ценностной картины мира, их выделение и методика изучения ценностных доминант национального языкового сознания.

Подобное логическое построение данного лекционного курса подводит студентов к умению ориентироваться в современной лингвистической литературе, посвященной исследованию русского национального языкового сознания и выделению ценностных доминант в языке, выделять векторы развития основных идей и актуальные проблемы в изучении ценностных доминант русского языкового сознания в аспекте лингвокультурологии.

Литература

1. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. // НДВИШ ФН. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
2. Карасик В. И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты: сб. науч. тр. – Волгоград – Архангельск: Перемена, 1996. – С. 3–16.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
4. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1962.
5. Леонтьев А. А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М., 1993. – С. 16–21.
6. Морковкин В. В. Язык, мышление и сознание et vice versa / В. В. Морковкин, А. В. Морковкина // Русский язык за рубежом. – 1994. – № 1. – С. 63–70.

УДК 81'373:159.923.3:008(470+571)(510)

Ли Пу

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ РУССКОГО ЯЗЫКА, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ЧЕРТЫ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА (на фоне китайского языка)

В статье дается сопоставительный анализ фразеологических единиц со значением черт характера в русском и китайском языках. В результате проведенного анализа удалось выявить черты сходства и различия в понимании характера человека в обеих культурах. Полученные результаты могут быть использованы в обучении РКИ.

Ключевые слова: менталитет, исторические периоды существования языка, семантика фразеологизмов, типология черт характера.

Ly Poo

Herzen Russian State Pedagogical University

Russian Phraseological Units Signifying Human Character Traits (compared with the Chinese ones)

A comparative analysis of phraseological units signifying human traits in the Russian and Chinese languages has been proposed. It made it possible to identify differences in both cultures as for understanding human character in both cultures. The results obtained can be used in teaching the Russian language as a foreign one.

Keywords: mentality, historic periods of language existence, phraseological semantics, human character typology.

Русский известный филолог Маслова Валентина Авраамовна в книге «Лингвокультурология» указывает: «Фразеологические единицы, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы. Фразеологизмы содержат в себе и нравственный закон, и здравый смысл, выраженные в кратком изречении, которые завещали предки в руководство потомкам» [1, с. 45].

Когда речь идёт о характере, то обычно люди подразумевают под этим именно такую совокупность свойств и качеств личности, которые накладывают определённую печать на все её проявления

и деяния. В повседневной жизни мы не оспариваем такие утверждения, как: «Сколько людей – столько и характеров». В типологиях черт характера большинство учёных выделяет две очень важные группы черт характера, положительные и отрицательные.

Материалом для данного исследования послужили русские фразеологические единицы, представленные в словаре Р. И. Яранцева [2]. Материал русских ФЕ получен путем сплошной выборки из словаря Яранцева, а ФЕ китайского языка получены путем частичной выборки из разных словарей, потому что мы стремились найти эквивалентные фразеологизмы. В этом словаре 122 фразеологические единицы со значением «черты характеры человека», из которых 75 фразеологических единиц со значением положительных черт характера человека и 47 со значением отрицательных черт характера человека. В китайских словарях мы нашли 115 фразеологических единиц, из которых 75 фразеологических единиц со значением положительных и 40 со значением отрицательных черт характера.

Группа положительных ФЕ в словаре делится на 9 подгрупп, в том числе: смелость, честность, энергичность, откровенность, ум, опытность, ответственность, целеустремлённость, упорство. Группу ФЕ, обозначающих отрицательные качества человека, можно разделить на 5 подгрупп, в том числе: *неопытность, обыкновенность, праздность, болтливость, бахвальство*.

Анализ выделенных ФСГ показал, что есть сходства и различия в понимании характера человека в обеих культурах. В аспекте семантики путем анализа компонентов определяются сходства и различия в семантике фразеологизмов в русской и китайской культурах. Например, в подгруппе «неопытность»:

1. Случаи полного сходства, например, во фразеологизмах *Молоко на губах не обсохло* = 乳臭未干;

2. Случаи частичного сходства, например, во фразеологизмах *Желторотый птенец* = 黄口小儿. Компонент *желторотый* – общий для обоих языков. А вот второй компонент фразеологизма представлен разными лексемами. В русском языке это компонент *птенец*. А в китайском языке используется лексема *юнец*, которая прямо указывает на молодость и неопытность человека.

3. Случаи различий, например, в китайском языке есть фразеологизм: 井底之蛙 (*лягушка на дне колодца*), который характеризует человека с ограниченными взглядами, узким кругозором. В русском языке не найдено подобного фразеологизма. А в русском языке лексемы *молодо* и *зелено* получают отрицательное значение во фразеологизме *молодо – зелено*. В китайском же языке нет примеров, когда эти лексемы имеют такое значение.

Анализируемый материал позволил увидеть определенные закономерности некоторых аспектов функционирования исследуемых в данной работе фразеологизмов. В Национальных корпусах представлены тексты разных лет, и есть возможность проанализировать интенсивность функционирования ФЕ в разные исторические периоды существования языка.

В группе положительных 84 % ФЕ чаще используется в современных текстах. И в группе отрицательных 97 % тоже чаще используются в современных текстах. В китайской культуре в группе положительных 75 % ФЕ чаще используются в современных текстах и в группе отрицательных 47 %.

И четко определяется сфера функционирования данных русских фразеологизмов: они больше используются в художественных текстах, меньше в публицистических текстах. И в китайском языке ФЕ распределяются по сферам функционирования так же.

Таким образом, ФЕ, отражающие народный менталитет и являющиеся хранилищем общественного опыта, послужили ценным материалом при исследовании культуры разных наций.

Литература

1. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2000. – 183 с.
2. Яранцев Р. И. Русская фразеология. Словарь-справочник. – М., 1997.

УДК 82-34:81'42:008(470+571)(510)

Ли Цзинцзин

Санкт-Петербургский государственный университет

РУССКИЕ И КИТАЙСКИЕ НАРОДНЫЕ СКАЗКИ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В статье русские и китайские сказки рассматриваются как объект изучения в китайской аудитории и материал для развития у студентов межкультурной компетенции. Показан богатый педагогический и лингвокультурологический потенциал данного материала.

Ключевые слова: народные сказки, лингводидактический потенциал, межкультурная компетенция.

Ly Tsintszin

Saint-Petersburg State University

Russian and Chinese Tales as a Material for Developing Intercultural Competences of Chinese Students

Russian and Chinese tales are considered by the author as a study subject and material to be learned for developing intercultural competences. An abundant language and cultural potential of this material has been identified.

Keywords: folk tales, language and didactical potential, intercultural competence.

В методической литературе неоднократно отмечается роль русских народных сказок как материала для обучения русскому языку иностранных студентов-филологов (см., например, [7]). Кроме того, в диссертации Кун Ай Лин установлено, что обучение китайских студентов чтению русских волшебных сказок осуществляется эффективно, если опирается на знание студентами китайских сказок [4].

Анализ научной литературы позволяет считать, что русские народные сказки обладают мощным педагогическим и лингводидактическим потенциалом, которые может проявляться в обучении русскому языку китайских студентов-филологов следующим образом:

– русские народные сказки знакомят студентов с традициями русской народной педагогики;

– они формируют мотивацию студентов, способны заинтересовать их и увлечь русским языком и русской культурой;

– знакомство с русскими сказками обеспечивает формирование у студентов доброжелательного отношения к русскому народу и положительного отношения к русскому языку;

– сказки выступают в процессе обучения как тексты для чтения и как материал для обсуждения, т. е. развивают творчество учащихся и их коммуникативные умения [1, с. 10];

– они могут быть использованы как материал при разработке ролевых игр и сценариев пьес для студенческого театра, выполняя при этом обучающую, развлекательную, коммуникативную, релаксационную и психотехническую функции [6, с. 87];

– мультфильмы с сюжетами русских народных сказок могут служить материалом для обучения аудированию и письменному изложению содержания мультфильма [5, с. 201].

Таким образом, русские народные сказки позволяют реализовать практическую, общеобразовательную, воспитательную и развивающую цели обучения русскому языку как иностранному, формировать лингвистическую, коммуникативную и социокультурную компетенции. Кроме того, они могут служить материалом для формирования и развития межкультурной компетенции, под которой понимают способность представителей разных культур осуществлять общение с учетом сходств и различий этих культур [2]. Речь в данном случае может идти не только об обучении чтению русских сказок на фоне китайских сказок, но и об обучении студентов самостоятельно осуществлять межкультурное сравнение страноведческих реалий, моделей поведения, традиций народной педагогики на материале сравнения русских и китайских сказок. Это потребует от студентов не только знания русских и китайских сказок, но и владение методологией межкультурного сравнения. Применение такой методологии будет способствовать развитию не только межкультурной компетенции, но и исследовательских умений, необходимых каждому студенту в современных условиях.

В русском и китайском фольклоре существует немалое количество близких по сюжету народных сказок, в частности сказок о животных. Проведенный нами анализ указателей сюжетов русских

и китайских народных сказок [7], [10] позволил обнаружить 50 таких близких сюжетов. Читая русские и китайские сказки с похожими сюжетами, китайские студенты могут легко заметить различия в поведении персонажей, их мировоззрении, в мотивации тех или иных поступков. В этом, несомненно, отражается специфика национальной психологии каждого народа.

К. Э. Киракосян и Т. М. Савенко отмечают, что в русской сказке отражаются нравственные ценности русского народа: доброта; страдание как мотив добродетельных поступков и подвигов; победа силы духовной над силой физической и т. д. [3]. В основе китайских сказок лежат те же духовно-нравственные ценности, что позволяет делать вывод о сходстве основных черт русской и китайской народной педагогики.

Вместе с тем в русских сказках имеются такие особенности народного воспитания, которые в китайских сказках отсутствуют, например, особенности, обусловленные христианской традицией. Е. И. Трубецкой писал: «Сказочное принимает определенно религиозную, христианскую окраску» [8, с. 24]. Данный религиозный фактор, существующий в русской народной педагогике на протяжении многих поколений, влияет на восприятие окружающего мира и формирование национальной психологии русского народа в целом. С другой стороны, в китайских сказках отражены особенности системы воспитания, сложившейся под влиянием национальных философских традиций, в частности под влиянием философии конфуцианства.

Все эти особенности могут быть установлены студентами в ходе межкультурного сравнения, однако для формирования межкультурной компетенции недостаточно только констатировать эти различия. Нужно стремиться к тому, чтобы студенты самостоятельно смогли вскрыть их исторические корни, а это невозможно без знания религиозно-философских основ народной педагогики каждого народа.

Таким образом, русские и китайские народные сказки обладают мощным педагогическим и лингводидактическим потенциалом, который может проявляться в обучении русскому языку китайских студентов-филологов, особенно в развитии их межкультурной компетенции. Для того чтобы сформировать у студентов межкультурные умения, необходимо будет не только отобрать

русские и китайские сказки для работы в аудитории и для самостоятельного анализа, но и научить студентов методологии межкультурного сравнения. При этом надо отметить, что так как лексика русских сказок в начальном варианте сложна для иностранных студентов, в процессе формирования межкультурной компетенции необходимо будет использовать русские сказки в варианте, обработанном русскими писателями и педагогами и рекомендуемом для воспитания русских детей,

Литература

1. Вторушина, Ю. Л. Формирование межкультурной компетенции в контексте профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка (на материале преподавания английского языка с использованием народного фольклора): автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. / Ю.Л. Вторушина. – М., 2007. – 24 с.
2. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
3. Киракосян К. Э. Традиционное использование русской народной сказки в воспитании детей / К. Э. Киракосян, Т. М. Савенко // Теория и практика образования в современном мире: Материалы VI междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 115–118.
4. Кун Ай Лин Обучение китайских студентов чтению русских волшебных сказок:(в сравнении с китайскими сказками): автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. / Кун Ай Лин. – СПб., 2009. – 23 с.
5. Методика обучения русскому языку как иностранному: курс лекции. Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000.
6. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. – 5-е изд. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014.
7. Серова Н. П. Русские сказки как предмет изучения в иноязычной аудитории. Россия и запад: диалог культур. – М., 1998.
8. Сравнительный указатель сюжетов. Восточнославянская сказка. – Л., 1979. – 417 с.
9. Трубецкой Е. И. Иное царство и его сонскатели в русской народной сказке. – М.: Издание Г.А. Лемана, 1922. –
10. Указатель сюжетов китайских народных сказок / Дин Найтун. – Пекин, 1986. – 598 с.

УДК 81'271:398.91(=161.1)

Маточкина А. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПОСЛОВИЦ С КОМПОНЕНТАМИ-НАИМЕНОВАНИЯМИ СТИХИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ

В статье рассматриваются основные тенденции функционирования в русском языке пословиц с компонентом «земля». Автором на основе анализа большого материала выявлено такие тенденции, как замена одного из компонентов, изменение и расширение объема значения, редукция состава.

Ключевые слова: пословица, толкование пословиц, трансформация пословиц, сферы употребления.

A. E. Matochkina

Saint-Petersburg State University

Proverb with Denominations as its Components Functioning

The author considers the main trends in functioning of the proverbs containing the element “земля”. By means of an abundant material the author managed to identify a new trend: replacement of this element, widening the extent of the meaning, composition reduction.

Keywords: proverb, proverb interpretation, proverb transformation, usage.

Пословицы изучаемого языка всегда вызывают у студентов-иностранцев большие трудности. Существующие словари пословиц, ориентированные на носителя языка, как правило, представляют единицы в виде списка, при этом подавляющее большинство единиц приводится без толкования. Словарь «Славянские древности» [1] объясняет значения некоторых пословиц, указывая на связь выражения с архетипическими представлениями о представленном в нём явлении, предмете, животном и пр. Но с течением времени связь с образом-архетипом может в сознании людей утрачиваться, а смысл пословицы – изменяться. В связи с этим для нас представляют интерес особенности употребления пословиц в современной речи. Материалом для работы послужили пословицы с компонентом *земля*. В качестве иллюстративного материала использовались материалы интернет-источников.

Собранный нами материал позволяет выявить следующие тенденции функционирования пословиц.

1. Замена одного из компонентов пословицы.

Нам (с тобой) тесно на земле. В словарях пословиц нам не удалось найти толкование данной единицы, поэтому мы предлагаем собственную дефиницию: ‘о людях, которые часто ссорятся, не могут ужиться вместе’.

В современных контекстах нам встретились примеры данной единицы с заменой первой части («нам с тобой» на «нам»). На наш взгляд, подобная замена свидетельствует о частотности употребления паремии в разговорной речи и её применимости к различным ситуациям, выходе из сферы сугубо личностных отношений двух людей: «Теперь я знаю, что у меня лично, у России и Украины есть враги. Такие враги, с которыми нам будет слишком тесно на этой земле» [4].

2. Изменение значения или расширение объема значения.

Земля слухами полнится. Пословица употребляется как «часто нарочито неопределённый ответ на вопросы: «Откуда ты знаешь?» «Кто тебе сказал?» и т. п.» [2].

В современных текстах данное выражение всё чаще употребляется в значении ‘Слухи неправдивы, нельзя верить чему-либо, пока не убедишься лично’: «Да, слухами земля полнится. Давайте рассмотрим, казалось бы, документированные слухи. Они, как правило, фальшивы, зато известно – когда, почему и против кого они возникли» [7]; «Слухами земля полнится. И фейками». «Слухами земля полнится, а сплетнями – скамейка у подъезда, где бабки сидят» [8].

3. Пословицы, подвергающиеся редуцированию.

Земля на трёх китах стоит.

В современных контекстах встречаются примеры редукции компонента «земля» и замены его на другие компоненты, обозначающие страну, город или абстрактное понятие: «Россия стоит на трёх китах – наука, образование, культура» [10]; «Женское семейное счастье покоится на трех китах: 1. никогда не говори мужу, что сказала тебе твоя мать, 2. никогда не говори своей матери, что сказал тебе муж, 3. никогда, никому, ничего не говори о том, что происходит в твоей семье!» [11]. В данном случае в результате редукции компонента *земля* новые выражения образуются по оставшейся и ставшей продуктивной языковой модели: *что-либо стоит на трех китах*.

4. Сужение сферы употребления.

Нет плохой земли, есть плохие хозяева. В словарях пословиц нам не встретилось толкование данного выражения, поэтому мы предлагаем своё.

1. В буквальном смысле – ‘трудолюбивый человек получит хороший урожай с любой земли. Причиной неурожая могут быть лень или неумение вести дела’. 2. В переносном смысле – ‘трудолюбивый и умный человек в любой ситуации сможет достичь хорошего результата’.

В настоящее время пословица употребляется только в буквальном смысле. На наш взгляд, это свидетельствует о сужении сферы употребления единицы и её постепенном выходе из речи. «*Нет плохой земли, есть плохие хозяева.* Садоводы и огородники постоянно доказывают эту истину, превращая любые неудобья в цветущие сады» [12]; «В годы гражданской войны местное население у большевиков было на плохом счету – слишком мало тут было нищеты, слишком зажиточными были крестьяне и хуторяне. Это ещё раз свидетельствует о том, что *нет плохой земли, есть плохие хозяева*» (О. Боровских «Пропасть», 2012).

В заключение можно отметить, что пословицы с компонентом *земля*, используемые в современной речи, обнаруживают следующие тенденции к трансформации: замена компонента или редукция компонентов, расширение/ограничение сферы употребления, изменение и расширение объёма значения. Результаты проведённого исследования должны быть учтены при презентации данных пословиц в иностранной аудитории.

Литература

1. Славянские древности. Этнолингвистический словарь», т.2, – М., 1999.
2. Slovarick.ru. Словарь пословиц и поговорок. Web: <http://slovarick.ru/971/>.
3. Ruscorgora.ru. Национальный корпус русского языка.
4. Zavtra.ru. Ежедневная газета. Web: <http://zavtra.ru/content/view/yakimenok/>.
5. Агентство гражданской журналистики. Web: <http://www.ridus.ru/news/116729>.
6. Kommersant.ru. ИД Коммерсантъ. Web: <http://www.kommersant.ru/doc/360467>.
7. Russian-bazaar.com. Русский базар. Web: <http://russian-bazaar.com/ru/content/15163.htm>.
8. Vk.com. Сайт для общения и поиска друзей. Web: http://vk.com/wall-33752628_455718.
9. Infomiac.ru. Новости Infoniac.ru. Web: <http://www.infoniac.ru/news/Samyeneveroyatnye-teorii-o-nashei-planete-v-kotorye-my-do-sih-por-verim.html>.

10. Nvspb.ru. Невское время. Web: <http://www.nvspb.ru/tops/sergey-mironov-rossiya-stoit-na-treh-kitah-41219>.

11. Anekdotov.net. Анекдоты в рунете. <http://anekdotov.net/anekdot/all/uzh3nikogdanikomunichegonegovoriotomchtoproishoditvtvoejseme.htm>.

12. Mkras.ru. Московский комсомолец в Красноярске. Web: <http://www.mkras.ru/news/print/id-5812/>.

УДК 811.161.1'243:398.91(=161.1)

Налимова Т. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК

Статья посвящена вопросам, связанным с изучением русских пословиц и поговорок в иностранной аудитории. Сопоставление содержания этого материала в русском и родных языках учащихся способствует развитию всех видов компетенций, активизации процесса межкультурной коммуникации, оказывает влияние на развитие личностных качеств учащихся.

Ключевые слова: пословицы и поговорки, сопоставление, межкультурная коммуникация, развитие языковой, коммуникативной и лингвокультуроведческой компетенций.

T. A. Nalimova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Development of Language and Cultural Competence in Students on the basis of Proverbs and Sayings

The article is devoted to the problems related to studying Russian proverbs and sayings by foreigners. Comparing such material in Russian and that of their own languages contributes to the development of all types of competences, activating inter-cultural communication, impacts the development of their personality qualities.

Keywords: proverbs and sayings, comparison, inter-cultural communication, development of language, communicative and country study competences.

Как известно, в отечественной лингводидактике в качестве ведущего утвердился коммуникативно-культуроведческий подход, который предполагает наравне с обучением языку и речевому обще-

нию изучение культуры народа – носителя изучаемого языка [1]. Знакомство иностранных учащихся с национальной культурой (в нашем случае – с русской) происходит различными путями, поскольку культурный компонент содержится в единицах разных уровней языка. Наиболее ярко он находит отражение в лексике. Пословицы и поговорки признаются многими исследователями самыми «культуроемкими» единицами. Благодаря включению их в учебный процесс при обучении разным аспектам языка у преподавателей появляется возможность сформировать у учащихся одну из важнейших компетенций – лингвокультуроведческую, связанную с воссозданием национальной картины мира как части сознания носителей языка. Знание пословиц и поговорок, которые отражают «гениальность, остроумие и дух нации» (Ф. Бэйкон), а также ее стремления, идеалы, суждения о разных сторонах жизни, способствует не только более глубокому постижению родного и чужого языка, но и лучшему пониманию образа мыслей и характера народа. Используя этот материал на занятиях по русскому языку, преподаватель помогает учащимся проникнуть в своеобразие мышления нашего народа, историю его развития, психологию. Особенный интерес русские пословицы и поговорки вызывают у представителей неблизких культур (в частности, у учащихся из восточных стран как Ближнего, так и Дальнего зарубежья). Объяснение этому можно искать в разных причинах: других природных условиях и образе жизни, в различиях исторического характера, психологии, в разных ценностных предпочтениях и др., – во всем, что в той или иной мере накладывает отпечаток на мировосприятие народа.

Включить данный материал в учебный процесс представилось возможным в смешанных по национальному и возрастному признаку группах учащихся. Если сравнивать контингент по возрастному признаку, то в силу того что аспиранты имеют более богатый жизненный опыт, их осмысление материала отличалось большей глубиной и большей реактивностью, т. е. скоростью подбора похожих пословиц в родном языке.

Проанализировав материал, который оказался в поле нашего зрения и обсуждался вместе с учащимися, отметим, что значительная часть русских пословиц и их соответствий в родных языках учащихся (узбекском, таджикском, китайском, тайском) отра-

жает представления, универсальные для всех народов. Это свидетельствует о наличии общей составляющей в национальных картинах мира разных народов. К общим ценностям всех народов, исходя из анализируемого материала, относится: а) высокая оценка таких качеств, как трудолюбие, коллективизм, ответственность за порученное дело, б) необходимость и важность учения и воспитания, в) ценность дружеских отношений, г) значимость сказанного слова и др. Специфическим явилось то, что пословицы, содержащие образы животного мира, отличаются составом компонентов (названий животных), что можно объяснить, вероятно, наличием разных природных условий у народов, живущих в этих странах, их разным отношением к тем или иным видам животных, а также доминированием того или иного вида деятельности.

Отбор материала первоначально был ограничен содержанием задания из пособия по грамматике (при изучении темы «Условные отношения» учащимся необходимо было трансформировать пословицы в конструкции со значением условия) [4, с. 65]. В дальнейшем анализируемый круг пословиц был расширен, и в него были включены разнообразные по тематике и наиболее употребительные русские пословицы, имеющие разное синтаксическое строение. Учащимися подбирались из родного языка соответствия/несоответствия к русским пословицам, которые впоследствии проверялись и уточнялись преподавателем на основе данных словарей и Интернет-сайтов [2], [3], [5]–[8].

Абсолютных эквивалентов, т. е. пословиц и поговорок, совпадающих и по смыслу, и по компонентному составу, и по синтаксическому строению, много не могло быть в принципе, однако несколько было зафиксировано, напр.: **рус.** *Конь о четырех ногах да спотыкается*, **тадж.** *И хорошая лошадь иногда спотыкается*; **рус.** *Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать*, **тадж.** *Лучше один раз посмотреть, чем сто раз услышать*; **рус.** *Ум хорошо, а два лучше*, **тадж.** *Одна голова хорошо, а две лучше*; **рус.** *Время – деньги*, **китайск.** *Время – деньги*.

Значительная часть пословиц и поговорок, близких по смыслу, имеет разную форму (разное синтаксическое строение). Приведем лишь некоторые примеры. Так, русской пословице *Кто не работает, тот не ест* студенты подобрали такие соответствия: **тадж.** *Надо работать, чтобы было сладко во рту. Чтобы есть,*

надо работать не только ртом, но и руками. Если не потрудишься, не отдохнешь. Если нормально работаешь, будешь и жить хорошо; **узб.** Тот, кто работает, должен есть; **тайск.** Нет работы – нет денег; Чтобы есть, надо работать (ср. в нем. Тот, кто работает, должен есть). Этот пример показывает учащимся, что труд высоко ценится у всех народов и во всех культурах (восточной, западной), а отношение к труду в разных культурах хотя и схожее, но выражается по-разному. Смысл русской пословицы *Яйца курицу не учат* в сравниваемых языках не вызывает затруднений в понимании, поскольку во всех культурах и, соответственно, в языках существует иерархия в отношениях между старшими и младшими: **тадж.** *Цыплята учат курицу кудахтать. Птиц не учат летать;* **тайск.** *Рыбу не учат плавать;* **япон.** *Обезьяну не учат лазить по деревьям;* **узб.** *Я до тебя несколько штанов изнасил* (когда злятся на младших). Как мы видим, почти во всех приведенных пословицах имеется общий компонент: *учить/не учить*, что ставится в данных примерах во главу угла. Другой пример содержит напоминание всем нам о том, как важно бережно и ответственно относиться к каждому слову в нашей речи. Так, русской пословице *Слово не воробей, вылетит – не поймаешь* в других языках соответствуют такие: **тадж.** *Думай, что говоришь, чтобы твой друг не превратился во врага. Прежде чем сказать, поверни язык семь раз. Сначала подумай, потом говори;* **узб.** *Выпущенная стрела назад не возвращается;* **китайск.** *Если ошибся дорогой, то можно вернуться, если ошибся словом – ничего нельзя сделать. Карета, даже запряженная четверкой, не догонит сказанного слова. Можно излечиться от удара меча, но не от удара языка;* **японск.** *Вылетевшее слово и на четверке лошадей не догонишь.* Смысл русской пословицы *Один в поле не воин* в рассматриваемых языках передается следующим образом: **тадж.** *Одной рукой узла не завяжешь. С одним кулаком не устоишь против львиных когтей;* **тайск.** *Из одной руки не получится хлопок;* **китайск.** *Одной рукой в ладоши не хлопнешь. Одной чашкой не чокнешься.*

Русской пословице *У семи нянек дитя без глаза* нашлось несколько вариантов в каждом языке: **узб.** *Когда пастухов много, овцыдохнут. Пастухов много – баран нечистым подохнет;* **тадж.** *Когда пастухов много, овцу волк задерет. Принцесс много, а дома беспорядок;* **китайск.** *Лошадь, которой пользуются два человека,*

тощает. Лодка, которой пользуются две семьи, протекает. Когда много каменщиков, дом получается кривобоким.

Интересен, на наш взгляд, образный ряд и в пословицах, близких по смыслу, но различающихся отраженными в них реалиями, сравни: **рус.** *На безрыбье и рак – рыба*, **тадж.** *Где нет певчей птицы, там и лягушка за соловья сойдет*; **китайск.** *Если в горах нет тигра, то и собака зовется царем*; **япон.** *В деревне без птиц и летучая мышь – птица*. Как мы видим, диапазон образов животного мира достаточно широк, что говорит, с одной стороны, о близости человека к природе, к животному миру, а с другой – о специфике национального мышления.

Народы, живущие по соседству, пользуются пословицами с одинаковыми компонентами, но с противоположным смыслом, например: **тадж.** *Одним выстрелом двух зайцев не убить*; **узб.** *Одним выстрелом двух зайцев убить* (так говорят, когда женятся на богатой); **рус.** *Сердце с головой не в ладу*, **тадж.** *Сердце со словами должно быть в ладу*. В качестве приложения в конце статьи дается таблица, где приводятся некоторые двуязычные соответствия, с которыми студенты познакомились на занятиях.

Если говорить о результатах использования пословиц на занятиях в целом, то следует отметить, что у учащихся наблюдаются следующие изменения:

1) повышается уровень активности, что способствует формированию устойчивого интереса (и соответственно – мотивации) не только к изучению русского языка, но и к более глубокому осмыслению родного языка;

2) развиваются способности осуществлять такие мыслительные операции, как анализ, сравнение, обобщение, систематизация и структурирование материала и др.

3) развивается языковая догадка;

4) совершенствуются грамматические навыки (в частности, это отмечалось на занятиях при изучении такой темы, как «Выражение условных отношений» и др.), а также коммуникативные умения в процессе выполнения заданий, связанных с толкованием смысла пословиц на русском языке;

4) активизируется долговременная память, что связано с необходимостью вспомнить соответствующие пословицы в родном языке;

5) активизируется как активный, так и пассивный словарный запас, который необходим для толкования пословиц родного языка;

6) развивается ассоциативное мышление, так как во время работы «всплывают» в памяти афоризмы и цитаты из работ древних философов, высказывания великих людей, строки их произведений национальной литературы и др., что дает импульс к межкультурной коммуникации;

7) расширяется общий кругозор;

8) происходит культурное взаимообогащение, что приводит к общему развитию личности и, как следствие, к совершенствованию лингвокультуроведческой компетенции;

9) создаются условия для переноса знаний, умений и навыков из одной сферы общения (обиходно-бытовой) в другие (деловую и профессиональную);

10) реализуется воспитательный потенциал материала, так как формируется толерантное отношение друг к другу у представителей разных народов, реально осознающих, что значительно больше моментов их сближает, чем разъединяет.

Русские пословицы и поговорки	Пословицы и поговорки других народов, имеющие смысловые соответствия в русском языке
Своя рубашка ближе к телу	<i>Тадж.</i> Свой хлеб (своя кукурузная лепешка) лучше чужого плова;
На каждый роток не набросишь платок.	<i>Тадж.</i> Плохие вести распространяются быстро. Свой грех, как и солнце, не спрячешь в рубашке. <i>Узб.</i> На каждый рот не накинешь сита. <i>Китайск.</i> Молва без крыльев, а летает.
Поспешишь – людей насмешишь.	<i>Узб.</i> Поспешишь – все слова растеряешь. <i>Тадж.</i> Если делаешь ночью, утром люди будут смеяться; Сделал как Измаил.

Русские пословицы и поговорки	Пословицы и поговорки других народов, имеющие смысловые соответствия в русском языке
За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь.	<i>Тадж.</i> За двумя куропатками погонишься – ни одной не поймаешь. Одним выстрелом не убьешь двух куропатов; Одной пулей не попадешь в две мишени; Одной рукой два арбуза не поднять.
Тише едешь – дальше будешь	<i>Узб.</i> Не гони до 100 (км), а живи до 100 (лет).
Ученье – свет, а не ученье – тьма	<i>Тадж.</i> Знание дороже богатства. <i>Узб.</i> Кто получит знание, тот не будет жить в нужде. <i>Китайск.</i> Учиться – все равно что плыть против течения: остановился – тебя отнесло назад.
Лучше синицу в руке, чем журавля в небе	<i>Тадж.</i> Одна курица в руках лучше, чем 100 воробьев на дереве

Литература

1. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1990.
2. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. – М.: Лабиринт, 2001.
3. Пермяков Г. Л. Пословицы и поговорки народов Востока. – М., 1961.
4. Практикум по русскому языку для иностранных учащихся, обучающихся в нефилологических вузах России. Основной этап / Отв. ред. Д. И. Фурсенко. – М.: Изд-во МГУ, 2002.
5. www.tajik-gateway.org/wp/
6. uznayslovo.ru/sarticles.php/
7. [millionstatusov.ru/poslovitsi/nar.html /](http://millionstatusov.ru/poslovitsi/nar.html)
8. litra.studentochka.ru/book

УДК 811.161.1'373:303.425.5:378:81'243(73)

Некора Н. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЛЕКСИЧЕСКОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ В КОНТЕКСТЕ РКИ

В статье дается описание проведенного эксперимента в группах американских студентов разных этапов обучения с целью выявления трудных людей, репрезентирующих отношение носителей русского языка к феномену болезни. В результате проведенного эксперимента было установлено, что менталитет нации, проявляющийся в отношении к феномену болезни, во многом определяется особенностями народной традиции.

Ключевые слова: национально-культурная специфика языковых единиц, менталитет, мировосприятие, антропоморфизм.

N. E. Nekora

Saint-Petersburg State University

National and Cultural Specificity of the Lexical Collocation in Russian as a Foreign Language Context

An experiment with groups of American students of different stages of teaching aiming at identifying hard people representing native speaker's attitude to illness is described. The experiment has shown that the nation's mentality manifesting itself in the attitude to illness is determined by the nation's traditions.

Keywords: national cultural specificity of language units, mentality, world-view, anthropomorphism.

Лингвокультурологическое направление описания языка как предмета обучения в иностранной аудитории предполагает рассмотрение культурно-маркированной лексики, затрудняющей восприятие студентами национально-культурного компонента значения языковых единиц. Вместе с тем успешность и эффективность взаимодействия коммуникантов в процессе общения предопределяется не только уровнем владения языком, но и знанием национально-культурной специфики языковых единиц [3, с. 3].

Современные исследования национально-культурной специфики языковых единиц направлены на выявление их содержания

во всей полноте и с учетом малейших оттенков значения. В данной связи обращение к историко-культурным предпосылкам формирования значения позволяет выявить целый ряд устойчивых элементов, определяющих национальную специфику, которая далее может быть учтена в процессе обучения иностранных студентов. В качестве примера было рассмотрено отношение носителей русской культуры к феномену болезни, восходящее к славянским мифологическим представлениям и реализующееся на уровне лексической сочетаемости.

Как известно, зафиксированная в языке ранняя мифологическая культура славян не исчезла бесследно. В значительно трансформированном виде она присутствует в языковых метафорах, фразеологизмах, пословицах, поговорках и т. п., ввиду чего можно говорить о мифоархетипическом начале славянской культуры. Данные единицы являются ярким примером прочного «сплава» языка и культуры народа [1, с. 23–24].

Мифотворчество рассматривается как важнейшее явление в культурной истории человечества, как наиболее ранняя, соответствующая древнему обществу форма мировосприятия, понимания мира и самого себя человеком и является одной из основных форм духовной культуры.

Поскольку язычество Руси представляло собой обожествление природы народом, занимающимся земледелием, культурологи отмечают, что наряду с основной мифологией (центральные боже-ства), сложилась так называемая «низшая мифология» (более низкий уровень славянской мифологии), включающая веру в лешего, водяного, домового и т. д. К этому уровню относятся также и демоны болезни, лихорадки, которые, в соответствии с мифологическими представлениями славян, вызывали различные болезни. Отношение к феномену болезни отчетливо проявлялось в славянской мифологии [4, с. 55]. В соответствии с мифологическими представлениями славян в народной культуре болезни считались результатом действия демонов болезней, нечистой силы, ведьм, колдунов, людей с дурным глазом, т. е. выступали преимущественно в антропоморфном виде.

Как отмечают исследователи, отзвуки антропоморфизма в различных формах дошли до наших дней. Они присутствуют и в языке, к примеру, в лексической сочетаемости (ср. такие сочета-

ния: *болезнь напала, отступила, пощадил* и т. п.). По представлениям славян, демоны, насылающие болезни, «нападали» на человека внезапно, независимо от его воли и также внезапно исчезали.

Таким образом, менталитет нации, проявляющийся в отношении к феномену болезни, во многом определяется особенностями народной традиции, которая в русской культуре обусловлена соединением христианских представлений с древними языческими элементами. [2, с. 29–32].

С целью выявления моделей сочетаемости, представляющих особую трудность для студентов-носителей американской культуры, которая, как известно, отличается особой прагматичностью в восприятии действительности, был проведен эксперимент. Эксперимент проводился в двух группах продвинутого уровня, а также в двух группах среднего этапа обучения (в общей сложности 26 студентов), обучающихся в СПбГУ на факультете свободных искусств и наук по линии Бард-Смольный. Испытуемым было предложено два задания: первое предполагало выбор из приведенных словосочетаний на русском языке тех, которые являются, по их мнению, правильными с точки зрения лексической сочетаемости. Во втором задании испытуемым было предложено написать свои словосочетания на английском языке, являющиеся типичными для иллюстрации восприятия человеком феномена болезни. В каждом из заданий предполагалось исследование двух типов конструкций: конструкции с субъектом «человек» и конструкции с субъектом «болезнь».

Полученные результаты выполнения первого задания позволяют сделать вывод о том, что наиболее понятными (корректно отмеченными как правильные словосочетания) оказались предложенные варианты, отражающие более активную позицию субъекта (человека) во взаимодействии с болезнью: *лечит, прогнал, борется* и т. п., наибольшее затруднение (в том числе и у студентов более продвинутого этапа) вызвали выражения, содержащие в своем значении восприятие болезни как некоего страшного существа, нападающего на человека, часто неожиданно: *болезнь подкралась к человеку, съедала, отпустила, захватила, преследовала человека, отступила от человека; человек обманывает болезнь* и т. п.

Среди вариантов на английском языке, предложенных самими студентами по модели человек (субъект) – болезнь (объект),

отчетливо отмечается общая черта: преобладают словосочетания, в которых представлена активная позиция человека, борющегося с болезнью: fights (off) (сражается с), struggles (борется), overcomes (преодолевает), cures, treats (лечит), beats (бьет, побеждает). Данные варианты были предложены большинством испытуемых (20 из 26 = 77%). В гораздо меньшей степени представлено пассивное состояние человека в отношении болезни: suffers (страдает), tired (устал), surrenders (сдается). Подобные варианты зафиксированы у 20% испытуемых (5 из 26). Словосочетания английского языка, обозначающие воздействие болезни (субъект) на человека (объект) в основном включают примеры, различающиеся по степени физиологического воздействия, не имеющие признаков восприятия болезни как живого существа, нападающего внезапно: weakens (ослабила), hurts (вредит, причиняет боль), scares (пугает), infects (инфицирует), strikes (бьет, ударяет), kills (убивает), follows (следует), crippled (калечит), ran through her/his body (прошла по всему телу), swept the town (прокатилась по городу), was deadly (была смертельной), left (ушла), bedridden (прикован к постели). Можно отметить сходство данной модели сочетаемости в русском и английском языках, ввиду того, что все предложенные варианты актуальны для русского языка.

Таким образом, наиболее трудной моделью сочетаемости для восприятия американскими студентами разных этапов обучения является модель, репрезентирующая культурно-исторические предпосылки формирования отношения к феномену болезни носителей русского языка, восходящие к древним языческим представлениям русского народа, что может объясняться отсутствием мифологической составляющей в американской культуре.

Литература

1. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. – 204 с.
 2. Некора Н. Е. Лингвокультурологический аспект концепта «болезнь» и его учет в обучении русскому языку американских студентов: дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2008.
 3. Славнейшева Е. В. Обучение русскому коммуникативному поведению американских учащихся в курсе русского языка как иностранного: автореф дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2008. – 21 с.
 4. Славянская мифология. Энциклопедический словарь. – М., 1995.
- УДК 811.161.1'243:378.147:811.111-053.6

Олейник Н. А.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

РОЛЬ МАСТЕР-КЛАССОВ ПО ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ ПРИ ИНТЕНСИВНОМ ИЗУЧЕНИИ РКИ АМЕРИКАНСКИМИ СТУДЕНТАМИ

В статье рассматриваются пути решения проблемы повышения образовательного уровня студентов факультета русского языка как иностранного через экспериментальный курс мастер-классов по традиционной русской культуре. Выдвигается положение о том, что введение мастер-классов по русской традиционной культуре и искусству в многоаспектное обучение иностранных студентов способствует их адаптации, стимулирует интерес к истории России и изучению русского языка.

Ключевые слова: мастер-класс, интерактивные технологии, этнопедагогика, невербальные средства коммуникации, мышление в рисунках и образах.

N. A. Oleinik

Herzen State Pedagogical University of Russia

Role of master classes on cultural linguistics during intensive courses of Russian as a second language for American students

The article considers the issue of raising educational level of students who study at the department of Russian as a second language, as well as discusses a pilot course of master classes on traditional Russian culture. We make an assumption that giving master classes on traditional Russian culture and art during multifaceted teaching process helps students' adaptation and stimulates their interest in Russian history and the Russian language

Keywords: master class, interactive technology, ethnic pedagogy, nonverbal communication, thinking in pictures and images.

Мы иногда говорим: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Много лет назад сочинил народ эту пословицу. Как оказалось, она правильна не только в житейском, бытовом смысле, но и отражает научную истину.

Кибернетика придает этой пословице точный количественный смысл. По ее подсчетам, объем информации, поступающей в мозг через глаза, в 50–100 раз больше объема информации, посту-

пающей через уши. Каждый отдел мозга можно (и нужно!) развивать с помощью специальных физических упражнений. В связи с тем, что ведущую роль в развитии и действенном познании окружающего мира играет рука, то и большинство способов развития мозга – упражнения для рук. Когда говорят о том, что руки не слушаются, скорее всего недостаточна связь полушарий головного мозга. Чтобы быть умным – надо работать руками, чтобы работать руками – надо работать головой. Именно мастер-классы по изготовлению изделий, предметов и объектов народного искусства, которые относятся к интерактивным технологиям, как нельзя лучше отвечают этим требованиям и стимулируют познавательный интерес студентов.

Интерактивные технологии при обучении языковым дисциплинам являются доминирующими на кафедре интенсивного обучения факультета русского языка как иностранного РГПУ им. А. И. Герцена. Они требуют от педагога ответственности и большой подготовки к каждому занятию. Трудности и проблемы обучения заключаются в сжатых сроках обучения и в разном образовательном уровне учащихся. Чаще на курс лингвокультурологии (группа американских студентов по линии АСМО) по результатам тестирования направляются студенты с неуверенным владением русского языка. Одновременно это и положительный момент. Именно таким студентам курс по русской традиционной культуре помогает стать более коммуникабельными, уверенными в себе, адаптироваться в социуме, увеличить словарный запас русского языка.

При обучении применяются методики этнопедагогтики: передача знаний и умений из «рук в руки» с постепенным усложнением, а также невербальные средства коммуникации (НСК), к которым относятся, по определению В. А. Лабунской, «самые разнообразные движения (жесты, экспрессия лица, взгляд, позы, интонационно-ритмические характеристики голоса, прикосновения), т. е. кинетический аспект обучения» [1, с. 88]. Большая часть учебной деятельности происходит в процессе общения между преподавателем и студентом. «Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методиче-

ской подготовки преподавателя, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения» [2, с. 238].

Кроме нетрадиционных, в арсенале педагога есть и традиционные педагогические технологии: тематические беседы и рассказы о русской культуре и традициях с элементами технического рисования, показ приемов работы с разными материалами, лексический разбор новых слов, поиск и сопоставление культурных традиций разных народов, заполнение анкет и опросных листов по темам учебного календарного плана в начале и конце обучения.

Проведение мастер-классов – ключевой, опорный пункт в системе преподавания курса лингвокультурологии по русской традиционной культуре. Чтобы лучше понимать важность и нужность проведения мастер-классов, где задействованы такие органы чувств, как зрение и осязание, в контексте обучения была проведена классификация учебных мастер-классов, включающая следующие блоки:

1. Блоки, близкие студентам по этническим и ремесленным мотивам:

- Индия (многорукий Шива – многоручка (кукла Филипповка);
- Америка (тотемные знаки американских индейцев – обереги).

2. Блоки по темам программы: народные праздники, русская кухня, свадьба:

- «Масленица», «Пасха», пряники-козули, досвадебные и свадебные неразлучники и др.

3. Блоки, как художественная практика (технология отдельных видов декоративно-прикладного искусства):

- тряпичная кукла, керамика, роспись по дереву, ткачество, батик и др.

4. Блоки, описывающие сезонные работы календарного цикла:

- * кукла-покосница и др.

5. Блоки: украшения, подарки:

- кулон вепская кукла, пояс, бусы – узелки, лоскутное шитье – кисет, сумочка.

6. Блоки разовые:

- кукла-платочница, как пожелание счастливой дороги, кукла-закрутка для игр и обучения детей.

Уже можно подвести некоторые итоги учебно-экспериментальному этапу 2-х летнего обучения по программе *«Лингвокультурология. Русская традиционная культура»* и сделать следующие выводы:

- приобщение студентов факультета РКИ к русской традиционной культуре через мастер-классы показал свою эффективность (анкетирование и опрос студентов);

- важен и актуален индивидуальный подход и авторский акцент в обучении;

- мастер-классы способствуют формированию толерантного отношения к России и ее истории;

- использование уроков мастерства по русскому искусству, познание русского быта, традиций играют важную роль в обучении русскому языку;

- собран текстовый материал и фотоматериал по всему курсу «Русское традиционное искусство»;

- написана методическая разработка «Мастер-классы по русской тряпичной кукле».

В перспективе курса нами планируется:

- 1) продолжить разработку комплексного подхода и многоаспектного обучения: культурное пространство народного искусства + музеи + м/классы + беседы и обсуждения;

- 2) опробовать курс «Авторская кукла»;

- 3) разработать ряд подпрограмм для их модульного применения всем группам учащихся кафедры;

- 4) осуществить план-программу Студии народной культуры для студентов и преподавателей кафедры интенсивного обучения;

- 5) продолжить поиск и отработку современных методик преподавания курса, в частности «Обучение говорению с помощью некоторых приемов НЛП-графики» (мышление в рисунках и образах) [3].

Литература

1. Лабунская В. А. Проблема обучения кодированию – интерпретации невербального поведения // Психологический журнал.– 1997.– т. 18. – № 5. – С. 85–94.

2. Столяренко Л. Д. Педагогическое общение // Столяренко Л. Д. Педагогическая психология для студентов вузов. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004.

3. Алдер Г. НЛП-графика. Мышление в рисунках и образах. – СПб.: Питер, 2003.

УДК 81'27(470+571)(510)

Писарская Т. Р., Юй Фэнин, Якименко Н. Е.

Санкт Петербургский государственный университет

УСТОЙЧИВЫЕ АНТРОПОМОРФНЫЕ СРАВНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ПОРТРЕТА ЧЕЛОВЕКА (ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье дается анализ устойчивых сравнений, характеризующих лицо человека, в русском и китайском языках. Было установлено, что русские и китайские сравнения используются в обеих культурах как средство создания портрета человека, однако они обладают национальной спецификой.

Ключевые слова: устойчивые сравнения, тематические группы, компонентный состав, мотивировочный признак. лингвокультура, антропоморфные сравнения.

T. R. Pisarskaya, Yuy Fanin, N. E. Yakimenko

Saint-Petersburg State University

Stable Anthropomorphic Comparisons as a Means of Creating a Man's Image (Linguistic and Cultural aspect)

An analysis of stable comparisons characterizing man's face in the Russian and Chinese languages is provided. It has been determined that Russian and Chinese comparisons are used in both cultures as a means of man's portrait. Nevertheless, there are national specifics.

Keywords: stable comparisons, thematic groups, component composition, motivating sign, language culture, anthropomorphic comparisons.

Устойчивые сравнения (УС) неоднократно становились предметом исследования и не только в лингвистике, но и в лингвокультурологии. У каждого народа складывается свой корпус устойчивых сравнений при описании внешности человека. При широком понимании фразеологии в ее состав включаются устой-

чивые сравнения. Под языковым, или устойчивым сравнением, мы вслед за Л. И. Захаровой, понимаем *относительно устойчивое, экспрессивное словосочетание с компаративной семантикой, обладающее при компонентной раздельнооформленности целостным или частично переосмысленным значением* [1, с. 4].

Материалом для данной статьи послужили фразеологические единицы, извлечённые из толковых словарей и словарей устойчивых сравнений русского и китайского языков, а также результаты ассоциативного эксперимента. В соответствии с эталоном сравнения эти устойчивые единицы мы распределили по следующим тематическим группам: цвет лица, форма лица; выражение лица и др. Рассмотрим единицы, характеризующие смуглый, загорелый цвет лица, полученные из словарей русского языка. Это такие единицы, как: *как у араба (арабки), как у арана, как вишня (вишенка), как у метиса (метиски), как у мулата (мулатки), как у негра (негритянки), как у цыгана (цыганки), как у эфиопа*. Словари китайского языка дают следующий материал: *古铜色 (gutong se, смуглое как бронза, обозначающий здоровый цвет лица), 巧克力肤色 (qiaokeli fuse, как шоколад (данное сравнение ассоциируется с описанием лица иностранца, т. е. человека, который любит загорать под солнце), 樱桃肤 (yingtao fuse, как вишня (акцентирует цвет лица, который возникает при отравления газом), а также единица 玉颜不及寒鸦色 (yuyan buji hanyase, у девушки лицо смуглое как у галки, что подчёркивает плохой, слишком интенсивный цвет лица), 农民般 (nongmin ban, как у крестьян).*

Из анкет носителей языка мы получили несколько сравнений, не зафиксированных словарями. Это такие сравнения, как: *как у южан (с юга) (2), как после солярия (4), как после отпуска, как после пляжа на Бали, как у аборигенов Африки, как у молдаванина*.

В этой группе нам встретились УС русского и китайского языков, которые совпадают по компонентному составу, но отличаются по мотивировочному признаку, лежащему в основе сравнения. Так, в русском языке выражение *как вишенка* имеет значение 'о смуглой, загорелой симпатичной девушке' и характеризует не только лицо, но и весь облик человека в целом. Китайское срав-

нение *yingtao fuse*, как *вишня*, акцентирует признак отравления газом и характеризует болезненное, некрасивое лицо.

Близки по компонентному составу сравнения *черна как галка* ‘о черноволосяй и смуглой женщине’ и китайское сравнение *уиуан бижи ханысе*, у девушки лицо смуглое *как у галки*. Но и в этом случае русское сравнение характеризует не только лицо, а весь облик в целом, в китайском языке эта характеристика в первую очередь относится к лицу. Аксиологическая характеристика этих двух выражений совпадает полностью, в обоих языках: она отрицательная.

Среди УС русского и китайского языков, характеризующих лицо человека, есть единицы, которые используются для описания либо лиц мужского пола, либо женского. Совпадает в данном случае и гендерная характеристика: единицы *черна как галка* и *лицо смуглое как у галки* используются только для описания женского лица. В русском языке сравнение *черный как галка* используется для описания коня вороной масти, либо котёнка интенсивного черного цвета [БСНС, 129]. Для описания мужского лица данное сравнение в русском языке не используется.

Кроме того, УС можно рассматривать и с точки зрения возрастной характеристики. В русском языке к таким сравнениям относятся единицы, характеризующие смуглое или очень грязное лицо *как у цыганёнка*, *как у негритёнка*, *как у арапчонка*.

Необходимо отметить, что при внешнем сходстве конструкции *как + сущ. им.п.* и *как + у + сущ.р.п.*, они часто имеют разные значения. Так единица *как галчонок* имеет значение ‘о жалком, худеньком, черноволосям и смуглом ребёнке’, т. е. из этого описания следует, что лицо ребёнка тоже смуглое, но сравнение не используется исключительно для описания лица, оно передаёт общее впечатление о человеке. Конструкция *как у галчонка* по данным национального корпуса русского языка используется для описания глаз человека, чаще всего, ребёнка.

В китайской лингвокультуре устойчивое сравнение *лицо нежное, белое как яшма* описывает красивую девушку. В древнем Китае такое лицо является символом богатства, так как богатые люди ездили в паланкине или под зонтиком от солнца, чтобы никто их не видел, и лицо не загорало, оставаясь белым. Смуглое лицо было только у тех людей, которые долго работали под солнцем. Это символизирует бедность, бедные люди были вынуждены ра-

ботать под палящим солнцем от восхода и до заката солнца. В современном китайском языке выражение 小白臉 (xiao bailian *маленькое белое лицо*) характеризует лицо молодого мужчины, которого спонсирует женщина, т. е. это выражение перифрастически обозначает альфонса, человека, живущего за чужой счет.

Русские и китайские устойчивые антропоморфные сравнения используются как средство создания портрета человека в обеих лингвокультурах, однако они обладают национальной спецификой, которая выражается в несовпадении мотивировочного признака, лежащего в основе сравнения, а также возрастной, гендерной и аксеологической характеристиками.

Литература

1. Захарова Л. И. Типология экспрессивных сравнений в современной газетной публицистике: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2000.
2. Лебедева Л. А. Устойчивые сравнения русского языка: Краткий тематический словарь русского языка. – Краснодар, 2003.
3. Мокиенко, В. М. Словарь сравнений русского языка. – СПб, 2003.
4. Мокиенко В. М. Большой словарь русских народных сравнений / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – СПб., 2008.
5. Огольцев, В. М. Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии. – Л, 1978.
6. Ван Лицзя, Хоу Сюэчао. Фэньлэй чэньюй цыдянь (Словарь устойчивых выражений по темам). – Гуанчжоу, 1985.
7. Ду Вэньфэй. Синьбянь Чжунго чэньюй гуци (Новый сборник китайских устойчивых выражений чэньюй). – Ханчжоу, 1997.
8. Сяньдай ханьюй цыдянь (Словарь современного китайского языка). – Пекин, 1985.

УДК 81'373.232.4:(470+571)(510)

Цюй Юян

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ТЕРМИНОВ РОДСТВА В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена сопоставительному анализу русских и китайских терминов родства, показана важность их изучения для установления межкультурных контактов.

Ключевые слова: термины родства в русском языке, термины родства в китайском языке, сопоставительный анализ.

Tsuy Yun

Saint-Petersburg State University

Linguistic and Cultural Analysis of the Kinship System in the Russian and Chinese Languages

A comparative analysis of Russian and Chinese kinship terms has been proposed. Their importance for the understanding intercultural contacts has been demonstrated.

Keywords: kinship terms in Russian, kinship terms in Chinese, comparative analysis.

В языке любого народа есть группа слов, служащих для обозначения родственных отношений между людьми. Это так называемые термины родства [2, с. 3]. Данная работа будет посвящена сопоставительному изучению русской терминологии родства с китайской. Терминология родства является одним из древнейших лексических пластов и по сложности своей истории занимает особое положение в основном лексическом составе языка. Тот факт, что система родства – явление социальное и что термины родства связаны с социальным, историческим и этнографическим фоном, не вызывает сомнений.

Терминология родства как в русском языке, так и в китайском языке давно подвергается анализу с разных позиций. Однако термины родства в их сравнении в русском и китайском языках остаются малоизученными. В существующей русско-китайской

лингвистической литературе не полностью описаны особенности структуры и функционирования слов-терминов родства русского языка и китайского языка в их сопоставлении, не выявлены причины, обуславливающие различие между русскими и китайскими терминами родства как с точки зрения их объема, так и с точки зрения их структуры и функционирования. В настоящее время выявление специфики русских терминов родства становится все более актуальным в связи со значительным расширением межкультурных контактов на русском языке.

Рассмотрим лингвокогнитивные особенности структуры *русской* терминосистемы родства

Терминология родства – связь членов семьи мужского и женского пола, происходящих от одного общего родоначальника. Если родоначальник один – родство считается **кровным**. В кровном родстве степени считаются по линиям: восходящей, нисходящей и боковой. Если один род соприкасается с другим через брачный союз, родство называется **свойством**.

• **Восходящая линия** идет от данного лица к отцу, деду, прадеду и выше. Четыре линии родства восхождения от меня к прадеду показывают, что я состою к нему в четвертой степени родства [1, с.:24].

• **Нисходящая линия** идет от данного лица к сыну, внуку, правнуку и далее. Каждая такая линия составляет степень: таким образом, мой правнук приходится мне в третьей степени родства.

• **Боковые линии** бывают трех видов. Первая боковая линия от первой восходящей степени, т. е. от отца и матери данного лица к брату или сестре, затем к племяннику. Я – отец – мой брат – сын брата (мой племянник). Я – отец – моя сестра – сын сестры (мой племянник).

• **Свойство** (родство по бракам) бывает *двухродное*: в него входят родственники данного лица и его жены, и *трехродное* – родственники данного лица и родственники жены его брата. В настоящее время система русского родства охватывает 16 терминов свойства: муж: – жена – свекор – свекровь – тесть – тёща – зять (муж: дочери, муж сестры) – сноха (жена сына, если "я" – мужчина), невестка (жена сына, жена брата, жена брата мужа, если "я" – женщина) – деверь (брат мужа) – золовка (сестра мужа), шурин (брат жены) – свояченица (сестра жены) – свояк

(муж сестры жены) – сват (отец мужа дочери или жены сына) – сватья (мать мужа дочери или жены сына).

Далее отметим лингвокогнитивные особенности структуры **китайской** терминосистемы родства

1) Китайские термины родства **по крови**:

• Элементарные категории

Все перечисленные выше термины родства являются грамматически однослойными, семантически самостоятельными, структурно простыми. Иначе говоря, без помощи каких-либо детерминативов они сами по себе обозначают определенных родственников по крови. Они не включают никаких детерминативов и сами по себе обозначают родственников по крови, которые наиболее близки по степени родства. Такие термины родства в нашей работе условно называются "элементарными".

Итак, в современном китайском языке имеется 10 элементарных терминов, которыми обозначаются родственники, имеющие наиболее близкие родственные связи с говорящим: "父" (fù) – отец; "母" (mǔ) – мать; "兄" (xiōng) – старший брат; "弟" (dì) – младший брат; "姐" (jiě) – старшая сестра; "妹" (mèi) – младшая сестра; "子" (zǐ) – сын; "女" (nǚ) – дочь; "侄" (zhì) – сын брата; "孙" (sūn) – внук.

• Составленные категории

Остальные китайские термины кровного родства состоят, как правило, из двух частей: одного из вышеперечисленных элементарных нуклеарных терминов в качестве показателя пола обозначаемого родственника и одного или нескольких детерминативов, показывающих родственную степень, а также относительный возраст обозначаемого родственника по отношению к говорящему. Такие термины мы условно называем "составленными". Абсолютное большинство китайских терминов родства являются составленными. Так, например: 堂兄(táng xiōng), 堂弟(táng dì), 表弟(biǎo dì), 表妹(biǎo mèi); 父亲(fù qīn), 母亲(mǔ qīn), 侄子(zhì zǐ), 侄女(zhì nǚ).

2) Китайские термины свойственного родства (по браку)

Китайские термины по браку разделяют на три группы: 1) термины для обозначения мужей или жен соответствующих родственников по крови. Например, *伯母 (bo mu)* *叔母 (shu mu)* *姑母 (gu mu)* *舅母 (jiu mu)* *姨母 (yi mu)*; 2) термины для обозначения родственников по крови со стороны супруги (или супруга). Это, например, *тесть 岳父 (yue fu)*, *теща 岳母 (yue mu)*, *старший деверь 大伯子 (da bai zi)*, *старшая золовка 大姑子 (da gu zi)*, *младший деверь 小叔子 (xiao shu zi)*, *младшая золовка 小姑子 (xiao gu zi)*; 3) термины для обозначения мужей или жен родственников по крови со стороны супруги (или супруга). Это, например, *жена старшего брата жены 内嫂 (nei sao)*, *жена младшего брата жены 内弟媳 (nei di xi)*, *муж старшей сестры жены 姨姐夫 (yi jie fu)*.

Необходимо отметить, что система терминов родства в русском и китайском языках имеет большое отличие. Русская терминология родства отличается тем, что в ней отсутствует особое обозначения родственных степеней как по прямой, так и по боковой линиям, существует много обобщенных терминов, т. е. терминологического слияния родственных отношений не только в пределах одного поколения, но и нескольких поколений, поэтому в ней, в отличие от китайской терминологии родства, не отражается иерархический порядок родственных отношений. Кроме того, родственные отношения по браку у русского народа разграничены точнее в сравнении с родственными отношениями по крови.

Примером системы терминов родства мы можем подтвердить необходимость дальнейших исследований в этой области, потому что это имеет огромное значение для обучения РКИ, в частности, для обучения китайских студентов системам терминов родства и межкультурный контакт на русском языке.

Литература

1. Емельянова С. А. Термины родства и свойства в русском и белорусском языках. – Гродно, 1991.
2. Крюков М. В. Система родства китайцев. – М., 1972.

УДК 81'42:82-343.4:82-7

Чэнь Лифан

Санкт-Петербургский государственный университет

КОМИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ, СВЯЗАННЫЙ С ОБРАЗОМ ЛИСЫ, В РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКЕ

Автор статьи обратился к изучению языковых средств, используемых для создания комического эффекта, на примере одного из традиционных образов русских народных сказок – образа лисы. Для этого тексты сказок были проанализированы на разных уровнях – лексико-семантическом, словообразовательном и синтаксическом.

Ключевые слова: комическое, комический эффект, средства создания комического эффекта, анализ текстов.

Chen Lifan

Saint-Petersburg State University

Comic Effect Associated with Fox Image in Russian Folk Tales

The author considers language means used to produce a comic effect. He makes use of the image of fox from the Russian folk tales. Different levels of analysis have been undertaken: lexical, semantic, syntactic, world building.

Keywords: the comic, comic effect, comic effect creation, text analysis.

Комический эффект (КЭ) присутствует в различных литературных жанрах уже достаточно продолжительное время. При этом необходимо отметить, что собственно понятие КЭ в русскоязычном научном мире определяется по-разному. М. М. Бахтин назвал в качестве наиболее важных факторов этого явления его универсальность, амбивалентность, диалогичность и полифоничность. Основной функцией смеха М. М. Бахтин считал жизнеутверждающую. Его концепции противостоит определение в качестве основной функции смеха – деидеологизация. Такого понимания придерживались Н. Г. Чернышевский, В. Г. Белинский, А. В. Луначарский и А. И. Герцен.

Комическое становилось предметом исследования во многих научных работах, однако до сих пор нельзя говорить о том, что создана и описана полноценная система средств, использующихся

исключительно в целях создания комического эффекта (в языке в целом и в каком-либо речевом продукте в частности). Нельзя даже сказать, что в русистике известна единая система, которая включала бы все языковые средства создания комического эффекта. Мы можем, вслед за В. В. Виноградовым, называть здесь каламбур (игра омонимами, прямым и переносным значением) одним из основных способов создания комического эффекта. Мы согласимся с Л. М. Васильевым относительно такого средства, как авторские окказионализмы (авторские способы соединения слов, неожиданные и непривычные для носителя языка). Многие ученые (например, М. А. Панина) говорят о гиперболе как особом средстве создания комического эффекта. О собственно языковых способах создания комического эффекта убедительно и разносторонне пишет В. З. Санников; много интересных наблюдений и замечаний относительно лексико-семантических средств в интересующем нас аспекте есть в работах В. Д. Девкина. Мы говорим сейчас лишь о самых значительных работах в данной области, существует множество исследований, посвященных средствам создания комического эффекта в различных речевых продуктах, принадлежащих различным дискурсам. При всем этом многообразии мы не можем говорить о том, что известны языковые средства, создающие комический эффект, характерные именно для русской народной сказки.

Обратимся к одному из излюбленных в русском фольклоре образу – образу лисы, как объекте анализа средств, использованных для создания комического эффекта. В нашем анализе мы выделяем несколько уровней. Прежде всего, нам необходимо остановиться на лексических единицах, которые в большей или меньшей степени частотности появляются в тексте в связи с лисой. Во-первых, это слова, участвующие в номинации лисы по родственным связям (“лисичка-сестричка”) или по сфере деятельности (“лиса-исповедница”). Каждое из подобных употреблений привносит в текст определённый эффект комичности, так как приписывает лисе функции, которые животное не может выполнять в реальной жизни, подчас противореча сложившемуся в сознании реципиента стереотипному образу животного. Скажем, сестра как ближайшая родственница редко воспринимается нами как некто, способный на ложь. Вместе с тем лиса как раз ассоциируется с лживой и хитрой

природой животного. На подобном противопоставлении в рамках одной назывной словоформы создаётся комический эффект.

Во-вторых, словообразовательный компонент в названии животного также предоставляет материал для анализа (“лиска, лисонька, лисица”), заключающийся в установлении связей номинации с контекстом. Например, *лисица* может быть не только названием животного, но и определением меха, а *лиска* обычно – это пренебрежительно-шутливое обращение.

Имеет смысл объединить в одну группу фонетико-морфологические признаки, потому что, как правило, в сказках действия лисицы, которые мы характеризуем как комические, выражаются звукоподражательными глаголами и существительными нейтрального, диалектного или жаргонного происхождения. Подобное употребление является ситуативно обусловленным и несёт на себе основную смысловую нагрузку отрывка, отвечая за комическое развитие сюжета (“лиса стук, стук хвостом”). Таким образом создаётся общий фон комического повествования: лиса, хитростью прокрадываясь куда-либо под личиной близкого друга или даже родственника, совершает определённые манипуляции, чтобы избавиться от гостеприимного хозяина на некоторое время, имея целью получение выгоды. Указанная схема является шаблонной для целого ряда сказок («Лисичка-сестричка и волк» «Лиса-повитуха» «Лиса-исповедница»). При этом любого рода окказиональные образования, как и окказиональное словообразование мы воспринимаем как средство повторного выделения, способное в том числе акцентировать комический эффект.

Особое место при создании не только комического образа лисы, но и всего сюжетного развития в сказке занимает своеобразный синтаксис. Отмечаем, в первую очередь, обилие частиц, которые способны управлять настроением читателя. По самым приблизительным подсчётам эмфатические конструкции с частицами, передающими уверенность (уж, -то) преобладают над всеми остальными прочими конструкциями с частицами. При этом само их употребление создаёт ироничность изложения и, как результат, – комический эффект. Восклицательные и повелительные предложения указывают на динамизм повествования, с одной стороны, а с другой, – высвечивают пороки людей, которыми пользуется лиса. Например, глупость (в сказках обычно этот порок персонифи-

цируется в образе волка). Конструкции экспрессивного синтаксиса также чрезвычайно важны для создания комического эффекта, так как, например, сообщают о повторяющемся действии (“по рыбки да по рыбки, всё по рыбки да по рыбки”), что подчёркивает хитрость и осторожность лисы в достижении своей цели. Отдельные конструкции акцентируют внимание читателя на длительности действий глупого или пародийного характера.

Чрезвычайно важным приёмом для создания комического в русской сказке является повтор, благодаря которому мы можем оценить способность лисы одним и тем же приёмом оставлять в дураках нескольких людей или зверей. Как правило, повтор встречается три раза, прежде чем добро побеждает зло в лице лисы. Сам процесс введения человека в заблуждение со стороны животного представляется комическим.

Наконец, необходимо уделять особое внимание стилиобразующей функции средств разных языковых уровней в создании цельного комического эффекта всей сказки. В этом случае весь сюжет строится вокруг центрального персонажа, которым в нашем случае является лиса. Впрочем, подобная функция не является обязательной и частотной в случае с КЭ и должна рассматриваться как маркированный член уровня организации текста.

Таким образом, рассмотрение языковых средств создания комического эффекта, связанного с одним из традиционных образов русской народной сказки, позволяет говорить о многоаспектности поднятой проблемы; текст сказки воспринимается как комический благодаря использованию единиц всех языковых уровней.

УДК 811.161.1'243:378.124.082

Шахматова М. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

СОДЕРЖАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Автор статьи размышляет о содержании лингвокультурологической компетенции преподавателей русского языка как иностранного в самом широком смысле этого слова.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, компоненты лингвокультурологической компетенции.

M. A. Shahmatova

Saint-Petersburg State University

Linguistic and Cultural Competence Content

The author reflects on the linguistic and cultural competence of teachers of Russian as a foreign language in the broadest meaning of the word.

Keywords: linguistic and cultural competence, linguistic and cultural competence components.

Возрождающееся внимание к культуре языка, культуре общения, культуре поведения, появление дисциплин, которые можно объединить под одним названием – «Лингвокультура», заставляет задуматься о существовании и содержании лингвокультурной компетенции в ареале профессиональной компетентности преподавателя РКИ.

О компетентности и входящих в неё компетенциях писали многие уважаемые нами методисты (С. Ф. Шатилов, Е. И. Пассов, О. Д. Митрофанова, В. И. Кодухов, А. Н. Щукин и другие). Анализировалась эта проблематика во многих диссертационных работах по преподаванию иностранных языков и РКИ; представлена во многих методиках, посвящённых изучению русского языка как иностранного.

Рассматривались компетенции в монографиях Т. Ю. Елисевой [1] и В. В. Молчановского [2], посвящённых профилю преподавателя РКИ, который должен иметь широкий кругозор не только в профессиональной сфере, но и хорошо ориентироваться в общественной, политической, социальной жизни своей страны и других стран; в проблемах образования и науки, морально-этического воспитания и многом другом, и уметь передавать багаж своих знаний, навыков и умений своим студентам, особенно будущим преподавателям РКИ.

Среди этих знаний особое место, на наш взгляд, занимает знание культуры в широком её понимании, которое и лежит в основе таких, например, дисциплин, как страноведение, лингвострановедение и лингвокультурология [3].

Преподаватель должен уметь обучить иностранному языку, в частности русскому языку иностранцев, через познание культуры

носителей языка, в соответствии с ней и с учётом традиций и менталитета различных народов.

Если говорить о культурных компонентах в лингвистической компетенции, то их, безусловно, много. Выделим лишь несколько. В первую очередь, конечно, это культура речи, о которой много пишут, которой посвящают отдельные конференции или обсуждают эти проблемы на отдельных секциях и специальных семинарах. В университетах читают лекции, посвящённые культуре речи, но, к сожалению, устойчивые ошибки встречаются в речи учителей-русистов и даже преподавателей РКИ (*красивЕе/красИвее, языкОвая политика, языкОвая/языковая проблема, корейка/корейанка, китайка/китайанка*).

Конечно, СМИ часто грешат бескультурьем в речи, причём даже в письменной, но откуда же тогда усваивать культуру речи студентам, над которыми долго довлеет областная речь регионов, где они учатся или откуда они приехали учиться в столичные города?

К культуре, очевидно, можно отнести и тот багаж лингвистических знаний, который включает вопросы этимологии, и исторических изменений лексических единиц (например, советизмов), новояз, словообразование, употребление числительных и местоимений, рода существительных; сопоставление лексических и грамматических явлений с родным языком учащихся или языком-посредником, а также знания фразеологического арсенала, хранящего мудрость и традиции народа-носителя языка.

Из обширного круга литературоведческой компетенции хотелось бы обратить внимание не только на знание классики и современных произведений, отражающих определённую эпоху, но и умения выделять прецедентные единицы и прецедентные ситуации, отражающие национальные традиции и менталитетные ориентиры, опора на которые способна помочь разобраться в содержании произведения и замысле автора (здесь, конечно, приоритетны сказки). Очень важным в этой связи являются умения авторов учебников или преподавателей, отбирающих тексты для уроков, а также для решения научно-методических целей в курсовых и дипломных работах, соотносить выбор автора и соответствующего произведения с этапом обучения, уровнем знаний студентов, особенно иностранных. Это ведь тоже культура методики обучения,

которая пронизывает все действия преподавателя в его владении различными компетенциями и умении их использовать в своей аудиторной и во внеаудиторной работе.

Лингвокультурная компетенция представляется также шире страноведческой компетенции, выделяемой методистами, поскольку она включает страноведческие знания и умение представлять их в обучающем процессе, а также, как говорилось выше, конкретику лингвострановедения и лингвокультурологии, которые непосредственно связаны с культурой через язык (См. всем известные работы Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, Ю. Е. Прохорова, В. В. Красных, В. Н. Телия, В. В. Морковкина, И. А. Стернина, и других авторов монографий и словарей). Подчеркнём здесь важность проявить умение отбирать к уроку, в упражнения, в пособия или в учебники национально-детерминированные единицы и уметь их должным образом семантизировать (толкование безэквивалентной лексики и изъяснение фоновых единиц в сопоставлении с языком и культурой учащихся [4]). Заметим, что этой проблематике и конкретным единицам посвящено много диссертационных, дипломных и курсовых работ как русских, так и иностранных учащихся, материалы и выводы которых можно с успехом использовать в преподавательской деятельности [5].

Если говорить о внеаудиторной работе, которая хорошо ведётся на подфаках и далеко не во всех университетах нашего города на продвинутых этапах обучения, то хочется заострить внимание не только на предварительной подготовке к посещению музеев, но и на знакомстве с интерпретацией классики в театральной жизни города, с «культурой» ультрасовременного прочтения и постановки многих пьес или опер, далеко уводящих зрителя или слушателя от источника и задумки авторов. Об этом надо, наверное, предупреждать студентов заранее, чтобы, в частности, не ограничить их желания посещать театры, знакомиться с общей культурой города и русской культурой вообще.

Невозможно в статье остановиться на всех значимых деталях различных компетенций, которые можно было бы включить в объём лингвокультурной компетенции преподавателя РКИ, так как круг этих составляющих достаточно велик и непосредственно связан с общим кругозором преподавателя, влияющего и на мотива-

цию обучения. Он также тесно переплетён с методикой преподавательской деятельности в широком понимании общей профессиональной компетентности, культурного образования и потенциала любого преподавателя, особенно преподавателя иностранного языка.

Литература

1. Елисеева Т. Ю. Структура профессиональной деятельности преподавателя. – Л., 1988.
2. Молчановский В. В. Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа. – М., 1998.
3. Шахматова М. А. Национально-детерминированные единицы русского языка в лингвокультурном поле. – СПб., 2010. – С. 50–54; Шахматова М. А., Лю Жуйфэн. Лингвосоциокультурный аспект лексических единиц, входящих в тематическую группу «Война». – СПб., 2012. – С. 44–47.
4. Шахматова М. А. Культурологический потенциал урока русского языка как иностранного. – СПб., 1999. – С. 172–175.
5. Ягодова А. А. Принципы лингвосоциокультурологического описания языковых единиц (на материале газетных заголовков). – СПб.: АҚД, 2003.

УДК 811.161.1'243:81'367.32:008

Штернина Е. С.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ГРАММАТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматривается роль культурологического аспекта при обучении иностранных студентов грамматике русского языка на примере отрицательных конструкций. Автор приводит примеры упражнений культурологического характера, направленных на активизацию отрицательных конструкций в речи иностранных студентов.

Ключевые слова: культурологический аспект, средства выражения отрицания, учебный текст

E. S. Shternina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Cultural aspect in grammar classes (example – studying means of negation in Russian language)

The article describes the role of cultural aspect in teaching Russian grammar to foreign students by the example of Russian negative constructions. The author provides samples of cultural exercises directed to activation of negative constructions in the speech of foreign learners.

Keywords: cultural aspect, means of negation, training text

Проблема повышения мотивации иностранных студентов при обучении их русскому языку привлекает внимание преподавателей и исследователей и приводит к попыткам построения модели обучения, которая позволила бы управлять как процессом усвоения знаний, совершенствованием грамматических и лексических умений и навыков устной речи, так и развитием личности учащихся. Решение этого вопроса видится в соизучении русского языка и русской культуры, поскольку информация о культуре страны изучаемого языка способна поддерживать различные типы мотивации: профессиональную, когнитивно-страноведческую, нравственно-этическую, учебную и др. С целью обеспечения этой мотивации целесообразно включить в учебный процесс текстовые материалы культуроведческой тематики, которые стимулируют интерес инофонов к русской культуре и вводят их в мир социально-культурной коммуникации.

Целый ряд авторов особо выделяет учебные тексты, предназначенные для работы на занятиях по русскому языку с целью извлечения и усвоения представленной в них культуроведческой информации с последующим ее использованием в речи.

Учебный текст выполняет следующие функции, неразрывно связанные с совершенствованием речевых и грамматических навыков и умений учащихся: является стимулом к высказыванию; играет мотивационную роль; служит образцом определённого типа высказывания, является моделью, по которой учащиеся строят свои ответы; является содержательной базой. Перечисленные функции учебного текста позволяют говорить о таких методических возможностях, как развитие продуктивных и рецептивных умений на матери-

але текста; стимулирование мышления, чувств, фантазии; обеспечение студентов культуроведческими знаниями [1].

Содержание учебных текстов должно быть связано с миром интересов учащихся, поскольку во многом именно от этого зависит активность студентов в рамках учебного процесса. Интерес к содержательной стороне текстового материала мобилизует внимание, память, активизирует мышление, влияет на познавательную потребность [2].

В соответствии с вышесказанным при разработке учебно-методического комплекса упражнений по активизации отрицательных конструкций в русской речи иностранных студентов было сочтено целесообразным включить в задания ряд текстов, знакомящих учащихся с российскими историческими фигурами (Екатериной Великой, Петром Первым), влиянием других стран на развитие и современное состояние Санкт-Петербурга (текст «Итальянский Петербург»), нормами поведения, принятыми в российском обществе, произведениями русских поэтов и писателей (Б. В. Заходер, Л. Н. Толстой, Д. И. Хармс, М. И. Цветаева).

Так, при рассмотрении общеотрицательных и частноотрицательных предложений студентам предлагается стихотворение М. И. Цветаевой «Мне нравится, что вы больны не мной», в котором они должны найти предложения обоих типов.

После прочтения текста о Екатерине Великой студентам предлагается следующее задание (*задание представлено не в полном объёме*):

1. Скажите, верны ли следующие утверждения. Выскажите противоположное мнение, если вы не согласны, при этом используйте конструкции со значением несуществования связи между явлениями.

1. Будущую российскую императрицу звали Екатериной, однако дома родня предпочитала называть её Фике. (*Ответ: Будущую российскую императрицу звали не Екатериной, а Софией*)
2. Екатерина Великая родилась в семье Прусского императора. (*Ответ: Екатерина Великая родилась в семье не императора, а губернатора города Штеттин*)

3. В детстве будущая императрица была очень сдержанной и воспитывалась в строгих правилах. *(Ответ: В детстве будущая императрица не была сдержанной // была не сдержанной, а очень подвижной)*

При отработке конструкций с отрицательными местоимениями и наречиями используется стихотворение Бориса Заходера:

2. а) Прочитайте стихотворение Бориса Заходера. Смешное? Нет? Почему? Найдите отрицательные местоимения.

Борис Заходер. Джони

Жил на свете Джони,
Знаете его?
Не было у Джони
Ровно ничего:
Нечего покушать, нечего надеть
Не к чему стремиться, не о чем жалеть.
Нечего бояться, нечего терять -
Весело живётся, нечего сказать!

- б) Составьте рассказ о жизни Джони, используя разные средства выражения значения «отсутствие кого-либо/чего-либо».

В процессе разработки учебно-методического комплекса учитывались важные методические принципы обучения, в том числе принцип опоры на родной язык обучающихся. В связи с этим в комплекс вошли задания на перевод *(задание представлено не в полном объёме)*:

3. Что вы знаете о русских и об их нормах поведения? Прочитайте следующие факты о том, как не стоит вести себя в российском обществе. Найдите отрицательные конструкции, выражающие значение «ненужность совершения действия». Переведите их на русский язык.

1) Make jokes about family

Many jokes you'll hear in Russia will not be considered politically correct as gender, race, religion and politics-based laughs are not off limits. However, never make fun of someone else's family member as this is seen as very disrespectful and insulting.

2) Smile without reason

Russians reserve smiling for their friends and family members. So don't randomly smile at strangers while you're riding on public transportation or shopping in Moscow. Russians have a saying, "To smile with no reason, is a sign of a fool."

Культурологическую направленность может иметь и сама формулировка задания (*задание представлено не в полном объёме*):

4. Считается, что русские часто выражаются категорически. Действительно, и в официальных учреждениях вы найдёте много категоричных выражений (не+инф.). Такой уж у русских менталитет. Вы согласны? Да? Нет? А теперь... задание. Замените данные предложения предложениями, выражающими экспрессивное запрещение, используя конструкцию с независимым инфинитивом.

Таким образом, обращение к культурным реалиям России, персоналиям, определяющим русскую культуру, внимание к личностям иностранных архитекторов, скульпторов, художников, создававших Петербург, к особенностям русского коммуникативного поведения создаёт положительный эмоциональный фон обучения, активизирует познавательный интерес обучающихся и в целом является серьёзным мотивирующим фактором.

Литература

1. Верещагин Е. М. Лингвострановедение и текст / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1987. – 181 с.

2. Теремова Р. М. Текст в обучении иностранных стажеров устной речи // Герценовские чтения. Проблемы обучения неродным языкам: материалы междунар. конф. – СПб.: Образование, 1994. – С. 87–88.

УДК 81'271:398.91(470+571)(510)

Юань Лиин

Санкт-Петербургский государственный университет

ПОВЕДЕНИЕ ГОСТЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ПОСЛОВИЦ

Статья посвящена сопоставительному анализу русских и китайских паремий, используемых для описания поведения гостей в доме хозяина. Приведенные в статье примеры демонстрируют как универсальные, так и отличительные черты в употреблении паремий в разных лингвокультурах.

Ключевые слова: паремиологические единицы, различия в русской и китайской лингвокультурах, нормы поведения в ситуации «гость-хозяин» в разных культурах.

Yuan Lyin

Saint-Petersburg State University

Guiding a Guest through a Prism of Russian and Chinese Proverbs

The article is devoted to a comparative analysis of proverbs, being used for the description of the guest behavior in the host's house. The examples of the article provide both universal and specific usage of proverbs in different language cultures

Keywords: proverbial units, differences in Russian and Chinese language cultures, behavioral norms for host-guest relations in different languages.

Воспитанность как важная категория языка и культуры может быть рассмотрена в разных аспектах – когнитивном, социокультурном и др. – и с привлечением разного языкового материала, позволяющего увидеть лингвокультурную специфику в поведении человека в определенных ситуациях. К таким ситуациям относится положение гостя, требующее от человека соблюдения правил, многие из которых актуальны и сегодня.

Посещение человека в его доме, где приглашенного – гостя – встречают хозяин и его домочадцы, где для совместного времяпрепровождения готовится обильный стол, где обмениваются новостями, но и нередко поют и танцуют – давняя традиция в русской культуре. Формы ее проявления, описанные многократно как

в художественной литературе, так и в паремиологических единицах (ПЕ), составляют свод неписаных правил. Хотя некоторые из таких ПЕ, несомненно, культурно-маркированы, есть среди них и реализующие универсальные идеи (логемы – Савенкова [2], Иванова [1], лингвокультуемы – Зиновьева (2003)), обнаруживаемые во многих культурах и, в частности, – в китайской.

Обратимся к русским и китайским паремиям, фиксирующим «нормы» поведения гостей в доме хозяина.

1. Прежде всего, следует помнить об отношении к незванным гостям – общем для русских и китайцев: *Непрошеному гостю места нет; Нежданный гость хуже татарина*. Кит: 人家没请自上门, 饱了肚子小了人。 (букв. Человек ходил в гости без приглашения; хотя живот полон, но сам стал низким (т. е. подлым) человеком).¹ Не исключается, однако, возможность бывать у близких людей без приглашения; это актуально и для китайцев [3, с. 17].

2. Общеизвестно, что не следует злоупотреблять визитами, что отражено в ПЕ *Редкий гость никогда не в тягость; Мил гость, кто недолго гостит*. Воспитанный гость обычно ведет себя следующим образом: *Добрый гость долго не засиживается; Гость погостит, да домой поспешит*. Долгое пребывание в гостях и невежливо, и неприятно для хозяев: *В гости едет, а из гостей ни со двора*. Поощрение своевременного ухода отразилось в ПЕ *Не бойся гостя сидячего, а бойся <гостя> стоячего*. ПЕ *В гости на ногах, а из гостей на дровнях* отражает готовность хозяев избавиться от загостившихся уже любым способом.

Срок пребывания в гостях обычно ограничен тремя днями: *Первый день гости – золото, второй – серебро, третий – медь; Гость – до трех дней*. 好客不吃三顿饭, 好人不再夜间行。 (Хо-

¹ Русские и китайские пословицы почерпнуты нами из следующих источников: Мокиенко, В.М., Никитина Т.Г., Николаева Е.К. Большой словарь русских пословиц / В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина, Е.К. Николаева. – М.: Издательство «Олма Медиа Групп», 2010. – 1024 с.; Чжэнь Хунфэн, Цзян Жуйлян. Пословицы китайского языка. – Пекин: Книжный дом Сяньчжуань, 2008. – 779 с.; Ху чжицян. Национальные пословицы, которые китайцам следует знать. – Гуанси: Народное издательство Гуанси, 2014. – 248 с.

роший гость не ест три трапезы у хозяина, хороший человек не ходит ночью); 做客莫久留，久留惹人愁。(Будучи в гостях, не надо задерживаться долго; если долго, хозяин грустен).

В китайских ПЕ широко представлена мысль «Чем реже бывает гость, тем дороже он хозяину»: Ср. букв. «Редко бывать в гостях – родственник, часто приходиться в гости – злой дух»; «Человек приходит в гости первый раз – хозяин угощает его курицей и уткой, второй раз – арахисом, третий раз – листьями капусты).

В некоторых ПЕ особенно акцентируется недовольство хозяина: «Человек в гостях раз – ароматный, два раза – вонючий, три раза – проклинается»; «Человек в гостях раз в три года – хозяин не хочет его отпускать; гость бывает раз в три дня – хозяин спускает на него собаку».

3. Гость должен осознавать, что в чужом доме он целиком во власти хозяина: *Гость у хозяина в послушании; Гость у хозяина в руках; Гость во власти хозяина. В гостях, что в неволе; Гость – невольник.*

В китайской культуре акцент делается на добровольном повиновении гостя как проявлении уважения к хозяину: 恭敬不如从命。(Повиновение – лучшее проявление уважения).

4. Будучи гостем, следует соблюдать определенные правила этикета:

1) помнить о том, что ты только гость: *Чувствуй себя, как дома, но не забывай, что ты в гостях; В гостях быть – гостем и слыть; 客不压主。*(Гость не подавляет хозяина);

2) быть приветливым, доброжелательным: *В гостях не будь приметлив, а будь приветлив; 客无礼性，主无板凳。*(Если гость невежлив, ему хозяин не даёт скамейку);

3) не поучать хозяина: *В чужом доме не указывают; Гость хозяину не указчик* – это можно рассматривать как частное проявление общей идеи, реализованной в ПЕ *В чуждой монастырь со своим уставом не лезут*, исключающей возможность переносить правила своей жизни и своего окружения на пребывание в ином сообществе.

4) не опережать хозяев за столом: *Без хозяина гости за стол не садятся.* В китайской традиции так же: *主不吃，客不饮。*(Хозяин не ест, гость не пьёт),

5) не занимать доминирующего положения и не принимать на себя обязанности хозяев: *Глупый гость будет угощать хозяина; 痴客劝主*. (Глупый гость пытается уговорить хозяина). Одно из китайских правил: *客不送客*. (Гостя не провожает гость – т. е. гостя может провожать только хозяин).

6) занимать указанное место: *Гости – люди подневольные; где посадят, там и сидят, а хозяин – что чирей: где захочет, там и сядет; В гостях воля не своя: где посадят, там и сиди*;

7) не отказываться от предлагаемого: *В гостях – в неволе, нельзя отказываться*;

8) приходиться в гости к назначенному времени: *Позднему (Опоздавшему) гостю [глодать] кости; Последнему гостю поскребыши достаются*. Китайцы также осуждают опаздывающего: *请客不到恼煞主*. (То, что приглашённый гость долго не шёл, сильно мучает хозяина); *请客容易等客难*. (Приглашать гостя легко, ждать его – трудно) и т. д.

9) В китайской культуре отмечена необходимость особого отношения к хозяину, его надо поддерживать и являть ему свою благодарность: *吃了哪家酒, 就说哪家话*. «Надо говорить на языке того, чью водку ты выпил», *吃人家的饭, 跟人家转*. «Надо кружиться вокруг того, чье угощение ты съел».

Приведенные примеры, не исчерпывая всех тонкостей положения гостя и соответствующего ему поведения, отразившихся в ПЕ двух языков, показывают как универсальность взглядов на анализируемую социокультурную ситуацию, так и различия в отмеченных деталях, в расстановке акцентов в разных лингвокультурах, что представляется важным в аспекте межкультурной коммуникации.

Литература

1. Иванова Е. В. Пословичные картины мира (на материале английских и русских пословиц). – СПб.: Филол. фак-т СПбГУ, 2002. – 160 с.
2. Савенкова Л. Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2002. – 240 с.
3. Стернин И. А. Русское и китайское коммуникативное поведение. Вып. 1 – Воронеж: Изд-во «Истоки», 2002. – 76 с.

IV. ТЕКСТ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД И СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ АНАЛИЗА

УДК 028.5:373

Бушев А. Б.

Тверской государственной университет

УЧИТЬСЯ ЧИТАТЬ

В статье анализируются причины низкого уровня интереса современного читателя к литературе на фоне проблем современного школьного образования.

Ключевые слова: феномен литературы, массовый читатель, проблемы понимания литературных произведений, уровень грамотности.

A. B. Bushuyev

Tomsk State University

To Learn Reading

The causes of the low level interest in literature displayed by the contemporary reader against a background of problems of contemporary school education are analyzed in the article.

Keywords: literature phenomenon, mass reader, problems of understanding literary works, literacy.

2015 год был объявлен в России годом литературы. Наш взор в связи с этим останавливался как на самом феномене литературы, так и на истории ее бытования в русской культуре, на институте массового чтения, и на преподавании литературы в школе, и на закономерности написания сочинения современными читателями, и на феномене толстых журналов, и на феномене электронного чтения и на многих других вопросах. И вопросов больше, чем ответов.

С чудом «Тайной вечери» предложил сравнить чтение писатель-интеллектуал Юрий Нагибин. Это – ответ человека в вечности на познаваемый им закон «Ты смертен. Твой век конечен». Причем новые поколения писателей не отменяют предыдущие.

Пьесы Чехова не делали менее ценными пьесы Шекспира, а Беккет не отменил Чехова.

Недавно я вновь открыл произведение Владимира Солоухина «Черные доски». И с его страниц заговорила со мной его героиня. Эта самая Тетя Дуня, у которой писатель просит икону, говорит: *«Сказано тебе, что я бестолковая. А насчет иконы – не переменяюсь. Чтобы я дала из избы икону унести? Да нешто такое может быть? Она придет ко мне ночью и спросит: «Куда ты меня, Овдотья, первому встречному отдала?» Что я ей, сердешной, скажу? Деньги! Да нешто иконы продают? Вот придет она ко мне ночью и спросит: «За сколько сребреников ты меня, Иуда несчастная, продала?»* Замечательные строки мастера, замечательный созданный им образ... Зададимся вопросом: каким мы видим образ героини и почему? Чему служит стилизация речи? Может ли неграмотность быть красива?! Множество вопросов, мимо которых идет привычно наше обучение.

Несомненно, что в новом веке произошли изменения литературы, языка, и они весьма существенны. Дело ведь не только в том, что многие литераторы оскоромились матерщиной, используют компьютерный язык и уличный жаргон, полуграмотно пишут на «животрепещущие» темы. Как шутит поэт Наум Коржавин, чего уж там, персонажи пишут. Произошли изменения и самого читателя, его демократизация, смена его приоритетов. В течение всего двадцатого века традиционным являлось понимание культуры как культуры классической литературы, высокого изобразительного искусства, высокой музыки. Сегодня с этими медиумами высокой культуры спорят кино, попкультура, масс-медиа. Наш современный читатель малосведущ, малообразован, его сознание фрагментарно. Его мало чему учит школа, уже не претендующая на роль уникального агента социализации, да и школа в фильмах Гай-Германики отличается от школы в фильме «Доживем до понедельника».

Известный литератор Игорь Волгин рассказывал недавно про свои беседы со студентами МГУ. Их ответы на экзамене анекдотичны: *«В каком году умер Толстой? – Году в восемнадцатом... – Да?! И как же он относился к советской власти? – Он ее... принял».* Или вот: *«Отчего умер Пушкин? – Ну, его задушило самодержавие. – Когда? – При Николае ...Третьем».*

Главред «Фомы» Владимир Легойда описывает сцены на вступительных экзаменах в МГИМО. «Назовите, пожалуйста, роман Достоевского. – Преступление и наказание. – А еще? – Я только это читал. – Я вам помогу. Очень известный роман. Первое слово «братья». – Точно, (хлопая себя по лбу) Братья Стругацкие». Ничего не говорят абитуриентам имена Лихачева, Бахтина, Аверинцева, они не знают, кто такие «передвижники», «Могучая кучка». Некоторые абитуриенты считают, что эстафету у Сталина перенял Ленин... У нас нет школы и семьи, нет книг. Таков неутешительный вердикт экзаменатора.

Студент-экономист спрашивает меня : *«А у нас есть в городе английский музей?»* – *«Это что такое?»* – осторожно говорю в ответ. – *«Ну, где-нибудь, где картины висят, всяких Шекспиров великих...»*. В титрах фильмов первого канала появляются анекдотические ошибки этих вчерашних студентов: *«В роли Нины Чавчавадзевой, в ролях Юрий Визборг»*. Поэт Инна Кабыш пишет о своем ученике: « Мой ученик в сочинении «Актуальна ли комедия «Недоросль» в наши дни?» написал: «Я считаю, что неАктуальна, потому что разве в наши дни есть такие неграММОтные люди?»

На этом фоне в Ставрополье прокуратура изымает из школьных библиотек стихи Есенина и «Лолиту» Набокова. В Краснодаре спектакль «Ревизор» получил ограничение 12+. За сцену с подкупом чиновника Хлестакова – это, якобы, является оправданием противоправного поведения.

Советский классик Юрий Бондарев рассказывает, как спрашивал у старшеклассников: «Что Вы думаете о Бунине?» . В ответ получил: «А кто такой Бунин?!». «Что вы можете сказать о Наташе Ростовской? – Кажется, это какая-то литературная героиня».

На выставке в Горьковской библиотеке на мой вопрос о лермонтовских местах студентка дает ответ: «Село... Царское Село...». Прошу назвать хотя бы одного представителя философии Серебряного века – получаю: «Фома Аквинский, Некрасов».

Прихожу в библиотеку. Шекспировская выставка, очень слабая. Я спрашиваю: «А где же Морозов, Аникст, Пуришев, Пинский, Шайтанов, Бартошевич ?! – Вы специалист по Шекспиру?». Как мало надо знать, чтобы прослыть специалистом по Шекспиру.

Как организовать рациональный отбор материала для чтения? Техника понимания сложных текстов связана с занимающей

нас проблемой понимания объектов дизайна, городов, лиц как текстов. Развитие способностей понимания связано с древней риторикой, пришедшей в школу во времена Аристотеля.

Необходимо отметить, что в современных условиях культурная работа не обязательно связана с классическим искусством. Городские школьники лишены связи с природой. Школьники говорят, что березовый сок собирают летом, не могут сказать, что такое конек крыши, подлесок, болото. Не знают сказок. Попросим студентов поимпровизировать на темы о лучшем публицисте, старых традициях горожан, традиции выращивать кофе, создавать сады, квинтэссенции стиля модерн, чтении городов как книг и т. д. – сразу выявим их невеликую речевую и культурную компетенцию.

Актуален баланс знания и понимания. Одинаково бесперспективны абсолютизация знания и абсолютизация понимания и творчества. Важен исторический метод в преподавании гуманитарной культуры, а не фрагментарный. Борьбой с американизацией речи должен, по нашему убеждению, явиться полилингвизм нового поколения. Никуда не деться и от экстенсивного чтения.

Год литературы, следующий за годом культуры, – это и работа по ликвидации исторической неграмотности. На вопрос *«Кого знаете из Маршалов Советского Союза?»* студенты дают ответ: *«Георгий Жуков и Василий Теркин»*. Вообще, данные социологов по историческому сознанию молодого поколения россиян сознанию предоставляют пищу для раздумий. О культурной деградации вопиют российские дела: дачи на Бородинском поле, многоэтажные дома, заслонившие Новоиерусалимский монастырь, запустение исторических городов. Смущает, что культуре и литературе отводится только год, ведь серьезная значимая культурная политика требует десятилетий. Кстати, хорошо, что с годом культуры совпало 700-летие Сергия Радонежского.

«Какой праздник будет девятого мая?» – спрашиваю ученицу четвертого класса. С опаской, чуя подвох, переспрашивает: «Пасха?»

«Назовите представителей консервативного крыла современной публицистики? – пытаю студента.. «Иванов - Какой? Как его имя? – Не скажу». Провинциальные французы, например, ничего не смыслят в нашей жизни. Если им сказать, что Берия была женщиной, вам безоговорочно поверят. Скажут: «Надо же, какая Бе-

рия красивая была...» Не знают Пастера, говорят, что Париж – серый город. Ну вот, мы стали похожи на провинциальных французов.

В «Литературной газете» № 18 (2014) кандидат исторических наук Ольга Жукова пишет: «Одна из студенток назвала переломным сражением Великой Отечественной войны «Бредскую битву». Видимо, что-то слышала о подвиге Брестской крепости или о новом одноименном кинофильме. Другая засомневалась: «Сталинград или Бородино?» Видимо, что-то слышала о фильме Бондарчука. Студент, получив задание приготовить доклад о Рокоссовском, спросил: «А кто это?». Настоящим героем Бредских битв становится сегодня преподаватель, открывающий дверь в школьный класс или университетскую аудиторию.

Показательна историческая неграмотность: школьники повально не знают, кто такой Ленин. Вне зависимости от оценок. Неужели последняя книга, которую читали – «Колобок»?!

Непонимание литературы не оставляет места для понимания жизни. Вызывает опасения и наше понимание социальной ситуации. Сущностными характеристиками современного сознания масс выдающийся социолог Борис Грушин считает полное непонимание происходящего в стране, потерю базовых ориентиров в жизни, нестабильность реакций и оценок, беспримерную дифференцированность в отношении образов и стилей жизни, утрату доверия к власти, внутреннюю противоречивость и беспрецедентную мозаичность сознания, резкое оскудение и порчу языковых средств выражения имеющегося у масс рационального сознания [1]. Было о чем подумать, перед тем, как действовать в год литературы.

Литература

1. Грушин Б. А. Четыре жизни России в зеркале опросов общественного мнения. Очерки массового сознания россиян времен Хрущева, Брежнева, Горбачева и Ельцина. Жизнь 1-я. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – С. 19–20.

УДК 811.161.1'243:378:008(470+571)Pushkin

Вольская Л. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

РУССКИЙ ЯЗЫК И РУССКАЯ КУЛЬТУРА В СТИХОТВОРЕНИЯХ А. С. ПУШКИНА НА ЗАНЯТИЯХ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

В статье обобщается опыт преподавания произведений классической литературы иностранным учащимся. Отмечаются особенности восприятия стихотворений А. С. Пушкина о природе, предлагаются разнообразные виды заданий, ориентированные на восприятие и понимание поэзии Пушкина.

Ключевые слова: восприятие поэзии, художественный образ, трудности понимания, виды заданий.

L.A. Volskaya

Saint-Petersburg State University

Russian Language and Russian Culture in the A. S. Pushkin's Verses at the Classes with Foreign Students

Experience of teaching classical literature to foreign students is summarized in the article. Peculiarities of understanding verses by A.S. Pushkin related to nature are analyzed. Different types of assignments are proposed oriented to perception and understanding Pushkin's poetry.

Keywords: perception of poetry, artistic character, difficulties of understanding, types of assignments.

Чтение произведений классической русской и современной литературы является одним из источников постижения иностранными учащимися русской истории, языка и культуры. Для иностранных студентов, живущих в России долгое время, нередко становится открытием то, что литература продолжает занимать большое место в представлении русских людей о культурных ценностях. Иностранцы, занимающиеся в группах с российскими студентами, были удивлены, что их «однокашники» знали наизусть стихи русских поэтов. Занятия, посвященные русской поэзии, в группах учащихся даже нефилологических специальностей нередко проходят достаточно успешно.

Прекрасный исследователь поэзии Е. Г. Эткинд в своей книге «Разговор о стихах» писал: «...настоящие стихи многослойны. Их можно воспринять по-разному, с меньшей или большей глубиной понимания. <...> Это зависит от многого: от уровня образованности читателя, от объема его жизненного и душевного опыта, от возраста, наконец, от чуткости и одаренности». И далее он продолжает: «Поэт приобщает нас к своему опыту, но его опытом вам не прожить, если у вас нет собственного» [3, с. 5–7].

Требуется определенного жизненного и душевного опыта и восприятие пушкинских стихотворений, описывающих русскую природу. Человек, сидящий сутками у компьютера, наблюдающий мир из окна квартиры или машины, не будет вдохновлен стихами о природе. Это касается и иностранных учащихся. Но хотелось бы отметить, что, находясь в другой стране, человек особенно остро воспринимает все новое: обстановку, поведение людей и новую, незнакомую природу едва ли не в первую очередь. Говорить о стихах Пушкина, описывающих русскую природу, удастся особенно тогда, когда сама природа ярко заявляет о себе. Почему же полезно познакомить иностранных студентов с пушкинскими описаниями природы? Думается – потому что, как в отдельных стихотворениях, так и во фрагментах из романа «Евгений Онегин», сколько бы ни читать их, эти описания всегда поражают точностью, конкретностью наблюдений, свидетельствуют о том, насколько поэт верно и досконально знал и любил наш северный пейзаж. Еще и потому, что стихи Пушкина без преувеличения неотрывно вошли в сознание русского человека, и мы порой не замечаем, как этими стихами начинаем думать и говорить. Глядя в календарь, замечаем: «октябрь уж наступил...», а когда начинается листопад: «роняет лес багряный свой убор...», а зимним солнечным утром, особенно в мороз, видим «сиянье розовых снегов...». Таким образом, знакомя студентов с русской культурой, с русским мировоззрением, невозможно обойти роль пушкинской поэзии в жизни русского человека. Хорошо еще, если поэтические строки соотнесутся в сознании студентов с собственным видением природы вокруг. Восприятие студентами стихотворений Пушкина о русской природе очень разное. Оно обусловлено географически, психологически, связано с образом жизни, интересами, пристрастиями. Поэтому прежде чем предложить студентам читать стихи, можно задать им ряд вопросов об их собственных привычках, например: вы любите гулять? Где вы обычно

гуляете? Вам больше нравится гулять по городу или в парке, в лесу? Как часто вы смотрите на небо? Вам доводилось смотреть на небо ранним утром, когда встает солнце? Вы замечаете, какое небо в Петербурге? Поскольку такие занятия проводились осенью, и в Петергофе, где университетский кампус окружен лесом, предложено было сначала написать небольшое сочинение о природе осенью здесь, в этих местах. Задание конкретизировалось: опишите небо, солнце лес, вспомните, какими становятся дни и ночи осенью, что делают осенью птицы и животные, меняется ли жизнь людей. В результате сочинения разделились по степени эмоциональности, что отчасти говорило о степени владения языком, отчасти об умении или неумении раскрыть свои чувства. Так, можно было встретить односложное: *«листья желтеют и краснеют», «небо дождливое», «холодный воздух», «птицы летят на юг», «скоро птицы полетят в теплые страны», «люди усталые», «люди неразговорчивые», «люди сердитые», «рано наступает ночь», «холодно».* Встретились, правда, работы более яркие: *«Мокрым воздухом дышит лес, где ощущается через хруст дороги сладость багряных и оранжевых листьев. Небо становится серебряным. Слезы темных и грозных туч зовут ворон и воронов замещать гусей и скворцов. Однако иногда и солнце поглядывает, превращая все это чудо в золотое...»* (из сочинения студента-химика (Колумбия), 4-й курс).

Следующим этапом предлагаются стихи Пушкина об осени. Чаще всего фрагмент из романа «Евгений Онегин» (две строфы романа):

Уж небо осенью дышало...
и начало Пушкинского стихотворения «19 октября»
Роняет лес багряный свой убор...

Отрывок из «Е.О.» воспринимается иностранными учащимися легче. Лексика доступнее, поскольку она ближе к нейтральной, даже к разговорной. Обращаем внимание на уменьшительный суффикс *-ышк-*, на то, что люди в России и в пушкинскую пору, и сейчас ласково говорят о солнце, которое нечастый гость в северной стране. На частицу *«уж»* – тоже приближающую пушкинское стихотворение к разговорному стилю. Однако и на возвышенную, торжественную по стилю часть стихотворения: *«Лесов таинственная сень с печальным шумом обнажалась».* Разумно воспользоваться слайдами, фотографиями русской природы. Необходимо уделить внимание ритмике, музыкальности стиха. Дать неко-

торое представление о стихотворном размере, о рифме. Но главным образом речь идет о слове: его лексическом значении и употреблении. Так «дышало», «обнажалась», «ложился», «стоял» – глагольная лексика, позволяющая говорить об олицетворении поэт природы. Обращают на себя внимание простота, некоторый оттенок разговорности, отсутствие большого количества эпитетов, излишнего стремления к романтизации природы в этом стихотворении: «гусей крикливых», «тянулся», «довольно скучная»... Можно добавить: исследователи поэзии Пушкина отмечали, что поэт «избегал давать целиком экзотические и романтические образы природы, он приближал описание к реальному пейзажу. Конкретность пушкинского пейзажа являлась одной из черт, отличающих его картины природы от картин природы таких поэтов-пейзажистов, как Тютчев, Фет и другие»[1, с. 12, 16, 159, 389]. Можно отметить (иногда с помощью самих учащихся) некоторое смешение торжественной и нейтральной, подчас разговорной лексики в описании природы, чего нельзя сказать о первых строках стихотворения «19 октября», где, напротив, создается картина величественной осенней природы. Предлагалось сравнить описанное выше стихотворение с отрывками из стихотворения «Осень», в котором поэт не только описывает картины осени, но передает и свое отношение к этому времени года.

Следует отметить культурологическую трудность рассмотренного выше отрывка из «Е.О.» и вместе с тем его культурологическую ценность. Читающие узнают о быте русского человека XIX века: «На утренней заре пастух», «хлев», «рожок»... При объяснении второй части стихотворения также необходимо использовать слайды: одинокий путник в повозке, девушка за прялкой, лучинка... Студенты имеют возможность познакомиться с реалиями русского быта, убедиться, как точен поэт в своих описаниях. В качестве одного из заключительных заданий предлагается создать презентацию, включающую строки Пушкина и художественные картины природы и русского быта.

Литература

1. Бонди С. М. О Пушкине: статьи и исследования. – М.: «Художественная литература». – 1978.
2. Семенова М. А. Фольклорная традиция в пейзаже А. С. Пушкина: Евгений Онегин. Лирика: автореф. канд. дисс. – Волгоград, 2001.
3. Эткинд Е. Г. Разговор о стихах. – М.: Изд. «Детская литература», 1970.

УДК 811.161.1'243:378.147

Долгополов А. В.

Санкт-Петербургский политехнический университет
им. Петра Великого (ИМОП)

ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРЫ МЕТАФОРИЧЕСКИХ МИКРОТЕКСТОВ В ПЛАНЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЛОЛОГОВ

Статья посвящена проблеме обучения (иностраннх студентов – филологов основан лингвистического анализа текста, в частности, метафоре и сравнению. Автором показано, что ознакомление филологов со структурой метафоре и сравнению помогает войти в мир русской аксиологии.

Ключевые слова: русская аксиология, филологические навыки, стилистические разряды метафор, метафоризация, символизация, художественная семантика, изоморфные процессы.

A. V. Dolgoplov

Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University

Studying the Structure of Metaphoric Microtexts in Teaching Philologists

The article is devoted to teaching foreign students specializing in philology to analyze metaphors. The author shows that understanding metaphors and comparisons makes it easier for them to understand Russian axiology.

Keywords: Russian axiology, philological skills, metaphor types, metaphorising, symbolism, literary semantics, isomorphic processes.

Метафора как троп и как средство выражения художественной семантики принадлежит к одной из дескриптивных функциональных категорий мышления и фигур речи, то есть метафора одновременно может находиться как в модальном мире индивидуума, так и в вербальных конструкциях речи, которые присутствуют в художественном тексте [1, с. 15]. Метафора и сравнение представляют собой сложные механизмы речевого и художественного мышления говорящего, учитывающего культурные и эстетические коды слушающего [2, с. 30]. В них отражаются изоморфные процессы – т. е. уподобление одних признаков другим – или конвергенция сходных и родственных смысловых категорий на основе

какого-либо целевого параметра объединения и сращения данных признаков и категорий предметов разного рода и разных областей денотативной принадлежности.

В практике обучения филологов основам лингвистического анализа текста в учебной аудитории требуется системный подход к изучению всех тропов и всех средств художественной тематики, однако именно метафора и сравнение (как в равной мере – метонимия) указывают на результат сращения и объединения понятийного и эмоционального рядов синтезирования целостного смысла на основе изоморфных конвергенций [6, с. 45]. Если представить на схеме логического характера процессы, образующие метафорическую и компаративную семантику возникающих окказиональных лексем, то необходимо обозначить два мира или две области денотативного рода, которые никак не связаны друг с другом в лексическом плане – А и Б. Существует некоторый параметр эстетического сближения и уподобления В, на основе которого происходит объединение и сращение категорий и признаков Г и Д в некий целостный знак Е. Названный выше процесс конвергенции и изоморфных трансформаций приводит к тому, что появляется некоторый целостный семантический знак – его семиотика порождается внутри коннотаций и перекодировок на основе индекса Ж.

Данный знак становится синтезированным или синкретичным по отношению к исходным денотатам и референтам А и Б [8, с. 54]. Обучение распознаванию таких единиц текста – мы называем их единицы З – включается в программу по обучению филологов на уроках РКИ в аудитории, где анализируют художественный текст как артефакт и как ментефакт.

Искусство является областью, в которой неожиданность и непредсказуемость для реципиента – воспринимающего – становятся основными категориями, благодаря им интерес и мотивация на восприятие увеличивается и поддерживается постоянно. Однако в случае анализа данных неординарных фактов искусства мы сталкиваемся с проблемой отсутствия инструментов и схем анализа художественных артистических символизаций и семиотем. В целях наилучшего анализа художественной семантики прибегают к математической лингвистике или к логическому рассмотрению всех элементов текста или образной структуры, поскольку дока-

зять своеобразие и необычность авторской концепции без данного детального анализа практически невозможно.

В ходе изучения объектов русской культуры и российской культуры требуется формировать фоновые исходные знания о картине русского мира и картине современного мира – у филологов-иностранцев иногда они отсутствуют. Поэтому объяснение и экспликация, введение в культуру и мотивирование элементов текста семиотикой культуры – это необходимый и неотъемлемый от целостного обучения этап преподавания русской литературы. Обучение филологов должно вбирать в себя преподавание литературы и ее компонентов, а также анализ тропов и художественных средств. Лингвострановедение и культурология способствуют пониманию художественного смысла и восприятию авторской концепции с помощью введения тех или иных терминов и понятий, которые необходимы для филологов любой страны. Полиструктурная и эмотивная стороны творчества анализируются не только психологами, но и лингвистами [3, с. 67]. Однако именно филологи обязаны делать профессиональный анализ метафоры и сравнения, метонимии и синонимии. Их задача – передать обществу ценность художественного и ментального мира автора произведения литературы.

Системы знаков искусства анализируются филологами и являются результатом речевого творчества писателя или поэта. В целях воздействия на реципиента и влияния на духовный и психический миры реципиента автор создаёт метафоры и сравнения как знаки перцепции. Интерактивный диалог *v* между текстом и реципиентом переносится на систему взаимоотношений между автором и читающим (слушающим). Усваивать художественную и эстетическую семантику становится легче, если в тексте присутствуют метафоры и сравнения. Они усиливают восприятие смысла текста. Они служат катализатором понимания. Теория речевой деятельности описывает подобный диалог между автором произведения и реципиентом как обычный коммуникативный процесс, однако теория восприятия художественной действительности доказывает, что данный процесс осложнен и обогащён процессами самопознания и познанием национально-этического мироощущения автора текста. Не забудем, что именно иностранцы активно и неординарно воспринимают этническую и этико-национальную специфику

текста. Они углубляют свое миропонимание благодаря анализу культуроносных смыслов текста. Например, русский текст невозможно воспринимать без знаний о христианстве или греко-римской мифологии [3, с. 78].

Ознакомление филологов со структурой метафоры и сравнения помогает войти в мир русской аксиологии, понять неповторимый мир эстетики российских авторов поэтических текстов. План и программа обучения филологов в вузе всегда включает в себя и объединяет внутри себя необходимые концептуальные стороны преподавания литературоведения и лингвистики. Именно благодаря введению обучения анализу художественного текста формируются специфические навыки восприятия философской и культурно-этнической основы возникновения того или иного художественного текста. Способы и приемы анализа могут быть разными, фреймовыми, компонентными, ассоциативными, логическими, однако их использование и применение совершенствует филологические навыки, которые присутствуют только у индивидуумов, способных к пониманию художественной семантики и склонных к изучению философии [4, с. 60].

Изучение стилистических и функциональных разрядов метафор и сравнений и иных тропов, анализ различных способов выражения и отображения концептуально-модальных и философских компонентов текста даёт положительный результат в педагогике [5, с. 32]. Изоморфность, конвергенция, лексическая трансформация относятся к главным языковым процессам, обуславливающим появление метафоризации и символизации в тексте прозы и поэзии [7, с. 36]. Содержание обучения филологов должно следовать традиционным тенденциям в преподавании литературы в вузе и школе.

Литература

1. Аветян Э. Г. Смысл и значение. – Ереван: Наука, 1979.
2. Арутюнова Н. Д. Языковая метафора (Синтаксис и лексика: в книге «Лингвистика и поэтика»). – М.: Наука, 1979.
3. Виноградов В. В. Поэтика русской литературы. Избранные труды. – М., 1976.
4. Кожевникова Н. А. Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1979.
5. Москальская О. И. Грамматика текста. – М.: Наука, 1981.
6. Потебня А. А. Из записок по теории словесности. – Харьков, 1905.

7. Пропп В. Я. Структура текста. – М.: Наука, 1980.
8. Телия В. Н. Вторичная номинация и ее виды (в книге «Языковая номинация. Виды наименований»). – М.: Наука, 1977.
9. Черкасова Е. Т. Опыт лингвистической интерпретации тропов (метафора) // Вопросы языкознания. – 1968. – № 2.

УДК 82.0:316.773.4Grin

Ефименко А. Е.

Ланьчжоуский университет (КНР)

АНАЛЕПТИЧЕСКОЕ ИНФОРМАТИВНОЕ СООБЩЕНИЕ КАК ФАКТОР ТЕКСТОПОРОЖДЕНИЯ

Функционирование приема аналепсиса, т. е. «взгляда назад», рассматривается как один из приемов текстопорождения. Для этого анализируется аналептическая 2-я глава повести-феерии А.С. Грина «Алые паруса», где в качестве мотивировки аналепсиса выступает начальное информативное сообщение нарратора, развертывание пропозиций которого определяет диегетическое содержание аналептической главы «Алых парусов».

Ключевые слова: аналепсис; приемы текстопорождения; мотивировка аналепсиса; информативное сообщение; развертывание пропозиций; повесть-феерия А. С. Грина «Алые паруса».

A. Ye. Yefimenko

Lanzhou University (Chinese People's Republic)

Analeptic Informative Message as a Factor of Text Generation

Analepsis functioning that is flash back is considered as one of the text generation devices. For this reason the analeptical 2nd chapter of the fantasy by Alexander Grin *Crimson sails* is analyzed, where an initial informative message of the narrator acts as an analepsis motivation. Its propositions developing determines the diegetical content of the analeptical chapter of *Crimson sails*.

Keywords: analepsis; text generation devices; analepsis motivation; informative message; propositions developping; fantasy by Alexander Grin *Crimson sails*.

Аналепсис [3, с. 75] – это прием построения объектной композиции повествовательного текста [6, с. 35], заключающийся в нарушении хронологической последовательности изложения данных диегезиса, исполняемого в «настоящем персонажей»

[4, с. 217]: в тексте, ведущемся из «настоящего нарратора» и повествующего о «настоящем персонаже», в какой-то момент излагаются события из «прошедшего персонажа», т. е. сообщаются более ранние, предшествующие «настоящему персонажу» элементы диегезиса, а затем повествование вновь возвращается в «настоящее персонажа».

Аналепсис облегчает порождение текста, потому что суть этого приема та же, что и принцип порождения повествовательной формы 1F [1], в которой аналептическая информация разворачивается благодаря воспоминаниям персонажа о ней, причем толчком к этому «воспоминанию» служит исходная мотивировка. Нами установлено, что для ввода analepsis используется несколько приемов, мотивирующих текстопорождение: информативное сообщение (А. С. Грин «Алые паруса»); диалогическая сцена (А. И. Герцен «Кто виноват?», Ю. Поляков «Апофигей»); недиалогическая сцена (Л. Н. Толстой «Хаджи-Мурат»); описание предмета (И. А. Бунин «Легкое дыхание»); характеристика человека (И. А. Бунин «Суходол»). В нашем сообщении мы рассмотрим подробнее текстопорождающую функцию первого из названных приемов, когда в качестве мотивировки analepsis действует информативное сообщение нарратора. Материалом выступит 2-я глава повести-феерии А. С. Грина «Алые паруса».

2-я глава повести «Артур Грэй» начинается ССЦ, состоящим из двух предложений: «Если Цезарь находил, что лучше быть первым в деревне, чем вторым в Риме, то Артур Грэй мог не завидовать Цезарю в отношении его мудрого желания. Он родился капитаном, хотел быть им и стал им»[2, 137]. Первым предложением этого ССЦ осуществляется ввод персонажа Артура Грэя в диегезис, т. е. сообщается о его существовании в изображаемом мире [3, с. 64], [5, с. 81]. Второе предложение содержит информативное сообщение о нем, причем как о человеке уже взрослом, состоявшемся, ставшем тем, кем хотел. Три сказуемых этого предложения, содержащие три соответствующие пропозиции: «Грэй родился капитаном»; «Грэй решил быть им»; «Грэй стал им» – в максимально краткой форме передают информацию о «прошедшем персонажа» и одновременно определяют фабульную семантику 3 последующих частей диегезиса этой главы. При этом, как мы увидим, конкретное событийно-актантное наполнение фабулы всех 3 частей analepsis главы,

т. е. ее текстопорождение, будет осуществляться благодаря постоянному семантическому влиянию двух осей своего хронотопа: времени (когда?) и пространства (где?).

1-я часть аналепсиса: «Грэй родился капитаном».

Уже следующий после обобщающего сообщения абзац, начинающийся локусной фразой «Огромный дом, в котором родился Грэй...»[2, с. 138] и содержащий яркое, зримое описание этого дома, повторением глагола *родился* выполняет двойную функцию: текстовую, так как позволяет связать начало 1-й части аналепсиса с мотивировочным сообщением о том, что Грэй *родился капитаном*, и диегетическую, так как обеспечивает ввод в диегетическое поле локуса огромного дома и образа его хозяев, т. е. родителей Грэя, сопровождающегося их холодно-отрицательной нарраторской характеристикой. В оппозиции к ней выступает другое нарраторское сообщение – иронично-восхищенная характеристика Грэя-мальчика, в которой вновь звучит глагол *родился*: «Артур Грэй родился с живой душой, совершенно несклонной продолжать линию фамильного начертания»[2, с. 138]. Разворачивая это обобщенное информативное сообщение, аукториальный нарратор аналепсиса поясняет, что с раннего детства в Грэе обнаружилась его главная черта – необыкновенная активность, которая будет искать своего достойного применения в разнообразных смелых и неординарных решениях, пока не найдет своего полного воплощения в выборе профессии, отвечающей всем направлениям его души, – профессии капитана.

В 1-й части аналептической главы особенно наглядно влияние действия пространственно-временных координат на дальнейшее развертывание диегезиса. С одной стороны, оно определяется семантическим содержанием локуса «огромного мрачного дома», а именно, его микролокусами, куда входят: картинная галерея, чердак, погреб, кухня, пустыри вокруг дома и, наконец, библиотека, поскольку каждый из этих мест замка, кроме чердака и пустырей, предоставляет Грэю возможность совершить все те действие, которые в своей последовательности и совокупности приблизят его к финальному для 1-й части и судьбоносному в целом решению – стать капитаном. С другой стороны, сюжет развертывается одновременно и по хронологической оси, для чего нарратор неизменно указывает возраст, в котором Грэй совершил каждый из своих

«протокапитанских» поступков: в картинной галерее он, семилетний, «вынул гвозди из окровавленных рук Христа, то есть попросту замазал их голубой краской» [2, с. 138]; в погребке он пообещал выпить заветное вино (лейтмотив «вина Грэя» затем еще дважды появится в диегезисе последующих глав на важных его участках); в кухне, где, после того как служанка Бетси случайно обварила себе руку, десятилетний Грэй в знак солидарности с ней сделал себе то же самое; наконец, в библиотеке, «когда ему шел уже двенадцатый год» [2, с. 143], Грэй обнаруживает прекрасную картину корабля в бурном море, после чего влюбляется в море, бросается читать книги, «за золотой дверью которых открывалось синее сияние океана» [2, с. 145], и выносит из этих книг пленяющий его образ капитана корабля.

2-я часть аналепсиса: «Грэй решил быть капитаном».

Итак, благодаря удивительной картине и чарующим книгам о море, Грэй в своих духовных поисках пришел к своей первой мечте – стать капитаном. Начинается событийное раскрытие 2-го заданного в начале аналептической главы предиката – превращение Грэя из «щенка»-юнги на корабле «Ансельм» в капитана собственного корабля, в чем ему до некоторой степени помогает капитан «Ансельма» Гоп. Здесь вновь влияют на развитие действия аналепсиса пространственно-временные координаты: взамен замкнутого хронотопа старого огромного дома-замка, из которого Грэй бежит «на пятнадцатом году жизни» [2, с. 146], диегезис разворачивается в хронотопе подлинного, не на картине, корабля; лишь в конце 2-й части аналепсиса Грэй снова навещает родительский замок, но уже двадцатилетним. Таким образом, нарратор снова настойчиво подчеркивает хронологические вехи диегезиса 2-й части: это несколько лет отрочества и юности Грэя, т. е. по-прежнему «прошедшее персонажа».

3-я часть аналепсиса: «Грэй стал капитаном».

Эта 3-я, заключительная, пропозиция обуславливает диегезис соответствующей 3-й части анализируемой аналептической 2-й главы. Он разворачивается ауториальным нарратором в составе сцен и коротких резюме-сообщений: это сцена приезда двадцатилетнего Грэя домой (здесь вновь, в последний раз, появляется хронотоп замка) и сердечная встреча с матерью, а затем сцена по-мужски грубоватого прощания с капитаном Гопом в гостинице

Дубельта; после нее следует ряд нарраторских сообщений: о покупке Грэм трехмачтового галиота «Секрет»; о плавании Грэя на нем еще в течение 4 лет, пока он не прибыл в Лисс; наконец, чтобы закрыть тему матери, о нечастых, но регулярных посещениях ее Грэм за эти 4 года.

В предпоследнем сообщении 2-й главы говорится: «Так, капитаном и собственником корабля, Артур Грэй плавал еще 4 года, пока судьба не привела его в Лисс» [2, с. 148], а следующая затем 3-я глава начинается такой картиной: «Струя пены, отбрасываемая кормой корабля Грэя «Секрет», прошла через океан белой чертой и погасла в блеске вечерних огней Лисса. Корабль встал на рейде недалеко от маяка» [2, с. 149]. Этими повторяющимися сообщениями о Лиссе повествование вернулось к той временной точке, из которой велась наррация 2-й главы. Подтвердилось изначально возникшее впечатление, что все изложенные во 2-й главе события располагались ретроспективно, как аналепис, – во времени, предшествовавшем «настоящему персонажей», т. е. в «прошедшем персонажей». Итак, мы видим, что объектная композиция 2-й аналептической главы «Алых парусов», т. е. ее аналептический сюжет, построена на принципе подробного и последовательного развертывания заявленного в ее абсолютном начале исходного трехпредикатного информативного нарраторского суждения, играющего роль ее семантической мотивировки. Появление аналепсиса мотивировано информативным сообщением. Но также и само диегетическое содержание этого аналепсиса есть раскрытие пропозиций, заложенных в информативном сообщении. Таким образом, аналептическое информативное сообщение есть фактор текстопорождения.

Литература

1. Атарова К. Н. Семантика и структура повествования от первого лица в художественной прозе / К. Н. Атарова, Г. А. Лескис // Известия АН СССР, сер. лит. и яз. – 1976. – Т. 35. – № 4. – С. 343–356.
2. Грин А. С. Алые паруса / А. С. Грин // Избранное: Повесть, феерия, романы. – Минск: Маст. лит., 1979. – С. 124–181.
3. Женетт Ж. Дискурс повествования / Ж. Женетт // Фигуры. В 2-х т. Т. 1. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1998. – С. 60–281.
4. Маслов Ю. С. Структура повествовательного текста и типология претериальных систем славянского глагола / Ю. С. Маслов // Избранные труды: Аспектология. Общее языкознание. – М.: Языки славянских культур, 2004. – С. 216–249.

5. Шмид В. Нарратология / В. Шмид. – М.: Языки славянских культур, 2003. – 312 с.

6. Тюпа В. И. Анализ художественного текста: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / В. И. Тюпа. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.

УДК 82-31:159.922.1:61-051

Иванова Е. А.

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

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ИЗОБРАЖЕНИЮ МЕДИЦИНСКИХ ПРОБЛЕМ В СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье речь идет о произведениях современной художественной литературы о врачах, написанных врачами. В аспекте гендерного подхода к изображению врачебной деятельности рассматриваются сборник рассказов Владимира Величко и роман Светланы Богословской. Определяются принципы отбора материалов для лексических заданий и работы с текстом в аудитории иностранных студентов-медиков.

Ключевые слова: врачи о врачах, гендерный подход, судебно-медицинская экспертиза, научный стиль, разговорный стиль, жаргонизмы.

Ivanova E. A.

North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov

Medical problems depiction in modern fiction gender approach

The article deals with modern fiction literary works about doctors written by doctors. In the gender approach aspect to describe doctors' activity a collection of stories by Vladimir Velichko and a novel by Svetlana Bogoslovskaya are being depicted. Methods to select material for lexical training and work with text in foreign medical students groups are being determined.

Keywords: doctors about doctors, gender approach, forensic-medical examination, scientific style, conversational style, the jargons.

В российской художественной литературе в последние десять лет появилось новое направление. В качестве авторов рассказов,

повестей, романов выступают бывшие врачи разных врачебных специальностей. Многие из них оставили врачебную деятельность и занялись литературным творчеством. Наиболее известные среди них авторы: Андрей Шляхов, Владимир Величко, Светлана Богословская, Татьяна Соломатина.

При анализе произведений, написанных бывшими врачами, можно проследить гендерный подход к медицинским проблемам. Условно выделяются две точки зрения и два способа изображения труда врача: женский и мужской взгляд. Обратимся к двум произведениям: сборнику рассказов Владимира Величко «Короче, Склифосовский! Судмедэксперты рассказывают» и роману Светланы Богословской «Капкан для птиц».

Владимир Величко, автор сборника «Короче, Склифосовский! Судмедэксперты рассказывают» [1], как и герои его рассказов, является судебным медицинским экспертом с 30-летним стажем, хорошо знает свою профессию, ее проблемы и сложности.

Автор использует литературный прием, подобный сборнику Бокаччо «Декамерон», когда во время чумы во Флоренции 10 участников (семь женщин и трое мужчин) за 10 дней рассказывают друг другу 100 новелл, забавных и смешных, для поддержания бодрости духа и преодоления страха смерти.

В классической русской литературе тот же прием используют А. С. Пушкин («Пир во время чумы») и многие другие литераторы.

В книге В. Величко судмедэксперты (врачи-курсанты) собрались в одном месте в одно время, во время учебы в другом городе, когда учебные циклы уже позади, примерно за неделю до экзаменов.

Каждый из собравшихся в комнате общежития (первоначально их было 5–6 человек) начинает рассказывать интересные истории из своей экспертной практики. Постепенно «на огонек» заглядывают коллеги – и вот уже в комнату набралось десятка полтора экспертов. За несколько дней прозвучало 26 рассказов, по достоинству оцененных специалистами-слушателями.

Это были повествования о реальных событиях, от смешных до анекдотических, от грустных до трагических. Например, один из экспертов рассказывает об убийстве старушки ее племянником.

«Врачебный декамерон» предполагает различные истории, которые можно условно разделить по тематике на несколько ви-

дов: истории о любви и судьбе, криминальные истории, анекдоты о братках и бандитах, о профессиональных вредностях, трудностях, ошибках и признаниях в них. Жестокие и страшные истории: изнасилование и месть, отстрел бандитов (месть на государственном уровне) – составляют сюжетную основу сборника.

Самыми увлекательными и интересными с точки зрения отношения к профессиональным обязанностям и профессии врача в целом являются рассказы о должностных преступлениях, проступках ради любви, взятках, маскировках убийства под самоубийство, трудностях и ошибках в постановке диагноза, угрозах со стороны «братков», потерях друзей, неожиданных расследованиях преступлений.

Одна из новелл называется «И напоследок я скажу», в ней автор говорит об истинной независимости эксперта, которая предполагает его полное одиночество, если он хочет сохранить свой профессиональный статус. Автор-врач убеждает читателя в том, что здоровый цинизм в работе медика необходим, но цинизм остается здоровым, пока не перерастает в равнодушие.

В. Величко обращается к реальным ситуациям, соединяет юмор рассказчика с профессионализмом врача в подаче фактического материала. Автор, пользуясь предложенной схемой повествования, привлекает два типа стиля и две группы лексики: научную профессиональную и разговорную, рассказчик часто в одном контексте переходит от лексики одной группы к лексике другой группы.

В соответствии с разработанными автором методическими принципами [3] названное произведение может быть использовано в аудиторной работе с иностранными студентами медицинских вузов как для комментированного чтения (рассказы невелики по объему), так и для работы с различными стилями речи: научным, официально-деловым, разговорным, художественным.

Рассмотрим женский взгляд на медицинские проблемы. Светлана Богословская «Капкан для птиц» [1].

Светлана Богословская, врач районной больницы из небольшого городка в Курской области, была ошибочно обвинена в должностном преступлении, попав на три с половиной года в тюрьму, а потом на зону. В заключении она сохранила челове-

ский облик в нечеловеческих условиях и, выйдя на свободу, описала свою историю. Она не хочет никого пугать, раздражать или мстить – просто больше не может молчать. Это подлинная автобиографическая история, в которой даже не были изменены имена.

Светлана Богословская создает образ сильной благородной женщины-врача, прошедшей суровую школу жизни. Героине помогали выжить профессиональные знания, убеждение в своей правоте и справедливости. Здесь мир глазами врача представлен как целая философия, потребность относиться к человеку гуманно, независимо от условий его жизни.

Героиня оказалась в тюрьме по ложному обвинению в коррупции, что было для нее несвойственно. Родители главной героини – педагоги, заслуженные учителя и отличники народного просвещения, деды – священнослужители. Глазами врача показаны ужасы тюрьмы и зоны, для реалистического создания в романе обстановки тюрьмы используется тюремный жаргон. Автор проводит аналогию с романом Сергея Довлатова «Зона».

Женское представление о враче состоит в целостном воссоздании образа героини, противостоящей страшным условиям тюрьмы и зоны. Для героини характерно гуманное отношение к людям вообще, в преступниках она видит, прежде всего, друзей по несчастью, души и тела которых нуждаются в добром человеческом отношении и лечении.

В аудитории иностранных студентов-медиков можно использовать отдельные фрагменты автобиографического романа для комментированного чтения, например, о работе героини до заключения в частной клинике; для стилистической работы может привлекаться медицинская терминологическая лексика и разговорная лексика, в том числе тюремный жаргон. При обсуждении темы «Образ врача в современной художественной литературе» образ героини позволяет обозначить нравственные идеалы и ценностные ориентиры в профессии врача.

Таким образом, гендерный подход к изображению медицинских проблем в современной художественной литературе реализуется в следующих оппозициях: мужской/женский взгляд на профессию врача; врач-профессионал, четко выполняющий свои обязанности / врач-гуманист, излечивающий больных и страждущих в

любой ситуации; сложившаяся самооценка врача, отношение к своим ошибкам и недостаткам с иронией / восприятие сложных профессиональных и жизненных ситуаций как стимула для дальнейшей внутренней работы и самосовершенствования; повседневно-обиходное / нравственно-философское представление о врачебном долге и месте врача в современном мире.

Литература

1. Богословская С. Капкан для птиц. М.: Захаров, 2012. – 208 с.
2. Величко В. Короче, Склифосовский! Судмедэксперты рассказывают. – М.: Яуза, Эксмо. – 2012. – 358 с.
3. Иванова Е. А. Личность и ее портрет (портреты русских врачей и ученых): учебно-методическое пособие для иностранных студентов. – СПб.: СЗГМУ им. И. И. Мечникова, 2015. – 52 с.

УДК 81'42

Крюкова Л. Б.

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ КУРСОВ

В предлагаемой статье проблема интерпретации художественного текста рассматривается с лингвистических и методических позиций. Ключевыми критериями отбора текстов для анализа в иностранной аудитории является их культурная и художественная ценность, а также коммуникативная целесообразность. Уровень проникновения в смысл текста зависит от целей и конкретных задач обучения.

Ключевые слова: художественный текст, филологический анализ, интерпретация.

L. B. Kriukova

Tomsk National Research University

Interpretation and Analysis of Literary Text for a Foreign Audience: Methodological Aspects of Implementation of Teaching Courses

Abstract. In the article the problem of interpretation of the literary text is considered from the linguistic and methodological perspective. Key selection criteria of texts for the analysis in foreign audience are their cultural and artistic value, and also communicative expediency. Level of text comprehension depends on target audience and specific objectives of teaching.

Keywords: philological analysis, interpretation, literary text.

Художественный текст является центральным объектом филологических исследований и допускает множественность интерпретаций, которые обусловлены различными подходами к его изучению, а также сложностью и многоаспектностью самого феномена. В работах Н. С. Болотновой представлен обзор и систематизация научных исследований, посвященных изучению текста как формы коммуникации, единицы культуры, средства обучения и т. д. [3 с. 8–44]. Автор отмечает, что комплексный филологический анализ предполагает интерес к слову в связи с рассмотрением текста как отражения словесной культуры автора и общества на определенном этапе его развития [2, с. 26].

В процессе изучения художественного текста на занятиях по русскому языку как иностранному актуальными являются два аспекта: с одной стороны, это методика анализа, учитывающая уровень подготовки аудитории и цели обучения РКИ; с другой стороны, это постижение национально специфичных элементов сознания, воплощенных в конкретном художественном тексте.

Н. В. Кулибина подчеркивает связь лингвоцентрического и литературоцентрического подходов к анализу художественных текстов на уроках РКИ: «Достичь примирения этих противоположностей можно в том случае, если мы на языковом учебном занятии откажемся от анализа художественного текста как приема его изучения с позиции лингвистики, литературоведения, стилистики, и возьмем за основу естественную ситуацию общения человека с произведением литературы...» [6, с. 108].

В настоящее время актуальным является вопрос о включенности художественных текстов в учебники по РКИ. Подробный обзор имеющихся исследований представлен в учебном пособии И. В. Волкова и И. В. Гладилиной [4, с. 36–46]. Авторы предлагают несколько классификаций: по типу художественного материала и методических задач, по адресату и др. В пособии подробно рассмотрены лингвометодические аспекты анализа. Ключевыми критериями отбора текстов являются их лингвострановедческая, культурная, профессиографическая, языковая ценность и коммуникативная целесообразность.

В работах авторского коллектива К. А. Роговой, посвященных проблемам анализа художественного текста в иностранной аудитории [1], [7], [8], принципиальным, на наш взгляд, является положение о том, что в основе методической интерпретации должно лежать научное исследование текстов, используемых в процессе обучения. Отмечается, что анализ должен способствовать развитию навыков чтения художественного текста, и уровень проникновения в его смысл может меняться в зависимости от задач обучения [8, с. 3–5].

Несмотря на достаточное количество теоретических исследований и практических пособий, реализация конкретных учебных курсов, связанных с интерпретацией и анализом художественных текстов, требует тщательной подготовки с учетом целевой аудитории и методических задач. Рассмотрим один из примеров.

В весеннем семестре 2012 года был реализован спецкурс «Лингвистический анализ поэтического текста в иностранной аудитории», адресованный студентам русского отделения Педагогического факультета Университета им. Масарика, Брно, Чехия (подробное описание проекта см. [5, с. 290–292]). В аспекте заявленной в статье проблематики важными являются следующие этапы работы:

1. *Информация для студентов.* За два месяца до начала спецкурса в Информационной системе Университета им. Масарика (далее IS MU) была представлена краткая (содержательная) аннотация курса, сообщение о сроках проведения и объявлена запись на курс. Курс был адресован обучающимся с высоким уровнем владения русским языком, и выбрать его могли только студенты 3 и 4 года обучения.

2. *Подготовка рабочих материалов для студентов.* В соответствии со структурой спецкурса до начала аудиторных занятий в IS MU были размещены рабочие материалы, включающие два раздела: стихотворения для анализа и ссылки на научные работы по лингвистике текста. В качестве дидактического материала выбраны стихотворения М. И. Цветаевой, К. Д. Бальмонта, Б. Л. Пастернака и др. Студенты имели возможность заранее прочитать стихотворения и подготовить вопросы.

3. *Подготовка материалов для аудиторных занятий* стала одним из самых сложных этапов в реализации спецкурса. Перед преподавателем были поставлены три задачи: 1) актуализировать знания, полученные в учебных курсах «Русская литература XX века» и «Стилистика русского языка»; 2) рассмотреть анализируемые поэтические произведения в контексте русской и европейской культуры начала XX века; 3) познакомить студентов с методикой лингвистического анализа поэтического текста. На первом занятии для анализа были выбраны стихотворения М. И. Цветаевой, чья жизнь и судьба тесно связаны с Чехией.

4. *Проведение аудиторных занятий.* Аудиторные занятия были проведены в течение одной рабочей недели блоком. Каждое занятие имело комбинированную структуру: 1 часть – изложение теоретического материала и анализ текста, представленный преподавателем; 2 часть – проведение определенного этапа лингвистического анализа студентами. Наибольший интерес у обучающихся вызвали языковые единицы, реализующие в контексте «особое» значение и/или построенные на основе метафорического переноса.

5. *Подведение итогов и зачет по спецкурсу.* Результатом работы стал зачет, на котором студентам было предложено провести лингвистический анализ стихотворения В. Брюсова «Кинжал». После проверки письменных работ анализ названного стихотворения был проведен в аудитории (фронтальная форма работы). Все студенты, прослушавшие спецкурс, справились с заданием и имели возможность получить 2 кредита.

В основу разработки содержания спецкурса была положена методика лингвистического анализа поэтического текста Н. С. Болотновой [2, с. 31–51] и принципы анализа, предложенные в работе авторского коллектива К. А. Роговой: 1) ознакомление с текстовым содержанием и формирование навыков самостоятельного

чтения художественной литературы; 2) «проникновение» в образно-изобразительный слой текста; 3) рассмотрение особого значения языковых единиц, обусловленных поэтическим и культурным контекстом [8, с. 9–11].

Литература

1. Анализ художественного текста (Русская литература XX века: 20-е годы): учеб. пособие для иностранцев / под ред. К. А. Роговой. – СПб., 1997. – 244 с.
2. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста. – Ч I. – Томск, 2001. – 129 с.
3. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста. – Ч II. – Томск, 2004. – 170 с.
4. Волков И. В., Гладиллина И. В. Художественный текст в преподавании русского как иностранного: учеб. пособие. – Тверь, 2014. – 156 с.
5. Крюкова Л., Корычанкова С. Реализация учебного курса «Лингвистический анализ текста» в иноязычной аудитории (к вопросу интегративного взаимодействия с европейскими вузами) // Традиции и инновации в филологии XXI века: матер. Всерос. молодеж. конф. – Томск, 2012. – С. 290–292.
6. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб., 2001. – 360 с.
7. Текст: теоретические основания и принципы анализа: учеб.-науч. пособие / под ред. К. А. Роговой. – СПб., 2011. – 464 с.
8. Художественная речь русского зарубежья 20–30-е годы XX века: Анализ текста: учеб. пособие / под ред. К. А. Роговой. – СПб, 2002. – 328 с.

УДК 82-34:81'42:008-055.2(470+571)(510)

Ма Ли, Толстухина И. И.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ГЕРОИНИ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗОК

Статья посвящена сравнительному анализу женских образов в русских и китайских волшебных сказках. Установлены сходство и различия в нравственных и эстетических предпочтениях двух народов, выраженные в сказке.

Ключевые слова: волшебная сказка, женские образы, сравнительный анализ, предпочтения в разных культурах.

Characters of the Russian and Chinese Tales

The article is devoted to a comparative analysis of feminine protagonists in Russian and Chinese fairy tales. Similarities and differences have been identified in moral and esthetic predilections of the two peoples being portrayed in the tails.

Keywords: fairy tale, feminine protagonists, comparative analysis, predilections in different cultures.

В волшебной сказке соединилось художественное и философское видение мира народом. Сказка отражает особенности менталитета, нравственные и эстетические предпочтения, мечты и идеалы народа. Важное место в волшебных сказках занимают женские образы; сопоставление их в фольклоре двух стран даст возможность увидеть сходство и различие в понимании каждым народом идеала женщины, взглядах на роль женщины в жизни семьи и общества.

Известно, что генетические предпосылки создания фольклорных женских образов различны [4, с. 64]. В одних воплотились представления периода матриархата о силе женщины-прародительницы, покровительницы рода. В других образах видны мотивы чудесного рождения. В третьих – отразились представления эпохи матриархата о брачных отношениях с тотемным зверем [1, с. 476]: «Медведь взял ее и понес к себе в берлогу. Пожили они в берлоге, и родился у них сын; они дали ему имя – Иван Медвежье Ушко».

В научной литературе принято выделять три типа положительных героинь волшебных сказок: богатырка, мудрая дева, сирота. Богатырку (воительницу) отличает активность и необыкновенная физическая сила: «Все это войско великое побил Марья Моревна, прекрасная – королевна». Однако наиболее распространенный сказочный тип – мудрая героиня; она превосходит умом [2, с. 105] и талантом своих избранников, в трудный момент не борется с добрым молодцом, а помогает суженому. Этим героинь зовут Василиса Прекрасная, Елена Премудрая, Василиса – золотая коса, непокрытая краса. Часто эти героини имеют волшебную силу, они

могут вызвать помощников из животного мира, у них существует крепкая связь с миром природы. Русская сказочная героиня идеальна: умеет хозяйничать, может спасти жениха, поддерживает его. Она упорно и смело стремится к любви, проявляет и веру в счастье, и верность любимому: «пару башмаков истоптала, чугуный посох изломала и каменную просвиру изглодала», чтобы найти своего единственного. Народ утверждает эти высокие женские нравственные качества как необходимые для будущего семейного счастья, которое всегда даётся нелегко.

Сирота по характеру терпеливая, скромная, трудолюбивая. Вначале она живет в лишениях, переживает физические и душевные муки: «Живу я в доме у бабушки – не вижу себе никакой радости. Злая мачеха гонит меня с белого света». Когда и почему появился такой тип героини? Е. М. Мелетинский отмечает: «Мачеха и падчерица появляются, когда род отступает перед семьей, в которой дети являются детьми только своих родителей, а не рода в целом» [3, с. 181]. Сказка показывает сильный характер падчерицы: невзгоды не только испытывают, но и закаляют ее. Сирота добра, делится даже с мышкой своей малой едой, не жалеет ее. Такое нравственное правило существует и в китайской культуре, оно зафиксировано в языке. «Не жалеть» переводится на китайский язык – так: 舍得 (шэ дэ) . Здесь Шэ означает «дать», а дэ – «получить». Смысл иероглифов такой: человек, который готов дать что-то бескорыстно другому, и сам получит добро. Обездоленная девушка одерживает победу потому, что она кроткая, щедрая и терпеливая. В сказке обязательно вознаграждается тот, кто терпел несправедливые обиды, в таком финале утверждается народная мораль.

Как отрицательные персонажи в русских волшебных сказках изображаются обычно мачеха и ее дочери. Падчерица противопоставлена родным дочерям мачехи. Если падчерица трудолюбива, доброжелательна, скромна, то мачехины дочери ленивы, эгоистичны, заносчивы и т. д. Мачеха всегда несправедливая, завистливая, злая. Через отношение к чужому ребенку, зависимому и незащищенному, можно узнать настоящий моральный облик героини.

В разнообразии типов русских сказочных героинь, их характеров, их семейных отношений мы видим приближение фольклора к живой жизни, начальные элементы реализма.

Героиня китайских сказок по своему положению или простая крестьянка, или небесное существо, или фантастическая героиня необычного происхождения. В китайских сказках нет, как в русских, царевны, так как в феодальную эпоху нельзя было разговаривать о земной императорской семье.

Положительная героиня в китайских волшебных сказках, как и в русских, тоже добрая и трудолюбивая и тоже иногда ее волшебство спасает героя: «Вдруг красавица наклонилась к нему и говорит: – Погнался все-таки старый монах за нами, но ты не бойся, закрой глаза и не оглядывайся. Я и одна с ним справлюсь». Она решительная, уверенная. Правда, такая ситуация в китайских сказках встречается редко, видимо, со времён матриархата сохранилось мало сказок.

Героиня в китайских сказках кажется более таинственной, чем в русских. Она изменчивая, неуловимая, как призрак. Она может неожиданно появиться на сцене на поверхности озера, сойти в комнату с картины, выйти из цветка и так же внезапно исчезнуть.

Больше внимания уделяет китайская сказка описанию прекрасной внешности героини: «Волосы длинные, по самые плечи, блестят, как перья белой птицы аиста, лицо румяное, свежее, глаза живые, ясные». В русских сказках о красоте говорится общими формулами («ни в сказке сказать, ни пером описать»), упоминаются только золотые волосы героини – знак принадлежности иному, золотому царству [5, с. 245].

В нравственном отношении положительные героини китайских сказок близки к русским, но от них требуется еще и качество *xiaoshun* – уважение к родителям мужа, даже подчинение их воле, особенно свекрови. В русских волшебных сказках доброта героини проверяется отношением к чужой дочери, к падчерице, а в китайских сказках – к чужой матери и к пожилым людям. Добрые отношения между свекровью и невесткой особенно важны. В сказке «Золотая птичка и дух дерева» герои не щадят себя, ради старого человека жертвуют самым необходимым: «Жена бронзовые шпильки из волос вытащила – продали, едва наскребли денег на лекарство старой матери». Так сказка поучает, что значит истинно добропорядочная жизнь, какими должны быть отношения в семье. Если героиня не уважает свекрови, то она показана как отрицательная, злая.

В личных отношениях героини русских волшебных сказок более решительные, они смело стремятся к своей любви и любимому человеку. Героини китайских сказок в этом плане более пассивные, они редко проявляют инициативу. Сдержанность объяснялась тем, что женщина занимала в семье и феодальном обществе подчиненное положение.

Фольклорные героини обеих стран часто оказываются волшебницами, в этом, очевидно, сказалась вера в духовную силу женщины. В китайских героинях больше чудесного, таинственного. Отрицательная героиня в русской сказке осуждается за нелюбовь к детям-сиротам, для китайской сказки главный грех – неуважение к старости, и это связано с правилами конфуцианской философии.

Мы видим, с одной стороны, несомненное сходство в понимании идеала любящей, душевной, трудолюбивой женщины, с другой – заметные различия в нравственных и эстетических предпочтениях двух народов.

Литература

1. Корепова К. Е. Комментарий // Русская волшебная сказка: Антология. – М.: Высшая школа, 1992. – 525 с.
2. Костюхин Е. А. Лекции по русскому фольклору: уч. пособие для вузов. – М.: Дрофа, 2004. – 336 с.
3. Мелетинский Е. М. Герой волшебной сказки: Происхождение образа. – М., 1958.
4. Померанцева Э. В. Русская народная сказка. – М., 1963. – 128 с.
5. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. – М., 2011. – 332 с.

Мальцев И. В.

Национальный минерально-сырьевой университет «Горный»

ПОНИМАНИЕ НАУЧНОГО ТЕКСТА КАК ОСНОВЫ ПОЛУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ

В статье анализируются варианты инновационного подхода к пониманию текста, исследуются некоторые вопросы теории текста. Рассматриваются проблемы, возникающие при понимании структурных, композиционных, стилистических и других особенностей текста.

Ключевые слова: текст художественный и научный, научный стиль речи, гуманитарная семиотика, филологическая герменевтика.

I. V. Maltsev

National Mineral Resources University (Mining University)

The scientific text comprehension as a foundation of information source

The article analyzes variants of innovative text understanding approach. A multisided approach is applied. Philological hermeneutics and theory of text inclusion are also being discussed. Problems appearing during structural, compositional, stylistic and other text peculiarities understanding are revised.

Keywords: fiction and scientific text, scientific speech style, philological hermeneutics, text structural peculiarities.

Учащиеся любого вуза постоянно сталкиваются с текстами как гуманитарно, так и негуманитарно ориентированными. Самый сложный технический текст строится по законам использования живого языка с определённой стилистической направленностью. Современную филологию не могли обойти инновационные процессы, которые пронизывают всю современную жизнь и которые востребованы временем. В результате этого в число базовых объектов филологии, наряду с текстом и естественным языком, в конце XX – начале XXI вв. стал входить человек (точнее: Homo Loquens).

Гуманитарная семиотика, выделившаяся из семиотики в целом, направлена на изучение, в том числе, информации, которую несёт авторский текст помимо объективных сведений. (Подобно тому, как экономическая семиотика стала методологией изучения знаковых систем, применяемых в процессах экономического управления и планирования).

Филологическая герменевтика всё чаще и чаще понимается как искусство понимания письменных документов вообще [1]. Именно это и требуется от учащихся при работе с любыми видами компрессии текста: конспектировании, составлении аннотации, написании тезисов, рефератов и т. д.

Естественно, учащиеся имеют дело, прежде всего, с научными текстами, чтение и понимание которых напрямую зависит от понимания их структуры и законов написания.

Композиция типичного научного текста отражает последовательность фаз научного исследования: 1) осознание проблемы (вопроса, задачи) и постановка цели – «введение»; 2) поиск способов

решения проблемы, перебор возможных вариантов и выдвижение гипотезы, доказательство идеи (гипотезы) – «основная часть»; 3) решение исследовательской задачи, получение ответа – «заключение». Способ изложения, таким образом, является способом доказательства. Текст даже не очень больших по объему научных произведений – статей, сообщений – принято делить на рубрики, подчеркивая переход от одного исследовательского эпизода к следующему.

Наиболее общие фазы исследования представляют собой сложные действия, которые состоят из серии более конкретных, а они, в свою очередь, из элементарных действий, таких, как *обоснование, сравнение, противопоставление; приведение примера, ссылка; дополнение, пояснение, отступление; актуализация информации.*

Текст научного произведения создается как цепочка «шагов» – действий внутри текста, которые образуют логический каркас, своеобразный «сценарий научного произведения», который затем воспринимается даже неподготовленным читателем в тексте, насыщенном специальными символами и соответствующей терминологией.

В научном тексте по любой специальности можно без труда выделить языковые средства, при помощи которых осуществляется конструирование этого логического каркаса. Это, например, глаголы *обозначим, зададим, составим, определим, найдем, выберем, рассмотрим* и т. п. Автор методично – шаг за шагом – поясняет, подсказывает своему собеседнику, какие именно мыслительные операции он в тот или иной момент совершает: дает определение, переходит к следующему вопросу, возвращается к исходному пункту, приводит пример, анализирует результаты эксперимента, делает вывод и т. д.

Учащийся должен иметь представление о метатексте и элементах, в него входящих. Научный текст, таким образом, имеет сложную организацию, в нем можно условно выделить два пласта с точки зрения того, какую информацию получает читатель: 1) фактическую, непосредственно об объекте исследования, 2) информацию о том, как автор организует эту фактическую информацию. Информацию второго типа (и элементы, которые ее вводят) принято называть *метатекстом* [2]. Наличие метатекста – одно из существенных свойств научного текста.

Всякий письменный документ – это языковое обнаружение, имеющее двойную природу: с одной стороны, он – часть общей системы языка, с другой – продукт творчества некоторого индивида.

Понимание задач филологической герменевтики помогает видеть текст в качестве элемента определённой языковой системы и вместе с тем – как пример стоящей за ним уникальной субъективности. Первую часть задачи выполняет «объективное» (или «грамматическое») истолкование, вторую – «техническое» (или «психологическое»). Тем не менее, закономерности употребления языковых средств в научном стиле определяют такие факторы, как объективность и точность.

Объективность подразумевает, что информация не зависит от прихоти конкретного лица, не является результатом его чувств и эмоций. В тексте научного произведения она проявляется и в присутствии некоторых обязательных компонентов содержания, и в форме – в манере повествования.

Вопрос о необходимости использования иноязычных слов в научном стиле речи, как правило, решается в пользу последних. Интернациональность многих научных понятий и использование латинских и греческих корней в подавляющем числе терминов ведёт к обилию заимствованных слов в научных текстах. Собственно, точная терминология – это ядро любого научного текста. Важной чертой языка науки является точность. Научный стиль в сознании обычного человека, безусловно, прежде всего, ассоциируется с терминами. Это, действительно, наиболее яркая его примета.

Однако перегруженность специальными терминами создаёт трудность в понимании текста и является, как правило, также индивидуальной чертой, характеризующей личность автора.

Комплексный подход к восприятию текста учащимися, знание основных композиционных приёмов и структурных особенностей научного текста, в особенности, облегчает учащимся как восприятие информации, так и создание собственных вторичных текстов из текстов-первоисточников.

Литература

1. Кузнецов В. Г. Герменевтика и гуманитарное познание. – М., 1991. – С. 83.
2. Русский язык и культура речи: учебник для вузов / под ред. В. Д. Черняк. – М., 2002. – С. 395.

УДК 808.51:316.37

Нагиева Е. Б.

Санкт-Петербургский государственный университет

ФАКТОР АДРЕСАТА В ПУБЛИЧНОЙ ЛЕКЦИИ И ЕГО РЕЧЕВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

Статья посвящена анализу текстов публичных лекций, в которых особенно ярко проявляется установка на адресата. Автором показано, какое влияние оказывает образ адресата на речевую организацию текстов этого жанра.

Ключевые слова: публичная лекция, адресат публичной речи, речевая реализация публичной речи, параметры адресата.

E. B. Nagieva

Saint-Petersburg State University

Addressee Factor in a Public Lecture and its Speech Realization

The article is devoted to analyzing public lectures which are known for their explicit emphasis on the addressee. The author shows the impact the addressee produces on the language arrangement of this genre text.

Keywords: public lecture, public lecture addressee, language realization of the public speech, addressee parameters.

Для исследований последних десятилетий особенно актуально изучение речевого поведения с коммуникативной точки зрения, изучение речевых и языковых единиц с учетом их формальных и содержательных сторон в общении. Исследователи стремятся выделить в едином коммуникативном пространстве типовые, воспроизводимые в речи формы (функционально-смысловые типы речи, речевые жанры, фреймы, сценарии и пр.). В данном случае мы рассмотрим одну из таких форм – жанр публичной лекции, а точнее влияние одного из параметров коммуникативной ситуации (фактора адресата) на тексты подобного жанра.

В последнее время благодаря многократному увеличению информационного обмена публичные лекции получили широкое распространение. Публичные лекции были предметом исследования в ораторском искусстве, в юриспруденции, в методике обуче-

ния, но в лингвистических работах не рассматривались. В качестве материала данной статьи были использованы лекции из цикла «Академия» – известного проекта телеканала «Культура». Подобные лекции служат познавательной, просветительской цели, поэтому они должны совмещать объективное и в то же время доступное для адресата представление научного знания.

Как писала Н. Д. Арутюнова, любой речевой акт «рассчитан на определенную модель адресата» [1, с. 358]. И эффективность общения в полной мере зависит от того, насколько удовлетворены пресуппозиции собеседника. Проанализированный нами материал позволил отметить, что в отличие от собственно научных и учебных текстов (статей, учебных лекций) в публичных лекциях особенно сильно проявляется установка на адресата, образ которого существенно влияет на речевую организацию лекций. Несмотря на то, что обычно единственным однозначным признаком адресата публичной лекции считается его количественная неограниченность, тем не менее попытаемся выделить какие-то более определенные черты в зависимости от условий, контекста общения и проследить, как эти черты отражаются в речевой организации лекции, выборе языковых средств и приёмов¹.

1. Адресат публичной лекции, во-первых, мыслится как *неравный говорящему* в отношении знаний в той или иной области. Главной задачей автора лекции считается перевод специальной научной информации на язык неспециального знания. С учетом этой специфики адресата реализуется потребность рефлексии речи, достаточно жесткий самоконтроль говорящим своего речевого поведения, осознание возможных препятствий в восприятии. С этим связан выбор средств воздействия на интеллектуальную сферу адресата для достижения им понимания. Сюда можно отнести: а) *полноту речи*, при которой происходит «погашение пресуппозиций говорящего» [2, с. 541] с ориентацией на пресуппозиции адресата. Реализации этого параметра адресата служат всевозможные комментарии, уточнения, повторы, перифразы; б) а также тот факт, что в отношении обобщенного/абстрагирующего и *конкретизирующего/индивидуализирующего* подходов к представлению содержания наблюда-

¹ Рамки данной публикации ограничены и не позволяют представить всех особенностей, поэтому мы ограничимся только некоторыми из них, анализ других выявленных в этом отношении явлений будет представлен в докладе.

ется значительная доля последнего. Понятийно-терминологическое представление содержания заменяется описательными приемами его ввода. К таким приемам относятся:

Обрисовка ситуаций. К примеру, во Флоренции в одно и то же время по улицам бродил немолодой, очень мрачный, внешне озабоченный всегда и абсолютно гениальный Микеланджело. Встретив как-то юного жизнерадостного Рафаэля, окруженного молодыми людьми, он сказал: «Что это ты, Рафаэль, всегда так весел и окружен молодыми?». А он сказал: «А ты всегда мрачен, как палач». И они не очень понравились друг другу [3].

Драматизация (воссоздание речи, мыслей героев): Или владеец римской виллы. И вот он думает: «Конечно, мне хорошо и живу я хорошо, но все-таки феодализм, который потом родится как система отношений внутри элиты, сеньор, вассал, рыцари – это надежней. Как бы мне перейти к этому?» [3].

Особо следует отметить здесь такой прием, как *апелляция к современным реалиям*. Автор использует современные термины, чтобы точнее представить информацию, опираясь на близкие и знакомые адресату понятия современной жизни: *У них [римлян] уже высоко развивалось и финансовое дело, уже были и банки, уже были займы, кредиты, проценты, ростовщичество, все было* [4].

2. Во-вторых, существенным параметром адресата является представление о нем как о лице, *воспринимающем речь на слух*, в условиях устного общения. Эта особенность влияет на организацию речи с учетом устного канала коммуникации, её отражают следующие явления: Экспозиция, выдвижение в начало высказывания исходного пункта мысли: *Рим перестал побеждать, Рим перестал быть захватчиком, Рим перестал быть похожим на самого себя* [3]. Повторы, ряды однородных членов, перечисления, параллельные синтаксические конструкции: *Рим не захватчик – это не Рим, Рим не победитель – это не Рим. Рим не завоеватель – уже не Рим, Рим не победитель – уже не Рим* [3].

3. В-третьих, адресат публичной лекции видится как *объект эмоционального воздействия*. В задачи говорящего входит не только достижение понимания содержания со стороны аудитории, но и формирование у неё определенного оценочного отношения к содержанию. Для этого используются: стилистически маркирован-

ные слова и выражения (*Все знают, что такое Средние века и в последнее время они, прямо скажу, в какой-то моде*); подчеркнутая оценочность речи (*безумно увлекательный, совершенно провальный. С ума сойти!*) [3], [4]. Формированию образных представлений и оценочных реакций у адресата также способствует использование лектором сравнений и метафор, в семантике которых используются образные аналогии, близкие аудитории. Так в текстах лекций Средние века становятся *«мрачным коридором»*, эпоха Возрождения – *«взрывом духовности»*.

Таким образом, адресат публичной лекции прогнозируется говорящим как включенный в непосредственный контакт, менее осведомленный в данной области знаний, воспринимающий речь на слух, субъект понимания и эмоционального воздействия. Выявленные параметры адресата предопределяют существенные языковые качества текста публичной лекции как жанра, мотивируют принципы её речевой организации, влияющие на функционирование определенных языковых средств, часть из которых мы и попытались представить.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Фактор адресата // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – М.: Наука, 1981. – Т. 40. – № 4. – С. 356–367.

2. Димитрова С. Актуализация предложения и ее зависимость от представления говорящего о степени осведомленности адресата (на материале русского языка) // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XV: Современная зарубежная русистика. – М.: Прогресс, 1985. – С. 535–545.

3. Басовская Н. И. Зарождение средневековой цивилизации западной Европы. Лекция 1. [Электронный ресурс]: http://tvkultura.ru/anons/show/episode_id/156620/brand_id/20898/

4. Басовская Н. И. Зарождение средневековой цивилизации западной Европы. Лекция 2. [Электронный ресурс]: http://tvkultura.ru/anons/show/episode_id/156408/brand_id/20898/

УДК 811.161.1'243:378:821

Плюснина Т. Д., Успенская И. С.

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

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В статье рассматривается проблема изучения художественной литературы в иностранной аудитории в целях формирования межкультурной компетенции. При этом акцент делается на том, что обучению чтению произведений художественной литературы иностранных учащихся должно основываться на интегративном подходе к соизучению языка, литературы, культуры.

Ключевые слова: культууроориентированный подход, гуманитарные технологии, межкультурная компетенция, языковая картина мира, студент-инофон, межкультурная коммуникация, лингвокультурологический подход.

T. D. Ploosnina, I. S. Oospenskaya

S.M. Kirov Saint-Petersburg State University of Forestry

Peculiarities of a Literary Text for a Foreign Audience

Studying literary works by a foreign audience with the intention to develop cross-cultural competence is considered in the article. What is emphasized is that studying literary works is to be based on an integrating approach implying a study of language, literature, culture.

Keywords: culture oriented approach, humanity technologies, cross-cultural communication, linguistic and cultural approach.

Возрастающая динамика межнациональных и этнорегиональных процессов, изменяющих нормы и правила самореализации личности в поликультурном пространстве, является отличительной характеристикой современного общества.

Понимание различий между народами и культурами, осмысление отношений между личностью и обществом требует разработки новых подходов к обучению и образованию иностранных студентов как дальнего, так и ближнего зарубежья. Разрабатываемое в методике преподавания РКИ новое направление – культууроориентированный подход, призванный формировать основы межкультур-

ной компетенции учащихся, приводит к осознанию студентами русской языковой картины как части общемировой [2, с. 56].

При культууроориентированном подходе (в иной терминологии лингвокультурологическом) расширяются взаимные представления о национальных стереотипах мышления, их связях с ментальностью и культурой, отраженных в языке. Как факт современной науки и методики он дает возможность использовать гуманитарные технологии, устанавливать взаимопонимание и взаимоуважение в процессе межкультурной коммуникации, осуществлять равноправный диалог современных культур через язык.

Диалог культур сам по себе есть деятельность. Для его успешного ведения и достижения взаимопонимания в общении (межкультурной коммуникации) иностранный учащийся должен владеть межкультурной компетенцией, что предполагает не просто знание, запоминание и воспроизведение фактов культуры России. Ему необходимо осознать их место в культуре страны изучаемого языка, сопоставить с фактами родной культуры и дать им оценку, включить их в систему своих знаний.

Для овладения межкультурной компетенцией в учебном процессе важнейшим является обращение к художественной литературе как феномену русской и мировой культуры, обладающему когнитивной, коммуникативной, эстетической, этической функциями.

Однако произведения русской классической литературы трудны для иностранцев негуманитарного вуза из-за недостаточного уровня владения ими языком, который позволил бы им читать, понимать тексты чужой культуры на чужом языке, без чего невозможна межкультурная коммуникация – диалог культур.

Кроме того, иностранный студент – нефилолог не ориентирован на процесс изучения языка как инструмента познания культуры страны.

Его национальный, культурный и ментальный опыт не позволяет адекватно воспринимать русскую языковую картину мира. Предубеждения, неприятие фактов чужой культуры, «настороженность», «закрытость», отсутствие интереса, недостаточный уровень владения языком нередко являются своеобразным «тормозом» для вхождения студента – инофона в новую для него культуру.

Учитывая особенности данного контингента учащихся и рассматривая художественную литературу как одно из средств меж-

культурной коммуникации, коллектив преподавателей кафедры разрабатывает систему обучения чтению произведений художественной литературы, где реализуется интегрированный подход к соизучению языка, литературы, культуры.

Лингвокультурологический подход к художественному тексту как единице обучения предполагает направленность учебного процесса на присвоение учащимися ценностей, заложенных в культурных концептах литературных произведений, в связи с чем текст приобретает новое качество - наполняется личностным смыслом для конкретного читателя [1, с. 93].

Важной задачей при обучении чтению является расширение языкового поля национальными прецедентными феноменами, знакомыми среднему носителю языка; обогащение словарного запаса учащихся; принятие ими новых знаний о чужой культуре, что способствует более глубокому познанию своей культуры, пониманию связей между различными видами искусства: литературой, живописью, музыкой, театром, кино.

Данные теоретические положения, практический опыт работы были учтены авторами статьи Т. Д. Плюсниной и И. С. Успенской при подготовке к изданию учебного пособия «Читаем русскую классическую литературу» [3, с. 76], адресованного иностранным студентам I – II сертификационного уровня владения русским языком. Пособие, методически обоснованное, соотнесённое с читательским опытом обучаемых, уровнем их языковой, лингвокультурологической компетенции, включает в себя (частично) адаптированные произведения русской литературы XIX в.: «Станционный смотритель» А. С. Пушкина, «Тамань» М. Ю. Лермонтова, «Муму» И. С. Тургенева. Эпиграф пособия «Чем больше люди знают друг о друге, тем лучше они понимают друг друга» (Л. Улицкая) отражает творческий замысел авторов.

В структуру пособия включены:

- обращение к читателю – иностранному студенту;
- краткая информация о творчестве писателя, исторической эпохе, предпосылках создания произведения;
- факты биографии писателя, тексты;
- рубрика «Это интересно знать» – о событиях, послуживших импульсом к написанию произведения;
- лингвокультурологический комментарий к текстам;

- система лексико-грамматических заданий;
- задания на понимание и осмысление произведения, его идейно-художественных особенностей;
- итоговые задания («Давайте побеседуем о прочитанном»), которые стимулируют желание студентов выразить собственное суждение о прочитанном, вступить в дискуссию, сопоставить факты родной и русской культур;
- темы для монологических высказываний (в устной или письменной форме);
- рубрика «Советуем вам...», где даются рекомендации прочитать другие произведения писателя, посетить музеи, посмотреть кинофильмы, спектакли.

В пособии имеются иллюстрации к текстам, которые помогают понять этнокультурные реалии эпохи, сюжетные линии, представить персонажей, что вызывает интерес к текстам, повышает мотивацию обучения, развивает речь студента – читателя.

В информацию о творчестве писателей, эпохе, истории создания произведений, в лингвокультурологические комментарии к текстам включены сведения об этнокультурных особенностях жизни народа, связанных с историей России, бытом, природой, что дает возможность выявлять совпадения и несовпадения ассоциативного фона у иностранцев и русских и создаёт предпосылки для диалога культур. (Однако достичь межкультурной коммуникации в полном объеме, на наш взгляд, не представляется возможным).

Диалоговый метод обучения, реализуемый в заданиях к текстам, предопределяет педагогическое сотрудничество, создаёт естественную ситуацию общения читателя с книгой на занятиях, условия для непосредственного контакта (диалога) с автором через текст.

На наш взгляд, системный подход к изучению произведений литературы способствует толерантному отношению к инокультурному опыту, даёт возможность совершенствовать гуманитарную составляющую учебного процесса.

Литература

1. Кулибина Н. В. О том, как текст превращается в урок русского языка / Н. В. Кулибина // Мир русского слова. – 2002. – №. 1. – С. 91–97.
2. Пассов Е. И. Диалог культур: социальный и образовательный аспекты / Е. И. Пассов // Мир русского слова. – 2001. – №. 2. – С. 54–59.

3. Плюснина Т. Д. Читаем русскую классическую литературу: учебное пособие для иностранных учащихся (I, II сертификационные уровни владения русским языком) / Т. Д. Плюснина, И. С. Успенская. – СПб.: СПбГЛТУ, 2011. – С. 76.

УДК 81'271:[07:355]"2014/2015"

Проничева О. Ю.

Военная академия материально-технического обеспечения
им. генерала армии А. В. Хрулёва

ПУБЛИЦИСТИКА НА ВОЕННУЮ ТЕМУ: РЕЧЕВЫЕ ДОМИНАНТЫ И ЧИТАТЕЛЬСКАЯ РЕАКЦИЯ

Статья посвящена анализу содержательных и языковых особенностей современных публицистических текстов на военную тему. Материалом послужили тексты газеты «Красная звезда» за 2014-2015 годы.

Ключевые слова: публицистика, военная тематика, информативная и воздействующая функции, оценочность.

O. Yu. Pronicheva

General A.V. Khruliev Saint-Petersburg Military Logistics Academy

Military Journalism: Language Dominants and the Readers' Reaction

The article is devoted to analyzing language and content peculiarities of contemporary military journalism. The material being analyzed are texts from the "Krasnaya Zvezda" paper of 2014 – 2015.

Keywords: journalism, military thematics, informative and impact function, valuation.

В начале XXI в. сложилась система массовой коммуникации, распространяющая информацию на практически неограниченную аудиторию. Наблюдается изменение характера информационных процессов, создано единое информационно-коммуникативное пространство. Одной из составляющих глобальной коммуникации стала публицистика как особый вид текстов, в которых освещаются актуальные вопросы общественно-политической жизни.

Коммуникативность публицистических текстов предполагает обратную связь, ответную реакцию адресата. Электронные версии

современных газет в Интернете дают адресату возможность оперативно выразить свое отношение к информации в рубриках «комментарии», многочисленных социологических опросах. Даже количество прочтений, которое также фиксируется, позволяет судить о читательском интересе.

В свете последних общественно-политических событий на мировой арене, когда доминирует мнение, что идет непрерывная информационная война, читательская реакция становится особенно актуальной.

Задачей нашего исследования стало изучение речевых доминант публицистических текстов на военные темы, вызывающих активную читательскую реакцию. Материалом послужили тексты газеты «Красная звезда» за 2014–2015 гг. (электронная версия).

«Красная звезда» – издание, имеющее своего потенциального читателя. Эта газета ориентирована на аудиторию, так или иначе связанную с вооруженными силами РФ. Целевая аудитория определяет выбор тематики публикаций, характер освещения событий. Аудитория диктует и необходимый стиль речи. Однако тексты по сути адаптированы для массового адресата.

Речевая доминанта – это выдвижение, актуализация языковых средств, осуществляемая различными способами.

Выдвижение текстового смысла при помощи оформления его соответствующими лексико-синтаксическими средствами и употребления в сильных текстовых позициях.

Преобладание каких-либо грамматических явлений, их повторяемость в тексте, высокая частотность употребления.

Нестандартное употребление языковых единиц, нарушение предсказуемости.

Единицы различных уровней речевой структуры текста участвуют в оформлении речевых доминант. Речевые доминанты формируют некоторую совокупность речевых единиц текста, которые соотносятся с основными элементами смысловой структуры, выражают основные, «ключевые» смыслы. Возникает вопрос: «Каким будет читательское восприятие: нужным автору или нет?»

Применительно к военной публицистике абсолютно верно мнение профессора Ю. В. Рождественского, выделяющего две группы стилистических средств в языке СМИ, – признаваемое и отвергаемое [1].

«Признаваемым» в текстах «Красной звезды» является описание действий РФ на мировой арене, что выражается сочетаниями: *переговоры по мирному урегулированию, многосторонние консультации, стратегическое партнёрство, миротворческие силы, территориальная целостность.*

Среди прилагательных, характеризующих действия РФ на международной арене и внутри страны, часто используются: *совместный, единый, правильный.* Частотны словосочетания: *устойчивая работа, взаимовыгодные партнерские отношения, системные меры.*

Информация способствует пониманию общей политики РФ. Тексты позволяют развенчать некоторые мифы, например, об агрессивности политики РФ («ШОС парирует вызовы», «Россия примет ответные меры на неограниченное развитие ЕвроПРО», «Мы не торгуем своим суверенитетом»).

Публицистика на военную тему диалогична, а на современном этапе даже сверхдиалогична. Учитывая социокультурную и психологическую модель адресата, автор идет путем совместного осмысления фактов, осваивая таким образом информационное пространство, формируя зоны «признаваемого» и «отвергаемого».

Цель текста состоит не столько в том, чтобы описать ситуацию, сколько в том, чтобы сформировать у аудитории определенное отношение к излагаемым фактам («... не допустим хаоса вдоль границ России»).

Меткое высказывание авторитетного лица помогает выразить мысль, повышает убеждающую силу слова. Например, образное выражение В. В. Путина «удар в спину» (про сбитый Турцией российский военный самолет) цитировалось не один раз.

Текстам присущи открытая тенденциозность, полемичность, эмоциональность: «Самообман Вашингтона: расширением присутствия США пытаются компенсировать потери влияния». Придумываются броские заголовки.

«Отвергаемое» в публицистических текстах обычно содержит информацию, характеризующую противника: «... царьки завелись...». Характерно использование оценочных речевых средств, обладающих негативной эмоциональной окраской.

Анализ текстов 2015 г. показывает увеличение объема информационного поля по сравнению с 2014 г. Наблюдается тенденция к большей достоверности, фактологичности.

Усиление информативности проявляется в уменьшении официальности передачи информации. Эта тенденция превратила заголовки текстов из односоставных назывных предложений в двусоставные и развернутые. Например: *«Сценарий 2040: каким станет мир через поколение»*, *«Война на опережение: часть I. Как противостоять сетецентрическим действиям противника»*. Факты подаются интенсивно, но без лишней агрессии.

Публикации СМИ содержат определенные клише, новые лексические сочетания. Моделируются соответствующие общественные настроения. Например, новое словосочетание *«вежливые люди»* довольно быстро укрепилось в речи с положительной коннотацией.

Многие публикации заряжены юмористической иронией. Например: *«Апокалипсис: просто и недорого»* (заголовок одной из статей).

Основные элементы смысловой структуры могут не формулироваться прямо, подаваться в образной форме, поэтому для понимания текста, ответной читательской реакции важны речевая структура и смысловая организация. Нельзя не согласиться с точкой зрения В. Г. Костомарова: «для сущностного понимания текстов и их группировок необходим, несомненно, совмещенный анализ внеязыковой доминанты и языковой логики их конструирования» [2].

Отображаемая таким образом информация о фактах, событиях значима и сама по себе, и как средство проведения определенной идеологии.

Литература

1. Рождественский Ю. В. Общая филология. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996. – 326 с.
2. Костомаров В. Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.

УДК 81'373:316.728:070"2012/2014"

Редкина Е. С.

Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ В НОВЕЙШЕЙ РУССКОЙ ПОЭЗИИ

Статья посвящена специфике функционирования лексико-семантических средств, репрезентирующих массовую культуру в поэтических текстах современных русских поэтов, опубликованных в журналах «Новый мир», «Октябрь», «Звезда» в период с 2012 по 2014 гг. Выделяются некоторые особенности организации текстов, содержащих лексику, называющую феномены современной массовой культуры.

Ключевые слова: новейшая поэзия, новейшая литература, современная русская поэзия, массовая культура.

E. S. Redkina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Lexical-Semantic Means Representing Mass Culture in Newer Russian Poetry

The article is devoted to the usage of lexical-semantic means representing mass culture in newer Russian poetry. Some features in organization of the texts with lexis naming the phenomena of modern mass culture are marked out.

Keywords: newer poetry, newer literature, modern Russian poetry, mass culture.

Ориентация новейшей русской поэзии на разговорность, соединение высокого и низкого стилистических регистров, что отмечают многие исследователи и критики (Л. В. Зубова, Н. А. Фатеева, Е. Абдуллаев, А. Алёхин, М. Эпштейн и др.), во многом связана с представлением в текстах современных авторов феноменов массовой городской культуры. По мнению Е. Абдуллаева, современная урбанистическая культура «вполне может войти в плоть стихотворения, не только не разрушая его органики, но, напротив, усиливая её» [1].

Обратимся к рассмотрению функциональных особенностей использования лексико-семантических средств, репрезентирующих массовую культуру, в некоторых текстах поэтов, опубликованных в период с 2012 по 2014 гг. в литературных журналах «Новый мир», «Октябрь» и «Урал».

В стихотворении Андрея Василевского «Надя» появляется языковая рефлексия, связанная с тем, что в бытовой коммуникации зачастую происходят ошибки в акцентуации названия ресторана быстрого питания:

зло и добро рифмуются как ботинки и полуботинки
изнасиловали но не убили вот и добро
девочка надя покушай тартинки
или пиццу <Сбарро а не Сбарро>

Неожиданное внимание к произношению названия кафе кажется неуместным в контексте, где автором в своеобразной циничной манере противопоставляются такие сложные категории, как добро и зло: *изнасиловали но не убили вот и добро*. Название ресторана быстрого питания и прецедентное имя барона Субботы в последующем контексте, относящееся к религиозной сфере, являются в тексте маркерами двух разных цивилизаций, которые характеризуют современную автору хаотичную реальность.

В стихотворении «Москва» Андрей Василевский фрагментарно изображает ряд бытовых ситуаций, воссоздавая повседневный мозаичный образ города, использует бытовую речь:

кто-то кричит:
мужчина!
горит
путевка в египет
но лучше на крит

Высказывание построено на эффекте обманутого ожидания. Так, в противопоставлении ожидаемого описания катастрофы ажиотажа, связанный с привлечением потенциального покупателя туристической путевки, обретает сниженный статус. Включение данной реплики делает образ города разрозненным, мелочным, бессмысленно суетным.

В стихотворении Михаила Свищева «Привычно обойдя ментов и табор» прецедентное имя популярной писательницы Александры Марининой обозначает принадлежность описываемых героев к обстановке социального неблагополучия:

ее узнают слесарь и бездельник,
и дрянь, что на порезанном сиденье
над томиком Марининой дрожит;
и гопники стоп-кран сорвут, и первым
в промерзшей электричке на Перерву,
заголосит в коляске идиот...

В данном случае «томик Марининой» является символом второсортной одноразовой литературы. Творчество писательницы и читателя А. Марининой в тексте маркированы резко отрицательно: лексема *томик* имеет уменьшительно-пренебрежительный оттенок значения, в глаголе *дрожать* в значении '*читать*' актуализируется сема страха или беспомощности, то есть автор указывает на некоторое униженное состояние лица, которое производит данное действие.

В стихотворении Дмитрия Румянцева «Ночь. И мафия вновь открывает глаза» лирический герой обращается как к феноменам массовой культуры, так и к прецедентным именам значительных деятелей мировой культуры:

Эти черные улицы, черный разбой,
черный *бумер* и визг тормозов
объяснят ли мне Бубер, Бердяев, Толстой
вплоть до зауми — с самых аздов?

Внутристрочная рифма «бумер – Бубер», построенная на созвучии упомянутых слов, выстраивает временную парадигму от Бубера до современной криминальной России, одновременно противопоставляя две эпохи, выделяя для одной в качестве знакового явления философию Мартина Бубера, а для другой – черный бумер, отсылая читателя к популярному фильму «Бумер», демонстрирующему философию нового времени. Интересно, что первая строчка стихотворения является стандартной репликой, используемой в популярной в массовой игре «Мафия». Подобная отсылка вскрывает состояние общества, в поле интересов которого входит игра с криминальным сюжетом, и формирует особое внутритекстовое пространство, соответствующее ощущению жизни героя – полуигровое, неправдоподобное, на грани фантазийного и реального миров, не вписывающееся в его картину мира

Дмитрий Данилов обращается к культуре спорта в массовом ее понимании, описывает речевую реакцию СМИ и болельщиков на футбольный матч:

И люди которые просто следили за футболом...

Тоже сказали Ы

И спорт-экспресс написал – наконец-то Ы!

И советский спорт написал – вот все-таки Ы...

Так примитивная и бессмысленная речь, обозначенная единственным звуком, в тексте становится всеохватной и принадлежит не отдельной группе людей, а целому обществу.

Драматический пафос стихотворения Геннадия Каневского «Orpheus» определяется возможностью добровольного ухода из жизни лирического героя и его уверенностью в том, что после смерти он попадет в ад. Герой озабочен вопросом о том, есть ли в аду музыка:

если нету, я заберу

что-нибудь, саундтрек к рекламе –

чем еще затянуть дыру

эту, зияющую перед нами?

В данном контексте используется просторечная лексема «нету» и упоминается элемент, относящийся к массовой культуре, – *саундтрек к рекламе*. Статус музыки, которую герой может слышать в аду, приобретает сниженный характер, так как речь идет не просто о популярной композиции, а о композиции, которая транслируется повсеместно в маркетинговой коммуникации, зачастую воспринимается как навязчивая, вульгарная, не отвечающая музыкальному вкусу. Подобная организация текста создает коннотативную разобщенность отдельных его элементов.

Для современных русских поэтов характерно активное обращение к массовой городской культуре. Упоминание феноменов массовой культуры зачастую связано с описанием упадка общего уровня культуры, в том числе и языковой, социальным неблагополучием, поверхностными ощущениями героев произведения, бессмысленной суетностью, абсурдностью ценностей, преобладающих в обществе. Такая установка влечет за собой возникновение иронической интонации и использование субстандарта и стилистически сниженной лексики, что, с одной стороны, демонстрирует «ущербность личности в современном обществе», а с другой стороны, способствует «внедрению» в убогий мир картин мира, «которые обогащают сознание лирическим отношением к действительности» [2].

Литература

1. Абдуллаев Е. Поэзия действительности (II). Очерки о поэзии 2010-х [Электронный ресурс] // Арион. – 2010. – №3. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/arion/2010/3/ab20.html>.

2. Зубова Л. В. Критика и защита языка современной поэзии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/478/38478/files/spr0000051.pdf>.

УДК 81'42:81'371

Сергеева Е. В.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

АНАЛИЗ ПРОЗАИЧЕСКОГО И ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА МЕТОДАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОНЦЕПТОЛОГИИ

В статье рассматриваются возможности применения методов художественной концептологии в лингвистическом анализе художественного текста. Данный метод позволяет выделить и исследовать ключевые концепты художественной картины мира автора произведения, а также наиболее значимые лексические единицы, относящиеся к этим концептам.

Ключевые слова: метод художественной концептологии, экспликация концепта, компоненты художественного концепта.

E. V. Sergueyeva

A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

Analysis of a Poetic and Prosaic Text by Means of Literary Conceptology

Methods of applying artistic conceptology in analyzing literary text are considered. This method enables to identify and study key concepts of the author's artistic worldview, the most significant lexical units related to these concepts.

Keywords: methods of artistic conceptology, concept explication, artistic concept components.

Новые категории, термины и методы анализа, возникшие в науке в начале XXI в., требуют изменения подхода и в области анализа художественного текста. Среди методов, продуктивность

которых в современной лингвистике уже проверена на практике, можно назвать художественную концептологию.

Художественной концептологией может быть назван раздел лингвистики и методический подход, связанный с исследованием особенностей экспликации концепта как составляющей художественной картины мира писателя. Это словосочетание малоупотребительно в лингвистических исследованиях, однако не является нашим авторским термином [1]. Основной предмет исследования художественной концептологии – языковое воплощение художественного концепта, а основной метод – концептуальный анализ художественного (как прозаического, так и поэтического) текста.

Применение методов художественной концептологии в лингвоэстетическом анализе художественного текста позволяет использовать концепт и как центральный объект исследования, и как инструмент моделирования при рассмотрении поэтических и прозаических произведений. Именно при изучении художественного текста лингвоконцептуальный анализ как специфический тип анализа текста особенно значим. При подобном анализе в центре внимания исследователя оказываются *художественные концепты*, а целью становится выявление особенностей их экспликации в тексте как проявление специфики художественной картины мира автора текста. Художественный концепт – лингвоментальный конструкт, который воплощает художественную картину мира автора, включающую в себя как общенациональные, так и присущие только этой творческой языковой личности содержательные элементы и вербальные составляющие. Исследование концепта, существующего не в рамках динамичной, многоаспектной, неоднозначной реальной национальной языковой картины мира, а в пределах статичной для данного текста, единой, самодостаточной художественной картины мира отдельной творческой языковой личности – особенно значимо.

Подчеркнем, что художественная концептология – это не только определенное направление лингвоконцептологии, но и метод анализа художественного текста, подразумевающий специфический подход к этому тексту (текстам) с точки зрения порождающих и объединяющих его лингвоментальных феноменов, воплощающихся как в ключевых словах, так и в текстовых ассоциативно-семантических полях, ядерные единицы которых особенно значимы для понимания смысла и восприятия образного строя произведения или определенной совокупности произведений. Так, рас-

смотрение концепта «Вампир» в романе В. Пелевина «Ампир В» демонстрирует наиболее важные для писателя смыслы, связанные с его сатирически-постмодернистским взглядом на современную действительность.

В соответствии с картиной мира XXI в. пространство художественного текста можно воспринимать как специфическую виртуальную реальность, организованную аналогично реальности «невиртуальной». Художественный концепт, будучи вербально выраженной содержательной единицей индивидуального творческого сознания, в этой виртуальной реальности аналогичен концепту-универсалии – вербально выраженной содержательной единице национального сознания. Так же, как совокупность ключевых концептов языковой картины мира представляет нам специфические особенности духовной жизни народа, так и совокупность ключевых концептов художественной картины мира представляет нам специфические особенности «эстетической псевдореальности» писателя. Например, можно говорить о том, что выделение системы ключевых концептов поэтического творчества В. Иванова дает представление о базовых элементах и основных скрепах «поэтической вселенной» этого автора, основанных на понятиях божественного, любви, творчества, природы и единого огня-света.

Можно утверждать, что «художественно-концептологическая» методика позволяет наиболее полно и адекватно, во-первых, описать соотношение русской языковой картины мира в целом и художественной картины мира определенного автора (например, индивидуально-авторские концепты «Прозрачность» и «Божественное» отличают картину мира В. Иванова от языковой картины мира), а во-вторых, представить языковую специфику «мира художественного произведения» как такового (в частности, концепт «Творчество» в романе В. Пелевина «Г» эксплицируется с помощью лексических единиц, которые не в полной мере совпадают с вербализаторами этого концепта в русской языковой картине мира именно потому, что представление писателя о творчестве достаточно индивидуально).

Поскольку для художественного концепта характерны только вербальные экспликации содержания, рассмотрение поля этого концепта будет максимально полным с точки зрения художественной концептологии, что невозможно при исследовании вербализации концепта-универсалии. Художественный концепт задан картиной

мира определенного автора и существует в рамках определенного текста или контекста творчества. Значит, его можно определить как феномен нединамичный и невариативный и поэтому весьма удобный для лингвостилистического анализа. Предметно-понятийный, ассоциативный, образный, символический и оценочный компоненты художественного концепта определяются только картиной мира создателя художественного текста (базирующейся, соответственно, на языковой картине мира), а следовательно, исследователь может почти полностью и достаточно точно описать содержание этого концепта.

Два десятилетия исследования различных видов концептов позволяют говорить о некотором различии функций художественного концепта в прозаическом и поэтическом тексте. В прозаическом тексте художественный концепт выполняет обычно две функции: 1) представление содержательных феноменов в виде полевых структур, ключевых для картины мира автора и наиболее значимых для его тезауруса лексических единиц; 2) исходной точки развертывания текста и организующего его целостность опорного смысла интегративного семантического комплекса. Примерами, наглядно демонстрирующими эти функции, могут служить художественные концепты «Живопись», «Пение» и «Кукла» в соответственно романах Дины Рубиной «Белая голубка Кордовы», «Русская канарейка» и «Синдром Петрушки».

В поэтическом тексте художественный концепт выполняет прежде всего первую функцию, причем с ориентацией прежде всего на образную информацию. Например, концепт «Время» в поэзии В. Иванова вербализуется не только с помощью общеязыковых единиц, но и с помощью общехудожественных и индивидуально-авторских образных средств (омут времен недвижимых, праг темной жизни, дней хоровод, крест времен) и включает в свое содержание не характерные для концепта-универсалии элементы, в том числе имплицитно представленные метафоры «время – змея» и «время – поработитель», поскольку для В. Иванова время – не только цикл, держащий человека в плену, но и вечное испытание и источник мук.

Следовательно, при применении методов художественной концептологии, с одной стороны, оказывается возможным выделить и исследовать ключевые концепты художественной картины мира автора и рассмотреть наиболее значимые лексические едини-

цы, относящиеся к ассоциативно-семантическому полю этих концептов, а с другой – необходимо учитывать различие функций художественного концепта в прозаическом и поэтическом тексте при анализе как номинанта концепта, так и вербализаторов смыслов, входящих в ядерную зону поля этого концепта.

Литература

1. Воробьева О. П. Концептология в Украине: обзор проблематики // Лингво-концептология: перспективные направления. – Луганск. – 2013.

УДК 81'373.23Tolstaja

Чжао Чэньси

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНТРОПОНИМОВ В РАССКАЗАХ Т. ТОЛСТОЙ

В статье исследуются функции антропонимов в художественных текстах Т. Н. Толстой. В частности, выявлены их структурно-семантические особенности, определена их роль в понимании мировоззрения писателя.

Ключевые слова: антропоним, функции антропонимов, потенциал антропонимов.

Chjao Chensy

A. I. Herzen Russia's State Pedagogical University

Structural and Semantic Peculiarities of Anthroponyms in T. Tolstaya's Stories

The article analyses the functions of anthroponyms in the literary texts by T. N. Tolstaya. In particular, some of their structural and semantic peculiarities as well as their role in understanding the author's world view have been revealed.

Keywords: anthroponym, anthroponym function, anthroponym potential.

В настоящее время изучение антропонимов представляет для науки особый интерес, что связано с антропоцентризмом лингвистики. В русском языке антропонимы как особый класс

слов обладают большим разнообразием форм (дериватов), имеющих эмоционально-экспрессивную окраску и передающих субъективное оценочное отношение к человеку. В ситуациях общения разные варианты наименования выражают отношения между людьми, характеризуют как самого носителя имени, так и культуру страны. Иными словами, имя как знак обладает высоким семантическим, прагматическим и функциональным потенциалом.

Использование антропонимов в художественном тексте претерпевает изменения. Художественное произведение отражает язык времени, стереотипы мышления и межличностного взаимодействия в ту или иную эпоху, поэтому изучение антропонимов сохраняет актуальность на разных этапах развития этого направления исследования. В этом смысле изучение произведений Т. Н. Толстой представляет большой интерес, так как они, с одной стороны, написаны в русле классической русской литературно-языковой традиции, а с другой стороны, описывают характеры и типы межличностных отношений, распространённые в современной жизни.

Таким образом, актуальность исследования определяется следующими факторами: возрастающим интересом современных исследователей к проблемам антропонимии; широким семантическим, прагматическим и функциональным потенциалом антропонимов в художественном тексте, в том числе – в произведениях Т. Н. Толстой; трудностью антропонимов для восприятия иностранцами и отсутствием достаточного количества исследований в этой области.

Как отмечают ученые, антропоним – это особый класс слов, имеющий деривационные, семантико-стилистические и функциональные свойства в языке и речи. Функция антропонимов – быть средством создания художественного образа.

В принципе у имени собственного есть значение. А. В. Суперанская выделяет отличительные черты имени собственного от имени нарицательного [2]. А по мнению А. Вежицкой и других исследователей, русская антропонимия характеризуется наличием в ней большого количества формообразующих средств, разнообразностью форм субъективной оценки, которые передают субъективное отношение человека к носителю имени и т. д. [1].

Нами исследованы структурно-семантические особенности антропонимов и их функции в рассказах Т. Н. Толстой, а также проанализирована мотивированность антропонимов. Мы выделили три группы антропонимов: этимологически-мотивированные, например: Светлана – персонаж из рассказа «Огонь и пыль». Имя происходит

от слов 'свет, светлый'. Имя обыгрывается в контексте: «*Вот Светлана... она-то не завидует никому, у неё есть всё, да только придуманное, глаза её и страшный рот горят пожаром...*» [3].

Словообразовательно-мотивированные, например, Женечка – персонаж из рассказа «Самая любимая», 1986 г. Сначала из контекста создаётся впечатление, что рассказчик относится к Женечке с теплотой, и отчасти это действительно так. Далее имя «Женечка» открыто выражает насмешливое и снисходительное отношение рассказчика к этому персонажу, к её желанию всех научить, к её простоте, примитивности: «душа у неё была – проще некуда» [3].

Фонетически-мотивированные, например: Зоя – персонаж из рассказа «Охота на мамонта». Автор в самом начале эксплицитно вводит фонетические ассоциации: «*Красивое имя – Зоя, правда? Будто пчёлы прожужжали. И сама красива... всё хорошее*» [3].

Мы часто встречаемся с приемом контраста, этот антропони-мический контраст у Т. Толстой передает противопоставление образов жизни героев, мировоззрений, привычек, характеров и т. д. и выражает особенность авторского стиля как стиля антитез. Например, в рассказе «Река Оккервиль» (1985) показаны два образа героини – певицы Веры Васильевны. Один образ героини – возвышенный, романтический, красивый, её поклонник – переводчик Симеонов называет её в своих мыслях *Вера Васильевна*. Другой образ той же самой героини – реальный, настоящий, в реальности она «подслеповатая, исхудавшая, силпая старуха», «громко хохочущая» [3]. Один из поклонников этой певицы именуется *Верунчик*. Эти сниженные характеристики соответствуют сниженному оттенку деривата «*Верунчик*».

Таким образом, анализ произведений Т. Толстой актуален, так как даёт возможность проникнуть в мировоззрение автора, а также отчасти – увидеть внелитературную реальность, ведь при выборе имени художник-реалист опирается на реальную речевую практику, на антропони-мическую систему своего времени.

Литература

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. / перевод с английского, отв. ред. М. А. Кронгауз. – М.: Русские словари, 1996.
2. Суперанская А. В. Структура имени собственного: Фонология и морфология. – М.: Наука, 1969.
3. Толстая Т. Н. «Не кысь» / Рассказы. – М.: Изд-во «Эксмо», 2013. – 607 с.

ОРИГИНАЛЬНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ И ЕГО ПРОДОЛЖЕНИЕ: ЛИТЕРАТУРНЫЕ ЖАНРЫ И «ФАНФИКШЕН»

В статье рассматривается соотношение компонентов триады «автор – текст – читатель» в пространстве современной массовой культуры. Выдвигается положение о том, что появление феномена «фанфикшен», с одной стороны, обусловлено усилением роли адресата, его участия в литературном процессе, а с другой – связано с потребностью развития у читателя креативных, эвристических способностей. Анализируются вопросы о жанровой принадлежности непрофессиональных текстов, а также о диалоге их авторов с оригинальным произведением и потенциальными читателями.

Ключевые слова: оригинальный художественный текст, литературные жанры, «фанфикшен», диалог с оригинальным произведением, диалог с читателем.

D. A. Shchukina, A. A. Gribova, E. V. Kuz'menko

National Mineral Resources University (Mining University)

Original Fiction Text and its Continuation: Literature Genres and “Fanfiction”

The article depicts interrelation of triad components “author – text – reader” in the space of modern mass culture. Statement is being nominated that “fanfiction” phenomenon appearance from one side is determined by recipient role increasing, his participation in the literature process and from the other side it is connected with reader’s creative, heuristic abilities development. Non-professional texts genre affiliation and also their authors’ dialogue with original literary work and potential readers problems are being analyzed.

Keywords: original fiction text, literature genres, “fanfiction”, dialogue with original literary work, dialogue with reader.

В современной филологии триада «автор – текст – читатель» осмысливается в связи с прагматикой художественного текста, внимание исследователей сосредоточено на читателе, адресате текста. Воспринимая художественное произведение, читатель дает

ему жизнь, осмысливает, оценивает его и вписывает в пространство культуры. Восприятие художественного текста – творческий процесс, связанный с его интерпретацией, читательской или профессиональной, в отдельных случаях – с созданием нового текста, содержащего интертекстуальные включения, сюжетные вариации, аллюзии на оригинальный текст, его продолжение или, реже, предысторию.

Художественный текст, на основе которого создается продолжение, должен быть широко известным, популярным, массово читаемым. Обязательна некоторая незавершенность сюжета: многосюжетность; открытый финал / заданная в тексте автором возможность различных финалов; неоднозначность, сложность событий, характеров героев; усложненная композиция; фантастическая / фантазийная основа. Предпочтительнее крупная эпическая форма, например, роман, потенциально многослойный не только в жанровом, но и в сюжетном, композиционном, стилистическом отношении. Особенности словоупотребления, сочетаемости слов, стилистические приемы должны быть узнаваемы, достаточно частотны и создавать представление об оригинальном идиостиле писателя.

В год литературы для обозначения продолжения оригинального художественного текста, кроме утвердившегося термина *сиквелл*, актуализируется жаргонная номинация *фанфик*, называющая вторичный текст, созданный поклонниками, фанатами популярного авторского произведения на основе его идей / персонажей / сюжетных линий, существующий в формате любительского сетевого текста. Несмотря на то, что подобные тексты не являются официально признанными литературными произведениями, они привлекают внимание и обычных читателей, и специалистов-филологов, изучающих явления массового искусства и массовой культуры.

В отдельных исследованиях тексты «фанфикшен» соотносят с молодежной субкультурой литературного фанатства. При рассмотрении последствий интеграции литературы и Интернета выделяются следующие трансформации в рамках и собственно литературных, и любительских текстов: 1) изменение функции автора и читателя; 2) трансформация системы жанров; 3) повышение интерактивности литературы. Так, ученик Ю. М. Лотмана, доктор филологии, известный писатель, пионер Рунета, Роман Лейбов в

лекции «Современная литература и Интернет» утверждает, что надежды на Интернет как новую форму бытования русской литературы не оправдались, и упоминает «разные вещи, связанные с Интернетом, в мотивном и сюжетном пространстве современной литературы» [3].

«Фанфикшен» как субкультурный феномен использует определенный жаргон, претендующие на терминологический статус номинации, в том числе заимствованные, как правило, из английского: фикрайтер (автор), фикридер (адресат, читатель). Фэндом – одно из ключевых понятий, обозначающее оригинальное произведение, по мотивам которого написан фанфик: книга, фильм, сериал, манга (японский комикс), компьютерная игра и другое. Фанфики содержат фрагменты оригинального произведения и вымысел фикрайтера, помогающий построить диалог с каноном.

В зависимости от опыта написания текстов «фанфикшен» выделяют следующие типы авторов: новичок, графоман, молодой талантливый автор (МТА), писатель (автор, имеющий опубликованные произведения), гуру (чрезвычайно популярный фикрайтер). Будучи читателем-фанатом, фикрайтер в процессе создания ориентированного на авторское произведение фанфика ведет одновременно диалог с текстом-оригиналом, его автором, героями и с потенциальными читателями, как правило, фанатами того же самого профессионального литератора и / или его произведения.

При размещении в Интернете фанфик сопровождается так называемой «шапкой», в которой сосредоточена основная информация о нем, включая имя автора. Несмотря на то, что фикрайтер скрывает свое настоящее имя за псевдонимом, оставаясь неизвестным широкой публике, неверно говорить, что фанфик – анонимное произведение. Отметим, что за несоблюдения авторских прав некоторые сайты, размещающие тексты подобного рода, предусматривают наказание в виде блокировки аккаунта.

Одним из самых сложных вопросов является определение жанровой принадлежности текста. Среди непрофессиональных текстов жанров значительно больше, чем выделяется в оригинальной литературе, само понятие жанра приобретает иное значение: фикрайтеры определяют его как общее настроение фанфика. Фанфик – ответная реакция читателя на реакцию писателя, которая может иметь свою окраску, свое настроение. Способ выражения

этого настроения подразумевает некоторое сходство всех произведений, его разделяющих, прежде всего стилистическое и композиционное. Маркеры жанров, обязательный элемент «шапки», дают представление будущему читателю фанфика, о чем и в какой манере пойдет речь в тексте.

Жанровая проблематика широко представлена в работах М. М. Бахтина, выделившего понятие «речевые жанры», которое, как нам думается, наиболее точно отражает специфику рассматриваемого феномена. «Всякое высказывание – устное и письменное, первичное и вторичное и в любой сфере может отразить индивидуальность говорящего (или пишущего), то есть обладать индивидуальным стилем. Но не все жанры одинаково благоприятны для такого отражения индивидуальности говорящего в языке высказывания, то есть для индивидуального стиля. Наиболее благоприятны жанры художественной литературы: здесь индивидуальный стиль прямо входит в само задание высказывания, является одной из ведущих целей его...» [2, с. 468]. М. М. Бахтин подчеркивал, что одним из элементов жанрового единства является стиль, который неразрывно связан с определенными тематическими и композиционными единствами: с типами построения целого, его завершения, отношения говорящего к другим участникам речевого общения.

Жанры «фанфикшен» выделяются на основании различных критериев. По характеру отношений, описываемых в тексте (например, занавесочная история, когда пара ведет себя преувеличенно по-домашнему, или джен, предупреждающий об отсутствии любовной линии). По способу создания (самая яркая иллюстрация – жанр кроссовер, когда фанфик создается на базе нескольких произведений). По соответствию оригиналу (самые частые AU – от англ. Alternative Universe – фанфик имеет значительные расхождения с оригиналом; ООС – Out of character – предупреждающий о том, что есть противоречия с характерами оригинальных произведений). По специфическому сюжету (даркфик – мрачный сюжет с множеством смертей). По размеру текста (драбл – отрывок, фрагмент, сцена). В том случае, если фанфик содержит элементы, которые могут быть неприятны некоторому количеству читателей, это выносится в предупреждение (например, нецензурная лексика). В определенном смысле на жанры ориентируются не только фикрайтеры, но и фикридеры, выбирая произведение, кото-

рое соответствует их эстетическим потребностям и креативным ожиданиям.

В субкультурных практиках «фанфикшен» обнаруживается трактовка соотношения «автор – текст – читатель», близкая постмодернистским установкам. Р. Барт в эссе «Смерть автора» (1967) выдвигает на первый план читателя как творческую личность, усматривая основную цель литературы в том, чтобы превратить читателя из потребителя художественного текста в его создателя.

Таким образом, в пространстве непрофессиональной сетевой литературы классическая триада трансформируется в более сложную структуру «автор – текст – читатель-автор – текст'» (где *текст* – оригинальное литературное произведение, *текст'* – фанфик).

Литература

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М., 1994.
2. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. – М.: «Художественная литература», 1986.
3. Роман Лейбов «Современная литература и Интернет». <http://polit.ru/article/2010/02/18/leibov/>.

УДК 81'42:[659.123:61]

Балажова Ева

Санкт-Петербургский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЧИТАТЕЛЯ В ТЕКСТЕ МЕДИЦИНСКОЙ РЕКЛАМЫ

В статье рассматриваются основные особенности реализации функции воздействия в текстах медицинской рекламы. Автор обращает внимание на использование различных приемов для создания эффекта воздействия, а также отмечает необходимость создания лингвокультурологического комментария к рекламным текстам.

Ключевые слова: реклама, медицинский текст, воздействие рекламы, читатель.

E. Balazhova

Saint-Petersburg State University

Impact Peculiarities of a Medical Advert Text on the Reader

Basic peculiarities of the adverts containing medical texts and their impact on the reader are considered in the article. The author attracts particular attention to various means of producing a necessary impact on the reader, and points out the need to insert a language and cultural comment into the advert texts.

Keywords: advertising, medical text, advertizing impact, the reader.

В настоящее время реклама информирует не только о предлагаемых товарах или услугах. Она является и важным источником информации об устройстве общества. Реклама заставляет совершенствоваться общество, создавать системы человеческих ценностей, ориентироваться на новые идеалы – идеальная пища, идеальные услуги, идеальная семья, идеальное здоровье и т. д.

Реклама стремительно продвигается в такие сферы общественной жизни, как образование, культура, политика, здравоохранение. Медицинская реклама занимает особое место в жизни общества, поскольку она связана со здоровьем человека. У современного человека все чаще проявляется тенденция к сохранению собственного здоровья. Отсюда и стремительное расширение рынка рекламы медицинских услуг и лекарств.

Необходимо отметить, что реклама изучается специалистами не только как социальное и психологическое явление, ее можно рассматривать и с позиции лингвистики. Рекламу вслед за русскими и чешскими учёными, мы понимаем как средство социальной коммуникации, целью которого является представление рекламодателем товара или услуги с тем, чтобы привлечь внимание потенциальных потребителей, заинтересовать их и убедить в преимуществах рекламируемого объекта при помощи языковых и внеязыковых средств.

Существуют разные классификации видов рекламы: по характеру информации, характеру воздействия, рекламируемому предмету, целевой аудитории, охватываемой территории; в зависимости от целей, от используемых средств передачи и др. Медицинскую рекламу относят к глобальной коммерческой и социаль-

ной товарной рекламе, представляемой всеми видами СМИ (радио, телевидение, Интернет, печать).

Основываясь на мнении многих учёных (В. П. Конецкая [3], Е. Е. Корнилова [4], А. П. Сковородников [5], Л. Г. Фещенко [6]), мы считаем, что реклама объединяет в себе две функции: информационную и воздействующую, важной чертой которой является экспрессивность и суггестивность. Также нельзя забывать о том, что реклама имеет коммуникационный характер. Можно подчеркнуть также, что любой «текст как явление языковой и экстралингвистической действительности представляет собой сложный феномен: это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации...» [1]. Для выполнения данных функций реклама должна быть доступна всему обществу, быть ясной, понятной, привлекательной и убедительной. Главной чертой рекламного сообщения является его прагматический аспект, который диктует использование прежде всего оценочной лексики для повышения воздействия на потребителя.

Для создателей рекламного объявления необходимо знать целевую аудиторию, чтобы как можно более действенно влиять на её сознание. Обычно аудитории классифицируются в зависимости от отличительного признака: гендерного, возрастного, социального, профессионального и т. п. Таким образом, характеристики целевой группы влияют на особенности стиля и выбор сюжета рекламы. Для рекламных объявлений также характерна продуманная аргументация предлагаемых объектов, способствующая убеждению реципиента. На силу воздействия оказывают влияние как выбор языковых средств, психологические подходы – ассоциация, суггестия, так и невербальные средства – иллюстрации, рисунки, фотографии.

Однако самое важное значение в рекламе придается выбору языковых средств привлечения внимания. Это средства, оказывающие влияние на реципиента на всех уровнях языка (фонетические, лексические, морфологические, словообразовательные, грамматические и стилистические).

Многие специалисты, включая чешского лингвиста С. Чмеркову [7], считают, что самым распространённым способом привлечения внимания в рекламных текстах является так называемая языковая игра. С. В. Ильясова объясняет ведущую роль языковой игры

в рекламе тем, что в современном мире отходит на второй план информативность рекламного текста перед его экспрессивной насыщенностью, так как создатели рекламы вынуждены искать новые и новые способы привлечения внимания. Это связано с тем, что предложение товаров превышает спрос потребителей [2]. Языковая игра считается нами преднамеренным, нестандартным отклонением от правил языка, но в пределах его нормы, с целью создания более экспрессивной и воздействующей речи на реципиента. Языковая игра реализуется также на всех уровнях языка. Однако к этим уровням необходимо добавить графическую игру в рекламе, под которой понимаются сокращения слов, использование пробелов и разные шрифтовые и цветовые выделения в тексте.

Ещё одной важной особенностью рекламных сообщений является их отражение через призму культуры. Во многих медицинских рекламных текстах встречаются устойчивые выражения, прецедентные высказывания или другие национальные специфические средства, требующие лингвокультурологического комментария. Например: «Нет никаких проблем, когда рядом Кардиовален» («Кардиовален»); «Аллергия? Возьми на заметку!» («Дезал»); «Знает вашу аллергию от А до Я» («Дезал»); «Создано природой, проверено временем» («Веновитин»); «Спокойствие, только спокойствие» («Валемидин») и т. д.

Культурологически важные элементы, задействованные в рекламе, требуют специального исследования, в том числе и в сопоставительном аспекте: «Perinalon, pro srdce jako zvon» дословно переведено как «Периналон для сердца как колокол» (perinalon); «Jedna tabletka = dvojí zásah» – «Одна таблетка = двойное попадание» (camdet); «Nová naděje pro vaše vlasy» – «Новая надежда для ваших волос» (neocapil); «Vaše eso v ruce» – «Ваш туз в руке» (esomeprazol).

Литература

1. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. – С. 205–206.
2. Ильясова С. В. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы. 3-е изд. / С. В. Ильясова, Л. П. Амири. – М.: Флинта: Наука, 2013. – С. 35.
3. Конечская В. П. Социология коммуникации. – М.: МУБиУ, 1997. – 304 с.
4. Корнилова Е. Е. Слово и изображение в рекламе / Е. Е. Корнилова, Ю. А. Гордеев. – Воронеж: Квартал, 2001. – 222 с.

5. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. А. П. Сковородникова. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 636 с.
6. Фещенко Л. Г. Структура рекламного текста: учебно-практ. пособие. – СПб.: «Петербургский институт печати», 2003. – 225 с.
7. ČMEJRKOVÁ, Světa. Reklama v češtině-čeština v reklamě. 1.vyd. – Praha: Le-da, 2000. –258 s.
8. VYSEKALOVÁ, Jitka. Reklama: jak dělat reklamu. – Praha: Grada, 2003.

V. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И КАК ИНОСТРАННОГО

УДК 811.161.1'243:378:004.9

Александрова Т. И.

Санкт-Петербургский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматривается проблема внедрения инновационных образовательных технологий в обучение иностранным языкам, в частности, использования подкастов, получивших в последние 10 лет большую популярность в Интернете. Доказывается образовательная ценность подкастов в обучении английскому языку.

Ключевые слова: подкасты (преподавателей, студентов, образовательные), аутентичные подкасты, речь носителей языка, аудиоматериалы, самостоятельная познавательная деятельность.

T. I. Aleksandrova

Saint-Petersburg State University

Usage of Podcasts in Teaching the Russian Language as a Foreign One

The article is devoted to the introduction of innovative teaching technologies into teaching Russian. Possibilities of using podcasts and their value in teaching speaking skills have been shown.

Keywords: (teachers', students', educational) podcasts, authentic podcast, native speakers' language, audio materials, personal cognitive activity.

Технический прогресс во всех сферах жизни, а также модернизация процесса обучения ведут к внедрению инновационных образовательных технологий с использованием разнообразных технических средств. В первую очередь это касается возможности использовать ресурсы Интернета в процессе обучения.

В последние 10 лет большую популярность в Интернете получили подкасты. Термин Podcasting образован из частей слов *iPod* (музыкальный плеер фирмы Apple) и английского слова *broadcasting* (трансляция передач, «широковещание») и означает звуковой или видеофайл, который распространяется через Интернет для массового прослушивания или просмотра. Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания, по продолжительности от одной-двух минут до нескольких часов. Первые подкасты появились в 2004 году. Сейчас подкаст-ресурсов существует огромное множество на различных языках, но главным образом на английском языке.

Образовательная ценность подкастов в обучении английскому языку давно признана. До недавнего времени одной из наиболее известных была классификация Г. Стенли [1], согласно которой выделяются следующие типы подкастов для обучения иностранному языку:

1) аутентичные (authentic podcasts) – созданные не в образовательных целях радиопередачи на различные темы для широкого круга слушателей, требуют достаточно высокого уровня владения языком (самый известный ресурс на английском языке www.bbc.co.uk);

2) подкасты преподавателей (teacher podcasts) – созданные преподавателями для достижения определенных целей при обучении иностранному языку конкретной группы обучающихся;

3) подкасты студентов (student podcasts) – созданные обучающимися с помощью преподавателя;

4) образовательные подкасты (educator podcasts) – подкасты, обучающие иностранному языку.

Что касается русского языка, то можно говорить только о первой группе подкастов – аутентичных. Образовательных подкастов на сегодняшний день на русском языке немного. Лучшие из них (с продуманной системой упражнений и лексическими комментариями) являются платными (например, <http://www.ruscomrus.com/?page=russianforbeginners>, <https://govoriporuski.com>). Бесплатные чаще всего страдают искусственностью текстов или манеры прочтения (например, <http://russianpodcast.eu/podcasts.html>).

Необразовательных подкастов на русском языке в сети уже достаточное количество (<http://www.russian-podcasts.ru/>, <http://podfm.ru/>), и с каждым днем оно увеличивается. Чаще всего это записи радиопередач, выложенные в Интернет на веб-сайтах или в приложениях. Основной ценностью таких подкастов является их аутентичность. Как известно, владение иностранным языком подразумевает, в том числе, способность понимать аутентичную речь на слух. Слушая подкасты, студенты могут воспринимать реальную речь носителей языка, что не только развивает навыки восприятия и понимания иноязычной речи на слух, но и совершенствует произносительные навыки, обогащает лексический запас учащихся.

Подкаст-ресурсы чаще всего систематизированы по тематическому принципу: политика, экономика, спорт, наука, культура, общество и т. п. Студент может выбрать интересующую его тему. При этом он получит подкасты из различных источников (радиоканалов), с голосами различных носителей, с различным темпом речи, тембром голоса и речевыми особенностями, но объединенные тематически, а значит, и лексически.

Подкасты можно использовать в аудиторной работе по обычной схеме с аудиоматериалами (подготовительные упражнения перед прослушиванием, тестовые задания во время прослушивания, упражнения после прослушивания). Для этого требуется предварительная работа преподавателя с текстом подкаста. В этом случае удобны те подкаст-ресурсы, которые содержат скрипты – расшифровки аудиотекста в письменном виде. Таким является, например, сайт радиостанции «Эхо Москвы» (<http://echo.msk.ru/programs/rusalmanach/>).

Но наибольшая ценность подкастов признается в использовании их в качестве самостоятельной работы. Это особенно важно, так как в настоящее время все больше говорится об увеличении доли самостоятельной работы учащегося в образовательном процессе. Подкасты удобно скачивать (для этого требуется любое мобильное устройство или компьютер) и слушать в любое удобное для учащегося время и то количество раз, которое необходимо конкретному обучающемуся. Тематику выбирает сам студент, следовательно, повышается его мотивация и интерес к обучению.

Новым в методике обучения иностранному языку является использование подкастов для развития монологической речи: учащимся предлагается (на основе прослушанной информации или без нее) создать свое выступление (студенческие подкасты по классификации Г. Стэнли). Существуют сайты, предлагающие записать свой подкаст (www.podomatic.com) с инструкцией, как это сделать. «Ряд исследований показывает, что использование подкастов именно в развитии умений говорения значительно повышает мотивацию учащихся и привносит разнообразие в процесс обучения языку в школе и в вузе» [2, с. 132].

Таким образом, использование подкастов на уроках русского языка позволит стимулировать самостоятельную познавательную деятельность учащихся, «поможет учащимся создавать стратегии по образованию и самообразованию средствами изучаемого языка во внеаудиторное время» [3, с. 200].

Литература

1. Stanley, G. Podcasting for ELT. 2005 // Teachingenglish.org [Электронный ресурс] / URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/podcasting-elt>.

2. Соломатина А. Г. Развитие умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов // Язык и культура. – 2011. – №2(14). – С.130–134.

3. Сысов П. В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. – 2014. – №2(26). – С. 189–201.

УДК 811.161.1'243:378.147

Алёшина А. Б.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

РАЗМИНКА КАК ЗНАЧИМЫЙ ЭТАП УРОКА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

В статье дается описание нестандартной речевой разминки, которая используется в группах иностранных студентов на уроках по развитию речи. Особое внимание при этом уделяется преодолению учащимися психологического барьера в общении.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, психолого-дидактический прием социализации, речевая разминка, психологический климат, повышение мотивации, свободное перемещение по аудитории.

A. B. Aleshina

Herzen Russian State Pedagogical University

Warming-Up as a Significant Stage of a Lesson Aimed at Speech Development

The article describes a non-standard language warming-up being used in the groups of foreign students intended for the development of speaking abilities. Special attention is paid to overcoming psychological barriers encountered by the students.

Keywords: communicative competence, psycho-didactical socialization, free movement over the class-room.

Основной целью обучения иностранному языку является овладение учащимися иноязычным общением или, другими словами, коммуникативной компетенцией. Урок по развитию речи – это подходящее учебное пространство для создания ситуаций естественного речевого общения, вовлекаясь в которые, учащиеся преодолевают иноязычную скованность, учатся решать жизненные задачи средствами иностранного языка

Известный психолог, философ и педагог А. Н. Леонтьев утверждал, что учащийся должен «прожить обучение, что означает, что учитель создает такую педагогическую ситуацию на уроке, когда обучение становится частью личной жизни учащегося и приобретает для него глубокий практический смысл» [3, с. 187]. А Т. Л. Жаркова справедливо указывает на то, что обучающее общение должно сохранять все социально-психологические аспекты истинного общения, т. е. быть жизненным [2, с. 34].

Выполнение вышеупомянутых рекомендаций может быть реализовано на занятии по развитию речи с помощью психолого-дидактического приема социализации, под которым понимается максимально возможное свободное перемещение студентов по аудитории во время выполнения заданий, подразумевающих общение с другими учащимися в группе. Использование такого приема позволяет привнести «жизненность» в урок, воссоздать коммуникативное поведение в реальных условиях, «отрепетировать» разговор с носителями русского языка за стенами университета.

На наш взгляд, наиболее уместно использовать данный прием во время проведения речевой разминки в начале урока, по-

сколькo такая форма организации задания позволит ввести учащихся в атмосферу иностранного языка свободно и непринужденно, а также создать благоприятный психологический климат в аудитории.

Например, на первом же занятии по развитию речи со студентами-иностранцами, только начинающими изучать русский язык, можно провести такую разминку:

Учащимся раздаются таблички с двумя столбцами, озаглавленными «Имя» и «Как дела?» с достаточным количеством строк, чтобы вписать всех студентов в группе.

Задача учащихся – задать вопросы «Как тебя зовут?» и «Как дела?» всем находящимся в классе, а имена и ответы («хорошо», «плохо», «так себе»...) записать в таблицу. Во время выполнения задания студенты могут свободно вставать со своих мест и перемещаться по помещению. После окончания опроса все садятся, и преподаватель выборочно спрашивает учащихся, указывая на одnogруппников: «Как у него дела?» или «Как у нее дела?».

Такое задание призвано, прежде всего, раскрепостить учащихся и настроить их на коммуникацию. В случае, когда студенты весь урок сидят за партами, им трудно раскрыться и представить себя участниками реального, а не искусственно созданного диалога. К тому же двигательная активность стимулирует активность умственную, а живое общение со сверстниками гарантирует позитивное настроение и дружелюбную атмосферу на уроке.

Такого типа разминки можно проводить в начале каждого урока по развитию речи, адаптируя задание под определенную тему. К примеру, в начале занятия на тему «Семья» преподаватель просит учащихся написать на листках бумаги имена своих родителей и положить на преподавательский стол, не показывая одnogруппникам. Затем преподаватель смешивает листки, и студенты по очереди вытягивают один. Задача учащихся – найти в аудитории человека, имена родителей которого написаны у них на листке. При этом студенты задают друг другу вопросы: «Как зовут твоего папу?» и «Как зовут твою маму?».

Тем не менее, необходимо заметить, что такой тип заданий наиболее продуктивно может быть использован в группах студентов из стран Западной Европы и Северной Америки. Эти учащиеся обычно с легкостью и удовольствием подхватывают идею свобод-

ного перемещения, быстро вступают в активное общение со всеми студентами группы, что позволяет добиться поставленных целей: развития речевых умений и навыков, повышения мотивации и интереса, удовлетворения от возможности вступать в диалог уже на начальных этапах изучения русского языка.

При проведении указанного типа разминки в группах учащихся из стран Юго-Восточной Азии (в основном из КНР) мы отметили некую нерешительность и неохотное выполнение задания. Предложение преподавателя подняться с мест и перемещаться по аудитории, чтобы опросить всех одноклассников, вызвало замешательство, и студенты свели проведение опроса к тому, что каждый с места высказывался, а остальные записывали информацию о говорящем в таблицу.

Такая реакция на нестандартную форму речевой разминки вызвана привычной студентам спецификой образовательной среды Китая, некомуникативным (рационалистическим) стилем изучения иностранных языков [1, с. 17]. Преподавателю РКИ при работе с китайскими студентами необходимо уделять особое внимание преодолению учащимися психологического барьера в общении и постепенному наращиванию количества заданий, подразумевающих речевую активность.

Литература

1. Балыхина Т. М. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16–22.
2. Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – 336 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

УДК 81'23:378.146

Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПАРАМЕТРЫ, КРИТЕРИИ, КАТЕГОРИИ ОЦЕНИВАНИЯ – КАК СДЕЛАТЬ ОЦЕНКУ ОБЪЕКТИВНОЙ?

В статье рассматривается проблема оценивания в системе тестирования. При этом анализируются основные критерии оценки разных видов РД, выделенные Советом Европы.

Ключевые слова: тесторы, тестологи, прагматическая компетенция, социолингвистическая правильность, социолингвистический контекст, когнитивная перегрузка, речевой продукт, рейтинговые таблицы, виды коммуникативной компетенции, дескрипторы.

L. G. Belikova, I. N. Yerofeyeva

Saint-Petersburg State University

Parameters, Criteria, Valuations: How to Make a Grade Objective?

The article is devoted to valuation in testing foreign citizens on Russian. Sensitive points of the existing system have been identified by the authors: lack of unified meta-language, grading system, concrete parameters and criteria, uniformity in valuating the speech product, etc.

Keywords: testing, meta-language, criteria, valuation parameters.

Проблема оценивания в системе тестирования – очень трудна и требует больших совместных усилий тесторов и тестологов для ее теоретического и практического решения. Этот вопрос в течение многих лет разрабатывают специалисты разных стран Европы. В исследовании Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком...» [2] основными видами компетенции, которыми должен обладать каждый кандидат, названы лингвистическая, социолингвистическая и прагматическая. При этом ядром прагматической компетенции является дискурсивная.

Далее необходимо выделить и определить степень значимости более конкретных критериев оценки. Так, для оценки устной речи специалистами Совета Европы выделены 12 категорий: стра-

тегии ведения диалога; стратегии сотрудничества; беглость; гибкость; смысловая связность; развитие темы; точность; социолингвистическая правильность и др. Каждая из этих категорий имеет свои критерии определения уровня их сформированности. Например, социолингвистическая правильность определяется по критериям: эффективность участия в различных ситуациях общения, понимание значения функции языковых единиц в социолингвистическом контексте, владение языковыми средствами в разных регистрах общения; точность предполагает умение передавать информацию – от наиболее важной части ограниченными языковыми средствами до тончайших оттенков значения с использованием широкого спектра языковых средств. Однако, столь дробное «препарирование» речевого продукта, скорее всего, не облегчит, а затруднит процесс оценивания. Авторы «Общеввропейских компетенций» сами говорят о том, что «при четырех-пяти категориях наступает когнитивная перегрузка, а семь категорий – это верхний психологический предел» [2, с. 182]. Значит, данные критерии необходимо комбинировать и отбирать среди них наиболее значимые.

В Кембриджском университете оценивание устной речи на продвинутом уровне проводится по пяти основным критериям: беглость речи, правильность и объем, произношение, выполнение задания, взаимодействие. Данные критерии теста дробятся в шкале оценки на более мелкие дескрипторы (их всего 14). Так, например, критерий «Правильности и объема» подразумевает оценку общего диапазона, словарного запаса, грамматической правильности, осознанного выбора словаря.

10 лет назад авторы-разработчики «высоких» уровней владения русским языком (ТРКИ–II, III, IV) в Санкт-Петербургском государственном университете предложили оценивать речевой продукт тестируемого, исходя из содержания, цели выполняемого задания и определенных параметров оценивания. Основными компонентами оценки явились интенциональный и содержательный. В зависимости от уровня владения оценивается умение адекватно реагировать на запрос интенции (т. е. прямой или косвенный, провокационный способы запроса) и правильно (т. е. в соответствии с лексико-грамматическими, стилистическими, фонетико-интонационными нормами) оформлять высказывания, т. е. выпол-

нение цели задания; выполнение конкретных задач, поставленных в задании (описание ситуации, рассуждение на основе поставленного вопроса и др.); степень правильности выражения интенции, необходимой для выполнения того или иного пункта задания; степень правильности содержательного наполнения высказывания. Мы оцениваем речевой продукт с точки зрения знания предмета обсуждения, полноты речевого продукта, логичности, связности, цельности, лексико-грамматической правильности оформления высказывания; стилистической корректности.

Параметры речевого продукта, подлежащие оценке, заведены в рейтерские таблицы, соответствующие заданиям. Например: умение начать разговор, умение обозначить предмет разговора, умение выяснить причины..., умение высказать оценку и т. д. При этом оценивание идет по шестибальной системе (от 0 до 5), каждой оценке дана методическая характеристика. Основой для оценивания речевого продукта являются виды коммуникативной компетенции: дискурсная, социокультурная и языковая. Именно то, насколько развиты эти три вида компетенции, и формирует оценку устной речи кандидата. В шкалу оценок, созданной на этой основе, были заведены следующие критерии: дискурсная компетенция (адекватность реакции в диалоге, развернутость высказывания, быстрота реакции и оформления высказывания, наличие/отсутствие пауз); социокультурная компетенция (знание предмета разговора, умение аргументированно отстаивать свою точку зрения); языковая компетенция: (наличие/отсутствие и характер допущенных лексических, грамматических, стилистических и фонетических ошибок в речи).

Однако в шкалах оценок в Российской системе тестирования существуют такие «размытые» описания оценок по критериям, как: «тестируемый демонстрирует неполное представление о предмете разговора» или «достаточно хорошо владеет...» и т. д. Все это говорит о том, что в российской системе тестирования, как и в европейской, проблема оценивания не решена: еще не существует четкой шкалы оценок по определенным критериям оценивания. В описании оценок, сопровождающих рейтерские таблицы к заданиям, и в самих рейтерских таблицах критерии четко не названы, но их можно выявить. Это: грамматическая и фонетическая правильность, стилистическая правильность (соответствие «социолингвистическим па-

раметрам»), полнота, широта словарного запаса (т. е. «диапазон»), адекватность реакции на реплику собеседника и умение вести диалог (т. е. «владение стратегиями взаимодействия»), выполнение цели задания и задач, поставленных в задании (т. е. «выполнение задания»). К недостаткам системы оценивания можно отнести отсутствие критерия, соответствующего «беглости речи» – он учтен лишь в самом формате задания: время выполнения задания и полнота речевого продукта непосредственно соотносимы с этим критерием, однако конкретно ни темп речи, ни наличие/отсутствие пауз в речи кандидата не описываются.

Все названные выше и многие другие проблемы оценивания говорят о необходимости серьезной научной работы в этой области. Практическая значимость решения этого вопроса очевидна: нужна общность в оценивании продукта речи в различных ситуациях контроля; возможно выработать единый метаязык в оценивании, понятный для всех тесторов и преподавателей иностранных языков; наличие понятной шкалы оценивания с четко выделенными параметрами оценивания и критериями оценки позволит сократить и время оценивания; работа со шкалами оценивания, общими для всех тесторов и экзаменаторов, оценивающих ответ кандидата, минимизирует долю субъективизма в оценке; наличие шкал оценивания даст всем изучающим иностранный язык возможность самооценки по выделенным критериям.

Литература

1. Лингводидактическое тестирование. Методика проведения и подготовки. III сертификационный уровень. – СПб., 2002.
2. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Департамент по языковой политике, Страсбург, 2005.
3. Типовые тесты по русскому языку. III сертификационный уровень. – СПб., 1999.

УДК 811.161.1:316.628.2(4-11)

Бойцов И. А.

Санкт-Петербургский государственный университет,
Институт русского языка и культуры

МОТИВ – МОТИВАЦИЯ – КОММУНИКАЦИЯ (из опыта работы в странах Восточной Европы)

В статье анализируется ситуация, сложившаяся в странах Центральной Европы в середине 2000-х гг. в преподавании русского языка, рассмотрены мотивы изучения русского языка в этих странах.

Ключевые слова: культурология, курсовое обучение, мотивация (инструментальная, познавательная), социокультурологическое анкетирование, имиджевая характеристика.

I. A. Boitsov

Russian Language Institute, SPSU

Motive, Motivation, Communication

A summary of pedagogical experience acquired by the author in the countries of Eastern Europe is provided in the article. Difficulties encountered by the teachers in an environment lacking motivation to study Russian. The results of a socio-cultural polling of the Russian language course attendees are presented.

Keywords: motivation (instrumental, cognitive), course teaching, socio-cultural polling, image characteristic.

После известных общественно-политических событий в странах Центральной Европы на рубеже 1990–2000-х гг. интерес к русскому языку заметно ослабел. Так, из венгерской, чешской, польской лингвистики, например, ушли многие видные русисты. Значительная часть русистов была вынуждена переквалифицироваться и начать преподавание в самых различных аудиториях другие, более востребованные сегодня в Европе языки (английский, немецкий и др.). В результате общественно-политических изменений в этих странах произошло и резкое снижение мотивации изучения русского языка всеми категориями учащихся, отклонение от лично-ориентированного обучения РКИ, падение профессионально-методической грамотности большинства преподавателей-словесников.

С середины 2000-х гг. ситуация в этой области начала меняться. Так, например, в Российский культурный центр в г. Будапеште, являющийся на протяжении десятилетий крупнейшим центром курсового обучения по русскому языку в Венгрии, целенаправленно начали поступать необходимая научно-методическая и учебная литература, аудио и компьютерные материалы из России по линии ФЦП «Русский язык»; многим коллегам удалось впервые за долгие годы побывать на курсах ФПК в ГИРЯ им. А. С. Пушкина, в СПбГУ и РГПУ им. А. И. Герцена, учебно-издательского центра «Златоуст». С середины 2000-х гг. ежегодный прирост количества слушателей на курсах русского языка при РКЦ составляет более 150–200 человек в год. За последние годы количество слушателей курсов увеличилось более чем в 3,5–4 раза и достигло более 1000 человек в год.

Как справедливо отмечает известный методист А. Л. Бердичевский [2, с. 8–10], знание одного английского языка в современном мире является недостаточным, и зачастую иностранец стоит перед выбором – какой еще иностранный язык выбрать для изучения? Что является мотивом для его изучения? Ученый отмечает, что в наше утилитарное время иностранный язык должен прежде всего приносить *личную* пользу, (читай: материальную) выгоду.

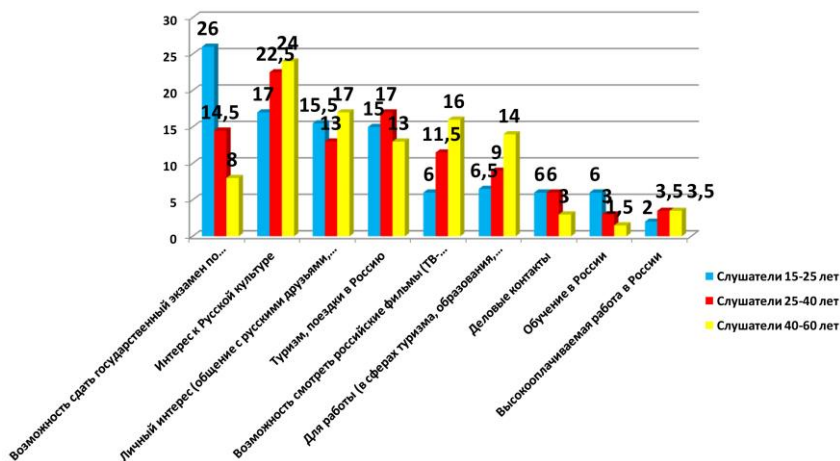
Среди всех описанных методистами видов инструментальной мотивации обратим внимание на один из самых важных факторов – «применение языка в практической деятельности, связанное с коммуникативными потребностями личности» [2, с. 12–14].

Учитывая теоретические предпосылки описания мотивации при выборе русского языка, обратимся к результатам социокультурологического анкетирования слушателей курсов русского языка в Венгрии, проведенного с учащимися или впервые начинающими изучать русский язык, или уже когда-либо его изучавшими непродолжительное время в условиях венгерской языковой среды и записавшимися в настоящее время на предлагаемые учебные программы курсов РЦНК.

Для более точного определения мотивации изучения русского языка все анкетированные слушатели (общее количество анкетированных составило около 500 человек) были разделены на 3 возрастные группы: 1) 15–25 лет; 2) 25–40 и 3) 40–60. Зачастую имен-

но возрастные показатели напрямую влияют на выбор иностранного языка. Так, при общем значительном интересе к русской культуре, понимаемой венграми очень широко, большее количество гимназистов и студентов выбирает инструментальную мотивацию – русский язык этой группе слушателей необходим прежде всего для сдачи государственного экзамена по русскому языку (для последующего получения необходимых баллов для поступления в престижные вузы страны или за рубежом, для увеличения заработной платы и под.). Любопытно, что при анализе мотивации выбора иностранного языка нами было установлено, что для современного венгра (словака, чеха, поляка) важнейшую роль играет *образ (имидж) страны*, язык которой предстоит изучить.

Мотивация (сравнительные данные)



Общеизвестно, что именно в Венгрии проблема имиджа России представляет особенный интерес. Очевидно и исторически обоснованно, насколько негативным и однозначным должен был стать и, увы, стал образ России после всем известных событий в Венгрии, завершившихся трагедией 1956 года и ее последствиями. Об этих событиях сказано уже достаточно более сведущими в этих вопросах специалистами: историками, политологами и социологами.

Тем не менее, из анализа общих результатов проведенного опроса следует, что важнейшее место среди указанных мотивов выбора для изучения русского языка вопреки предположениям по-прежнему сохраняет интерес подавляющего большинства респондентов к русской культуре. Тот факт, что культура занимает в результатах опроса первое место, неудивителен и говорит и о том, что Россия все же ассоциируется со своим культурным наследием, что и «великая русская культура» тоже составляет часть современного имиджа России.

Стереотипизация России, как известно, в большинстве европейских стран является ключевой проблемой отношения к России в наше время. Однако именно эта «непохожесть», своеобразие, «инаковость» нашей страны продолжает выступать в западных (включая и центрально-европейские) СМИ постоянным «информационным поводом» сценарного поведения значительной части западных журналистов, разделяя страны по обычным стереотипам «мы» и «они». Автор многочисленных работ по русской культуре А. Силади подчеркивает, что «для обычного и типичного венгра образ России – это пока еще далеко не научный образ, не концептуальная конструкция, а лишь продукт политтехнологии, в первую очередь – СМИ, продукт современной мифотворческой деятельности. Образ России существует только как отрицательный феномен, как отклонение от нормы, как нарушения правил: он представляет собой интерес лишь как чистая негативность, иначе он не интересен. Интересна только «нескучная Россия», только Россия скандалов, Россия постоянных катастроф и региональных войн» [3].

Окончательный демонтаж большинства распространенных и привычных для современного венгра (чеха, поляка) негативных стереотипов России в ближайшее время не произойдет, и даже к их числу прибавятся новые, отражающие непростые реалии перемен в нашей стране и за границей (события в Сирии, Ираке, Афганистане), пока в зарубежной прессе не будет принято два основных тезиса: **сегодняшняя Россия другая, и россияне все разные**. И на этом пути действительно трудно переоценить роль русского языка, являющегося единственным надежным орудием получения истинных знаний о нашей стране и ее признанном богатейшем культурном наследии.

Литература

1. Бакони И. Актуальные вопросы преподавания русского языка в Венгрии / И. Бакони, И. А. Бойцов // Вестник «Современный язык: функционирование и проблемы преподавания». – 2009. – № 23. – С. 7–13.

2. Бердичевский А. Л. Русский язык в современной Европе // Вестник «Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания». – 2006. – № 20. – С. 8–21.

3. Силади А. Россия – с центральноевропейским акцентом (из выступления на Конференции в Центре русистики Будапештского университета им. Л. Этвеша). URL <http://www.russtudies.hu/Aindex.php?menu=46&lang=r&hirid=290>

УДК 811.161.1'243:378.146

Бойцов И. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

МОДУЛЬНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В СПБГУ

Статья посвящена использованию технологии модульного обучения в системе обучения русскому языку как иностранному. Анализируется содержание тестовых материалов, а также результаты модульного тестирования иностранных студентов разных уровней подготовки. Приводятся примеры ошибок.

Ключевые слова: модульное обучение, структура модуля, содержание модуля, результаты тестирования, типы ошибок.

I. A. Boitsov

Saint-Petersburg State University

Module Testing at Russian Language Classes at SPSU

The article is devoted to module testing technology in teaching the Russian language as a foreign one. Testing materials are analyzed as well as the results of testing students of different levels. An analysis of mistakes is provided.

Keywords: module testing, module structure, module content, testing results, types of mistakes.

Перед методистами-русистами в настоящее время остро стоит вопрос об использовании в вузовской практике образовательных технологий, ориентированных на более эффективное и кон-

венциональное обучение студентов. К их числу относится **технология модульного обучения**, которая стала активно реализовываться при обучении иностранным языкам в отечественных и зарубежных вузах, в том числе и в курсовом обучении иностранцев русскому языку как иностранному. Она отвечает всем требованиям Болонской образовательной программы.

В настоящее время под модульным обучением понимается «особая дидактическая система, представляющая собой совокупность различных форм и способов совместной деятельности преподавателя и обучаемых, организованная в особых единицах процесса (модулях) с целью эффективного овладения учебным материалом и повышения качества работы в целом» [1, с. 180].

Одним из важных условий успешной реализации технологии модульного обучения является разработка модульных учебных программ, которые учитывали бы специфику каждого этапа, представляли собой законченные блоки определенного уровня сложности и позволяли решать задачи обучения языку, соответствующие данному уровню его владения. Создание таких программ является весьма сложным и трудоемким процессом и требует от разработчиков-составителей высокого уровня научно-методической компетенции. Не случайно при оценке качества модулей в программировании Р. Холт пришел к выводу, что хороший модуль проще использовать, чем построить [3].

В Научно-методическом отделе Института русского языка и культуры СПбГУ была разработана Рабочая программа по обучению русскому языку как иностранному от уровня А1 до С2. Ее авторы: О. И. Глазунова («Лексика. Грамматика», «Фонетика» – все уровни); Т. И. Попова («Аудирование», «Чтение», «Говорение», «Письмо» – модули уровня В2), Д. В. Колесова («Аудирование», «Чтение», «Говорение», «Письмо» – модули уровней А1, А2, В1, С1, С2). Ответственным за проведение экзаменов по модульной системе являлся И. А. Бойцов.

Рабочая программа «Русский язык как иностранный. Основной курс» рассчитана на 1468 часов работы в аудитории и 680 часов самостоятельной работы и охватывает все уровни обучения: от элементарного до профессионально ориентированного. «Каждый модуль разделен на части (компоненты), структура и содержание которых определяются целями и задачами обучения. Модуль 1

(А 1) подразумевает достижение такого уровня владения русским языком, который позволяет иностранцу удовлетворять элементарные коммуникативные потребности при общении с носителями языка при минимальном наборе ситуаций. Модуль 2 (А 2) нацелен на расширение сферы межличностного общения учащегося и на решение практических задач в стандартных ситуациях повседневной жизни. Модуль 3 (В 1) готовит учащихся к обучению в российских высших учебных заведениях, учит поддерживать социально-деловое общение и решать практические задачи в учебной и профессиональной сфере. Модуль 4 (В 2) ориентирован на обучение студентов-иностранцев на первом курсе вуза. На этом этапе учащийся должен уметь пользоваться различными стилями языка, решать задачи социально-делового и межличностного общения и свободно понимать информацию из СМИ. Модуль 5 (С 1) обеспечивает учащемуся владение различными стилями языка и способность воспринимать информацию во всей полноте её содержания в различных ситуациях социально-бытового, социокультурного и профессионального общения. Последний, 6-ой модуль (С 2) подразумевает владение языком на профессиональном уровне, включающем преподавание русского языка как иностранного и проведение научно-исследовательской работы» [2, с. 1187–1188]. Кроме Рабочей программы по основному курсу, по всем модулям были разработаны Программы обучения иностранных учащихся в течение одной, двух и трех недель на интенсивных краткосрочных курсах. Сегодня модульная система обучения русскому языку активно и плодотворно используется в курсовом обучении Института русского языка и культуры СПбГУ.

В рамках модульного обучения предусмотрена система контроля за результатами учебной деятельности учащихся: итоговый контроль завершает работу, с его помощью выявляется степень овладения студентом учебным материалом в рамках данного модуля. Для обеспечения выполнения контроля на основе Рабочих программ основного курса специалистами Научно-методического отдела были созданы **материалы для тестирования** учащихся. Они предназначаются для проверки исходного уровня владения языком студентов, поступающих в СПбГУ, и итогового контроля, который дает возможность в соответствии с требованиями определить уровень владения языком после окончания обучения.

Тестовые материалы были разработаны для каждой из частей всех шести модулей: от А 1 до С 2. Всего было создано 15 тестовых заданий с несколькими вариантами наполнения. Учащиеся проходили тестирование в течение 2014/2015 учебного года. Все полученные в ходе тестирования результаты были проанализированы, обработаны и представлены в виде графиков. Согласно статистике из иностранных учащихся, которые проходили тестирование по разным уровням, 59 % успешно справились с предложенными заданиями, а 41 % не смогли сдать тестирование. Для того чтобы можно было сопоставить результаты прохождения тестирования иностранных учащихся по разным аспектам обучения и видам речевой деятельности, приведем **обобщенные результаты проверки тестов по некоторым модулям**. На уровне А1.1 тесты по грамматике сдали 73 %, по чтению – 85 %, по письму – 70 %, по аудированию – 100 % и по говорению – 84 % учащихся. На уровне В2.1: по грамматике – 43 %, по чтению – 78 %, по письму – 88 %, по аудированию – 83 % и по говорению 82 %. На уровне В2.2: по грамматике – 66 %, по чтению – 58 %, по письму – 75 %, по аудированию – 73 % и по говорению – 80 %. На уровне С1.3: по грамматике – 86 %, по чтению – 81 %, по письму – 73 %, по аудированию – 79 % и по говорению 88 %.

Остановимся коротко на некоторых общих моментах, которые были выявлены в результате анализа результатов тестирования иностранных учащихся уровня А1.1. На данном уровне, когда студенты только приступают к знакомству с русским языком, их успехи во многом зависят не только от индивидуально-психологических особенностей, но и от качества преподавания. Анализ тестов позволил выделить особенности, характерные для данного этапа обучения.

На уровне фонетической компетенции. Знакомые слова и фразы учащиеся произносят с сильным акцентом, но, несмотря на это, их восприятие не вызывает сложностей у носителей русского языка. Темп речи учащихся – замедленный, с не всегда оправданной расстановкой пауз. При чтении и воспроизведении новых слов и словосочетаний темп речи сбавляется вплоть до ее полной остановки. Вместе с тем в ходе тестирования было выявлено знание учащимися основных типов интонационных конструкций: ИК-1 (законченное высказывание), ИК-2 (специальный вопрос, просьба,

требование), ИК-3 (общий вопрос, неконечная синтагма), ИК-4 (сопоставительный вопрос с союзом «а»).

На уровне лексико-семантической компетенции. Учащиеся продемонстрировали умение строить элементарные высказывания: представиться, проинформировать собеседника о своих повседневных занятиях, изложить просьбу, задать вопрос. На элементарном уровне словарный запас учащихся ограничивается 380 единицами, однако этого оказалось достаточно для удовлетворения их основных коммуникативных потребностей в простейших ситуациях при общении на бытовые и социально-культурные темы.

На уровне грамматической компетенции. При выполнении тестов учащихся корректно использовали простейшие грамматические конструкции. *На уровне социолингвистической компетенции.* Учащиеся продемонстрировали умение принимать участие в элементарных ситуациях общения, правильно обращаться к своим собеседникам, использовать повседневные формы приветствия и прощания, выражать и принимать приглашения, извиняться и отвечать на извинения и т. д.

На уровне прагматической (дискурсивной и стратегической) компетенции. Учащимися было продемонстрировано умение начинать, поддерживать и завершать разговор на заданные темы, выстраивая диалоги в пределах короткого времени.

При оценке тестов по грамматике выяснилось, что на формирование компетенции учащихся уровня А1.1 очень большое влияние оказывает родной язык. Типичные ошибки, выявленные при модульном тестировании по русскому языку как иностранному, главным образом связаны с различием систем русского и родного для тестируемого языков. Например, у китайских, корейских, японских, а также у американских студентов трудности возникали: при выборе формы определительного слова (*моя карандаш, *наш книга) и при образовании форм множественного числа существительных (здание – *здании). Многие делали ошибки в заданиях на использование грамматической конструкции *у меня есть что*, личных местоимений в форме родительного падежа единственного и множественного числа (*у меня, у тебя, у него, ..., у них*), а также испытывали проблемы при необходимости изменить вопросительное местоимение *чей* по родам и числам.

Среди типичных ошибок на этом уровне можно выделить неправильное написание окончаний глаголов *знать*, *изучать*, *строить* в настоящем времени, неумение спрягать глагол *хотеть* и образовывать глаголы совершенного вида с помощью приставок и суффиксов: *читать* – *прочитать*, *забывать* – *забыть*, *опаздывать* – *опоздать*. Не все студенты понимали разницу в значениях глаголов совершенного и несовершенного вида: в конструкциях *хочу (хотел) что (с)делать* – *не хочу (не хотел) что (с)делать* зафиксировано до 30 % ошибок, что свидетельствует о том, что данная тема не была достаточно проработана. Трудности у студентов вызвало образование повелительного наклонения глаголов, в частности использование постфикса – *те* в формах 2-го лица множественного числа. Во многом проблемы были вызваны тем, что на данном этапе обучения иностранный учащийся заимствует недостающие знания в системе родного языка [подробнее об этом см.: 2, с. 1189–1190]. Преодолеть это явление достаточно сложно, здесь многое зависит и от способностей студента, а также от работы преподавателя.

Особо значимые ошибки, языковые и речевые, были отмечены в устной речи (говорении) иностранных учащихся. Среди них стоит выделить: пропуск информативно значимой лексемы; неумение начать диалог и предугадать его развитие, неспособность определить свою речевую задачу и планировать ход общения. Трудности вызывали задания, связанные с необходимостью перейти с одной теме на другую. Во время построения диалога далеко не все тестируемые смогли уверенно ответить на вопросы собеседника из-за того, что неправильно поняли поставленную перед ними задачу и не смогли представить себя в заданной ситуации.

В письменной речи учащихся были выявлены следующие типы ошибок: графические (смещение букв, сходных в русской и иностранной графике, неразличение похожих между собой по начертанию русских букв) – **уцительница* (вместо *учительница*), **музика* (вместо *музыка*); грамматические (нарушение в управлении формой слова) – открытка *кому?* – *преподавательница Моисеева* (вместо *преподавательнице Моисеевой*); орфографические (неправильное написание букв, передающих звуки в функционально слабых позициях) – **обнемаю, здаровия, радастий*. Орфографические ошибки преобладали, и это дало возможность при-

влечь внимание преподавателей к необходимости уделять больше времени вопросам правописания.

В заключение отметим, что результаты работы в рамках модульной системы обучения русскому языку продемонстрировали ее высокий потенциал. Данная система позволяет объективно оценивать уровень и результаты подготовки учащихся, дает им возможность без особых трудностей включаться в образовательный процесс и самостоятельно решать проблемы, которые возникают у студентов и слушателей курсов русского языка в процессе обучения.

Литература

1. Ковалева Ю. Ю. Модульное обучение иностранному языку студентов технического вуза // Вестник Томского государственного университета. – Выпуск № 352. – 2011. – С. 180 – 182.
2. Бойцов И. А. Опыт проведения в СПбГУ модульного тестирования по русскому языку как иностранному: итоги и первые результаты / И. А. Бойцов, О. И. Глазунова // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.): Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ; т. 10. – Санкт-Петербург, 2015. – С. 1184 – 1191.
3. Holt R. C. Structure of Computer Programs: A Survey // Proceedings of the IEEE, 1975, 63(6). P. 879 – 893.

УДК 811.161.1'243:378:82-4

Бузальская Е. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ОВЛАДЕНИЮ УМЕНИЯМИ СОЗДАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РАБОТЫ В ЖАНРЕ ЭССЕ

В статье изложена концепция обучению иностранных учащихся написанию такому сложному речевому жанру, как эссе. Разработанная концепция нашла свое воплощение в созданном пособии, основная цель которого развитие у иностранных учащихся умений написания творческих работ.

Ключевые слова: эссе, лингвокогнитивная структура, речевой жанр, типы концептов, фрагменты эссе, доминанты концепта, концепты-сценарии.

E. V. Busalskaya

Saint-Petersburg State University

A Concept of a Tutorial for Mastering Writing Skills

A concept of teaching foreign students to write an essay is described in the article. It realizes in a tutorial whose prime aim being to develop writing skills relevant for writing creative works.

Keywords: essay, cognitive language structure, speech genre, concept types, essay fragments, concept-scripts.

Пособие, концепция которого представлена в докладе, не ставит своей целью подготовить учащихся к сдаче теста по русскому языку ТРКИ-3, оно рассчитано на тех, кто стремится совершенствовать свои умения написания творческих работ на иностранном языке с целью более глубокого знакомства с русской культурой.

Эссе, как сложный речевой жанр, в пространстве культуры представлен собирательным образом этого жанра – узнаваемой носителями языка моделью. Модель, сформированная коллективным сознанием, является лингво-когнитивной структурой, обладающей вариативностью своей реализации. Степень вариативности представляется зависящей от категорий, входящих в параметры описания речевого жанра. В отличие от концепций описания речевого жанра, опирающихся преимущественно на прагмалингвистические данные о жанре (тема, адресат, канал связи, ситуация и др.), в основание программы обучения в пособии положены когнитивные показатели: тип структуры концепта и тип ментального пространства. Они предопределяют выбор варианта остальных категорий (типа референта, модального субъекта и формы реализации авторского замысла). Типы концептов, положенные в основание модели речевого жанра, представляется возможным генерализованно ограничить тремя вариантами: гештальтом, фреймом и сценарием.

Гештальт-структуры формируют структуру эссе экспликацией отношения *я-наблюдателя* – *объект описания*, в связи с чем фокус внимания автора перемещается между рефлексией относительно своего эмоционального состояния и компонентами описываемого объекта. Помня о том, что при написании эссе автор должен в опре-

деленной мере разрушить имеющийся в сознании читателя стереотип, чтобы создать новый, субъективно-значимый образ, автор должен выстраивать линию изложения информации исходя из того, какие компоненты описания входят в состав исходного значения объекта. Так, если темой эссе является абстрактная величина, например, «Время», содержание соответствующего концепта описывается при помощи нескольких групп: 1) группа единиц со значением «скорость»; 2) группа «структурная организация времени» (настоящее, прошедшее, будущее и др.); 3) «возраст» (детство, юность и пр.); 4) «точка, момент, определенная фиксированная дата» (рождение, смерть, крещение, канун и др.); 5) «цикличность» [1]. Размышление автора-эссеиста с неизбежностью будет касаться нескольких из указанных пяти групп, предопределяя фрагменты эссе. В том же случае, если автор остановится на одной группе, например, на группе «возраст», концепт изменится и будет иметь иные группы единиц в составе своего значения. Так как линия рассуждения автора в эссе обязана быть произвольной, последовательность фрагментов организуется спонтанно, однако их перечень заранее определен узуальным значением концепта. На первых порах студентам для облегчения работы можно давать не только перечень компонентов содержания концепта, но и сами ассоциации. Так, например, при анализе концепта-гештальта "совесть" исследователи выделяют несколько основных ассоциаций: *иметь, страдать, вина, чувство, мысль, оценка, борьба, свой, свобода, локальность, покой, действовать, говорить, причина, анималистичность* (наличие этого концепта у всех млекопитающих) [3, с. 33]. В дальнейшем представляется возможным перейти к перечню уже не ассоциаций, а основных доминант концепта. Например, для концепта-гештальта «француз» таковыми являются: *индивидуализм, здравый смысл, пессимизм, ироничность, бережливость, находчивость, рискованность, легкомыслие, законопослушность, общая культурность, чувствительность*. Концепт «русский» формируют доминанты: *деспотизм, анархизм, правдоискательство, смекалка, жестокость, доброта, человечность, сострадательность, обрядовость, безличный коллективизм, индивидуализм, благочестие, безбожие, рабство и бунт* [5].

Концепт-фрейм имеет более сложную структуру: экспликации подвергается ситуация, в которую включен в той или иной

мере сам автор, при этом объектов рефлексии может быть несколько. Рассуждение автора эссе перемещается уже не только по траектории *я-участник – объект описания*, но и по линии *объект описания – объект описания*. При этом оказывается возможным в некоторых случаях говорить о национальной специфичности ситуации. Так, например, концепт-фрейм «брак» в менталитете носителя русского языка состоит из групп: *семья; оформление союза; ответственность, удачливость, усилия; наименования лиц, включённых в эту ситуацию; продолжительность*. Для американцев состав групп несколько иной: *понятие о браке; предбрачное поведение; оформление союза; состав лиц союза; межличностные отношения в браке; продолжительность; эмоции* [2]. Соответственно, произведения, реализующие этот концепт, будут иметь национально-специфические отличия, вызванные рефлексией относительно базового ассоциативного ряда.

Еще более сложными по своей структуре являются концепты – сценарии, в которых не одно ядро, включающее в себя несколько групп, а два ядра, находящихся между собой в темпоральных отношениях «было раньше – стало теперь». Такие концепты могут иметь несколько «пластов» смысла. Так, например, концепт-сценарий «судьба», согласно исследованиям Погосяна [4], Чернейко [6], имеет два уровня: мифологический и христианский, в каждом из которых присутствует несколько вариантов своей интерпретации: *судьба – личность (гневить судьбу), доля, рок, фатум, нить (переплелись судьбы), жребий; как удел, книга (читать судьбу), как дорога (повороты судьбы), воля Бога*.

Таким образом, опора на структуру содержания концепта позволяет создать нелинейный план эссе – перечень фрагментов, которые автор выстраивает и связывает по своему усмотрению и в соответствии с избранной формой. Как известно, наиболее распространенным вариантом реализации эссе является форма статьи, однако также используются и такие формы, как дневник, путевые заметки, открытое письмо, воспоминания, заметка, рецензия, реклама, интервью. Выбор формы эссе зависит и от концепта, содержание которого подвергается субъективации, и от типа ментального пространства, коррелирующего со сферой деятельности человека в социуме.

Обучение написанию эссе согласно изложенной концепции позволит сформировать у студентов умение быстро определять компоненты содержания, относительно которых необходимо высказать свою точку зрения, а также корректно выбирать способ формальной организации эссе.

Литература

1. Афанасьева, О. В. Семантическая структура концепта "время" и её отражение во фразеологических системах английского, испанского и русского языков: дис... канд. филол. наук: 10.02.20 / Афанасьева Ольга Вадимовна. – Казань, 2007. – 188 с.
2. Михалева, М. В. Структурное содержание концепта "брак" (marriage) в языковом сознании русских и американцев: дис... канд. филол. наук: 10.02.19 / Марина Витальевна Михалева. – Курск, 2009. – 150 с.
3. Пименов Е. А. Концепт "совесть" в немецкой языковой картине мира" / Е. А. Пименов // Концепт. Образ. Понятие. Символ: коллективная монография / отв. ред. Е. А. Пименова. – Кемерово: ИПК Графика, 2004. – С. 21–35.
4. Погосян Р. Г. Концепт "судьба" и его языковое выражение в поэтическом тексте ФК Сологуба: дис...канд. филол. наук: 10.02.01. / Роман Георгиевич Погосян. – Пятигорск, 2005. – 195 с.
5. Рапопорт Н. В. Лингвокультурологический концепт «Французская национальная личность» (на материале афористики). – Уфа, 1999. – 225 с.
6. Чернейко Л. О. Лингвофилософский анализ абстрактного имени / Л. О. Чернейко. – М.: МГУ, 1996. – 320с.

УДК 811.161.1'243:81-139:81'36

Бунчук О. М.

Шэньян (Китай), Северо-Восточный университет

ВАРИАНТЫ УПРАЖНЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НАВЫКОВ ОРИЕНТИРОВАНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ (на материале электронного справочника «2GIS»)

В статье рассматривается система работы по развитию у иностранных учащихся различных навыков и умений с опорой на наглядность, которая представлена материалами электронного справочника 2GIS. Приводятся примеры заданий для выполнения в аудитории под руководством преподавателя.

Ключевые слова: электронный справочник, поисковая система, принцип наглядности, типы заданий.

O. M. Bunchuck

North-East University, China

Variants of Exercises for Developing Pupil Skills of Orientation in Space (Using the «2GIS»)

A system of development of different habits and skills in foreign students by means of visual aids and making use of the electronic directory 2GIS is considered. Types of tasks for classroom implementation are provided.

Keywords: electronic directory, search engine, illustration principle, types of assignments.

Умение объяснить дорогу на русском языке или проложить маршрут, используя русскоязычную карту, – это важная компетенция, которой необходимо овладеть каждому иностранному студенту. Чтобы процесс понимания и запоминания соответствующих терминов, глаголов и грамматических конструкций проходил быстрее и эффективнее, необходим наглядный материал. Принцип наглядности обучения был описан еще в XVII веке великим чешским ученым Я. А. Коменским, в понимании которого наглядность играет едва ли не самую важную роль в педагогическом процессе [1]. В качестве наглядного материала мы предлагаем рассмотреть электронный справочник «2GIS» [2]. Данный справочник позволяет загружать через Интернет карты нужных городов с подробным описанием всевозможных маршрутов. Преимущество этого ресурса заключается еще и в том, что после загрузки карт подключение к Сети не требуется, что предоставляет массу возможностей и вариантов работы на занятиях по русскому языку как иностранному. Описываемые в нашей статье примеры упражнений мы предлагаем отрабатывать на материале карты города Новосибирска.

Когда студенты научатся совершать элементарные действия и выполнять при помощи электронного справочника простейшие задания, можно переходить непосредственно к постановке более креативных задач.

1. Одним из классических заданий является описание маршрута – как от одной точки добраться до другой. В поисковых строках задаются начальная и конечная точки маршрута, а в левой части экрана предлагаются варианты проезда. Используя один из

этих вариантов, студент должен максимально подробно описать все свои действия.

2. Но студентам куда интереснее будет выполнять подобные упражнения, если несколько разнообразить их. Например, задание может выглядеть таким образом:

Вы приехали в Новосибирск из соседнего города, чтобы посмотреть спектакль в Театре оперы и балета. После спектакля вам захотелось поужинать в трактире «Печки-лавочки», но вы не знаете, по какому адресу находится ближайший филиал. Откройте карту, определите свое местоположение и объясните, как добраться от Новосибирского театра оперы и балета до ближайшего трактира «Печки-лавочки» – пешком или на общественном транспорте.

Задав начальную и конечную точки, студент выясняет, что до ближайшего трактира можно дойти пешком. После нажатия кнопки «Показать на карте» мы можем видеть пунктирную линию, обозначающую пешеходный маршрут движения. Именно этот маршрут и должен подробно описать студент. Для более подробного описания можно использовать промежуточные объекты. Если подвести к ним курсор, можно также увидеть названия заведений, остановок и даже памятников. Это описание будет выглядеть примерно так:

Повернуть от театра налево и выйти на улицу Депутатскую. Пройти по улице Депутатской до станции метро «Площадь Ленина» и спуститься в подземный переход. По подземному переходу перейти на другую сторону Красного проспекта. Пройти вверх по Красному проспекту до парковки и повернуть налево. Вы на месте.

3. Особый интерес вызывает у студентов работа в парах. Каждая пара выполняет одинаковое задание, но с использованием разных координат. Задание может выглядеть следующим образом:

Ваш друг вывихнул руку, и ему необходима медицинская помощь. Вы находитесь в разных концах города. Он звонит вам и просит приехать. Уточните у друга, где он находится и как вам добраться до него. Вы же в свою очередь должны определить ближайшее к вашему другу медицинское учреждение и объяснить собеседнику, как максимально быстро его найти. (Студент-друг

открывает справочник и выбирает себе местоположение: конкретный адрес или узнаваемый ориентир. Второй студент должен найти ближайшее к нему медицинское учреждение и при встрече объяснить другу, как наиболее коротким путем туда попасть).

4. Интересными бывают задания такого плана:

Вам предлагается список из трех объектов (например, кафе). Выясните, какое кафе из нижеперечисленных является самым дешевым, и объясните, как доехать до него от Речного вокзала.

Чтобы решить эту задачу, необязательно обзванивать каждое кафе. В электронном справочнике «ДубльГИС» предоставляется даже информация о среднем чеке кафе, столовых и ресторанов.

Выяснив, какое кафе является самым дешевым из предложенных, студент прокладывает маршрут и подробно его описывает. Можно поделить группу на команды и устроить соревнование – чья команда быстрее справится с заданием.

5. И еще один вариант увлекательного упражнения – загадки. Уровень сложности поставленной задачи должен быть ориентирован на уровень владения студентами русским языком. В одном случае это может быть простое отгадывание названия кафе на указанной улице, в котором будто бы сидит студент, в другом – полное определение загаданного местоположения. Рассмотрим усложненную задачу. Один студент загадывает всей группе свое местоположение (это может быть жилой дом на улице Кропоткина, станция метро «Гагаринская» или просто фонтан на площади Ленина). Студенты должны вычислить, где находится их одногруппник. Они задают ему любые наводящие вопросы (кроме названия улицы и номера дома): в какой части города он находится (север, юг, запад, восток, центр); есть ли поблизости банки, кафе, магазины и какие; как называется ближайшая остановка; какие маршруты автобусов/троллейбусов/трамваев ходят в этом районе и т. д.). При выполнении этого задания задействована вся группа, а первому угадавшему студенту можно пообещать какое-нибудь символическое вознаграждение.

И еще один увлекательный момент. У некоторых объектов в меню появляется вкладка «Дополнительно». В этой вкладке дается историческая справка: пользователю предлагается ознакомиться с

историей постройки данного здания и узнать, кто из известных людей города раньше в нем проживал или какая организация здесь находилась. Поставленную перед студентом задачу можно разнообразить, предложив ему в двух словах рассказать, что он знает об этой постройке: 1) в каком году здание было построено, 2) фамилия архитектора и 3) что было здесь раньше на месте ресторана.

Таким образом, при помощи электронного справочника «ДубльГИС» можно разнообразить занятия по русскому языку, предлагая иностранным студентам интересные и полезные для получения языковых навыков задания. Кроме того, плюс этого справочника заключается и в том, что студенты используют реально существующую поисковую систему, которая может пригодиться им на практике во время обучения в России.

Литература

1. Коменский Я. А. Мир чувственных вещей в картинках, или Изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни / Пер. с латинского Ю. Н. Дрейзина; Под ред. и со вступит. статьей проф. А. А. Красновского. – Изд. 2-е. – М.: Учпедгиз, 1957. – 352 с.

2. Электронный ресурс: <http://2gis.ru>

УДК 811.161.1:808.5Blackboard

Буре Н. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ВИРТУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

В статье рассматривается практика создания учебных курсов с применением компьютерных технологий на основе учебной платформы Blackboard в обучении русскому языку и культуре речи.

Ключевые слова: дистанционная среда, интерактивные упражнения, эффективная речь, русская деловая речь, коммуникативно-познавательные возможности учащихся, профессиональная деятельность.

N. A. Bouré

Saint-Petersburg State University

Virtual Teaching Environment in the Russian Language and Culture Teaching

The article analyses the practice of developing training computer aided courses based on the *Blackboard* platform for teaching the Russian language and speech culture.

Keywords: remote environment, interactive exercises, Russian business speech, students' communicative and comprehension abilities, professional activity.

Информационные технологии открывают новые, более широкие перспективы в процессе обучения: позволяют интенсифицировать образовательный процесс, повышают учебную мотивацию и заинтересованность учащихся, дают возможность получать удовлетворение от достижения результатов [1]. Потенциал виртуальной образовательной среды можно успешно реализовать в преподавании русского языка и культуры речи.

На платформе электронного образования Blackboard преподавателями кафедры русского языка для гуманитарных и естественных факультетов создан сетевой учебный курс «Русский язык и культура речи», который ориентирован на студентов нефилологических направлений вузов [2].

Создание учебных курсов с применением компьютерных технологий возможно в разных обучающих средах. Учебная платформа Blackboard ориентирована прежде всего на самостоятельную работу учащихся. Результаты учебной деятельности студенты могут обсудить с преподавателем или сокурсниками за счет встроенных в учебную среду форумов, блогов, журналов, вики. Такие средства учебного общения тесно переплетаются с материалами курса и предусматривают оценку преподавателем.

Дистанционная среда Blackboard предоставляет новые возможности для творческой работы учащихся. Преподаватель (тьютор) становится консультантом, который помогает студентам ориентироваться в учебном материале.

Для анализа результатов обучения в Blackboard встроены различные механизмы контроля знаний обучаемых: индивидуальные и групповые тестовые и текстовые задания, интерактивные

упражнения, которые могут проверяться как самим преподавателем, так системой по заданным преподавателем критериям.

В качестве основной учебной единицы выбран модуль. На сегодняшний день курс находится в разработке и включает 3 содержательных блока:

1. Лексика и фразеология.
2. Риторика. Основные аспекты ораторского искусства.
3. Речевое поведение в профессиональной сфере.

В модуле «Лексика и фразеология» студенты знакомятся с основными параметрами лексической нормы; вспоминают, чем определяется правильность выбора слова из ряда единиц, близких ему по значению, происхождению или форме; учатся объяснять причины допущенных лексических ошибок; получают сведения по этимологии фразеологизмов [3].

Материалы учебного модуля «Риторика» посвящены выразительным средствам языка и их роли в создании эффективной речи. Студенты учатся технике и технологии публичного выступления; правилам аргументации, видам и формам убеждения; овладевают навыками анализа и составления информационной речи.

Цель модуля «Речевое поведение в профессиональной сфере»: обучение культуре делового общения; знакомство с видами делового общения, новыми явлениями в официально-деловом стиле, а также языковыми особенностями русской деловой речи.

Типы заданий разнообразны: анализ теоретического материала, просмотр видеосюжетов и презентаций, выполнение интерактивных заданий и ответы на проблемные вопросы в рубриках «Ваше мнение» или «Как вы думаете?». Сроки выполнения определяет преподаватель.

Если у студентов возникают трудности при выполнении заданий, они могут обратиться к материалам сайтов, предложенных преподавателем в этом разделе, используя гиперссылки.

Изучение курса «Русский язык и культура речи» должно быть построено с учетом коммуникативно-познавательных потребностей учащихся. Дистанционное сопровождение курса может помочь студентам нефилологических специальностей повысить уровень практического владения современным русским литературным языком в разных сферах его функционирования; сформировать понимание того, что правильное владение речью необходимо специалисту в его будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Буре Н. А. Информационные технологии как инструмент создания ситуации успеха на занятиях по русскому языку для иностранных учащихся // Динамика языковых и культурных процессов современной России. Материалы III Конгресса РОПРЯЛ. – СПб., 2012. – С. 552.

2. Буре Н. А. Учимся по-новому. Из опыта работы с сетевым дистанционным курсом «Русский язык и культура речи» // Русский язык: исторические судьбы и современность. Труды и материалы V Международного конгресса исследователей русского языка / сост.: М. Л. Ремнева, А. А. Поликарпова. – М., 2014. – С. 605.

3. Буре Н. А. Обучение лексике при работе с сетевым дистанционным курсом // Русский язык и культура в пространстве русского мира. Материалы II Конгресса РОПРЯЛ. – СПб., 2010. – С. 669.

УДК 811.161.1:378.147.31

Вязовик Т. П.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна (Северо-Западный институт печати)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИЙ ПО СОВРЕМЕННОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена таким интерактивным методам, как лекция-беседа, проблемная лекция и лекция с запланированными ошибками в ходе преподавания современного русского языка.

Ключевые слова: интерактивные методы, лекция-беседа, проблемная лекция, лекция с запланированными ошибками.

T. P. Viazovick

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design
(North-West Printing Institute)

Interactive Methods in Delivering Lectures on the Contemporary Russian Language

The article is devoted to such interactive methods as lecture-talk, problem posing lecture, a lecture with pre-planned errors in the course of teaching the contemporary Russian language.

Keywords: interactive methods, lecture-talk, problem posing lecture, a lecture with pre-planned errors.

В центре нашего внимания – интерактивные методы в преподавании такой дисциплины, как современный русский язык, сту-

дентам – бакалаврам, будущим редакторам. Как известно, интерактивные методы связаны с вовлечением всех студентов в процесс активной работы по усвоению знаний, превращение их из объектов учебного процесса в его субъекты.

Использование этих методов должно привести к формированию у обучающегося полного набора общекультурных, профессиональных и иных компетенций, заданных соответствующим ФГОС и основной образовательной программой. Они должны сформировать компетенции обучающегося в области теории и практики современного русского языка, овладения его нормами – орфоэпическими, грамматическими, синтаксическими и др.; способствовать развитию навыков грамотного и корректного использования всех богатств и возможностей русского языка. Но главное – они должны уметь применять эти нормы на практике для решения как рядовых социальных (общекультурные компетенции), так и узкоспециальных (профессиональные компетенции) задач.

Поэтому среди наиболее важных задач интерактивных форм обучения можно назвать пробуждение интереса к русскому языку, стимулирование эффективного усвоения учебного материала, пробуждение интереса к самостоятельному поиску решения поставленных учебных задач, развитие навыков работы в команде и др.

С точки зрения методики преподавания курса «Современный русский язык» для студентов – редакторов наибольший интерес представляет, на наш взгляд, использование интерактивных методов при чтении преподавателем лекций. Традиционно во время чтения лекций активную работу ведет именно преподаватель, в то время как студенты пассивно усваивают новый материал, записывая его. При этом студенты, записывая лекцию, обычно откладывают усвоение материала «на потом», надеясь позже, перед практическим занятием или контрольной работой, разобраться в нем. В такой ситуации только интерактивные методы могут позволить усвоение материала сделать активным процессом.

Среди предлагаемых методистами интерактивных форм лекционных занятий в ходе преподавания русского языка хорошо зарекомендовали себя лекция-беседа, проблемная лекция и лекция с заранее запланированными ошибками.

Лекция-беседа – наиболее традиционная форма лекций, базирующаяся на том, что у студентов первого курса, которым читает-

ся эта дисциплина, имеются базовые знания по современному русскому языку, полученные в школе. Так, они знакомы с основными понятиями лексикологии, морфемики, фонетики, морфологии и синтаксиса; владеют основными нормами литературного языка; способны оценить различные языковые явления, умеют пользоваться различными лингвистическими словарями и т. д. Именно поэтому, опираясь на базовые знания, лектор задает по ходу чтения лекции вопросы, обращенные ко всей группе, и выслушивает ответы. Если ответы вызванных учащихся поверхностны или неверны, лектор для исправления ошибок привлекает других студентов.

Отсутствие у группы правильного ответа является для преподавателя знаком того, что у студентов либо нет фоновых знаний в данной области, либо материал излагается сложно и требует корректив. Во время лекции-беседы в процесс активного обучения должны привлекаться все студенты группы. При этом преподаватель обязательно комментирует, исправляет, побуждает студентов к ответам.

Чтобы такая лекция проходила эффективно, преподаватель заранее составляет план и краткий конспект лекции, готовит список вопросов, подсчитывает примерный хронометраж. Предлагается также заранее поставить группу в известность о предстоящей теме занятий и основных его проблемах, что может помочь решить вопрос отсутствия фоновых знаний.

Вторая форма – проблемная лекция. Ее главная задача – научить нестандартно подходить к изучаемому материалу, т. е. уметь видеть проблемы и находить способы разрешения их. По существу, это – исследовательский процесс. Поскольку система русского языка в высшей степени противоречива, целесообразно демонстрировать студентам эти противоречия, обращаясь к ним с просьбой самостоятельно найти выход из, казалось бы, неразрешимой ситуации. Чтобы такое обсуждение не выходило за рамки научного знания, лектору целесообразно выдвигать гипотезы, побуждая слушателей их обосновывать либо опровергать. Преподаватель не дает прямых ответов, но побуждает студентов к формированию правильной позиции. Наряду с гипотезами, преподаватель использует проблемные вопросы, содержащие новую информацию, которые должны активировать познавательные способности студен-

тов [2, с. 34–42], а также информационные вопросы, базирующиеся на известной информации [1, с. 12–30]. Важный фактор в успешной реализации целей такой лекции – создание особого психологического климата доброжелательности, уважительности, что помогает студентам ощутить себя коллегами преподавателя.

Методическое обоснование такой лекции предполагает, что преподаватель заранее разрабатывает проблемную ситуацию, выделяет в ней этапы решения, составляет вопросы, которые станут базовыми при анализе того или иного языкового явления.

Наконец, третья форма – это лекция с запланированными ошибками. Методисты считают, что она выполняет сразу три функции: мотивационную, диагностическую и контрольную. Исходным материалом для подобной лекции являются ошибочные или устаревшие научные представления. Такого рода лекция либо базируется на фоновых знаниях, полученных в школе (предметом изучения являются новые для студентов явления, коренящиеся в изученном в школе материале), либо – на знаниях, полученных уже в процессе изучения темы (предмет анализа – развитие темы, общее представление о которой было дано ранее). Например, после изучения темы «Части речи», возможны такого рода лекции, посвященные анализу конкретных частей речи.

Перед началом лекции преподаватель предупреждает студентов, что в ходе лекции будут допущены ошибки разных видов: содержательные, методические, поведенческие и др., список которых преподаватель должен составить заранее. Методисты рекомендуют от 7 до 9 таких ошибок. Студентам предлагается их заметить и сообщить об этом преподавателю при обсуждении, которое состоится после лекции. При этом студенты предлагают свои варианты исправления ошибок. Такого рода лекция развивает не только внимание, но и аналитические способности студентов, а также контролирует их знания.

Литература

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: «Высшая школа», 1991.
2. Махмутов М. И. Проблемное обучение. – М., 1975.

УДК 82-31

Гаврилова В. Л.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ПРОГРАММА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ЗАРУБЕЖНЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

В статье рассматривается инновационный подход к модульной образовательной программе повышения квалификации зарубежных преподавателей. Проанализированы особенности организации стажировки зарубежных преподавателей в условиях языковой среды. Представлена характеристика содержания трех модулей программы повышения квалификации.
Ключевые слова: повышение квалификации зарубежных преподавателей, модульная образовательная программа, краткосрочное обучение, коммуникативно-интерактивный режим обучения, языковая среда.

V. L. Gavrilova

Herzen State Pedagogical University of Russia

The Advanced Training Program for Foreign Teachers in the Language Immersion Environment: Traditions and Innovations

The article describes innovative approach to module education program of advanced training for foreign teachers. It analyzes peculiarities of organization of foreign teachers' traineeship in the language immersion environment. The article provides characteristics of the three modules of the advanced training program.

Keywords: advanced training of foreign teachers, module education program, short-term learning, communicative and interactive learning mode, language immersion.

Кафедра интенсивного обучения РКИ РГПУ им. А. И. Герцена многие годы работает с самым различным контингентом иностранных учащихся. Приоритетной задачей деятельности кафедры является оказание содействия зарубежным странам в изучении русского языка и культуры России, подготовка квалифицированных кадров. Испытывая большую потребность в языковых стажировках в условиях языковой среды, зарубежные преподаватели русского языка (Германии, Австрии, Америки, Индии, Польши,

Вьетнама) стремятся приехать в Россию, в Петербург, чтобы увидеть и лучше узнать современную российскую действительность, усовершенствовать свои знания русского языка, познакомиться с новинками в области методики преподавания РКИ.

При организации стажировок зарубежных преподавателей традиционно учитываются: 1) статус преподавателей-стажеров и их специализация (многие преподают не русский язык, а родной или иностранный, работают администраторами); 2) профиль, специфические формы и условия обучения образовательных учреждений, в которых работают стажеры (школа, колледж, гимназия, техникум, вуз), что накладывает определенные требования к содержанию и формам стажировки; 3) уровень владения русским языком, а также методическими приемами на разных этапах обучения РКИ; 4) соотносимость российской системы образования с зарубежными образовательными системами, поскольку часто ни российские, ни зарубежные преподаватели не знакомы со спецификой национальной системы образования в той или иной стране, с условиями обучения, школьными учебниками и пр.; 5) проблемы адаптации к новым для стажеров российским условиям, при этом на первый план выступают не социально-психологические, а дидактические (академические) проблемы адаптации.

Опыт работы показывает, что, как правило, все стажеры нуждаются в расширении своего учебно-методического потенциала, усовершенствовании знаний грамматической структуры современного русского языка, испытывают затруднения с пониманием исторических и современных социо- и этнолингвистических реалий. Учитывая все это, кафедра постоянно совершенствовала организационно-методическую модель стажировки зарубежных преподавателей, ее содержание и методическое обеспечение.

Однако со временем все более очевидной становилась реальная необходимость разработки новой концепции современной дидактической модели краткосрочного интенсивного модульного обучения русскому языку как иностранному с системой внедрения модели интерактивного модульного обучения РКИ в учебный процесс [1]. Формирование вторичной языковой личности инофонов как основная стратегическая цель обучения, активное соизучение языка и культуры, коммуникативная и лингвокультурная парадигма обучения, интерактивный режим преподавания с реализацией

партнерского взаимодействия обучающего и обучаемых, принцип саморазвития обучаемых – все эти параметры определили содержание новой концепции краткосрочного обучения, плодотворно разрабатываемой исследовательским коллективом кафедры [2]. Для зарубежных преподавателей была создана модульная образовательная программа, состоящая из трех модулей и позволяющая максимально приблизить процесс обучения иностранных стажеров к их личным образовательным целям.

Первый модуль *«Практический (корректировочный) курс русского языка как иностранного»* сориентирован на приобретение и корректировку знаний, умений и навыков стажеров по разговорной практике, грамматике, фонетике, а также на совершенствование их коммуникативной и лингвокультурной компетенций. Основные аспекты обучения – по желанию слушателей – могут дополняться спецкурсами, связанными с фразеологией, стилистикой, словообразованием, с изучением живых процессов в современной лексике.

Для активного включения стажеров в процесс обучения используется многообразная система интерактивных методов и приемов: разного рода игровые задания дискуссионного характера (круглые столы), метод проектов, обучающие мастер-классы и тренинги и др. [3].

Безусловно, зарубежных преподавателей интересует цикл культурологических сведений о современной России, дающих им возможность адаптироваться в российском социуме, наладить деловые и культурные контакты. Все это обусловило необходимость включения в процесс обучения культурного компонента, реализуемого в модуле *«Современная русская культура»* и подмодулях: *«Современная русская литература»*, *«Политические процессы в России: история и современность»*, *«Культура и история Санкт-Петербурга»*, дающих возможность расширить представления стажеров о современной политической, экономической, социальной обстановке в России, о лингвокультурологическом и языковом потенциале современной литературы и особенностях литературного процесса конца XX–начала XXI вв.

Особого внимания заслуживает регионоведческий аспект, сориентированный на изучение культурного пространства Санкт-Петербурга, «культурной столицы» России. Значимым в этом плане

является использование нового учебного пособия по линвокультурологии Р. М. Теремовой «Красуйся, град Петров»: лики Санкт-Петербурга» [4], в котором все стороны петербургского культурного пространства «связаны воедино тематически (культура Санкт-Петербурга во всех ее ипостасях: архитектура, скульптура, живопись, театральная, музыкальная жизнь и пр.) и представлены в органическом единстве на фоне истории города и страны» [5, с. 24]. Постигание особенностей культурного пространства Петербурга проходит в форме учебных экскурсий, музейных или музыкальных семинаров, построенных на материале реалий культурной столицы.

В рамках третьего модуля «*Методика русского языка как иностранного*» иностранные преподаватели знакомятся с современными научными проектами кафедры интенсивного обучения РКИ и концепциями, обеспечивающими теоретическую базу и методологические принципы в практике обучения РКИ. Это такие проекты, как «Интерактивно-коммуникативный режим учебного процесса в условиях краткосрочных форм обучения», «Коммуникативно-культуроведческая концепция в методике преподавания РКИ», «Теория и практика создания учебника по русскому языку как иностранному нового поколения». Особенностью проведения учебных занятий с зарубежными преподавателями является то, что каждое из них включает в себя элементы методики и проходит в форме мастер-классов с демонстрацией тех или иных приемов, методов и технологий обучения (например, мастер-класс по работе с видеоматериалами, мастер-класс по игровым технологиям и т. д.).

В процессе стажировки слушатели составляют методические разработки для индивидуального профессионально-методического портфолио, которые являются обязательной частью итогового отчета. По материалам данного портфолио готовятся презентации для заключительной методической конференции, на которой присутствуют преподаватели из разных стран (в летний период – США, Германия, Австрия, Польша).

В заключение скажем о том, что краткосрочное обучение все более обретает характер целостной, динамично развивающейся, открытой образовательной структуры, позволяющей успешно реализовать системно разработанную модульную программу повышения квалификации иностранных преподавателей в условиях языковой среды.

Литература

1. Теремова Р. М. Современное видение модели краткосрочного обучения РКИ / Р. М. Теремова, В. В. Артамонова, В. Л. Гаврилова // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: Материалы VIII Международной научно-практической конференции 25–27 марта 2009 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – С. 349–351

2. Теремова Р. М. Краткосрочное обучение иностранных студентов сегодня: тенденции и перспективы / Р. М. Теремова, В. В. Артамонова, В. Л. Гаврилова // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. XI Международная научно-практическая конференция РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – С. 349–351.

3. Теремова Р. М. Педагогические интерактивно-коммуникативные технологии в обучении РКИ сегодня / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. XII Международная научно-практическая конференция РГПУ им. А.И.Герцена, 2013. – С. 29–31.

4. Теремова Р. М. «Красуйся, град Петров»: лики Санкт-Петербурга // Учебное пособие по лингвокультурологии для иностранцев. – СПб., 2015.

5. Теремова Р. М. Лингвокультурология в практике обучения иностранных учащихся РКИ: ее грани и аспекты / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. XIII Международная научно-практическая конференция РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. – С. 18–21.

УДК 811.161.1:379.85(729.1)

Гевара Т. И.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ В РЕСПУБЛИКЕ КУБА

В статье рассматривается вопрос о подготовке молодых специалистов сферы туризма в республике Куба. Эта государственная задача требует подготовки работников данной сферы во владении различными иностранными языками, в том числе и русским языком, в связи с возрастающим числом российских туристов. Однако в настоящее время складывается следующая ситуация – выявляется противоречие между потребностями работников сферы туризма в овладении русским языком и отсутствием необходимых условий: не разработаны методы обучения кубинских работников сферы туризма, отсутствуют специализированные учебные пособия. Не разработаны программы обучения для различных уровней владения языком.

Ключевые слова: туризм, иностранные языки, преподавание русского языка, специальные пособия.

T. I. Guevara

Saint-Petersburg State University

Some Problems Related to Russian for Special Purposes in the Republic of Cuba

This article deals with the problem of training young professionals in tourism in the Republic of Cuba. This state goal requires training different foreign languages including Russian because of a growing number of Russian tourists. However, at the present time we have the situation of a contradiction between the needs of tourism professionals in teaching Russian language and the lack of very important things: there are no special teaching methods for people working in tourism, lack of special textbooks. There are no programmes for students having different levels of language skills.

Keywords: tourism, foreign languages, teaching Russian, special textbooks

В настоящее время развитие двусторонних экономических связей между Российской Федерацией и Республикой Куба, которые после двух десятилетий охлаждения выходят на новый уровень, требует подготовки специалистов, владеющих испанским языком в России и русским языком на Кубе. В наибольшей степени задача подготовки специалистов, владеющих русским языком, актуальна для Республики Куба. Прежде всего, на современном этапе для решения поставленной задачи требуется тщательный анализ проблемы обучения русскому языку кубинцев в специальных целях.

Сегодня туризм стал одной из основных отраслей экономики Кубы. На II заседании Российско-Кубинской рабочей группы по туризму, прошедшем 27.03.2009, было отмечено, что «...российский туристический рынок стал одним из приоритетных для кубинской туристической индустрии». Очевидны также достоинства Кубы как направления российского выездного туризма – наличие довольно развитой гостиничной индустрии, отсутствие визового режима для россиян и ограничений на чартерные программы, благожелательное отношение к русским, наличие прямого авиасообщения с Москвой.

Но в связи с увеличением потока туристов из России на Кубе ощущается острая нехватка профессиональных кадров. Систематическое изучение русского языка в Республике Куба было начато в 1961 году, и своего апогея оно достигло в 70–80 годы прошлого столетия. Например, в 1983 г. русский язык на Кубе изучали более 300 000 человек [1].

Подготовка работников сферы туризма, владеющих русским языком, решается в стране на современном этапе путем организации курсов русского языка в специальных центрах, школах гостиничного хозяйства и туризма «Formatur».

Обучение в данных школах проводится вариативно, в зависимости от посещаемости этих провинций иностранными туристами, от их контингента. В последние годы в связи с наплывом российских туристов в Гавану и Варадеро, ощущается резкий дефицит русскоговорящего персонала гостиниц и гостиничных комплексов острова, особенно гидов и сопровождающих групп. Поэтому там существуют и постоянно действуют курсы обучения русскому языку при школах «Formatur». В других провинциях эти курсы действуют по мере необходимости. Если в Гаване и Варадеро русскому языку в той или иной мере обучаются представители почти всех туристических специальностей, то в остальных туристических школах Кубы – только самых необходимых, таких как гиды, персонал, встречающий и провожающий туристов, официанты и бармены.

В настоящее время сфера туризма пополняется молодыми работниками. Их необходимо обучать русскому языку с «нуля».

В школах «Formatur» ведется обучение русскому языку по учебникам старого типа, не отвечающим запросам времени и потребностям работников сферы туризма.

Гиермо Родригез Кортес, возглавляющий отдел иностранных языков и культуры в управлении школы «Formatur» города Сантьяго-де-Куба /MSc. Guillermo Rodríguez Cortés Jefe de Departamento de Idiomas, Cultura y Animación EHT "Orlando Fernández Montes de Oca" Santiago de Cuba/, сообщает, что преподаватели русского языка, начиная курс, вынуждены использовать еще сохранившиеся со времен «Подготовительных факультетов» (70-80 годы) учебные пособия, такие как серия пособий «Старт-1, 2, 3» [Галеева М. М., Журавлева Л. С., Нахабина М. М. и др. – М.: Рус. яз., 1986, 1987, 1981, 1982 гг.] и его специально адаптированный для Кубы вариант под названием «Спектр-1, 2, 3», учебники «Русский язык для всех» и некоторые другие материалы двадцатилетней давности.

Данные пособия не являются специализированными учебниками для изучения РКИ в профильных целях. Кроме того, культурологический материал не соответствует реалиям России сегодняшнего дня.

Современные преподаватели вынуждены в этой связи адаптировать лексику и включать в работу новый культурологический материал. Однако проблема усугубляется еще и тем, что сами преподаватели русского языка не владеют культурологическими сведениями о России современного периода. Большинство из них были в России 30–40 лет назад. Или вообще никогда там не были. Лакуны в области страноведческого материала остаются незаполненными. Картина мира современного российского гражданина значительно отличается от картины мира гражданина советского, что приводит к тому, что окончившие специализированные курсы и сдавшие экзамен по русскому языку туристские служащие встречаются с российскими туристами, совершенно не представляя себе менталитета данных клиентов. Только на практике они начинают понимать, что туристы из России – это люди новой формации с незнакомой кубинцам идеологией. Представления кубинских специалистов о россиянах соотносимо с прошлым столетием. Из этого становится ясно, что необходим учебник, включающий в себя прежде всего достаточный объем культурологического материала.

В последние годы Российское посольство в Гаване, идя навстречу настойчивому желанию детей от смешанных русско-кубинских браков, стало способствовать изучению русского языка. Пять лет назад были приобретены и доставлены в Землячества российских граждан крупных городов Кубы современные учебники русского языка. Выбор их был случайным, но это уже современные учебные пособия, которые появились на Кубе впервые за многие годы, что позволило открыть неофициальные Курсы русского языка для детей от смешанных браков в нескольких городах республики. Школы «Formatur» не располагают возможностью закупать современные учебники. Следовательно, назрела необходимость создания специализированных учебных пособий современного типа, отвечающих насущным требованиям обучения русскому языку работников сферы туризма. Но прежде всего должна быть разработана методика обучения русскому языку работников сферы туризма в Республике Куба.

Литература

1. Лустоно Рейес Д. Интерпретация и реализация принципа учета родного языка в современной методике преподавания иностранных языков. (Теория учебника) // Кубинская русистика. Теория и практика. Вып. I. – Гавана, 1983.

УДК 811.161.1'243:378:61

Гирфанова Э. М.

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

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ НА ПОСЛЕДИПЛОМНОМ УРОВНЕ

В статье рассматривается вопрос последовательного обучения иностранцев-медиков, получивших высшее медицинское образование у себя на родине. Такое обучение в специальных целях – в практике преподавания РКИ – явление нечастое и недостаточно теоретически обоснованное. Автор анализирует проблемы, связанные с таким обучением.

Ключевые слова: дополнительная образовательная программа, узконаправленное изучение конкретной специальности проблемы психологического характера. Методические проблемы, профессиональный модуль общения.

E. M. Guirfanova

I. I. Mechnikov North-Vest State Medical University

Some Problems of the Russian Language Teaching as a Foreign One

Teaching sequence of foreign medical students of higher education is considered in the article. This kind of teaching, within the framework of Russian as a foreign language, is a rare occurrence having insufficient theoretical grounding. The author considers methodological problems associated with this kind of teaching.

Keywords: additional educational programme, concrete specialization, psychological problems, teaching professional module.

Как известно, контингент иностранцев, изучающих русский язык, весьма разнообразен, причем не только по стране происхождения, по уровню владения русским языком, срокам и формам обучения, но и по мотивации к изучению языка, и по целям. Так, в СЗГМУ им. И. И. Мечникова недавно была открыта новая дополнительная образовательная программа по русскому языку для иностранных граждан, получившая название «Подготовка к поступлению на обучение по образовательным программам подготовки

кадров высшей квалификации». По этой программе обучаются иностранцы, уже получившие высшее медицинское образование у себя на родине на родном языке и никогда ранее не изучавшие русский язык. Их цель – обучение в клинической ординатуре в России (то есть углубленное, можно сказать, узконаправленное изучение конкретной врачебной специальности для дальнейшей самостоятельной высококвалифицированной работы). Предполагается, что слушатели этого курса изучают русский язык с нуля в течение учебного года в объеме 800 аудиторных часов (общее владение и язык специальности), а также занимаются (384 аудиторных часа) на клинической кафедре по своей будущей специализации, после чего летом они должны сдать вступительный экзамен в ординатуру (специальность!) на русском языке. Заметим, что на специальные кафедры слушатели курса выходят после 380 часов русского языка, то есть за 11 недель обучения они должны получить представление о базовой грамматике русского языка (как минимум, предложно-падежная система и склонение существительных, прилагательных, местоимений, видовременная система глагола, основные синтаксические конструкции), познакомиться с основными конструкциями научного стиля речи и набрать значительный запас лексики, в том числе и специальной. В сложившейся таким образом ситуации обучения для иностранных учащихся пассивное понимание может оказаться на первых порах даже важнее способности изъясняться по-русски (грамматическая правильность речи при этом вообще надолго перестает быть актуальной проблемой), а профессиональный модуль представляется им более важным, чем общее владение языком.

Конечно же, этот вид обучения порождает множество проблем. Обозначим здесь лишь самые основные. Первая группа проблем может быть условно обозначена как проблемы психологического характера. С одной стороны, мы имеем взрослую, серьезную и очень мотивированную аудиторию. С другой стороны, в силу именно возраста, многие слушатели этого курса не готовы к предстоящим им чрезвычайно интенсивным нагрузкам не только для всех видов памяти, но и к психоэмоциональным, и к нагрузкам на организм: они хуже запоминают, тяжелее переживают свои «неуспехи» и ошибки, хуже адаптируются к климату и непривычным бытовым условиям. А значит, преподавателю нужно особое вни-

мание уделять дозированности нового учебного материала, его отбору и минимизации (очевидно, например, что должно измениться процентное соотношение вводимой общей и специальной лексики в сторону увеличения доли последней при сохранении общего количества единиц в лексическом минимуме), общему позитивному настрою учащихся.

Вторая группа – это проблемы методические. Прежде всего, нужно помнить, что методика обучения взрослых (в том числе и иностранным языкам) имеет свои особенности, и преподаватель обязательно должен быть знаком с основами этой методики, а также с основами андрагогики в целом, что обычно находится за рамками педагогического и филологического образования, следовательно, преподавателям нужно будет повышать свою квалификацию в этом направлении. Кроме того, актуальной становится проблема выбора наиболее эффективных и интенсивных методик и техник обучения, их рационального сочетания. Огромное значение имеет также правильная организация самостоятельной работы взрослых учащихся и формы контроля этой работы, так как значительная доля учебного материала в условиях такого обучения неизбежно будет переведена в русло самостоятельного усвоения.

Отдельно отметим методическую проблему вычленения минимума (в первую очередь лексического) при обучении языку будущей специальности. Конечно, содержание «профессионального модуля» при таком обучении будет сильно отличаться от содержания такого же модуля на уровне довузовского образования. Для решения этой проблемы мы пытаемся использовать межпредметные связи и просим специальные кафедры составить терминологический минимум объемом 200–250 единиц, а также предоставить небольшие учебно-научные тексты, которые можно было бы адаптировать к языковому уровню учащихся. Это очень непростая задача, так как в норме накопление специальной лексики у будущих врачей идет в течение всех 6 лет обучения в вузе, и практически невозможно переосмыслить её всю на изучаемом иностранном языке в течение одного учебного года, также чрезвычайно сложно минимизировать её до объема, который реально можно усвоить. Тексты по специальности для обучения на последипломном уровне также плохо поддаются адаптации в силу их узкоспециальной направленности и насыщенности информацией.

Другой сложной методической задачей в обучении профессиональному модулю общения является вычленение общего минимума для различных специальностей: обучение проходит в группах, а в одной группе при этом могут оказаться, например, будущие радиологи, пластические хирурги, педиатры, травматологи-ортопеды и специалисты по патологической физиологии или судебной медицине. В качестве пробного варианта для такого обучения было решено ознакомить слушателей с основными грамматическими конструкциями научного стиля речи (темы: определение предмета, качественная характеристика предмета, форма, строение и состав предмета, классификация предмета, функции предмета, описание процесса и т. п.) на основе микротекстов и учебно-научных текстов, описывающих основные системы человеческого организма, а также с основами диалога врача с больным (темы: паспортные данные больного, общее обследование больного), так как это «основа основ» деятельности врача любой специализации.

И, наконец, третья группа проблем – это учебные материалы. Как показал анализ существующих учебников и учебных пособий, очень сложно, даже говоря об обучении общему владению языком, подобрать учебник для взрослых, подходящий для таких условий обучения: существующие учебники оказываются или предназначенными для краткосрочных курсов, или не дают возможности достаточно быстро дать учащимся представление о базовой грамматике русского языка, или имеют выраженную коммуникативную направленность и сводят лингвистическую компетенцию к минимуму (а большинство взрослых обучаемых, как показывает практика, настойчиво просит объяснить, «почему это так»), или имеют узконаправленную содержательную сторону (например, «русский язык для бизнеса»). Учебных пособий по языку узкой специальности для обучаемых со столь невысоким уровнем владения языком, насколько нам известно, вообще не существует. Следовательно, преподавателям предстоит заниматься созданием соответствующих методических разработок, причем как условно «общенаучных», так и по различным конкретным специальностям, осваивать которые предполагают слушатели описываемого подготовительного курса русского языка.

Отметим в заключение, что, поскольку такого рода последипломное обучение в специальных целях – явление в практике пре-

подавания РКИ нечастое, сама возможность и целесообразность подобного обучения представляются недостаточно теоретически обоснованными, и, соответственно, все связанные с таким обучением проблемы также мало исследованы, мало представлены в научной литературе, недостаточно теоретически обоснованы и требуют дальнейшего изучения.

УДК 811.161.1'243:371.671

Голубева А. В.

Учебно-издательский центр «Златоуст», Санкт-Петербург

ИЗМЕНЕНИЯ В СТРУКТУРЕ И СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ПОСЛЕДНИХ ДЕСЯТИЛЕТИЙ

В статье рассматриваются новые требования к учебным материалам для различных форм обучения иностранных учащихся русскому языку, что связано с изменением в подходе авторов к написанию учебников и учебных пособий.

Ключевые слова: стандарты обучения, внедрение российской государственной системы тестирования, учебный процесс, новации, национальные версии учебников.

A. V. Goloobeva

Saint-Petersburg *Zlatoust* Educational and Publishing Centre

Changes in Structure and Contents of Russian Language Manuals as a Foreign One

New requirements for teaching materials to be met in Russian language manuals for different teaching purposes are considered in the article. These are occasioned by the changes in authors' approaches to writing manuals and tutorials.

Keywords: teaching standards, new Russian test system, teaching process, innovation, new version of manuals.

Изменения на рынке иностранных языков, в том числе внедрение уровневого подхода к языковой компетенции и перенос центра тяжести в изучении русского языка в систему дополнительного образования взрослых, повлекли за собой новые требования к учебным материалам для различных форм обучения.

Пытаясь приспособиться к новым условиям и лучше удовлетворять запросы учащихся, преподаватели долгое время отказывались от использования хорошо зарекомендовавших себя в прошлом учебников и направляли усилия на создание собственных материалов, в центре которых стоял интересный учащимся по содержанию текст, но которые в целом далеко не всегда соответствовали требованиям времени: методическим, социальным и др.

Прошедшее десятилетие принесло заметные изменения в подходе авторов к написанию учебников. Свою роль сыграли и широкое внедрение российской государственной системы тестирования, и знакомство с зарубежными публикациями, и изучение прагматических потребностей новых контингентов учащихся, и приход в РКИ нового поколения преподавателей.

Отметим следующие изменения в структуре:

а) объем учебника соотносится с реальной распиской учебной программы, но обычно – российских курсов;

б) урок учебника снова становится ближе к реальной единице учебного процесса, а не просто условной границей лексической или грамматической темы; уроки учебника имеют примерно сходное построение;

в) внутри урока указывается (правда, редко) вид речевой деятельности, на тренировку которого направлена группа заданий;

г) аудиоматериал изредка выделяется в специальное приложение, что более отвечает требованиям к упражнениям по аудированию; в целом этот вид речевой деятельности сводится к выработке фонетического слуха и контролю

д) появился новый раздел: игровые задания для развития речи;

е) промежуточный и итоговый контроль предлагаются все чаще в тестовой форме;

ж) всё чаще предлагаются ключи, в том числе как отдельное электронное приложение на сайте издательства;

з) изредка появляется язык-посредник (английский, китайский);

и) имеются удачные примеры модульного построения курса, что обеспечивает работу в разноуровневых группах.

Отметим, что авторам по-прежнему трудно адаптировать стиль изложения грамматического материала и формулировки заданий к языковому уровню учащихся, сложно не смешивать тексты для преподавателя и учащегося (ведь книги для преподавателя

по-прежнему почти никто не пишет), не соединять объяснительный текст с заданиями. Предлагаемые для аудиозаписи материалы не всегда отражают особенности устной речи (длина синтагм и фраз в целом, порядок слов), что приводит в дальнейшем к затруднениям при озвучании.

Что касается содержания, то здесь важны два компонента: языковой материал и разговорные темы, предлагаемые для изучения.

Языковой материал стал заметно более ориентироваться на стандарты: требования к уровню, лексические минимумы. Но такая ориентация пока не всегда последовательна, обычно после рецензирования рукописи требуется доработка текста в данном направлении. С другой стороны, опора авторов на язык прежде всего письменных текстов, созданных представителями старшего поколения, существенно затрудняет подготовку учащихся к восприятию современной устной речи их ровесников. Крайне актуальной задачей стала разработка практической грамматики русской разговорной речи начала XXI в.

Тематическое наполнение учебников наиболее медленно подвергается новациям, независимо от интересов учащихся. С одной стороны, это обусловлено содержанием требований к сертификационным экзаменам, но с другой – непонятно, почему так ограничен круг речевых ситуаций, в которых может быть представлена та или иная тема.

Довольно много проблем вызывает при подготовке учебников в свет проверка лингвострановедческих сведений, излагаемых авторами. Далеко не все авторы имеют сегодня актуальный практический опыт действия в описываемых ими ситуациях или владеют критически осмысленной информацией о различных сторонах жизни в России XXI века. Зачастую по некоторым составляющим коммуникативной компетенции они оказываются сравнимы с иностранцами в собственной стране. Недостаточно принимается во внимание различие между образом жизни различных социальных групп и разных поколений в России.

Отдельного разговора заслуживают требования к авторской подготовке материалов для аудиозаписи и собственно записи для разных уровней языковой компетенции, и выбор формата записи.

Подводя итог, заметим, что отмеченные изменения проникают в практику написания учебников непоследовательно, что наво-

дит на мысль о необходимости проведения специальных «курсов молодого автора». В России издаются учебники по преимуществу для взрослых, пособия для детей, называемые учебниками, не привязаны к определенным формам обучения и наиболее отстают от требований жанра и стандартов. Национальные версии учебников в силу экономических причин выпали из издательского ассортимента (за исключением английского и китайского языков), правда, словари к учебникам переводятся на более широкий круг языков-посредников.

УДК 811.161.1'243:378:070(510)

Гуань Юйхун

Пекинский университет языка и культуры

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ СМИ: НЕОБХОДИМОСТЬ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье предлагается система работы, имеющая целью представление культурных фоновых знаний при обучении студентов-филологов чтению материалов, опубликованных в средствах массовой информации. Рассматриваются приемы обучения, дается классификация материала, содержащего фоновую культурную информацию.

Ключевые слова: чтение, тексты газет и журналов, фоновые знания, приемы работы.

Guan Yuhuan

Peking University of Language and Culture

Presentation of Background Culture Knowledge in Teaching Media Materials: Necessity and Realizations

The article is devoted to teaching Chinese students to read media texts. This type of teaching is considered as a main source of obtaining cultural knowledge by the Chinese students. Different ways of presentation of background information are considered.

Keywords: media language style, background cultural information, Internet.

Чтение как вид речевой деятельности присутствует в программе обучения китайских студентов-филологов почти весь пе-

риод изучения русского языка. На базовом этапе (1 курс) обучение осуществляется на базе стандартных учебников по чтению, содержание которых составляют адаптированные учебные тексты: маленькие русские рассказы или отрывки из статей, а на продвинутом этапе (2–4 курсы) – учебные материалы уже непосредственно выбираются из средств массовой информации.

По сравнению с учебными текстами, оригинальные статьи из средств массовой информации (газет, журналов, Интернета) быстрее, точнее и образнее отражают последние изменения в русском языке и теснее связаны с реальной жизнью общества России. В связи с этим чтение материалов СМИ уже стало главным каналом получения культурных фоновых знаний для китайских учащихся, а предмет «Чтение материалов СМИ» уже является одним из важных обязательных предметов в Учебной программе по русскому языку для студентов-филологов. Согласно требованиям этой Программы студенты после трех лет изучения русского языка должны понимать общее содержание публикаций.

Как известно, газетно-публицистический стиль речи характеризуется своевременностью, условностью и экспрессивностью. В целях достижения этих эффектов в газетах часто используются многочисленные языковые и внеязыковые средства, которые несут в себе много фоновых лингвокультурных знаний, отражающих плюралистические формы общественного сознания и представляющих многосторонние подходы к социальным проблемам, а также прецедентные феномены: имена, географические названия, названия литературных произведений, цитаты, отрывки текстов, крылатые слова, пословицы и поговорки.

Чтение материалов, содержащих большое количество такой культурной фоновой информации, с одной стороны, представляет огромную трудность для китайских студентов, а с другой – даёт им возможность встречаться с живым русским языком и как будто свободно ориентироваться в русском обществе и способствует повышению интереса студентов к учёбе.

Хотя занятия по чтению материалов СМИ пользуются большой популярностью среди студентов, но мы при этом заметили, что результат обучения не всегда соответствует требованиям Программы. Одной из самых главных причин этого является недостаточное понимание учащимися фоновых культурных знаний, содержащихся в

газетных статьях. В связи с этим они с трудом усваивают всю необходимую информацию. Таким образом, студенты предпочитают, чтобы преподаватель, с одной стороны, готовил для них материалы, соответствующие их познавательному уровню, и с другой стороны, мог заранее давать им определённое объяснение по основному содержанию текста. В соответствии с этим преподаватель должен обращать внимание и на объяснение языковых трудностей, и на представление культурных фоновых знаний.

Чтобы решить вопрос путей презентации культурных фоновых знаний, преподавателю приходится совершенствовать свою руководящую преподавательскую идею, тщательно продумывать и разрабатывать более точные научные планы по выбору материалов для чтения, организации и проведению занятий путем объяснения знаний, разработки пред- и послетекстовых упражнений. На основе своего опыта мы предлагаем 3 пути для реализации.

Прежде всего мы опираемся на классификацию статей по темам.

Статьи в СМИ обычно охватывают все стороны жизни: политику, экономику, культуру, общество, науку и технику, национальные традиции и многое другое, так что при отборе материалов для чтения нельзя произвольно использовать все найденные статьи, а лучше классифицировать их по темам, для того чтобы сформировать у учащихся более полное и системное представление о явлениях общественной жизни России в более или менее аналогичных культурных контекстах. Начинать следует с самых знакомых для студентов и лёгких для понимания тем (общие социальные проблемы, экология, движение транспорта, стихийные бедствия), постепенно переходя к более глубоким и трудным (культурные, образовательные, научно-технические, финансово-экономические, здравоохранительные проблемы и текущие важные мировые события) Для каждой темы необходимо организовать различные по степени трудности тексты.

Сочетание прямого представления фоновых культурных знаний с косвенным.

1) Прямое представление и комментирование конкретных культурных фоновых знаний является самым популярным способом при обучении чтению материалов СМИ. Прямое представление проходит на всех этапах работы с текстом: перед занятием

преподаватель знакомит студентов с содержанием текста в его обобщенном, отвлеченном от деталей и подробностей виде, разрабатывает предтекстовые вопросы; в процессе чтения по необходимости отмечает самые интересные и важные места. Кроме того, необходимо создавать разнообразные наглядные презентации для помощи в понимании; непосредственно использовать на уроках Интернет для ознакомления с самым последними новостями, связанными с темой, что не только повышает интерес к обучению и оживляет учебный процесс, но и помогает укрепить память студентов.

2) Помимо прямого объяснения, преподаватель также может пользоваться непрямым (косвенным) способом представления фоновых культурных знаний. Например, перед занятиями давать учащимся работу самостоятельно собирать необходимую фоновую информацию и на основе этого создавать учебные презентации; целесообразно готовить для них послеурочные упражнения, направленные на умение ориентироваться в структуре текста и на проверку детального понимания содержания текста; по завершении изучения каждой темы нужно устраивать дискуссии. Всё это не только обогащает культурные фоновые знания, но и вырабатывает у учащихся способность к самостоятельному чтению.

Сочетание изученного на уроках с внеаудиторной работой.

Объяснение и комментирование преподавателя на уроках, безусловно, являются самой главной и эффективной формой представления фоновых культурных знаний, но завершение уроков не обозначает окончание учебной деятельности. Преподавателям надо поддерживать постоянные контакты с учащимися: предлагать им отобранные статьи для чтения в свободное от занятий время, отвечать на их вопросы, давать им советы по выполнению домашнего задания. В настоящее время всё это может осуществляться в режиме on-line.

Вышеизложенные способы используются, конечно, не изолированно друг от друга. В практическом обучении нужно совмещать разные пути для достижения оптимальной эффективности.

УДК 811.161.1:378.4(560)

Гюльгюден В. К.

Санкт-Петербургский государственный университет

О ПРОБЛЕМАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ ТУРЦИИ

В статье освещаются вопросы, связанные с изменениями в вузовском образовании в Турции. Называются основные проблемы, имеющие место в преподавании русского языка в неязыковой среде.

Ключевые слова: проблемы преподавания, возрастающая роль русского языка, укрепление российско-турецких отношений.

V. C. Giulguiuden

Saint-Petersburg State University

Some Problems of the Russian Language Teaching in Turkish Colleges

Problems related to changes in college education in Turkey are considered. Main problems associated with teaching Russian in a non-Russian environment are formulated.

Keywords: problems of teaching, Russian-Turkish relations.

Последние 20 лет Турция претерпевает огромные изменения в вузовском образовании. Существует огромное количество государственных и частных университетов, открываются новые факультеты, отделения, кампусы [1]. Однако до сих пор методисты обсуждают проблемы преподавания РКИ в Турции. Основными проблемами являются следующие:

1) *Перенаполненность групп* [2]. Как правило, количество студентов в одной группе составляет более 15 человек.

2) *Отсутствие такой административной меры, как исключение из университета за несданные экзамены*. Если студент получает за экзамен неудовлетворительную оценку, то он имеет возможность пересдать его в любое время, даже по окончании обучения на бакалавриате. Такие правила установлены для всех учебных предметов, в том числе и для русского языка. Разумеется, это отрицательно влияет на процесс обучения, поскольку формируются

группы, в которых оказываются студенты с разным уровнем владения русским языком.

3) *Неквалифицированные преподаватели-русисты.* Данная проблема не рассматривается в статье А. Е. Силкина [2] только потому, что, во-первых, в 1991 г. русский язык еще не приобрел большой популярности в Турции, и, во-вторых, в то время преподавание осуществлялось только на кафедре русского языка и литературы Анкарского университета, где готовили преподавателей-русистов. Благодаря улучшению российско-турецких политических, экономических и культурных отношений в Турции начали открываться курсы РКИ, русский язык был введен как второй иностранный язык в учебные программы ряда университетов и даже некоторых лицеев. Однако педагогическое сообщество оказалось не готовым к резко возросшему желанию турок изучать русский язык. Поэтому в качестве преподавателей стали приглашать носителей русского языка, у которых в аттестатах общего среднего образования имеется запись о том, что они изучали русский (родной) язык (!) [1]. Как известно, с 2000 г. в программы нефилологических факультетов российских вузов включен курс «Русский язык и культура речи», данная дисциплина указывается в дипломах, но это вовсе не означает, что специалисты негуманитарного профиля имеют достаточные знания для того, чтобы преподавать русский язык как иностранный.

4) *Использование турецкого языка в аудиторном обучении.* Еще в 2007 г. А. Дитрих затронула проблему низкого уровня профессиональной компетентности турецких преподавателей, которые не используют русский язык для общения с обучаемыми: «студенты выпускаются, так и не получив практических речевых навыков» [3]. Большинство выпускников кафедры русского языка и литературы не работают преподавателями, поскольку не могут пройти собеседование на русском языке.

5) *Отсутствие методической поддержки преподавателей РКИ.* В настоящее время в Турции не существует какого-либо постоянного объединения преподавателей РКИ, на базе которого происходил бы обмен опытом и с помощью которого осуществлялась бы методическая поддержка начинающих преподавателей. Нельзя не сказать, что активная работа осуществляется университетом Окан, где преподаватели из МГЛУ каждый год проводят те-

матические семинары для всех желающих. С 2011 г. в Анкарском университете в рамках ФЦП «Русский язык» ежегодно проходят Дни русского языка в Турции, во время которых организуются семинары для преподавателей русского языка, работающих и со взрослыми, и с детьми, мастер-классы российских специалистов в сфере русского языка, литературы и истории, открытые уроки по преподаванию русского языка для соотечественников и иностранных граждан [4] и т. д. Тем не менее, по нашему мнению, этого явно недостаточно для того, чтобы целенаправленно совершенствовать профессионально-методическую компетентность преподавателей РКИ.

6) *Недостаточное количество часов для изучения русского языка.* На филологическом факультете Анкарского университета нет особых проблем в организации процесса обучения русскому как иностранному. На изучение русского языка как профилирующего предмета отводится 20 часов в неделю: занятия по грамматике, фонетике, устной и письменной русской речи, синтаксису, аудированию, переводу художественных и публицистических текстов, практике речи, теории литературы и истории России, а также лекции по русской литературе XIX века (на турецком языке) [5]. Катастрофическим можно назвать положение в турецких неязыковых вузах (например, Университет 18 Марта, г. Чанаккале). На каждом курсе русский язык изучается 4 часа в неделю (семестр – 12 недель без учета государственных и религиозных праздников). Кроме того, каждый студент имеет право пропустить без уважительной причины 16 часов по каждому предмету (30 % занятий).

7) *Образовательный уровень учащихся.* В 1990 г. было подано 892.975 заявлений абитуриентов в университеты Турции, зачислено 196.253 (4 человека на место). В 2013 г. подано 1.923.033 заявлений, студентами стали 877.784 человек (2 человека на место) [6]. Это означает, что администрации университетов в погоне за количеством теряют в качестве: приходят учиться молодые люди с не очень высоким образовательным уровнем.

8) *Низкий уровень мотивации к обучению вообще.* В школах Турции действует довольно жесткая система тестирования. Оказавшись в университете, где принята более мягкая форма контроля, многие студенты считают, что учебе можно уделять меньше времени.

9) Дефицит современных национально-ориентированных учебников и аудиовизуальных пособий по русскому языку [5]. Учет национальной культуры турецких учащихся при создании учебных материалов по РКИ, безусловно, может способствовать повышению интереса обучаемых к России и к русскому языку.

Таким образом, перечисленные проблемы, связанные с преподаванием русского языка в Турции, актуальны для ситуации обучения в неязыковой среде. Их решение должно значительно оптимизировать процесс обучения турецких учащихся русскому языку.

Литература

1. Стоянова М. Л. Некоторые особенности преподавания русского языка в вузах Турции // Язык и культура в современном мире: актуальные проблемы и тенденции развития: сб. материалов межрег. научно-практ. конференции (18 апреля 2012 г.) / под общ. ред. Белуновой Н.И. – СПб.: Изд-во СПбГУСЭ, 2012. – С. 109–113.

2. Силкин А. Е. Мне было интересно работать в Турции // Русский язык за рубежом. – 1991. – № 2. – С. 131.

3. Дитрих А.П. Преподавание русского языка в Турции // Русский язык за рубежом. 2007. № 3. – С. 100-101.

4. <https://www.facebook.com/Students.Ankara?fref=ts>

5. Парер М. Озлем. Обучение русскому языку в Анкарском университете // Хроника МАПРЯЛ. – 2003. <http://rudocs.exdat.com/docs/index-52732.html?page=4>

6. Gökhan Çetin. Bütüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretim için bir yol haritası // Anadolu Üniversitesi Basımevi Müdürlüğünde. – 2014. – S. 48.

УДК 811.161.1:371.384

Данилов А. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

О КОНКУРСНЫХ ЗАДАНИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена сложившейся в последние годы традиции проведения конкурсов по русскому языку, в целях которых является повышение интереса к русскому языку и совершенствование языковой культуры. В статье дается описание разных видов заданий, предлагаемых на конкурс, указывается их цель, делаются выводы о том, какие задания оказались для участников конкурса наиболее сложными.

Ключевые слова: приоритетные задачи, единое информационное пространство, знание норм, носители русского языка, тестовые вопросы.

A. V. Danilov

Saint-Petersburg State University

About the Russian Language Contest Assignments

The article is devoted to the recent year tradition to arrange contest of the Russian language intended to promote interest in the Russian language and language culture. The author describes various contest assignments, their purpose and analyses the outcomes of the contests.

Keywords: priority tasks, unified informational space, native speaker of Russian, test questions.

Для многих учебных заведений, общественных организаций стало традицией проводить различные конкурсы, при выполнении которых участники могут показать свои знания норм русского языка, истории их становления, проверить свой языковой вкус и интуицию. Целью таких конкурсов является повышение интереса к русскому языку, совершенствование языковой культуры участников.

Несколько лет организацией и проведением конкурсов по русскому языку занимается Российское общество преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ). К числу приоритетных задач организации относятся, в частности, формирование и поддержка единого информационного пространства для специалистов в области русистики, распространение знаний о русском языке среди широких слоев населения, оказание помощи в изучении русской литературы и культуры в стране и за рубежом.

Конкурсы, проводимые РОПРЯЛ, обычно ориентированы на разные контингенты, выделяемые по возрасту, уровню образования и прочим факторам. При этом учитывается следующее условие: родным или иностранным для участника конкурса является русский язык.

Обычно в рамках первого этапа конкурсов, проводимого в заочной форме, выделяется часть, предполагающая выполнение теста, и часть, заключающаяся в написании эссе на некоторую тему. Тесты составляются коллективом опытных русистов. Вопросы тестов ориентированы на знание фонетических, лексических, морфологических, синтаксических и стилистических норм. Кроме то-

го, включены и вопросы, требующие обращения к этимологическим словарям.

В докладе рассматриваются результаты обработки одного из тестов, ориентированного на носителей русского языка. Школьники и студенты были исключены из этого контингента, поскольку для них были составлены специальные задания.

Тестовые задания были размещены в интернете на сайте РО-ПРЯЛа. В выполнении теста приняли участие более 500 человек. Ответы всех участников были обработаны по обобщенной методике, имевшей целью выявить наиболее подготовленных конкурсантов. Ответы 50 человек, отобранных случайным образом, были обработаны по методике, имевшей целью дифференцировать вопросы по степени трудности/легкости. Предполагалось учесть полученные данные при разработке аналогичных заданий в будущем.

Список тестовых вопросов (в круглых скобках приведена в процентах доля правильных ответов).

1. Различаются по значению слова в паре:
а) дизели-дизеля; б) теноры-тенора; в) тоны-тона;
г) клапаны-клапана – (96 %)
2. В предложном падеже не может иметь окончание -у слово:
а) шёлк; б) сад; в) плуг; г) круг – (44 %)
3. Есть грамматическая ошибка в окончании существительного:
а) татаров; б) калмыков; в) мордвинов; г) монголов – (90 %)
4. Автором слова *злыхательство* является:
а) Н. С. Лесков; б) Ф. М. Достоевский; в) М. Е. Салтыков-Щедрин; г) Д. Н. Мамин-Сибиряк – (86 %)
5. Род существительного *ИТАР-ТАСС*:
а) мужской; б) средний; в) женский; г) не определяется – (50 %)
6. Ошибочным является словосочетание:
а) четверо друзей, б) четверо президентов, в) четверо козлят,
г) четверо суток – (76 %)
7. Правильным является словосочетание:
а) с шестьсот пятьдесят четырьмя рублями; б) с шестьюстами пятьюдесятью четырьмя рублями; в) с шестьсот пятьюдесятью четырьмя рублями; г) с шестистами пятидесятью четырьмя рублями – (60 %)

8. Не относится к идиомам словосочетание:
а) огонь Прометея; б) поцелуй Иуды; в) плащ Казановы; г) нить Ариадны – (66 %)
9. Неправильно написано слово:
а) пресс-релиз; б) яхт-клуб; в) пиар-кампания; г) фокс-терьер – (72 %)
10. Неправильно написано словосочетание:
а) Большая Медведица; б) Невский Проспект; в) Новая Каледония; г) Северная Пальмира – (84 %)
11. Неправильно образована форма повелительного наклонения глагола:
а) закупорьте; б) вылезите; в) почистите; г) высуньте – (98 %)
12. Неправильным является словосочетание:
а) находиться между жизнью и смертью; б) читать между строками; в) сидеть между двух стульев; г) оказаться между двух огней – (58 %)
13. Различаются по смыслу слова в паре:
а) рыскает – рыщет; б) кудахтает – кудахчет; в) капает – каплет; г) мурлыкает – мурлычет – (58 %)
14. Грамматическая ошибка есть в словосочетании:
а) в городе Вышний Волочок; б) в городе Кронштадте; в) в провинции Андалусия; г) в штате Техасе – (84 %)
15. Грамматическая ошибка есть в словосочетании:
а) с писателем М. Пришвиным; б) с хореографом Дж. Баланчиным; в) с киноактёром Ч. Чаплиным; г) с историком Н. Карамзиным – (56 %)
16. Не является пунктуационным знаком:
а) многоточие; б) тире; в) кавычки; г) дефис – (58 %)
17. Существительное *шкаф-купе* является существительным:
а) мужского рода; б) среднего рода; в) общего рода; г) род не определяется – (88 %)
18. Является неодушевленным существительным слово:
а) докер; б) джокер; в) покер; г) рокер – (92 %)
19. Слово *беж* является:
а) существительным; б) прилагательным; в) наречием; г) глаголом – (76 %)
20. Не образовано от числительного *сто* слово:
а) сотка; б) сотня; в) сотник; г) сотейник – (92 %)

21. Ошибочным является словосочетание:
а) трое суток; б) трое вечеров; в) трое ножниц; г) трое брюк – (96 %)
22. Фразеологизмом является словосочетание
а) земский суд; б) арбитражный суд; в) несправедный суд; г) шемякин суд – (84 %)
23. Не связано по происхождению с именем собственным слово:
а) галифе; б) мансарда; в) мезонин; г) макинтош – (38 %)
24. Исконно русским является слово:
а) клоун; б) паяц; в) шут; г) арлекин – (68 %)
25. С географическим названием *Римини* сочетается прилагательное:
а) древний; б) древнее; в) древняя; г) древние – (84 %)

Выводы

1. Наиболее сложными для участников являются вопросы, связанные с этимологией слов. Вероятно, уточнение этой информации требует обращения к специальным словарям, что не всегда легко осуществить;

2. Непростыми оказались вопросы, связанные с определением рода аббревиатур, склонением числительных и имен существительных собственных, знанием фразеологии;

3. Наиболее легкими оказались вопросы, связанные с морфологическими нормами, особенно теми, которым уделяется достаточное внимание в школьных образовательных программах.

4. Обмен опытом проведения конкурсов позволяет повысить интерес потенциальных участников и эффективность конкурсных испытаний.

УДК 82.085

Егоренкова Н. А.

Национальный минерально-сырьевой университет «Горный»

О СТАТУСЕ РИТОРИКИ В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

Статья посвящена изучению проблемы оптимизации преподавания риторики в курсе «Русский язык и культура речи» в техническом вузе. Затронуты вопросы истории преподавания этой дисциплины в технических вузах России, методики обучения культуре публичной речи, изучения студенческих предпочтений в процессе формирования риторического идеала.

Ключевые слова: риторика, жанры публичной речи, риторический идеал, требования к работам студентов.

N. A. Egorenkova

National Mineral Resources University (Mining University), Saint-Petersburg

On the status of Rhetoric in the course of «Russian language and the Culture of Speech»

This article is related to the studying of the problem of Rhetorical education in the course of “Russian language and the Culture of Speech” in the engineering University. It touches the questions of the history of teaching this discipline in the engineering Universities of Russia, methods of teaching the culture of public speech, studying the students’ preferences in the process of building up the Rhetorical ideal.

Keywords: Rhetoric, public speech genres, Rhetorical ideal, requirements to the students’ works/

В Национальном минерально-сырьевом университете «Горный» дисциплину «Русский язык и культура речи» начали преподавать в некоторых группах студентам горного факультета в 90-х годах прошлого века. Инициатива в проведении таких экспериментальных занятий исходила от преподавателей кафедры русского языка и литературы. У истоков этой работы стояли профессор И. Г. Проскурякова и доценты В. В. Кудряшова, Н. А. Павлова. Первая программа была издана в 1995 году [3], а в 2001 году приложением к журналу «Мир русского слова» вышли в свет две про-

граммы, одна из которых была разработана большим коллективом авторов, среди них – преподаватели кафедры русского языка и литературы тогда ещё Горного института, кафедр русского языка девяти технических вузов Санкт-Петербурга (например, Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна, Санкт-Петербургского государственного технического университета и т. д.), а также представитель Института русского языка им. А. С. Пушкина – профессор В. И. Аннушкин [4]. Программа включала в себя шесть разделов, в том числе разделы «Культура научной и профессиональной речи», «Культура деловой речи», «Нормативный аспект учения о речевой культуре», «История развития речевой культуры общества. Риторика» и некоторые другие.

Идея о комплексном характере этой дисциплины существовала изначально и возникла не случайно; она базировалась на многовековых традициях европейского и российского опыта обучения учащихся красноречию – речи правильной, выразительной, убедительной и эффективной, то есть достигающей своей цели. Уже в трудах М. В. Ломоносова риторика мыслилась как универсальная наука, включающая рекомендации и по стилистике текстов разных жанров, в том числе художественных, и по культуре устной речи (достаточно вспомнить рекомендации М. В. Ломоносова о том, как стать идеальным оратором). Период расцвета русской риторики – первая половина XIX века. В это время формируется представление о словесности – универсальной науке, содержащей сведения о различных гуманитарных дисциплинах. Модель словесности Н. Ф. Кошанского, профессора Царскосельского Лицея, включает все науки, имеющие отношение к человеку: сила ума связывается с логикой (многие риторики и сегодня начинаются разбором основных логических терминов: понятие, суждение, умозаключение); дар слова связывается со словесными науками, с грамматикой, которая занимается словами, риторикой, которая занимается мыслями, поэзией, которая занимается чувствованиями. Идея поиска универсальной, всеохватывающей филологической науки популярна и сегодня. Так, профессор В. И. Аннушкин пишет: «Риторика является современной теорией речи. Основываясь на классических идеях европейской и отечественной культуры, риторика рассматривает общие вопросы речевой коммуникации...» [1, с. 41].

Реформа высшего образования и переход на двухуровневую систему обучения вызвали необходимость редактировать уже созданные и апробированные программы, приспособивая их к новым условиям работы кафедр русского языка. В результате появились многочисленные варианты программ, рассчитанных на различное количество часов на разных факультетах и специальностях, но сущностно они, конечно, не изменились. Так, например, машиностроители, энергетики и нефтяники, имея одинаковое количество часов на лекционный материал (16 часов в семестр), получают разное количество практических занятий (соответственно – 16, 34, 50).

Безусловно, достаточно большое количество часов на практические занятия позволяет включить в программу самые разнообразные жанры речевых произведений в их устных и/или письменных формах. Жанры, которые включены в программу, адресованную нефтяникам:

(1) выполняются в устной форме: монолог о себе; сообщение о словаре, с которым познакомились на практическом занятии; доклад по теме реферата;

(2) выполняются в письменной форме: реферат, аннотация, тезисы (по теме реферата), эссе «Мой риторический идеал», резюме/автобиография;

(3) выполняются в устной и письменной формах: отчёт об анализе речевых ошибок, хрия (убеждающая речь по теме афоризма).

Основные требования к работам студентов, предъявляемые независимо от того в устной или письменной форме они выполняются, – это соблюдение норм современного русского литературного языка, чёткость структуры (трёхчастная для письменных жанров – введение, основная часть, заключение; пятичастная для устных жанров – зачин, введение, основная часть, заключение, концовка), логичность и аргументированность.

Студенты проявляют большой интерес к знаниям по риторике, о чём свидетельствует не только их активность на занятиях, но и результаты письменного опроса. Студентам было предложено выполнить следующее задание: «Оцените в баллах (исходя из общего количества баллов – 10 единиц) значимость для вас каждой

из трёх составных частей курса «Русский язык и культура речи»: 1. Нормы современного русского литературного языка; 2. Функциональные стили; 3. Риторика». Очевидное предпочтение было отдано риторике: из 100 человек, участвовавших в опросе, большее количество баллов отдали риторике 70 опрошенных.

Интересные изменения произошли в выборе сфер поиска успешного оратора и персонажей для написания эссе «Мой риторический идеал», и преподавателям культуры русской речи было бы полезным узнать, в каких сферах общественной жизни студент технического вуза ищет свой риторический идеал сегодня. В поисках ответа на этот вопрос в 2011 году нами было проанализировано 150 эссе на тему «Мой риторический идеал». Работы написали студенты первого курса различных факультетов Санкт-Петербургского государственного горного института (технического университета) [2]. Было установлено, что большинство студентов свой риторический идеал нашло среди школьных учителей (35,3 % от общего количества работ), далее по убывающей последовали политики и госслужащие (18,66 %), исторические деятели (10 %), преподаватели Горного института (10 %), родственники и друзья семьи (8,66 %), телеведущие (7,3 %) и некоторые другие социальные группы (например, друзья, артисты; упомянуты были экскурсовод и даже космонавт). В группе политических ораторов легко определились два лидера: В. В. Путин и В. В. Жириновский (15 и 5 голосов соответственно из 28).

Анализ студенческих работ текущего года (всего было проанализировано 70 эссе) свидетельствует об изменениях в актуализации сфер студенческого внимания и интересов. Так, в 2015 году большинство студентов нашло свой риторически идеал среди политиков и общественных деятелей (41,4 %). Тройка лидеров – В. В. Путин, С. В. Лавров, В. В. Жириновский. Далее – по убывающей: школьные учителя (18,6 %), журналисты и телеведущие (11,4 %), родственники (7,1 %), исторические деятели (5,4 %), преподаватели Горного университета (3,4 %). В группе «другое» представлены артисты, писатели, священник, юрист, подруга, блогер и астролог.

Безусловно, статус риторических знаний и умений в курсе «Русский язык и культура речи» должен быть очень высоким. Та-

ким он видится и студентам, и преподавателям. Сфера формирования культуры публичной речи позволяет обобщить все приобретённые навыки. В процессе работы над различными риторическими жанрами студенты получают возможность применить на практике свои теоретические знания о нормах современного русского литературного языка, об особенностях научного и делового стилей и подняться на новый, более высокий уровень владения родной речью, заботясь о её коммуникативной привлекательности и эффективности в целом.

Литература

1. Аннушкин В. И. Риторика. Вводный курс: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2008.
2. Егоренкова Н. А. Личность оратора глазами современного студента технического вуза // Риторика как предмет и средство обучения: материалы XV международной научной конференции. – М.: МГПУ, 2011. – С.129–132.
3. Культура речи. Алгоритмы делового языка: Программа и задания к практическим занятиям / Сост. доц. В. В. Кудряшова, проф. И. Г. Проскуракова, доц. Н. А. Павлова. – СПб: СПГГИ им. В. Г. Плеханова, 1995.
4. Русский язык и культура речи: Проект программы / Под ред. проф. И. Г. Проскураковой. – СПб: СПГГИ, 2001 (Приложение для подписчиков к журналу «Мир русского слова». – №2. – 2001).

УДК 811.161.1'243:378.147(510)

Касаткина А. Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет

СТРУКТУРА УРОКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФОНЕТИЧЕСКИХ ИГР В ВВОДНО-ФОНЕТИЧЕСКОМ КУРСЕ ДЛЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ

В статье представлена методика занятий с использованием фонетических игр в структуре национально-ориентированного вводно-фонетического курса, предназначенного для китайской аудитории. Предлагаемая автором система уроков, содержащих игровой материал, направлена на создание китайским учащимся оптимальных условий для овладения русским произношением.

Ключевые слова: вводно-фонетический курс, фонетические игры, постановка произношения.

A. Yu. Kasatkina

Saint-Petersburg State University

The structure of the Lesson with Phonetic Games in the Introductory Phonetic course for Chinese Students

Methods of teaching based on phonetic games within the structure of introductory phonetic course have been proposed. In particular, when applied in Chinese audiences they can produce optimal results.

Keywords: introductory phonetic course, phonetic games, pronunciation teaching.

В настоящее время вопрос об эффективных способах постановки русского произношения при обучении китайцев является одним из актуальных. В силу объективной разницы между фонетическими системами русского и китайского языков студентам из КНР приходится преодолевать немало трудностей, особенно в период вводно-фонетического курса (ВФК).

На наш взгляд, в существующих пособиях для китайских учащихся [1]–[4] не всегда в достаточном объёме представлены упражнения для постановки и закрепления навыков восприятия и реализации сегментных и супraseгментных единиц русского языка, что отрицательно сказывается на эффективности обучения и результатах обучения.

В октябре 2015 г. был проведён эксперимент с целью апробации разработанного нами вводно-фонетического курса, включающего игровые формы работы, для взрослых китайских учащихся, которые приступают к изучению русского языка.

Целью национально-ориентированного ВФК является постановка русского произношения (знакомство со звуко-буквенными соответствиями, постановка звуков, овладение ритмическими и интонационными особенностями русского языка), а также усвоение базовых коммуникативных моделей. Курс отличается комплексным характером: в каждом уроке осуществляется взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. При разработке игр учитывалась связь игр с видами речевой деятельности на этапе погружения в языковую среду. Коммуникативная направленность, страноведческий характер предоставляемой информации, практическая направленность, разнообразие заданий, игровые формы работы над фонетическим аспектом (все уровни фонологического

компонента русского языка) являются основными характеристиками данного ВФК.

В рамках курса предполагается использование различных способов семантизации новой лексики: средства наглядности (картинки, схемы, таблицы, аудиофайлы, схемы артикуляции, рисунки, жесты и мимика и др.) и контекст. Теоретические сведения, термины и некоторые задания переведены на китайский язык и размещены в конце вводно-фонетического курса (при проведении разведывательного эксперимента студенты получали такое приложение к уроку на отдельном листе).

Большинство уроков включает **3 блока**: *фонетический, коммуникативный* и *коммуникативно-грамматический*, в некоторые уроки добавлены *теоретический блок* и *блок письменных заданий*. Представляется значимой и визуальная "разбивка" на блоки. В эпоху компьютерных технологий мышление современных студентов зачастую "клиповое". Для успешной работы учащимся необходимо постоянное переключение внимания, отступления, паузы "интереса", поэтому визуальные эффекты помогают ориентироваться в структуре урока, а также позволяют легко пользоваться учебными материалами для закрепления и повторения изученных явлений. Кроме того, преподавателям хорошо известна такая особенность китайских студентов, как "фотографическая" память, поэтому необходим оптимальный объем материала, его логичное и компактное расположение.

Первый блок каждого урока – *коммуникативный*, именно в нём названа тема. Например, *урок 6* называется «*Слева или справа?*». Использование большого количества графических изображений (карта города, иконки со схематичными изображениями зданий, таблицы для презентации речевых моделей) позволяет студентам сразу погрузиться в тему, поэтому перевод на родной язык учащихся не требуется.

Урок начинается не с изучения новой лексики, а с артикуляционной гимнастики и фонетических игр, описание которых имеется только в книге для преподавателя. Задачей фонетических игр является активизация изученного фонетического материала и погружение в русскую языковую среду.

Вводимые звуки и буквы размещаются справа на полях и выделяются жирным шрифтом. В *уроке 6* новые звуки –/ц/ и/ш:’/ и со-

ответственно буквы *Цц* и *Щщ*. В случае затруднений, возникающих при ознакомлении с особенностями артикуляций русских звуков или при объяснении произносительных ошибок, студенты могут обратиться к описанию артикуляции звука, которое переведено на китайский язык, и/или к схеме артикуляции. Изучаемые звуки представлены в слогах (в объёме, необходимом для овладения навыками чтения) и в словах (слова обязательно связаны с коммуникативной темой урока, например, в данном уроке: *гостиница, площадь*). Новые слова семантизируются с помощью наглядности.

Активная лексика (до 20 слов) помещается в оранжевом прямоугольнике в начале каждого урока. Учащиеся читают новые слова и соотносят их с изображениями объектов (*банк, парк, ресторан, аэропорт* и т. д.), а затем задают вопросы-предположения «*Это банк? Это ресторан?*» и в опрос-запрос «*Что это?*», что обеспечивает взаимосвязь лексики и ритмико-интонационного оформления речи (слитность произнесения звуков в слове и слов в высказывании). Для объяснения разницы между артикуляциями звуков русского и китайского языков, а также овладения навыками артикуляции русских звуков предлагается фонетическая игра, в ходе которой преподаватель или студенты должны произнести слово беззвучно, а другие студенты – отгадать произнесенное слово. Внимание учащихся сосредоточено на положении речевых органов. Все коммуникативные задания сопровождаются наглядностью.

В **коммуникативно-грамматическом** блоке студентам предлагается закрепление моделей и клише, изученных на уроке (– *Где банк/ гостиница/ метро? – Вот он/ она/ оно; слева/ справа; что это/ где?*). Количество позиций в одном упражнении – от 6 до 10, что соответствует задачам коммуникативного курса.

К **фонетическому блоку** можно обращаться в течение занятия, когда в этом есть необходимость. Здесь представлены игры и задания для коррекции навыков восприятия и реализации разных фонетических единиц: оппозиции согласных по глухости/звонкости, твёрдости/мягкости (сегментный уровень); ударение и модели одно-, двух-, трёх-, четырёх- и пятисложных слов (ритмика и ударение); интонация утверждения и вопроса без вопросительного слова (интонационный уровень). Важно, что в данном блоке отсутствуют новые лексические единицы. В конце урока студентам предлагается

решить ребусы, построенные на изученной лексике. Возможно проведение игры «Дуэль», в которой при помощи картинок проверяется усвоение изученного материала.

Домашним заданием могут быть упражнения, которые не успели выполнить на уроке; заучивание лексики и речевых моделей, представленных в уроке; чтение мини-текстов.

Таким образом, коммуникативно-тематическая организация урока, рациональное распределение лексики, комплексный подход к организации языкового материала, визуальная "разбивка" на блоки, отработка речевых моделей в естественных условиях, которые создаются фонетическими играми, аудиоприложение и поддержка на родном языке создают для китайских учащихся благоприятные условия для овладения русским произношением. Многократное повторение новой лексики в различных формах работы и частях урока позволяет обеспечить её усвоение и фокусирование внимания на всех аспектах её функционирования (коммуникативная обусловленность, произношение звуков, ритмико-интонационное оформление русской речи).

Литература

1. Антонова В. Е. Дорога в Россию (элементарный уровень). В 2 т. / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. – СПб.: Златоуст, 2009. – 184 с.
2. Балыхина Т. М. Учебник русского языка для говорящих по-китайски (базовый курс) / Т. М. Балыхина, И. Ф. Евстигнеева и др. – М.: Русский язык. Курсы, 2008. – 352 с.
3. Будильцева М. Б. Впервые по-русски. Вводный фонетико-грамматический курс русского языка для китайских студентов / М. Б. Будильцева, Н. Ю. Царева, Мэн Ся. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 200 с.
4. Короткова О. Н. По-русски – без акцента! Корректировочный курс русской фонетики и интонации для говорящих на китайском языке. – СПб.: Златоуст, 2009. – 200 с.

УДК 811.161.1'243:378.147

Костюк Н. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

РАБОТА С АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ НА УРОВНЕ А1

В статье обосновывается необходимость использования аутентичных художественных текстов уже с начального этапа обучения русскому языку как иностранному. Дается система заданий, использование которой позволяет достичь эффективности в усвоении грамматического материала в процессе работы с художественным текстом.

Ключевые слова: учебный текст, аутентичный текст, элементарный и базовый уровни владения языком, грамматические навыки, система притекстовых заданий.

N. A. Kostiuk

Saint-Petersburg State University

Using Authentic Texts in Russian as a Foreign Language Teaching at A1 Level

The author validates the usage of authentic literary texts even at the initial stage of teaching Russian. A system of assignments is provided which proves to be effective in achieving the desired results.

Keywords: text for study, authentic text, elementary and basic level of mastering language, grammar skills, a system of text tasks.

Обсуждение вопроса о роли текста в практике преподавания РКИ тесно связано с историей развития методики как совокупности методов обучения.

Долгое время в российской методике преподавания русского языка как иностранного доминировал *сознательно-практический метод*, базирующийся на теории А. Н. Леонтьева об общности строения внутренней и внешней деятельности человека [3]. Поскольку в основе обучения лежит принцип единства сознания и деятельности, этот метод также называют *деятельностным*. В советском преподавании распространение этого метода было повсеместным: это был значительный шаг в развитии методики преподавания иностранных языков. В рамках этого метода обучение

проводится на синтаксической основе: предложение выделяется как минимальная речевая единица и единица общения, а модели предложений лежат в основе занятий по грамматике. В настоящее время следование данной методике представляет собой традиционное, "классическое" преподавание русского языка как иностранного в высшей школе.

С появлением и обоснованием *коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам* [7], [8] ситуация изменилась, поскольку был разработан коммуникативный метод овладения, в первую очередь, говорением как одним из видов речевой деятельности. Основными характеристиками коммуникативного метода являются следующие: формирование коммуникативной компетенции (цель обучения), коммуникативность, активность и наглядность (ведущие принципы), коммуникативные упражнения (средство обучения). Этот метод в настоящее время лидирует в современном как западном, так и российском преподавании, а его использование дает хорошие результаты в приобретении учащимися языковой компетенции в процессе обучения иностранному языку. Итак, в рамках этого метода в качестве основного средства обучения декларируются *коммуникативные упражнения*, которые прочно вошли в практику преподавания. Однако в последнее время все больше методисты-практики говорят о том, что единицей обучения должен стать текст. Так, например, проф. А. А. Леонтьев утверждает, что "Человек общается и высказывает свои мысли не отдельными высказываниями, а целостными, осмысленными и внутренне связанными текстами. <...> Если мы считаем принцип коммуникации основным методическим принципом, *можно рассматривать текст не только как основную единицу, используемую в общении, но и как основную единицу обучения общению*" [4, с. 30].

Это теоретическое положение разделяет и группа авторов учебно-научного пособия под редакцией проф. К. А. Роговой "Текст: теоретические основания и принципы анализа" [8].

В современной лингвистике существует множество определений понятия "текст", но мы ограничимся лишь некоторыми из них. Для заявленной темы существенно, что текст рассматривается "как высшая коммуникативная единица, которая представляет собой осмысленную последовательность вербальных (словесных) знаков" [6, с. 507]. Как пишет Г. А. Золотова, «лингвистика <...>

приближается к признанию текста основным своим объектом. Ведь язык существует ради коммуникации, и осуществляется коммуникация в текстах <...>. Все категории и элементы языка как части целого предназначены служить тексту" [1, с. 108]. Вместе с тем современное образование с его ориентацией на речевое развитие обучаемых приводит к осознанию того факта, что "*текст* – носитель смысла, находящего выражение в его структуре и языковых средствах, – *становится посредником между филологической наукой и практикой обучения языку – и родному, и иностранному*" [8, с. 6]. Такое понимание текста дает основания утверждать, что сегодня текст становится единицей обучения в практике преподавания РКИ.

Традиционным в методике преподавания неродного языка является противопоставление учебных текстов аутентичным. Текст называется аутентичным, если он создан носителем языка и предназначен для носителей языка. "Принципиальное отличие учебных текстов от текстов других функциональных стилей заключается в том, что их характеристики задаются в соответствии с теми или иными целями обучения, а сами они представляют собой *конструкт*", – пишет Т. С. Кудрявцева [2, с. 19]. Если учебные тексты всегда выступают в качестве текстов-образцов, то аутентичные могут использоваться и как тексты-демонстраторы, и как тексты-образцы. Однако некоторые авторы, в том числе Л. В. Московкин [5, с. 199–201], считают противопоставление аутентичных и учебных текстов некорректным с научной точки зрения, поскольку любой аутентичный текст, используемый в аудитории, становится учебным.

Если же перейти от теории к практике, то при обучении русскому языку на уровнях А1 и А2 (т. е. на элементарном и базовом уровне владения языком) практически всегда используются учебные тексты. Существует очень небольшое количество адаптированных художественных текстов, которые отвечают требованиям отбора текстов для определенного уровня владения языком. Таких текстов в современных учебниках насчитывается не более 3–5 % от общего количества всего текстового материала, что вполне объяснимо: авторы текстов, разнообразных по своей жанровой природе, в том числе художественных, не ограничивают себя рамками лексического и грамматического минимума данного уровня обу-

чения студентов иностранному языку. Существует также распроданное мнение, что аутентичные тексты невозможно найти, а тем более использовать в процессе преподавания РКИ на уровне А1.

Последующие рассуждения призваны опровергнуть это мнение. Целью отбора аутентичных художественных текстов, начиная с уровня А1, является обеспечение студентов живым и интересным текстовым материалом, который диаметрально противоположен учебным текстам. Очевидно, что разница между учебным и аутентичным текстом прежде всего заключается в том, что учебный текст ограничен только планом содержания, а аутентичный текст позволяет выйти на более высокий уровень его осмысления. Это значит, что такой текст ведет мысль дальше, на уровень смысла. Соответственно вопросно-ответные упражнения, выявляющие степень понимания студентами текста, будут разными. В первом случае ответы на вопросы содержатся в самом тексте и их надо просто найти. Во втором случае над ответами необходимо размышлять, так как в готовом виде в тексте они, как правило, отсутствуют.

Для уровня А1 и А2 необходимо отбирать *тексты с очень высокой концентрацией грамматического материала*. Этот принцип должен выдерживаться во всех текстах без исключения, поскольку усвояемость грамматики, содержащейся в аутентичных текстах, намного выше по сравнению с текстами "традиционными": грамматика лучше запоминается в связи с художественными образами и тем смыслом, который несет в себе текст. Аутентичные тексты служат основой для развития навыков чтения и говорения, а также овладения грамматикой, т. е. получения грамматических навыков, что является обязательным условием для формирования навыков чтения, письма, говорения и аудирования в том числе.

Рассмотрим один из аутентичных текстов, который можно предложить студентам элементарного уровня при изучении грамматической темы "прошедшее время глаголов". Это небольшой отрывок из последней книги Т. Толстой "Легкие миры" [9, с. 122–123], текст при этом не адаптирован, а только сокращен. Дается притекстовый перевод некоторых слов и выражений.

ЖИЗНЬ	
<p>В Греции в деревне всегда: белая стена, голубая дверь, и на табуретке сидит черная старуха. На ней черное платье. Она смотрит на вас? или в глубину прожитой жизни?</p> <p>Что обсуждать?</p> <p>Рожала, готовила, стирала, гладила, ждала, любила, плакала, проклинала, прощала, не прощала, ненавидела, собирала оливы, провожала, хоронила и снова готовила, мыла посуду и ставила тарелки назад на полку.</p> <p>Что тут обсуждать.</p>	<p>Табуретка – (смотрит) в глубину прожитой жизни –</p> <p>Что обсуждать?</p>

Студенты получают этот текст в качестве домашнего задания. Предполагается, что на занятиях отработана актуальная для данного отрывка грамматическая тема (с использованием учебных текстов). Чтение аутентичного текста относится к завершающему этапу работы над данной грамматической темой. К данному тексту можно предложить следующие притекстовые задания:

Задание 1.

а) *Прочитайте текст со словарём.*

б) *Найдите и подчеркните в тексте глаголы в прошедшем времени.*

Цель притекстового задания "найдите и подчеркните" – проиллюстрировать функционирование грамматических форм в речевом произведении. Задание направлено на формирование грамматического навыка, одной из стадий которого является наблюдение и анализ, т. е. *восприятие типовой языковой структуры*.

Послетекстовые задания даже на данном этапе обучения могут быть достаточно разнообразными и включать в себя лексикограмматические задания (например, задание 2), направленные на обучение чтению, говорению и письму.

Задание 2. Напишите инфинитивы глаголов и их перевод.

рожала - _____ прощала - _____
готовила - _____ ненавидела - _____

стирала - _____	собирала - _____
гладила - _____	проводжала - _____
ждала - _____	хоронила - _____
любила - _____	мыла - _____
плакала - _____	ставила - _____
проклинала - _____	

Как видим, в заданиях 1(a) и 2 студенты дважды выполняют одну и ту же операцию, определяя инфинитив глагола по форме прошедшего времени: при чтении текста и при выполнении чисто грамматического задания, но уже в письменном виде. И текст, и задания демонстрируют высокую концентрацию изучаемого грамматического материала.

Задание 3 относится к условно-коммуникативным речевым упражнениям в вопросно-ответной форме, при этом формулировка вопросов отсылает студентов к смыслу прочитанного, а не только к фактам, изложенным в тексте.

Задание 3. *Напишите, как жила эта женщина.*

1. Как вы думаете, она была замужем?
2. У неё есть дети или нет?
3. Какую домашнюю работу она делала?
4. Какие слова в тексте говорят, что в ее жизни были трагедии?
5. Какая у неё была жизнь? лёгкая (easy)? тяжёлая (hard)? обычная? необычная? страшная (terrible life)?
6. Как вы понимаете фразу "Что тут обсуждать"?
 - а) мы не обсуждаем её жизнь, мы всё понимаем;
 - б) мы знаем, какая у нее была жизнь, и новые слова не могут сказать больше;
 - в) мы знаем, как много и трудно она работала в жизни.
7. "Что тут обсуждать" значит, что (means that) .

Задание 4. *А) Сегодня в школе дети рассказывают (tell), какие у них бабушки и дедушки и что они делали в жизни. Прочитайте рассказ Антона о дедушке.*

Мой дедушка – архитектор. Его зовут Александр Михайлович. Он уже не работает, он сейчас на пенсии. Раньше мой дедушка проектировал стадионы. Я тоже хочу проектировать стадионы, как мой дедушка.

Б) Посмотрите на таблицу и скажите, что рассказали другие дети.

Клоун		рисовать (to paint) картины
Актриса		играть в баскетбол
Врач		писать книги
Художник (artist)		работать в цирке (circus)
Спортсменка		лечить (to treat) людей
Композитор		строить (to build) аэропорты
Писатель		читать лекции в университете
Профессор		писать музыку для кино
Инженер		играть в театре и в кино

В) А теперь напишите (расскажите) о Вашей бабушке (или о вашем дедушке).

Кто твоя бабушка (твой дедушка)?

Как её (его) зовут?

Она (он) сейчас работает или на пенсии?

Что она делала (он делал) в жизни раньше?

Что Вы хотите делать в жизни?

Важно, что все предложенные студентам задания так или иначе связаны с содержанием и тематикой текста. Так, после чтения текста преподаватель вместе со студентами вычленяет из него определенную грамматическую, лексическую и фактическую информацию, а затем, выполняя условно-коммуникативные упражнения, выводит студентов на уровень подготовленной монологической речи, что и является целью занятия. Таким образом, работа с аутентичным текстом не только возможна с самых первых уроков РКИ, начиная с уровня А1, но и приносит хорошие результаты:

1. Расширяется кругозор учащегося. Аутентичные тексты знакомят студента со страноведческой информацией через худо-

жественные образы, формируя страноведческие знания, что, в свою очередь, стимулирует любознательность и желание студента продолжать изучение иностранного (в данном случае – русского) языка.

2. Работа с аутентичными текстами подтверждает языковую компетенцию учащегося на определенном этапе обучения, наглядно демонстрируя учащемуся его возрастающие возможности в плане применения полученных знаний.

3. Чтение аутентичных текстов формирует у учащегося навыки самостоятельной работы при изучении иностранного языка: умение понимать текст на основе языковой догадки, а также умение пользоваться словарем в случае необходимости.

4. Работа с аутентичными текстами закрепляет навыки и умения, сформированные у учащегося во время работы с текстами учебными.

5. Аутентичный текст в большей степени, чем учебный, апеллирует к индивидуальности учащегося, что позволяет в большей степени персонализировать процесс обучения.

Литература

1. Золотова Г. А. Грамматика как наука о человеке // Русский язык в научном освещении. – № 1, 2001. – С. 107–113.

2. Кудрявцева Т. С. Текст как объект лингводидактического описания // Болгарская русистика. – 1985. – № 5.

3. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). – М.: МГУ, 1970.

4. Леонтьев А. А. Основные положения советской методики обучения русскому языку как иностранному // Методика: Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов / Под ред. А. А. Леонтьева. – М., 1988.

5. Московкин Л. В. Методические классификации учебных текстов // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. – Вып. 7. – СПб, 2004. – С. 199–201.

6. Николаева Т. М. Текст // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 507.

7. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Рус. яз., 1977.

8. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Просвещение, 1989.

9. Текст: теоретические основания и принципы анализа: учеб. науч. пособие / под ред. проф. К. А. Роговой. – СПб, Златоуст, 2011. – 464 с.

10. Толстая Т. Н. Легкие миры. – М.: АСТ, 2015. – 478 с.

УДК 811.161.1'243:81'371:378

Кудряшова Е. В.

Военный институт физической культуры

ТРУДНОСТИ СЕМАНТИЗАЦИИ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В статье показаны место и роль эмотивной лексики, отображающей внутренний мир человека, в обучении иностранных учащихся речевой деятельности на русском языке. Раскрыты семантические особенности и трудности семантизации этой группы лексики, а также дана ее классификация.

Ключевые слова: категория эмотивности, эмотивная лексика, особенности эмотивной лексики, семантизация, классификация.

E. V. Kudriashova

Military Physical Culture Institute

Segmentation Difficulties of the Emotive Vocabulary in a Foreign Audience

The article shows the position and role of the emotive vocabulary related to human mind in teaching speaking skills to students. Semantic peculiarities, difficulties and classification of this kind of vocabulary are identified.

Keywords: emotive category, emotive vocabulary, emotive vocabulary peculiarities, semantics, classification.

Принцип коммуникативности является основополагающим для ведущих методических концепций. Именно поэтому на первый план выходит проблема продуктивной речевой коммуникации.

Процесс речевого общения очень сложен, так как объединяет речевую и мыслительную деятельность. Конечной целью обучения РКИ становится формирование творческой способности выражать мысль средствами русского языка. Способность выражать чувства и эмоции также является признаком сформированности вторичной языковой личности.

Языковая картина мира, отражающая особенности чувственного восприятия и переживания человека, очень разнообразна: в языке существуют развернутые цветовые ряды, слова, обозначающие звуковые, вкусовые и осязательные ощущения, широко пред-

ставлена и эмотивная лексика. При этом невозможно говорить о соответствии эмотивных номинаций в различных языках. Говоря о чувствах, по-видимому, нельзя выделить какое-либо представление о них в качестве доминирующего [2].

Говоря об эмотивной лексике, нецелесообразно ограничиваться описанием одного какого-либо синонимического ряда. Спектр эмоций, которые испытывает человек, чрезвычайно широк, поэтому на первых этапах обучения необходимо остановиться только на наиболее распространенных группах лексики, отображающих эмоциональный внутренний мир человека. В первую очередь актуально говорить об основном противопоставлении: отсутствие эмоций, *спокойствие*, и переживание каких-либо эмоций, без конкретизации, какова эта испытываемая эмоция, положительна она или отрицательна, *волнение*.

Механизмы языкового выражения эмоций говорящего и языкового обозначения, интерпретации эмоций принципиально различны. Именно поэтому можно говорить о языке описания эмоций и языке выражения эмоций. Необходимо разграничивать лексику, в разной степени эмоционально заряженную, с целью исследования различной природы выражения эмоциональных смыслов. В связи с этим существует терминологическое разграничение: *лексика эмоций* и *эмоциональная лексика*. Выделение двух типов эмотивной лексики учитывает различную функциональную природу этих слов: *лексика эмоций* сориентирована на объективацию эмоций в языке, их инвентаризацию (номинативная функция), *эмоциональная лексика* приспособлена для выражения эмоций говорящего и эмоциональной оценки объекта речи (экспрессивная и прагматическая функции). Принимая во внимание различие природы эмотивной заряженности этих слов, надо учитывать, что лексика того и другого множества участвует в отображении эмоций человека. Некоторые исследователи, в частности Л. Г. Бабенко, предлагают, сохраняя за терминами "лексика эмоций" и "эмоциональная лексика" их традиционное осмысление, назвать совокупность обозначаемых ими средств эмотивной лексикой [1]. При анализе эмотивной лексики необходимо прежде всего выделить категорию эмотивности в качестве языковой, в то время как понятие "эмоции" относится к области психологии. В рамках названной категории при семантизации рассматриваемых лексических

групп мы не касаемся междометий, эмотивный смысл которых полностью равен лексическому значению. Нас интересует эмоционально окрашенная лексика, содержащая коннотативное или номинативное эмотивное значение.

Представляется уместным классифицировать лексику со значением испытываемой эмоции. Есть возможность дать морфологическую классификацию данной лексики, в нее войдет четыре разряда:

- 1) существительные – наименования переживаемых эмоций;
- 2) прилагательные, характеризующие испытываемую эмоцию;
- 3) наречия, определяющие свойства эмоционального состояния;
- 4) глаголы, семантически связанные с эмоциональными переживаниями.

Наибольший интерес представляют имена существительные и глаголы, обозначающие и передающие эмоции.

При описании семантических особенностей эмотивной лексики прежде всего необходимо рассмотреть лексико-семантическую группу существительных, обозначающих непосредственно переживаемую эмоцию. Существует три основных критерия для выделения этих существительных: признак наличия – отсутствия испытываемой эмоции (спокойствие – волнение), признак силы переживаемой эмоции; признак качества переживаемой эмоции (радость – грусть).

Целесообразным может быть рассмотрение эмотивной лексики с позиции синонимии-антонимии. Так, например, *спокойствие* и *оцепенение* представляются синонимами, но во втором случае дополнением в описании эмоционального состояния является указание на внешнюю неподвижность при этом эмоциональном переживании человека.

Одним из наиболее сложных для семантизации в иностранной аудитории представляется синонимический ряд “*радость, удовольствие, наслаждение, умиление, восторг, счастье*”. Каждое существительное при этом дополняется одним или несколькими синонимами, которые отличаются тем или иным оттенком, положительным или отрицательным. Прежде всего хотелось бы остановиться на двух понятиях, а именно “*радость*” – “*удовольствие*”.

Поскольку эти толкования вращаются в замкнутом синонимическом кругу (*радость* — чувство удовольствия, *удовольствие* — чувство радости и довольства от удовлетворяющих переживаний), то ни тонкие различия между дополняющими и уточняющими их *удовлетворением* и *довольством*, ни введенный в толковании *удовольствия* предложный оборот, обозначающий его причину, не могут помочь тем, кто обращается к словарям, чтобы дифференцировать их. Однако *удовольствие* — это не чувство, а положительная чувственная реакция. *Удовольствие* — всегда *удовольствие от чего-либо* и этим, в частности, оно отличается от *радости*, которая может быть и "ни от чего". Стимулом удовольствия является действие. Именно действие может *доставить* нам *удовольствие* или *испортить* его. Только действуя, мы можем *получить удовольствие*. Источником *удовольствия* могут быть не только действия (собственные действия субъекта и действия других), но и предметы, существующие в окружающем мире. *Радость* по природе альтруистична. Именно поэтому возможна и нормальна *радость за другого*. *Радость* межличностна. *Радостью* можно *заразиться к заразить*, можно *поделиться*, передав ее другому или рассказав о ней. Поэтому *невыразимая радость* — экспрессивное преувеличение. *Удовольствие* же действительно невыразимо. *Удовольствие* скрыто и становится явным лишь тогда, когда получает внешние проявления. [3] Существительные *восторг* и *счастье* распределяются также. Такие же трудности возникают при семантизации большей части эмотивных синонимических рядов.

При обучении иностранных учащихся необходимо обращать внимание на то, что эмотивная лексика может участвовать в создании описания эмоционального состояния, подчеркивать отношение говорящего к окружающим и к событиям, дополнительно характеризовать ситуацию или говорящего, создавать фон разговорной ситуации.

Литература

1. Бабенко Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. — Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1989. — 184 с.
2. Емельянова О. Н. Сочетаемость имен чувств в современном русском языке (лексико-стилистический аспект) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1993. — 16 с.
3. Пеньковский А. Б. Очерки по русской семантике. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 464 с.

УДК 81'38:808.2

Кузнецова Е. Б.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна (Северо-Западный институт печати)

АНАЛИЗ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РЕЧЕВЕДЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

В статье показаны приемы работы на занятиях по изучению художественного стиля со студентами, обучающимися по направлениям «Издательское дело» и «Журналистика». Дается анализ стилистических приемов, позволяющих студентам углубить знания о разного рода речевых явлениях, а также совершенствовать навыки их использования при создании текстов разных типов.

Ключевые слова: стилистический потенциал языковых единиц, стилистический прием, художественный стиль, изобразительно-выразительные средства.

E. B. Kuznetsova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design
North-West Printing Institute

Russian Stylistic Means in Language Disciplines

The article demonstrates the ways of teaching literary styles to students specializing in “Editing” and “Journalism”. An analysis of stylistic ways enabling the students to improve their knowledge of different speech phenomena and upgrade their skills in producing texts of different types is provided.

Keywords: stylistic potential of speech units, stylistic ways, literary style, expressive.

В базовую часть вузовских образовательных программ по направлениям «Издательское дело» и «Журналистика» входит несколько филологических дисциплин с достаточно большой трудоемкостью. Это объяснимо: и будущий редактор, и будущий журналист должны хорошо знать историю и теорию литературы, свободно ориентироваться в языковой системе, профессионально владеть навыками создания и редактирования (в том числе и авторедактирования) самых разнообразных текстов. Дисциплины «Практическая и функциональная стилистика» и «Стилистика и литера-

турное редактирование» дают представление о том, «как функционируют те или иные языковые средства, как они соотносятся и взаимодействуют друг с другом в данном тексте (или в текстах определенного типа), в тех или иных условиях общения» [1]. Задача преподавателя – описать стилистический потенциал языковых элементов всех языковых уровней, продемонстрировать различные стилистические приемы, т. е. сознательное использование автором каких-либо средств для достижения определенной коммуникативной цели.

На занятиях по изучению художественного стиля, изобразительно-выразительных средств обобщить материал можно на примерах из текстов авторов разных направлений и разного времени, в которых описывается один и тот же объект – таким образом иллюстрируется, в частности, многостильность художественного языка и творческая индивидуальность авторов. Например, образ города по-разному представлен в фрагментах из романа К. Федина «Города и годы» и в рассказе В. Пелевина «Гарзанка», хотя коннотация у описаний схожая. В тексте Федина все без исключения приемы работают на создание ощущения тревоги, тоски, безысходности:

Петербург шелушился железной шелухой, и шелуха со звоном билась по крышам и падала, скрежеща, на каменные днища улиц.

Внизу было темно, как в туннелях.

Дома провалились, дома вымерли, домов не было. Пересекались, тянулись во тьме безглазые, мокрые бока туннелей [2].

Писатель воздействует на разные органы чувств: и зрение (*темно*), и слух (*со звоном; скрежеща*), в более широком контексте – и тактильные ощущения. Мрачную атмосферу создают разнообразными стилистическими приемами: метафора (*железная шелуха, днища улиц*), сравнение (*темно, как в туннелях*); градация (*Дома провалились, дома вымерли, домов не было*); эпитет (*безглазые бока туннелей*); аллитерация на шипящие в первом предложении.

Основной стилистический прием, организующий фрагмент рассказа В. Пелевина, – развернутая метафора:

...Бульвар и стоящие по сторонам от него дома напоминали нижнюю челюсть старого большевика, пришедшего на склоне лет к демократическим взглядам.

Самые старые здания были ещё сталинских времён – они возвышались, подобно покрытым многолетней махорочной копотью зубам мудрости. При всей своей монументальности они казались мёртвыми и хрупкими, словно нервы у них внутри были убиты мышьячными пломбами. Там, где постройки прошлых лет были разрушены, теперь торчали грубо сработанные протезы блочных восьмизэтажек. Словом, было мрачно [3].

Автор эксплицирует впечатление (*Словом, было мрачно*); как и в фрагменте из романа Федина, здесь звучит тема разрухи, мертвенности. Но в постмодернистском пелевинском тексте парадоксальная основа метафоры задает иронический тон всему рассказу: бульвар похож не просто на челюсть старика (вспоминаются строки О. Мандельштама «И тесные дома – зубов молочных ряд / На деснах старческих – как близнецы стоят»). Приход на старости лет к демократическим взглядам означает обновление не только идейное, но и физическое – старик вставляет зубы, а в городском пейзаже появляются новые дома (и качество всего этого – «по доходам», низкое; негативная оценка передается через разговорное *торчали* и эпитет *грубо сработанные*).

Стихотворные произведения могут стать иллюстрацией того, как один стилистический прием организует всю образную систему текста. Так, например, построены многие песенные тексты рок-поэта А. Башлачёва. Песня «Палата № 6» (в названии прецедентное высказывание как стилистический прием выступает в оценочной функции, дает характеристику всей советской системе) основана на антитезе: *Хотел в Алма-Ату – приехал в Воркуту, / Строгал себе лапту, а записали в хор. / Хотелось «Беломор». В продаже только «ТУ». / Хотелось телескоп. А выдали топор* [4]. Антитеза может формироваться с помощью общеязыковых (*Хотелось закричать – приказано молчать*), но чаще, как в приведенном фрагменте, – контекстуальных антонимов. Последние могут восприниматься как уже устойчивые символы противопоставленных жизненных позиций: так, основана на прецедентном тексте М. Горького антитеза *Хотелось полететь – приходится ползти*;

здесь символизация связана с метонимическим значением глаголов 'быть свободным /несвободным'. Но чаще контекстуальные антонимы становятся новыми символами (например, *телескоп* как инструмент интеллектуального познания мира, а *топор* – грубой физической, отключающей «голову» работы).

Стилистический потенциал фразеологизмов демонстрирует текст А. Башлачева «На жизнь поэтов», где устойчивые сочетания разных типов чаще всего предстают в трансформированном виде. Это замена компонентов (*что у всех на уме – у них на языке*); иногда компонент заменяется созвучным (*семь кругов лада*), или однокоренным (*легки на поминках; вечный допрос*), или частично омонимичным (*знак кровоточия*). Фразеологизмам возвращается прямое значение (*Несчастливая жизнь! Она до смерти любит поэта; И вновь семь кругов беспокойного, звонкого лада / Глядят ему в рот, разбегаясь калибром ствола*). Происходит совмещение фразеологических сочетаний (*дышать полной грудью – на ладан; еле-еле душа в черном теле*). Меняется синтаксическая конструкция фразеологизма (*Прорвется к перу то, что долго рубить и рубить топором; И за семерых отмеряет. И режет. Эх, раз, еще раз!*). Этот текст – скрытый диалог не только с Лермонтовым, но и со всей русской культурой, интертекстуальное пространство создается именно через использование фразеологизмов разного типа. При этом создается богатый, с точки зрения охвата речевых регистров, стилевой фон, от разговорного (*глядят ему в рот; еле-еле душа в черном теле*) до высокого книжно-библейского (*но они верно имеют свой срам*). А прецедентность, важное свойство фразеологизмов, делает художественные образы обобщающей характеристикой поэтической судьбы (отсюда и множественное число существительного в заголовке «*На жизнь поэтов*»).

На примере художественных текстов удобно демонстрировать и такой прием, как стилевая игра. В фрагменте романа Т. Толстой «Кысь» совмещаются расположенные на полюсах системы официально-деловой и разговорный (с элементами просторечия) стили:

Указ

Вот как я есть Федор Кузьмич Каблуков, слава мне, Набольший Мурза, долгих лет мне жизни, Секлетарь и Академик и Герой

и Мореплаватель и Плотник, и как я есть в непрестанной об людях заботе, приказываю.

*Праздновать Праздник Новый Год.

*Этот праздник чтоб праздновался Первого Марта навроде Майских Выходных.

*Тоже выходной.

*Значит никому на работу не ходить, пей-гуляй, что хочешь делай, но в меру, а не так как бывает другой раз что буйните и все пожжете а потом разгребай. (...) [5].

В ходе анализа выявляются черты официально-делового стиля полного фрагмента (жанр, сфера употребления, структура указа, клише стиля) и разговорного (лексика, синтаксические конструкции – неполнота, инверсии, ассоциативное присоединение частей в сложных предложениях и др.), отмечается наличие нелитературных элементов разных языковых уровней (фонетические *секлетарь*, *энтот*; морфологические *пожжете*, *навроде*; синтаксические *как я есть в непрестанной об людях заботе* и др.). Благодаря стилевой игре создается псевдоисторический колорит антиутопического романа, передается речевая манера персонажа, достигается юмористический эффект.

Таким образом, анализируя стилистические приемы и эффект, который достигается их употреблением, обучающиеся углубляют знание о нормативных и нелитературных речевых явлениях и совершенствуют навыки творческого использования приемов и средств выразительности при создании или обработке текстов разного типа.

Литература

1. Стилистика и литературное редактирование / Под ред. проф. В. И. Максимова. – М.: Гардарики, 2004. – С. 10.
2. Федин К. Города и годы. – М.: Правда, 1981. – С. 19.
3. Пелевин В. Тарзанка // Пелевин В. Желтая стрела. – М.: Вагриус, 1998. – С. 414.
4. Башлачев А. Палата № 6 // Альтернатива. – М.: Объединение «Всесоюзный молодежный книжный центр», 1991. – С. 36; Башлачев А. На жизнь поэтов. – Там же. – С. 32–33.
5. Толстая Т. Н. Кысь. – М.: Подкова. Иностранка, 2001. – С. 87–88. Орфография и пунктуация авторские.

УДК 82-31

Лыткина Г. В.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ АНГЛОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В статье рассматриваются особенности методики преподавания различных видов диктантов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному, даются рекомендации по преодолению интерферирующего влияния английского языка.

Ключевые слова: письмо, письменная речь, виды диктантов, интерферирующее влияние английского языка.

G. V. Lytkina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Particularities of teaching writing at elementary level of Russian as a second language for English-speaking students

In this paper we briefly examine methods of teaching different types of dictations at elementary level of learning Russian as a foreign language. Further we give recommendations to overcome the interfering influence of the English language.

Keywords: writing, types of dictations, the interfering influence of the English language.

Неоспоримым является тот факт, что для учащегося перво-степенное значение имеет начальный этап обучения языку, так как именно там закладываются основные умения и навыки, необходимые для дальнейшего успешного овладения иностранным языком, в нашем случае русским языком.

В статье мы рассмотрим основные типы диктантов и виды работы с ними на занятии, а также дадим некоторые рекомендации по преодолению интерферирующего влияния английского языка при обучении русскому письму иностранных студентов на начальном уровне обучения.

Как известно, в современной методике принято разделять термины «письмо» и «письменная речь». Под обучением письму

мы, вслед за Л. С. Крючковой, О. В. Лавровой, Н. В. Мощинской, Н. Л. Шибко и др., будем понимать обучение технике письма, иными словами, обучение графическим и орфографическим навыкам. «Письмо – это овладение графическими и орфографическими системами языка, а умение сочетать эти слова в письменной форме для выражения мысли в соответствии с потребностями общения называют письменной речью». [1, с. 402]. Таким образом, для формирования умений и навыков в области продуктивной письменной речи учащимся необходимо овладеть техникой письма, знать русский алфавит, особенности соединения букв, а также некоторые правила орфографии и пунктуации.

Знакомство иностранцев с русским письмом начинается с такого жанра, как диктант. Так, на раннем этапе обучения (примерно первые 10–12 уроков) преподаватель диктует учащимся буквы, слоги, слова или словосочетания, при этом один из студентов пишет на доске, а остальные работают в тетради. Далее учащиеся проверяют написанное и исправляют ошибки.

Целесообразным представляется начинать буквенный диктант с тех букв, которые совпадают в написании в русском и английском языках. В процессе работы над этим видом диктанта преподавателю следует обратить особое внимание на написание письменных П, Н, М, Т, С, К, У, И, в которых зачастую иностранцы делают ошибки вследствие интерферирующего влияния английского языка: эти буквы пишутся одинаково, но имеют разное звучание в русском и английском языках. Кроме того, такие письменные буквы, как Р, Ф, Д, Г, Ч, У, И, Й, Ц, Ш, Щ, Е, Ё, З, Э, ь, ы, преподавателю рекомендуется диктовать последовательно, так как с точки зрения графики они являются похожими, поэтому легко путаются. В том случае, если студент не может вспомнить написание какой-либо буквы, то преподаватель может нарисовать её в воздухе – часто этот прием помогает иностранным учащимся.

От буквенного диктанта следует плавно переходить к слоговому, предназначенного, на наш взгляд, главным образом для снятия фонетических и аудиальных трудностей: *ца-са, су-шу, ша-ща* и пр. Начинать этот вид работы можно с двух слогов, а потом переходить к трём: *ма-мя-мья, им-ин-инь* и пр.

Опыт обучения иностранным языкам показывает, что словарный диктант полезно начинать со слов, которые «пишутся, как

слышатся», даже если эти слова являются незнакомыми для обучаемых. В данном случае, по нашему мнению, полезно будет включить в этот диктант буквы, трудные для англоговорящих студентов с точки зрения восприятия со слуха и написания (*лицо, шутка, щёлки, тень* и т. п.). Что касается орфографических диктантов, то полезно с первых занятий по письму приучать студентов ставить не только ударения в словах, но и подчеркивать, транскрибировать буквы, которые отличаются по произношению и написанию (например, автобус, город). В словах, где написание и произношение сильно отличаются, учащимся необходимо написать транскрипцию слова полностью (*общеежитие, сейчас, здравствуйте* и др.). Более того, в словарном типе диктанта с целью преодоления орфографической интерференции полезно предложить студентам задания на прописную букву: учитель диктует слова, а иностранец пишет только те, которые необходимо писать с заглавной буквы: *русский язык, Великобритания, английский язык, они, вы* и пр.

От словарного диктанта преподаватель переходит к диктанту-словосочетанию, который нацелен главным образом на повторение грамматических явлений. В данном случае обучаемые в большинстве случаев повторяют притяжательные местоимения и окончания прилагательных ед. и мн. числа им. падежа. В ходе работы над диктантом студентам так же, как и в предыдущем упражнении, важно выделять трудные для них грамматические явления, в нашем случае – окончания. При этом преподавателю следует акцентировать внимание студентов на правильное написание окончаний прилагательных с основой на шипящие и на мягкий «н» – это наиболее частотные ошибки учащихся на начальном уровне владения языком.

От диктанта-словосочетания следует последовательно переходить к диктанту-предложению, в котором студенты «по цепочке» повторяют за преподавателем постепенно увеличивающееся в объеме предложение, а последний вариант предложения учащиеся пишут по памяти. Важно отметить, что в данном виде диктанта, как и во всех остальных видах работы, рекомендуется, чтобы один из учащихся работал у доски.

Наконец, работу над письмом логично завершить небольшим диктантом-текстом, который преподаватель читает минимум 3 раза: сначала текст читается полностью, далее по предложениям (ес-

ли предложение распространенное, оно читается по частям не более двух раз, а потом целиком). В конце работы преподаватель читает текст в третий раз, и по ходу чтения студенты исправляют свои ошибки.

Написав диктант и проверив его, учащиеся в качестве дополнительного задания отвечают на вопросы преподавателя по содержанию текста, а потом пересказывают его. Целесообразным представляется, чтобы после написания текста иностранцы сами задавали вопросы по тексту. Так, в предложении «Антон читает книгу» преподаватель просит студентов задать вопрос к слову «книгу». Следовательно, студенты пишут в тетради вопрос «Что читает Антон?» В дальнейшем от работы у доски можно отказаться.

Необходимо отметить, что в такой последовательной работе нами соблюдается один из важнейших методических принципов: от простого к сложному, т. е. от буквы к тексту. Безусловно, по мере усвоения русского языка иностранными учащимися мы опускаем некоторые виды диктантов, ориентируясь на самые распространенные ошибки учащихся и на общий уровень успеваемости в группе.

Хочется отметить, что в последнее время, на наш взгляд, в практике преподавания принято уделять мало внимания почерку студента, и вследствие этого иногда бывает трудно понять, что пишет иностранец. Кроме того, редко присутствуют упражнения, проверяющие, как студенты запоминают написание слов и фраз, в результате чего в их работах появляется большое количество орфографических ошибок. Следовательно, можно рекомендовать преподавателю учитывать эти факторы при подготовке к занятию по обучению русскому письму и письменной речи.

Таким образом, можно утверждать, что овладение письменным аспектом иностранного языка является важнейшей ступенькой на пути его изучения, так как при обучении письму мы одновременно повторяем и другие виды речевой деятельности. Вследствие этого очень важно, чтобы преподаватель с первых дней занятий приучал иностранцев работать с авторучкой. Только тогда в единстве письма, слушания, говорения и чтения можно заложить прочный фундамент для дальнейшего успешного изучения иностранного языка.

Литература

1. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мошинская. – М.: Флинта: Наука, 2013.

УДК 811.161.1'243:378.147

Малина Н. В., Рогачева Т. Д., Кондратьева И. А.

Донской государственный технический университет

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье описываются преимущества использования интерактивных технологий в процессе обучения русскому языку иностранных учащихся.

Ключевые слова: интерактивная модель обучения, формирование языковой личности, взаимодействие, комфортные условия обучения.

N. V. Malina, T. D. Rogacheva, I. A. Kondratieva

Don State Technical University

Interactive Teaching at Foreign Language Lessons

Advantages of using interactive technologies in teaching Russian to foreign students are described in the article.

Keywords: interactive model of teaching, fomenting language personality, interaction, teaching in comfortable conditions.

В эпоху информационной цивилизации приходится работать в условиях, когда научные знания устаревают быстрее, чем успевают усваиваться обучаемыми, поэтому нужны новые формы и методы обучения для подготовки творческой личности, способной к непрерывному развитию и самообразованию.

Главной целью современной лингводидактики является формирование языковой личности нового типа. Это такая личность, которая способна и готова осуществлять межкультурное общение в разных формах речемыслительной деятельности в условиях активного социального взаимодействия с представителями других культур. Большую роль в процессе формирования такой личности играет, несомненно, преподаватель и уровень его готовности к работе в новых условиях социально-культурной среды. Немаловажной является способность преподавателя ориентироваться на меж-

культурную коммуникацию с использованием новых методов и приёмов обучения, одним из которых является интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и студента. Будучи специальной формой организации познавательной деятельности, она имеет в себе определенные и прогнозируемые цели. Одна из них состоит в организации комфортных условий обучения, когда студент может почувствовать себя успешным, интеллектуально состоятельным. Это и делает процесс обучения наиболее продуктивным.

Существует ряд особенностей, которыми обладают интерактивные технологии обучения, позволяющие достаточно эффективно использовать их в процессе обучения. Ключевым понятием, определяющим смысл интерактивных методов, является "взаимодействие" как непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признается способность человека "принимать роль другого", представлять, как его воспринимает партнер по общению, и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия. Педагогическое взаимодействие предполагает обмен деятельностью между преподавателем и студентом, в котором деятельность одного обуславливает деятельность других.

Применение интерактивных методов на занятиях помогает преподавателю решить многие задачи, в том числе ориентироваться на все уровни владения языком, активнее проявляется роль каждого студента, появляется внутренний источник мотивации и, как правило, отмечается высокий процент усвоения знаний.

Глобальные изменения в современной жизни повлияли на общественное отношение к изучению иностранных языков и освоению других культур. Иностранный язык, в том числе русский, сегодня имеет прямое практическое назначение – непосредственное использование в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из зарубежных стран, язык, на котором иностранные студенты получают образование. Совершенно поменялись и методы обучения языкам в современной системе образования, они включают не только традиционное объяснение и отработку фонетики, лексики и грамматики, но в большей степени направлены на погружение обучаемого в иноязычную культуру. Уровень знания иностранного языка определяется не

при непосредственном контакте с преподавателем, а в умении ориентироваться и вести себя в естественных ситуациях, возможных только в условиях реального общения. Именно поэтому сегодня одной из наиболее распространённых моделей обучения является интерактивная модель.

Учебный процесс, основанный на использовании интерактивных методов, организуется с учётом включённости в обучение всех студентов группы. В процессе совместной деятельности каждый обучающийся вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе общей работы идёт обмен знаниями, идеями, умениями. Интерактивные методы базируются на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на коллективный опыт, обязательной обратной связи. Интерактивные методы обучения рассматриваются как наиболее эффективные и результативные в современной системе образования. Активное вовлечение иностранных студентов в игровые мероприятия способствует установлению неформальной обстановки и расширению коммуникационных каналов.

Использование интерактивного подхода и интерактивных методов в обучении русскому языку как иностранному, а также вовлечение иностранных и русских студентов в единую русскую языковую и культурную среду позволяет решить задачи эффективного обучения РКИ.

Основной задачей в обучении русскому языку иностранцев является организация активной речевой деятельности на занятиях. В связи с этим следует отметить, что традиционно обучение языку специальности проходит на материале текстов, относящихся к той науке, которую студенты выбрали в качестве будущей специальности, так как учебные тексты являются главным источником получения и передачи информации. Оперирование информативным содержанием научного текста рассматривается как основной компонент обучения.

В большинстве случаев работа над текстом (освоение лексико-грамматического материала, чтение) опирается на традиционные методы обучения, при которых учащиеся выступают в роли пассивных слушателей. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных состоит в том, что, выполняя их, студенты не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый, генерируя свои собственные идеи.

Таким образом, интерактивные методы работы, применяемые поэтапно, дают иностранным студентам возможность развивать не только языковые навыки и умения, но также позволяют им использовать русский язык как средство общения, что способствует развитию конструктивной интеллектуальной деятельности, осмысленно-му восприятию информации и последующему её усвоению.

УДК 811.161.1'243:378:008(470.23-25)

Малышев Г. Г., Малышева Н. Г.

Санкт-Петербургская государственная консерватория
им. Н. А. Римского-Корсакова

ХАРАКТЕР ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ПОСОБИЯХ ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ

В статье представлена система работы на занятиях по русскому языку, целью которой является формирование социокультурной компетенции у иностранных студентов. В качестве основного средства рассматриваются тексты, содержащиеся в лингвострановедческом пособии «Санкт-Петербург – культурная столица России» и предназначенные для ознакомительного чтения.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, текст, система заданий для ознакомительного чтения текста.

G. G. Malishev, N. G. Malisheva

N. A. Rimsky-Korsakov Saint-Petersburg State Conservatoire

Presentation of the Study Material on Country Study

A system of teaching the Russian language intended to develop socio-cultural competence in foreign students is presented in the article. What are proposed as a main means of the system are texts of the linguo-cultural tutorial “Saint-Petersburg as a cultural capital of Russia” intended for informative reading.

Keywords: socio-cultural competence, text, system of assignments for informative reading.

Целью формирования социокультурной компетенции является овладение социокультурными знаниями о стране изучаемого языка, духовных ценностях народа-носителя языка, его культур-

ных традициях, особенностях его национального сознания, а также правил поведения в условиях общения.

В содержании социокультурной компетенции могут быть выделены два основных аспекта:

1) лингвистический компонент, который составляют социокультурные средства общения, необходимые для овладения знаниями о стране и культуре изучаемого языка;

2) собственно страноведческий компонент, содержание которого составляют знания о стране, её культуре и образе жизни людей-носителей данного языка.

Социокультурная компетенция формируется, прежде всего, через чтение специальных текстов страноведческого характера. Именно чтение и текст выступают источником знаний о стране и её культуре. В качестве объекта и средства обучения на начальном этапе, в первую очередь, используются ознакомительное и изучающее чтение.

Единицей обучения чтению выступает текст. Работа с текстом предполагает три последовательных этапа извлечения и усвоения содержащейся в нём информации.

Предтекстовый этап имеет целью снять трудности понимания текста, сформулировать установку на работу с текстом. Предтекстовый этап – это этап аудиторной работы с текстом, он является основным и заключается в прочтении текста учащимися. Главной задачей выступает полное и точное понимание информации, содержащейся в тексте. Главным предназначением послетекстового этапа работы, по нашему мнению, является выход на основе его языкового и содержательно-смыслового содержания в речь. Этот этап связан с различными видами его речевой интерпретации.

Чрезвычайное значение приобретает характер презентации учебного материала, его расположение внутри темы и каждой отдельной страницы учебного пособия. Самой распространённой ошибкой является произвольное, непродуманное расположение учебного материала с точки зрения адекватности и эффективности его восприятия учащимися.

Вторая существенная ошибка, связанная с использованием наглядности, состоит в том, что страницы учебных пособий, как правило, оказываются перегруженными иллюстрациями, не всегда

адекватно отражающими тему и содержание учебного материала. Это приводит к тому, что внимание обучаемого оказывается рассеянным, вследствие чего затрудняется его способность выделить главное, существенное и сосредоточиться на нём.

Очень важным поэтому, на наш взгляд, является такое представление учебного материала, при котором учебный текст, во-первых, оказывался бы расположенным на одной странице пособия и, во-вторых, расположение всех составляющих учебного материала, включая иллюстрирующую наглядность, было бы осуществлено таким образом, чтобы все его элементы могли восприниматься обучаемым сразу и в их взаимообусловленной совокупности.

Также очень важным представляется принцип структурного единообразия при организации и представлении учебного материала на каждой новой странице. У учащегося – в процессе обращения с пособием – должен вырабатываться определённый навык обращения с учебным материалом, навык прогнозирования его собственных учебных действий при переходе от одного текста к другому и от одной темы к другой.

Учебные пособия могут быть разделены на «страноведческие» и «лингвострановедческие». В лингвострановедческих пособиях важное место отводится не только самому страноведческому материалу, но его вербальной интерпретации средствами изучаемого языка.

Поэтому овладение лингвистическими закономерностями, с помощью которых достигается такая вербальная интерпретация, приобретает самостоятельное значение. В качестве Лингвострановедческого пособия может быть рассмотрено пособие «Санкт-Петербург – культурная столица России». Оно предназначено, в первую очередь, для изучающего чтения. При работе с таким пособием в процесс обучения включаются упражнения всех трёх этапов обращения с текстом: предтекстового, притекстового и полетекстового.

Предтекстовый этап (подготовительный).

Задание 1. Уясните значение следующих слов, словосочетаний и синтаксических конструкций.

Глагол – глагольное управление: являться (=быть) +чем?

Глагольное словосочетание: являться главной улицей города;

Синтаксическая конструкция: что является + чем?

Лексически наполненная синтаксическая конструкция:

Невский проспект является главной улицей города.

Задание 2. На основании примеров из *Задания 1* скажите, о чём рассказывает данный текст.

Притекстовый этап (чтение текста).

Задание 3. а) Прочитайте текст. Найдите в тексте ответ на вопрос: Сколько лет Санкт-Петербургу? Почему площадь в центре Санкт-Петербурга называется Площадь Искусств?)

б) Выпишите из текста названия зданий, которые находятся на Невском проспекте. (Сравните ваш вариант с нашим).

в) Выпишите из текста даты. Вспомните, какие события связаны с этими датами? (С выписанными датами составьте предложения).

Задание 4. Прочитайте текст ещё раз. Разделите текст на смысловые части и озаглавьте их. (Сформулируйте вопросы к каждой части). Составьте назывной или вопросный план к тексту.

Послетекстовый этап (выход в речевую практику).

Задание 5. На основании составленного плана воспроизведите содержание текста (перескажите текст).

Задание 6. Задайте вопросы по содержанию текста и ответьте на них.

Задание 7. Напишите изложение по содержанию текста.

Задание 8. Сделайте сообщение на аналогичную тему о вашем городе.

В страноведческих пособиях основное внимание уделяется именно содержательной стороне учебного материала. Здесь вообще можно использовать только два вида упражнений: 1) задание на самостоятельное уяснение основного лексико-грамматического материала, необходимого для понимания содержания текста и 2) установочные упражнения, нацеливающие учащихся на извлечение из текста той или иной главной информации.

Страноведческие пособия типа «О России и русских» предназначены, в первую очередь, для ознакомительного чтения и могут эффективно использоваться в качестве учебных объектов для домашнего чтения, с последующим контролем со стороны преподавателя – либо индивидуально, либо в группе. Однако отдельные темы и тексты могут быть использованы и в системе изучающего

чтения, так как их темы совпадают с обязательными лексическими темами, определёнными Государственным стандартом.

УДК 374.7

Маскаева М. А.

Военный учебно-научный центр ВМФ
«Военно-морская академия им. Н. Г. Кузнецова»

ОРИЕНТАЦИЯ ВЗРОСЛЫХ УЧАЩИХСЯ НА ЛИЧНОСТНЫЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются вопросы повышения степени продуктивности процесса обучения в среде взрослых учащихся. Основной составляющей мотивации данной категории учащихся является ориентация на личностный и профессиональный рост. Изучение имеющихся исследований по данной проблеме позволило автору сделать вывод, что личностный рост оказывает самое полное и непосредственное влияние на их профессиональный рост.

Ключевые слова: успех, харизма, самоактуализация, коммуникабельность, межличностные отношения, творческий потенциал, личностный рост, профессиональный рост.

M. A. Maskayeva

Navy Educational and Scientific Centre “N. G. Kuznetsov Navy Academy”

Orienting Adult Students to Personal and Career Development during the Teaching Process

Increased efficiency of teaching adult students is considered. This audience is motivated by personal and professional development. The analyzed material makes it possible to conclude that professional progress is their main motivation.

Keywords: success, charisma, communicability, professional advancement, personal growth.

Как известно, подходы современных исследователей к возрастной периодизации взрослого человека весьма разнообразны. Границы возрастов во многом условны, поскольку наступление каждой новой фазы в развитии человека определяется комплексом

социальных и биологических причин, зависит от конкретных условий индивидуального развития человека [1].

Наша ориентация на взрослых учащихся обусловлена следующим. На сегодняшний день преподаватели, занятые в системе вузовского и послевузовского образования, имеют дело не только с молодыми студентами, но и с теми учащимися, которых по праву можно отнести к взрослым людям, как правило, это люди, уже достигшие 30 лет. В данной ситуации представляется существенным учёт личностных особенностей этих студентов, таких как самостоятельность, дисциплинированность, умение преодолевать трудности при достижении намеченной цели, умение владеть собой и пр. [3].

Кроме того, согласно последним исследованиям в области психологии и педагогики обучения взрослых учащихся, именно *профессиональная деятельность* формирует потребность взрослого в знаниях, его познавательные интересы и запросы, цели и мотивы [2]. Следовательно, с целью повышения степени продуктивности процесса обучения в среде взрослых учащихся педагогам следует ориентировать таких студентов на личностный и профессиональный рост; не секрет, что профессиональные достижения человека невозможны без развития определённых личностных характеристик индивидуума.

Как показывают исследования, личностный рост человека оказывает самое полное и непосредственное влияние на его профессиональный рост [4]. В настоящее время трудно добиться профессионального успеха, не обладая *харизмой*, а именно способностью притягивать к себе внимание окружения и мотивировать других людей на выполнение важных задач.

Согласно данным опроса взрослых, на вопрос о том, что для них понимается под словом «успех», получаем ответ: успех – это деньги, власть, престиж, уважение, популярность среди окружающих людей [1], [2]. Однако никто из респондентов не говорит о том, что успеха нельзя достичь без наличия такого личностного качества, как *харизма*. С чем это связано? Вероятно с тем, что, по мнению большинства, это врождённое качество, некая мощная положительная энергия, излучаемая той или иной личностью и порождающая безоговорочное принятие данной личности другими людьми, вызывающая огромное доверие с их стороны.

Толковый словарь русского языка определяет это качество личности как: 1. Божественный дар; 2. Исключительную одарённость, которая проявляется во взятии на себя руководящей роли и обретении иррациональной власти. Действительно, есть много примеров тому, как какой-либо человек всегда окружён вниманием, покоряет все сердца, а члены его группы ради него добиваются удивительных успехов. В то же время другой человек, работая день и ночь, пытается обратить на себя внимание, но всегда остаётся в тени. Учёные полагают, что удачливость притягательной личности не является врождённой, дело лишь в том, что удачливый индивидуум отлично умеет использовать свой дар, свои возможности, с оптимизмом относится к жизни, к работе [2], [4]. На эти данные стоит обращать пристальное внимание взрослых людей, стремящихся достичь успеха в своей профессии.

Важным является то, что харизматичным человеком движет *мотив достижения успеха*, а не мотив избегания неудачи, т. е. харизматическая личность запрограммирована на достижение успеха. Это значит, что неудачи не обескураживают его а, наоборот, вдохновляют в силу энергии сопротивления на новые и новые свершения во имя получения наилучшего результата. Именно поэтому такая личность излучает уверенность в своих силах, оптимизм, веру в возможности человека, что и находит отклик у других людей.

Исследователь человеческой природы К. Роджерс полагает, что в каждом человеке заложено стремление стать компетентным настолько, насколько это возможно с биологической точки зрения. Это называется «тенденцией к *самоактуализации*», под которой понимается «выражение общей тенденции организма вести себя таким образом, чтобы поддерживать и усиливать себя». В целом к харизматическим качествам личности учёные [1]–[3] относят следующие:

- личностная магнетически притягательная сила;
- воодушевление, испытываемое от реализации жизненной задачи;
- самоотожествление с выполняемой работой;
- стремление к раскрытию своих возможностей;
- уверенность в себе, душевное равновесие;
- умение концентрироваться на главном;

- способность мотивировать себя и других;
- большое личностное обаяние;
- активность и энергичность;
- умение служить образцом для подражания;
- оптимистичное отношение к жизни;
- решительность в трудных ситуациях;
- умение ставить чёткие реалистичные цели перед самим собой и другими людьми;
- способность находить индивидуальный подход к людям;
- коммуникабельность, умение устанавливать длительные и прочные межличностные отношения с другими людьми.

В данном контексте перед преподавателем высшей школы стоят задачи, выполнение которых сопряжено с развитием *творческого потенциала* взрослых обучаемых [2]–[3]. Ведь именно творческие личности в состоянии находить оптимальное решение проблемы и осуществлять задуманное, идти на оправданный риск, когда это необходимо. Своей увлечённостью они зажигают других людей, превращая их в своих соратников, они не боятся критики, способны активно преодолевать чужое сопротивление. Такие личности по опыту знают, что могут всего добиться благодаря силе своей личности. Все харизматические личности обладают авторитетом, уверенностью в себе.

Таким образом, преподавателю, работающему со взрослыми учащимися, необходимо уделять особое внимание развитию творческого потенциала таких студентов, который, в свою очередь, лежит в основе формирования тех личностных качеств человека, которые оказывают самое благотворное влияние на их профессиональный рост в избранной сфере деятельности. Ведь авторитет, исходящий из способа существования «быть», основывается не только на способности выполнять определённые общественные функции, но, равным образом, и на личности человека [2], [4].

Литература

1. Гамезо М. В. Возрастная психология: личность от молодости до старости: учеб. пособие / М. В. Гамезо и др. – М.: Изд. дом «Ноосфера», 1999. – 272 с.
2. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие. 2-е изд. / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М.: Академический проект, 2004. – 560 с.

3. Степанова Е. И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. – СПб.: Алетейя, 2000. – 288 с.

4. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании: учеб. пособие. Ч. 1. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.

УДК 811.161.1'243:81-139:81'36

Матвеева Т. Н.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ МЕТОД В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

Основываясь на актуальном для практики обучения русскому языку иностранных студентов положении о том, что необходимо контрастивное описание грамматического строя двух языков, автор статьи доказывает, что это будет способствовать решению различных задач. В частности, использование методов контрастивной лингвистики поможет добиться лучшего понимания сложных грамматических явлений.

Ключевые слова: сравнительно-сопоставительный метод, учет родного языка, контрастивное описание, отрицательная интерференция, межъязыковые сопоставления, контрастивная лингвистика.

T. N. Matveyeva

A.I. Herzen Russia's State Pedagogical University

Comparative Method in Teaching Russian Grammar to Foreign Students

The author considers that contrasting description of the grammar of the two languages being taught will help to solve various problems. In particular, the contrasting linguistics will help to understand complex grammatical phenomena.

Keywords: comparative method, inter-linguistic juxtaposition, contrasting linguistics.

Грамматический материал, представленный в учебниках и учебных пособиях, рассчитанных на иностранцев, в значительной степени отличается от фиксируемого в наших традиционных грамматиках русского языка как родного.

Методика обучения иностранцев русскому языку, которая ведет отсчёт с 50-х гг. XX в. [3, с. 7], в результате наблюдений и

практики преподавания позволила выявить такие факты и аспекты русского языка, которые вызывают сложности в их восприятии и поэтому требуют другого подхода в объяснении их иностранцам. Таким образом, практика преподавания русского языка как иностранного потребовала нового осмысления языковых явлений и привела к возникновению новой функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка.

Со временем стало очевидным, что при обучении иностранцев русскому языку в целом и грамматике в частности, преподавателю важно знать не только теорию языка, но и сходства и различия родного и изучаемого языка, что позволяет своевременно определять, какие грамматические формы вызовут наибольшие затруднения и какие методические подходы, какие виды работ и типы заданий необходимо использовать для объяснения и их практического усвоения.

Контрастивное описание грамматического строя двух языков или хотя бы отдельных наиболее сложных явлений на сегодня является актуальным для практики обучения, потому что в процессе сопоставления двух неродственных языков раскрываются сходства и различия в их грамматических системах, выявляются закономерности развития, что способствует разрешению вопросов взаимосвязи и взаимопонимания говоривших на этих языках. В коммуникативной методике этот процесс называется «учет родного языка» или «опора на родной язык» [2].

При использовании сопоставительного метода изучения грамматического материала, таким образом, учитываются: 1) явления, совпадающие в изучаемом и родном языке студентов, которые можно перенести из родного языка на изучаемый (можно рассматривать как процесс положительной интерференции); 2) явления, лишь частично совпадающие и поэтому требующие некоторой коррекции; 3) явления, которые не совпадают или совсем отсутствуют в одном из языков и по этой причине требующие формирования знаний заново. Таким образом, сходство структур двух языков благоприятно влияет на процесс усвоения материала, в то время как расхождение создает дополнительные трудности для процесса восприятия и усвоения материала. О значении учета специфики родного языка для процесса обучения второму языку Л. С. Выготский писал следующее: «... усвоение иностранного языка совершенно очевидно опирается на известный уровень развития и знания родного языка» [1, с. 229].

Следует отметить и еще один немаловажный фактор: сопоставление двух (или более) языковых систем позволит учесть и такое негативное явление, как отрицательная интерференция, в случае, когда грамматические явления в изучаемом и родном языках не совпадают или совпадают лишь частично. Естественно, чем больше различий между языками, тем сильнее будет проявляться интерференция. Таким образом, прием межъязыковых сопоставлений играет немаловажную роль в преодолении интерференции, поэтому в каждом конкретном случае имеет свою лингводидактическую специфику и в целом зависит от конкретного содержания занятий, той или иной грамматической темы.

Особенно важным и ценным будет сопоставление существенных, системных расхождений в грамматических категориях, имеющих в родном и изучаемом языках. В случае же наличия соотносительных категорий в двух языках полезным будет показать различия их категориальной семантики и средств выражения грамматических значений.

Так, следует обратить внимание учащихся, в языке которых нет грамматической категории рода вообще или категории среднего рода в частности (например, тюркоязычные учащиеся), на наличие таковой в русском языке и способах выражения данной грамматической реалии.

В русском и некоторых других языках имеется несовпадение категориальной семантики форм единственного-множественного числа (о способах грамматического выражения форм мы здесь не будем говорить): например, целый ряд имен существительных в русском и латышском языках (равно как и в английском) не совпадают по принадлежности к формам единственного или множественного числа. В латышском имеют: форму единственного числа *чернила, дрожжи, дрова, деньги, шахматы, сумерки, каникулы* и другие; форму множественного *север, юг, запад, восток, обувь, рожь, рис, лен, капуста, салат, солома, мука, сирень*; только форму множественного *обед, завтрак, лестница, барабан, лекарство, праздник, сомнение и другие*; форму и множественного и единственного *малина, брусника...., изюм, виноград, морковь, картофель, посуда* и другие.

Сами падежи и их количество также имеют различия в языках: в русском, как известно, их 6, в финском 14, в немецком 4. И в русском, и в немецком каждый из падежей имеет по несколько

значений, но в немецком используются артикли, которые несут на себе основную функцию при склонении. Общим для немецкого и русского языка грамматико-лексическим средством передачи падежных значений являются предлоги. Например, значение принадлежности, передаваемое предлогами *an, aus, fur, von* – в русском соответственно предлоги *для* и *от*.

Вид русского глагола, как и все другие грамматические категории, является наиболее сложным для изучения в иностранной аудитории, поскольку в грамматических системах других языков такого отдельного, выраженного грамматически, явления нет. Но в английском оно может быть передано через систему времен, хотя и с некоторыми ограничениями. Например, настоящее время Simple Present и отчасти Present Continuous могут переводиться на русский только с использованием несовершенного вида, поскольку в русском языке в формах настоящего времени употребляются глаголы только несовершенного вида. В то же время Present Continuous не вполне укладывается в эти рамки, поскольку помимо обозначения текущего действия может обозначать будущие события, т. н. «ближайшее будущее»: 1) *Are they visiting Moscow next week?* (Они едут в Москву на следующей неделе?) 2) *Are they going to visit Moscow next week?* (Они собираются поехать/поедут в Москву на следующей неделе?). Как видим, и в первом, и во втором случае используется форма Present Continuous, но второе предложение переводится с использованием глагола совершенного вида.

Сложность изучения русского глагольного вида связана еще и с тем, что при наличии довольно четких правил его употребления в реальности достаточно много случаев, когда вместо одного вида может употребляться другой, например, несовершенный в значении совершенного. Приведем всем известный пример из К. Чуковского *«Тараканы прибежали, все стаканы выпивали...»*. Сравним также: *Мы вчера ходили в театр – Мы вчера сходили в театр*.

Таким образом, сопоставление родного и изучаемого языков позволяет решить различные задачи, а выявление сходства и различий помогает учащимся добиться лучшего понимания сложных грамматических явлений.

Особенно целесообразным использование методов контрастной лингвистики будет при обучении русскому языку как иностранному на начальных этапах.

Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования. – М.-Л., 1934.
2. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1978.
3. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку /под ред. И. П. Лысаковой. – М: Владос, 2004.

УДК 811.161.1:808.5:001.2

Могилевская В. С.

Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций
им. проф. М. А. Бонч-Бруевича

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

В статье рассматриваются возможности использования принципа междисциплинарных связей в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи». На примере текстов по научному стилю речи показывается, каким образом формируются межпредметные связи в процессе преподавания русского языка и специальных дисциплин.

Ключевые слова: межпредметные связи, научный стиль речи, вторичные научные тексты.

V. S. Moguilevskaya

M. A. Bonch-Bruyevich Saint-Petersburg State University of Telecommunications

Interdisciplinary Relations in Teaching “Russian Language and Culture Course”

A possibility of using the principle of interdisciplinary connections in teaching Russian and speech culture is considered. Using scientific texts the author shows the ways the interdisciplinary connections develop during teaching the Russian language and special disciplines.

Keywords: interdisciplinary connections, scientific text, secondary scientific texts.

Установление межпредметных связей – один из путей достижения эффективности обучения. Так, использование в курсе РЯ

и КР на лекционных и практических занятиях по научному стилю речи фрагментов научных статей, учебников и учебных пособий по специальным дисциплинам повышает уровень речевой культуры студентов, формирует умения понимать структуру текста, пути его анализа, а также создавать собственные вторичные тексты (тезисы, аннотацию, реферат, рецензию).

Обращаясь к текстам, содержание которых близко учащимся, мы актуализируем их внимание и интерес, так как показываем связь занятий по культуре речи с тем, что важно для них в процессе освоения предметов, непосредственно связанных с их специальностью.

На лекциях по научному стилю речи студенты анализируют тексты учебно-научного подстиля из учебных пособий, которые рекомендуются преподавателями специальных дисциплин. Логика построения подобных текстов, языковое своеобразие их демонстрируется в лекциях примерами, подобранными в соответствии с профилем будущей профессии. Приведем пример анализа фрагмента главы «Основы передачи дискретных данных», воспроизведенный на интерактивной доске.

При передаче дискретных данных по каналам связи применяются два основных типа физического кодирования – на основе синусоидального несущего сигнала и на основе последовательности прямоугольных импульсов. Первый способ часто называется также модуляцией или аналоговой модуляцией, подчеркивая тот факт, что кодирование осуществляется за счет изменения параметра аналогового сигнала. Второй способ обычно называют цифровым кодированием. Эти способы отличаются шириной спектра результирующего сигнала и сложностью аппаратуры, необходимой для их реализации.

При использовании прямоугольных импульсов спектр результирующего сигнала получается весьма широким. Это не удивительно, если вспомнить, что спектр идеального импульса имеет бесконечную ширину. Применение синусоиды приводит к спектру гораздо меньшей ширины при той же скорости передачи информации. Однако для реализации синусоидальной модуляции требуется более сложная и дорогая аппаратура, чем для реализации прямоугольных импульсов.

В настоящее время все чаще данные, изначально имеющие аналоговую форму – речь, телевизионное изображение, передаются по каналам связи в дискретном виде, то есть в виде последовательности единиц и нулей. Процесс представления аналоговой модуляции в дискретной форме

называется дискретной модуляцией. Термины «модуляция» и «кодирование» часто используют как синонимы.

Преподаватель обращает внимание на роль абзацев в структуре главы как вводных, готовящих к восприятию следующих параграфов: «Аналоговая модуляция», «Цифровое кодирование», «Дискретная модуляция аналоговых систем». При рассмотрении композиции текста устанавливаются его микротемы, способы связи отдельных абзацев и предложений. Текст демонстрирует языковые особенности учебно-научного подстиля: лексические, морфологические и синтаксические.

Для самостоятельной работы студентам предлагаются следующие задания: найти тексты учебно-научного подстиля в соответствии с профилем будущей профессии и проанализировать их особенности.

Принципы маршрутизации и коммутации CCNA

Обмен данными между сетями был бы невозможен без маршрутизатора, который определяет оптимальный путь до пункта назначения и пересылает трафик на следующий маршрутизатор по сети. Маршрутизатор отвечает за выбор маршрута для трафика между сетями.

При получении пакета на интерфейсе маршрутизатор использует свою таблицу маршрутизации для определения оптимального пути до пункта назначения. Пунктом назначения для IP-пакета может быть веб-сервер, расположенный в другой стране, или сервер электронной почты в локальной сети. Именно маршрутизаторы отвечают за эффективную доставку этих пакетов. Эффективность передачи данных между сетями в значительной степени зависит от возможности маршрутизатора пересылать пакеты по наиболее оптимальному пути [3].

Преобразование информации в цифровых средствах измерения (СИ)

Дискретизация – операция преобразования непрерывной по времени аналоговой величины в последовательность отсчетов, соответствующих «мгновенным» значениям измеряемой величины в определенные моменты времени, которые называются моментами дискретизации. Следует иметь в виду, что ничего «мгновенного» не бывает – процедуры

преобразования измерительной информации в некоторых цифровых СИ занимают некоторое время. Поэтому надо позаботиться, чтобы за это время измеряемая величина существенно не изменилась. Очевидно, что в процессе дискретизации происходит потеря информации – возникает соответствующая погрешность.

Примечание. Не следует путать термин «погрешность дискретизации» с иногда используемым в литературе термином «погрешность дискретности», который является неудачным синонимом термина «погрешность квантования».

Известно, что погрешность дискретизации зависит от следующих факторов:

шага (интервала) дискретизации – чем меньше шаг, тем меньше погрешность;

скорости изменения функции на интервале дискретизации – чем меньше скорость, тем меньше погрешность;

выбора процедуры интерполяции для восстановления значений измеряемой величины на интервале между полученными отсчетами [1, с. 32].

Варианты применения преподавателем подобных текстов разнообразны: студенты пишут их аннотации; преподаватель обращается к ним на лекции, показывая особенности учебно-научного подстиля. Анализ этих текстов, сделанный студентами, служит основой для задания «Дополните, уточните предложенный анализ» и т. д.

Помимо текстов учебно-научного подстиля, на занятиях по РЯ и КР используются собственно научные тексты. Демонстрируя образец аннотации, которая предваряет статью в журнале, на практическом занятии анализируется следующий текст.

И. А. Небаев

Анализ методов повышения помехоустойчивости системы передачи информации для беспроводных каналов с замираниями на основе сверточных кодов

Аннотация. В статье представлен анализ методов повышения помехоустойчивости системы передачи информации для беспроводных каналов с замираниями Райса на основе модуляции DQPSK и сверточного кодирования. Реализована компьютерная имитационная модель и проведены эксперименты по методу статистических испытаний Монте-Карло, основываясь на результатах которого предложен наиболее эффективный из рассматриваемых кодов сверточный кодек для выполнения процедур

избыточного кодирования. Программные реализации рассмотренной в данной работе модели системы передачи данных доступны на авторском сайте в сети Интернет (<http://radiocoder.net>) в виде исходных кодов на языке MATLAB C++ и среды визуального программирования MATLAB Simulink.

Ключевые слова. Системы передачи данных, обработка информации, помехоустойчивое кодирование, сверточный код, замирования [3, с. 18].

Таким образом, формы привлечения текстов, связанных с будущей профессией студентов, в курсе РЯ и КР многообразны. Несомненно, они способствуют повышению эффективности обучения.

Литература

1. Ленцман В. Л. Метрология, техническое регулирование и радиоизмерение: учебное пособие / В. Л. Ленцман. – СПб.: Теледом, 2010. – 96 с.

2. Небаев И. А. Анализ методов повышения помехоустойчивости системы передачи информации для беспроводных каналов с замирениями на основе сверточных кодов // Информационные и телекоммуникационные технологии. – 2014. – № 23.

3. Принципы маршрутизации и коммутации CCNA // <http://www.avalon.ru/CNA/Courses/About/?CourseID=1676>.

УДК 811.161.1'243:371.124(091)(470+571)

Московкин Л. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В РОССИИ

В статье приводятся краткие сведения о преподавателях русского языка как иностранного, собранные автором в ходе работы в архивах, а также в российских и зарубежных библиотеках. Автор полагает, что история персоналий может быть отдельным направлением историко-педагогических исследований. Более подробные данные приведены о В. К. Третьяковском, В. Е. Адодурове, В. А. Жуковском, В. И. Срезневском.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, история преподавания, персоналии, В. К. Третьяковский, В. Е. Адодуров, В. А. Жуковский, В. И. Срезневский.

L. V. Moskovkin

Saint-Petersburg State University

A History of Teaching Russian as a Foreign Language

The article presents brief information about the teachers of Russian as a foreign language, collected by the author during his work in the archives, as well as in Russian and foreign libraries. The author believes that the history of personalities can be an independent field in a study on the history of the pedagogy. Details are provided about V. K. Trediakovsky, V. E. Adodurov, V. A. Zhukovsky, V. I. Sreznevsky.

Keywords: Russian as a foreign language, history of teaching, personalities, V. K. Trediakovsky, V. E. Adodurov, V. A. Zhukovsky, V. I. Sreznevsky.

История преподавания русского языка как иностранного обычно раскладывается на три составляющих – история организации преподавания, история методической мысли и история учебников. При этом редко учитывается, что все эти три составляющих невозможны без преподавателей, а это означает, что необходимо изучать и персоналии, связанные с преподаванием русского языка как иностранного.

В трудах по истории России и близлежащих стран встречаются отдельные сведения о преподавателях русского языка как иностранного. Так, известно, что в XVI в., сразу же после основания Виленской иезуитской академии, в ней изучался разговорный русский язык (в 1587 г. преподавателем был магистр Вавжинец Моницовиус из Ковно, в начале XVI в. – Гжегож Гружевский) [10, с. 20–21]. В начале 1670-х гг. в московской Немецкой слободе в Новой лютеранской школе, где обучались дети иностранцев, но русский язык не преподавался, был организован ученический театр, в котором ставились пьесы на немецком и русском языках. Для постановки пьес на русском языке были привлечены два учителя – Юрий Михайлов и Степан Чижинский [7].

Преподавателями русского языка как иностранного в XVIII в. были сотрудники Императорской Академии наук В. К. Триаковский и В. Е. Адодуров. Триаковский в 1730-е гг. обучил русскому языку президентов Академии наук Кейзерлинга и Корфа. Его авторитет как преподавателя был настолько высок, что его пригла-

сили для обучения герцога Антона-Ульриха Брауншвейгского, отца будущего императора Иоанна Антоновича [6].

В. Е. Адодуров был известен как автор первой академической грамматики русского языка [8]. Написанная на немецком языке, эта грамматика была учебником русского языка как иностранного. Кроме того, Адодуров обучал русскому языку великую княгиню Екатерину Алексееву – будущую императрицу Екатерину II. Адодуров составлял для Екатерины фразы, диалоги и тексты, которые она должна была выучить наизусть. В «Записках императрицы» сохранилось описание процесса изучения русского языка по методике Адодурова: «Чтобы сделать быстрые успехи в русском языке, я вставала ночью с постели и, пока все спали, заучивала наизусть тетради, которые оставлял мне Адодуров» [2, с. 210].

Преподавателем русского языка как иностранного был известный поэт В. А. Жуковский, обучавший в 1817–1825 гг. великую княгиню Александру Федоровну, немку по национальности, будущую императрицу, жену Николая I (см. статью Л. Киселевой [3]). В рукописном отделе РНБ сохранились подготовленные Жуковским учебные материалы, которые использовались в процессе обучения русскому языку: списки разговорных фраз и диалогов, тексты, в том числе и поэтические, грамматика в таблицах [9], которая в дальнейшем была опубликована и получила доброжелательные оценки современников. Вместе с тем, по воспоминаниям Александры Федоровны, ее изучение русского языка под руководством Жуковского было бессистемным и малоэффективным [1, с. 45].

Обучение русскому языку нерусских учащихся в XIX веке лучше всего было поставлено в немецких школах Прибалтики, где его преподавали еще с петровских времен. Можно привести довольно большой список имен талантливых преподавателей, однако наиболее яркими из них были И. Я. Павловский, И. М. Николич и С. Н. Шафранов, которые в то же время были и авторами учебников и учебных пособий для нерусских учащихся. Николича можно считать и первым русским профессиональным методистом, так как он опубликовал ряд научных статей по методике, а также пособия по обучению видам русского глагола и по составлению хрестомата-

тий для нерусских учеников [4], [5], научный уровень которых достаточно высок.

Следует отметить, что все приведенные примеры касались либо школьного, либо индивидуального обучения, при этом мало известно о преподавании русского языка в указанный период в российских вузах. Тем не менее, нам удалось обнаружить сведения о преподавании русского языка в так называемом Учительском институте славянских стипендиатов (Санкт-Петербург, 1866–1880 гг.), где обучались иностранные студенты – славяне из Австро-Венгрии, готовившиеся к преподаванию латинского и древнегреческого языков в классических гимназиях Российской империи.

В этом институте преподавали русский язык молодые преподаватели Санкт-Петербургского университета, ставшие впоследствии известными учеными. Среди них И. В. Помяловский, специалист по классической филологии и археологии, декан историко-филологического факультета Санкт-Петербургского университета, и И. М. Болдаков, литературовед (специалист по Лермонтову), переводчик, критик, подготовивший к изданию собрание сочинений Лермонтова в 5-ти томах.

Среди преподавателей русского языка как иностранного в этом институте был и В. И. Срезневский, старший сын академика И. И. Срезневского, специалист по истории русского языка, по истории языкознания и грамматике церковнославянского языка. В Российском государственном историческом архиве сохранились его отчеты о преподавании русского языка, дающие хорошее представление о методике, по которой он обучал студентов.

В. И. Срезневский был также известен как один из активных деятелей Русского технического общества. Он учредил в этом обществе отдел по светописи, занимавшийся исследованиями в области фотографии. Срезневский создал фотоаппараты для высокогорной, подводной и воздушной фотосъемки, а также фотокамеру для регистрации фаз солнечного затмения. Наконец, в 1911–1918 гг. В. И. Срезневский возглавлял Российский олимпийский комитет и организовал в России несколько крупных чемпионатов мира по разным видам спорта.

Краткий перечень имен преподавателей русского языка как иностранного и их заслуг показывает, что все они были незаурядными людьми.

Литература

1. Воспоминания императрицы Александры Федоровны // Александр Второй: Воспоминания. Дневники. – СПб., 1995.
2. Записки императрицы Екатерины Второй / Пер. с подлинника, изд. Имп. Академией наук. – СПб., 1907.
3. Киселева Л. Жуковский – преподаватель русского языка (начало «царской педагогики») // Пушкинские чтения в Тарту 3: Материалы международной научной конференции, посвященной 220-летию В. А. Жуковского и 200-летию Ф. И. Тютчева / Ред. Л. Киселева. – Тарту, 2004. – С. 199–228.
4. Николич И. М. Нечто о современных требованиях касательно составления хрестоматий по части русского языка для училищ Остзейского края. – Митава, 1848.
5. Николич И. М. Опыт пояснения видов глагола. – Дерпт, 1843.
6. Пекарский П. П. История Императорской Академии наук в Петербурге. Том 2. – СПб., 1873.
7. Цветаев Д. Протестантство и протестанты в России до эпохи преобразования. – М., 1890.
8. Anfangs-Gründe der Russischen Sprache // Teutsch-Lateinisch und Russisches Lexicon, samt denen Anfangs-Gründen der Rußischen Sprache. Zu allgemeinem Nutzen bey der Kaiserl. Academie der Wissenschaften zum Druck befördert. Нѣмецко-латинскій и русскій Леѣиконъ купно съ первыми началами русскаго языка къ общей пользѣ при Императорской Академіи наукъ печатию изданъ. – СПб.: типогр. Имп. Академіи наукъ, 1731.
9. Joukovski V. Esquisse de grammaire russe. – SPb., 1818.
10. Wołczuk J. Znajomość i nauczanie języka rosyjskiego w Polsce do roku 1832. – Warszawa, 1992.

УДК 811.161.1'243:378.147:004.9

Панько Л. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РКИ (элементарный уровень)

В статье рассматриваются возможности интенсификации процесса обучения русскому языку на начальном этапе посредством использования интерактивных досок. Предлагается система работы с использованием интерактивных досок.

Ключевые слова: интерактивная доска, элементарный уровень, моделирование учебного процесса.

L. N. Panko

Saint-Petersburg State University

Interactive Blackboard as a Means of Intensification of the Teaching Process (Elementary Level)

Possible intensification of the Russian language teaching process at the initial stage by means of interactive whiteboards is considered. A system work with interactive whiteboards is proposed.

Keywords: interactive blackboard, elementary level, modeling teaching process.

Сложившееся в лингвометодике РКИ деление учебного процесса на дифференцированные «уровни знания» [3, с. 318] позволяет детально и объективно анализировать лексико-грамматические страты языка, «упакованные» в конечные «сосуды времени», и, соответственно, определять функции вспомогательных средств не в процессе «вообще», а на каждом отрезке учебного времени, в частности – на уроках элементарного уровня обучения РКИ.

Отличительной особенностью выделяемого лингвометодистами «элементарного уровня» является формирование базовых слухо-произносительных умений инофона, включающих артикуляторное и интонационное оформление русской речи. Ведущей опорной речевой моделью выступает лексема в её частеречной соотносённости и синтаксической функции. Лексемы узуса элементарного уровня отвечают особым требованиям: они должны соответствовать фонетическим возможностям учебного периода, обладать денотатом (предметностью) и однозначностью.

Лексический состав изучаемого языка в условиях языковой среды в значительной степени опосредован денотативными связями с внеязыковой действительностью, которая служит своего рода опорным компонентом отношений «форма – содержание» слова. Языковая среда, в которой находится инофон, при обучении языку выступает в функции *опорного компонента* отношений «человек – окружающий мир», обеспечивающего правильное понимание и употребление новых речевых единиц. Как показывает опыт обучения РКИ, узус денотативной (предметной) лексики не только предшествует освоению сигнификативной лексики и слов-понятий (концептов и терминов), но и служит базой для её усвоения. Изу-

чаемые лексико-тематические блоки, находя эмпирическое подтверждение в окружающем пространстве, способствуют освоению новой «языковой картины мира», затормаживая и нивелируя интерферирующее воздействие системы родного языка инофона.

Представляется, что в условиях языковой среды на элементарном этапе обучения средством семантизации словарных узусов может служить поурочно моделируемая с помощью технических средств «виртуальная реальность» [1, с. 11], в частности – использование вошедших в практику преподавания РКИ интерактивных досок (ИД).

Проекционный принцип работы ИД [2, с. 31] позволяет преподавателю спланировать и представить урок как пакет взаимосвязанных компонентов, в которых идеально осуществлена связь между первой и второй сигнальными системами, между естественным и условным рефлексом на поступающий визуальный или аудиальный сигнал. ИД для элементарного уровня обучения РКИ – это:

- обеспеченность учебного процесса статичным денотативным узусом, своего рода «словарём в картинках»;

- разработка учебных гипертекстов, включающих обратимые тексты: вербальный текст и визуальный текст, комплексный текст, в котором на месте пропущенного слова расположено соответствующее изображение;

- опорные картины для продуцирования текстов типа «Рассказ по картине», «Описание природы» и т. п.

- выполнение текущего контроля, включающего проверку сформированности речевых навыков. Например, «Посмотрите и скажите/напишите», «Посмотрите, послушайте и правильно распределите», «Найдите несоответствие \ соответствие» и т. п.;

- включение в структуру урока сюжетных видеороликов (например, «В аптеке», «В магазине» и т. п.), которые обучаемые могут озвучивать, корректировать, дополнять, оценивать.

Другими словами, ИД, используемая как однозначный компонент учебного занятия, способна в корне поменять «режиссуру» урока и упрочить поэтапность формирования навыков в его классической форме «слышу – вижу – повторяю – читаю – говорю – пишу».

Использование ИД не отрицает такой устоявшейся единицы учебного процесса, как упражнение, но предполагает изменение

формулировки заданий к ним. Например, «Посмотрите, переместите слово под соответствующую картинку / картинку – под слово», «Измените видеоряд в соответствии со словами», «Замените героя сюжетной картинки и опишите его действия в предложенной ситуации» и т. п. Упражнения обретают динамику, а обучаемый становится непосредственным участником облигаторного действия.

Моделируемое с помощью ИД виртуальное пространство учебной страты «элементарный уровень» уже с первых шагов обеспечивает инофону широкое использование страноведческих материалов, максимально включающих его в «языковую картину русского мира».

В силу того, что неотъемлемым свойством виртуальной реальности является индивидуализм её восприятия адресатом, моделируемые с помощью ИД учебные сюжеты предопределяют включение инофона в учебный процесс как индивидуального субъекта, реализующего свой личностный потенциал.

ИД позволяет целенаправленно задействовать широкий спектр известных и методически апробированных в практике РКИ ресурсов, обеспечивающих возможность составления логически выверенного опорного конспекта, в котором каждый вербальный компонент связан с подвижной визуальной опорой. Порождаемая иллюзия вовлеченности в новый «языковой мир» подкрепляется корреляцией этого моделируемого пространства с пространством реальным, предметным.

Тем самым инофон за счётное количество учебных часов проходит путь естественного овладения языком носителями этого языка, где прочность владения покоится на взаимодействии первой и второй сигнальных систем. И, видится, что эффективность использования ИД не столько в «скорости» освоения нового языка, сколько в прочности закрепления формируемых навыков и умений, что, безусловно, является одной из приоритетных задач элементарного уровня.

Вместе с тем следует особо подчеркнуть, что ИД – это всего лишь удобный инструмент в руках преподавателя, отвечающий техническим возможностям времени и обеспечивающий интенсификацию учебного процесса, но никак не замена преподавателя комплексом видеоуроков (на что нередко уповают сосредоточенные на экономоцентризме учебных заведений администраторы от образования).

Литература

1. Бодров А. А. Виртуальная реальность: становление, сущность, формы проявления. – Самара, Самарское отделение Литфонда, 2006. – 232 с.
2. Красножонова Е. С. Использование интерактивной доски на уроках иностранного языка в средней школе // Иностранные языки в школе.– № 9. – 2011. – С. 28–32.
3. Московкин Л. В. История методики обучения русскому языку как иностранному / Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – М.: Изд-во «Русский язык», Курсы, 2013. – 400 с.

УДК 811.161.1'243:81'276.6:371.671

Погорельская Л. И.

Военный учебно-научный центр Военно-морского флота
«Военно-морская академия»

ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ПОСОБИЯ ПО ОБУЧЕНИЮ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ

Данная статья посвящена описанию основных принципов, лежащих в основе создания учебного пособия, для студентов иностранцев по обучению специальной лексике и терминологии. Рассматриваются принципы отбора учебного материала и организации и предъявления.

Ключевые слова: учебно-профессиональная сфера, коммуникативные потребности, средство обучения, синтез, анализ, речевая ситуация, отбор учебного материала.

L. I. Pogorelskaya

Navy Educational and Scientific Centre “Navy Academy”

Goals and Content of the Tutorials on Specialty Vocabulary

The article is devoted to the principles of the tutorials for teaching specialty vocabulary and terms. The selection principles of the material and its presentation are considered.

Keywords: educational and professional sphere, communication needs, education means, synthesis, analysis, speech situation, material selection.

Основной целью обучения русскому языку иностранных специалистов инженерно-технического профиля, проходящих обучение в российском вузе, является подготовка, обеспечивающая реализацию коммуникативных потребностей, возникающих в учебно-

профессиональной сфере общения данного контингента обучающихся. При этом одной из сложнейших учебных задач обучаемых является овладение специальной лексикой и терминологией. Поскольку учебные предметы в значительном количестве вводятся одновременно и каждый из предметов обладает собственным набором языковых средств и речевых форм в соответствии с предметно-научным содержанием, то количество лексических средств, которые должны быть усвоены в ограниченные сроки, достигает нескольких сотен единиц. Вместе с тем каждая из терминологических единиц должна быть усвоена в единстве её формальной и содержательной сторон, то есть в системе её лексико-грамматических связей, типовом контексте её употребления, точности и однозначно в семантическом плане. Иными словами, каждая из терминологических единиц представляет собой особый объект учебных действий, что влечёт за собой значительное увеличение учебного времени, необходимого для усвоения терминологии и специальной лексики.

Таким образом, при краткосрочных формах обучения специалистов особое значение приобретает организация процесса обучения и качество средств обучения. Одним из важнейших средств обучения является учебное пособие по русскому языку. Учебные пособия, используемые в процессе обучения учебно-профессиональной речи, имеют разнообразные цели, такие как обучение чтению, конспектированию, письменной речи и др. Все эти цели актуальны при всех формах обучения технических специалистов, однако при изложенных выше особых условиях обучения возрастает значение лексико-терминологических пособий. В этих условиях хорошо себя зарекомендовавшая форма обучения специальной лексике и терминологии - толковый словарь с развёрнутыми толкованиями и комментариями, недостаточно соответствует срокам обучения, реально отводимым на этап предвузовской подготовки. Вместе с тем полноценное обучение специальным дисциплинам требует от обучающихся достаточного уровня сформированности терминологических навыков и умений в основных видах речевой деятельности, а также овладения речевыми формами и типами речевого изложения, характерными для данного подстиля научной речи. «Независимо от будущей специальности студент-нефилолог должен овладеть коммуникативной компетенцией, до-

статочной для того, чтобы определить предмет, явление, отнести его к тому или иному классу, классифицировать их по тем или иным основаниям, описать его (их) состав, строение, указать на его внешние и внутренние свойства, функции, область применения и др.» [1].

Учебник или учебное пособие по русскому языку – основное средство обучения данному предмету, которое определяет эффективность овладения русским языком как средством общения и взаимодействия педагога и обучающегося; позволяет управлять учебным процессом, обеспечивает овладение языковыми навыками, речевыми и коммуникативными умениями [2, с. 3]. Учебник или учебное пособие по русскому языку содержит такие наборы языковых минимумов и речевых образцов, правил синтеза и анализа речевых единиц и правил (тактик) коммуникации, которые реализуются в виде учебных речевых действий обучающихся, обеспечивая заданный уровень владения целевой деятельностью и оформлены в виде материального носителя. [2, с. 5]

Учебник или учебное пособие по русскому языку для иностранцев обладает следующими функциями: информативной, воспитательной, трансформационной, мотивирующей, коммуникативной, контролирующей, самообразовательной [3, с. 10]. Функции учебного пособия непосредственно связаны с его целями и определяют их содержание, в то время как структура целей связана с общими целями обучения русскому языку.

Целями учебного пособия по обучению специальной лексики и терминологии является формирование терминологических знаний в их фонетико-акцентуационной, семантической, категориальной, лексико- и синтактико-сочетательной ипостасях; формирование способности понимания специальной лексики и терминологии при чтении и аудировании, а также формирование способности её использования при говорении и письме. Овладение терминологическими знаниями обеспечивает достижение целей понимания и применения, связанных между собой речевым действием. Формирование лингвистических знаний предполагает овладение умением лексического наполнения характерных для научного стиля речи пропозициональных структур. К лингвистическим знаниям также относятся знания о типах речевых высказываний (определение, описание, рассуждение и др.), являющихся своеобразными микро-

текстами в составе текста; знания о видах и средствах связи высказываний в целостном тексте.

В функциональном аспекте целью пособия по обучению специальной лексике и терминологии является овладение умениями восприятия/порождения речевых произведений в соответствии с речевой ситуацией и коммуникативным намерением говорящего. Особенностью данного учебного пособия в целевом плане является его предназначение для использования в условиях краткосрочной формы обучения и ускоренного овладения базовой терминологией и специальной лексикой по нескольким специальным дисциплинам. С этим связаны принципы отбора учебного материала для уроков пособия и организация учебного материала внутри уроков пособия. Основными принципами отбора учебного материала были избраны принципы семантической ценности и минимально достаточной представленности языковых средств выражения базовых научных понятий дисциплины и основных типов речи, характерных для языка каждой из дисциплин. Одним из принципов организации учебного материала внутри урока пособия стал принцип представления языковых средств в основных синтаксических конструкциях, обслуживающих наиболее характерные для данного подстиля научной речи типы речевых произведений. Количество синтаксических конструкций ограничено отбором по принципу минимально достаточной представленности языковых средств. Отбор типов речевых произведений производится на основе анализа их функций в текстах дисциплины, их значимости для выражения базовых научных понятий дисциплины.

В соответствии с целью пособия комплекс упражнений включает преимущественно лексические упражнения. Терминологические единицы представлены в составе лексических тем, отражающих предметно-понятийное содержание изучаемых технических дисциплин. Изучение терминологических единиц сопровождается усвоением парадигматических и синтагматических отношений между ними. Усвоение значительного количества терминологических единиц происходит благодаря их представлению в типовых тематических контекстах специальной дисциплины и вместе с тем в типичных ситуациях учебно-профессионального общения, обладающих интенциональным значением.

Работа над лексическим значением словарных единиц заключается в выделении денотативного значения слова в его соотношении с понятием и коннотативного значения, требующего специального комментария. Особого внимания требуют лексико-семантические группы глаголов со значением процесса, как при изучении их управления, так и их сочетаемостных свойств в типичных для инженерно-эксплуатационных текстов речевых ситуациях.

В учебном пособии лексической направленности особое значение имеет организация запоминания возможно большего количества словарных единиц, поэтому среди лексических и иных упражнений много таких, которые основаны на действии закона связи памяти с мышлением (А. Н. Леонтьев, П. И. Зинченко, А. А. Смирнов). Среди них упражнения, требующие мыслительных действий сравнения, исключения, выбора, противопоставления и других. Здесь упражнения на осознание синонимических, антонимических, омонимических связей между словами, многозначность слова, лексическую сочетаемость, образование словосочетаний, соответствующих предметным реалиям, расширение лексических гнезд; возможная вариативность средств выражения. В комплекс включены упражнения на «выход в речь» – составление вторичного текста или порождение собственного текста. Опорой для порождения вторичного или оригинального текста служат типовые фразы, сообщающие тему текста, цель текста, направление развития информации в тексте, а, следовательно, и его логико-смысловой структуры.

Литература

1. Митрофанова О. Д. Нефилологическая аудитория как субъект процесса и объект лингводидактического воздействия // Русское слово в мировой культуре. X конгресс МАПРЯЛ. Пленарные заседания: сб. докладов. Том 11. – СПб.: Изд. Политехника, 2003. – С. 173.
2. Сичкарь А. Ю. Исследование критериев и разработка модели описания, анализа и оценки учебника русского языка для иностранцев. – М.: 1983.
3. Колодей О. Л. Отражение деятельности преподавателя и учащегося в учебнике русского языка для иностранцев. – М., 1983. – 23 с.

УДК 811.161.1:371.274

Пономарева З. Н.

Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

ЧУТКОСТЬ К НОВОМУ В ЯЗЫКЕ И РЕЧИ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ»

Восприимчивость к новому в русской речи, в том числе в молодёжном лексиконе, расширяет возможности преподавателя вызывать интерес студентов к проблемам культуры речи, нормативности, уместности и этичности использования заимствований и неологизмов.

Ключевые слова: Интернет-коммуникации, принцип кооперации, критерии культуры речи.

Ponomareva Z. N.

Saint-Petersburg Humanitarian University

Sensitivity to a new language and speech: teacher-student interaction

Susceptibility to the new in Russian speech, including youth lexicon, extends the capabilities of the teacher arouse the interest of students to the culture of speech, normativity, relevance and ethical use of borrowings and neologisms.

Keywords: Internet-communications, principle of cooperation, criterias культуры речи.

Современный студент обладает многообразными возможностями приобщиться к информационному полю – от традиционных (преподаватель, книга, словарь) до новейших (Интернет). Быстрота общения с помощью различных *гаджетов* привела не только к поведенческим, но и к физиологическим изменениям *homo sapiens*: так, в исследованиях японцев установлено, что у современных молодых людей пальцы рук стали длиннее из-за частого печатания Интернет-посланий; в то же время наши медики обнаружили новое заболевание суставов больших пальцев рук, которыми молодые люди печатают *смс-ки* в своих мобильных телефонах.

Лексикон студента одновременно беден (анализ агнонимов, который мы ежегодно проводим у будущих журналистов, наглядно показывает это) и чрезвычайно богат в некоторых областях (современная литература – *фэнтези*, в основном, а также кино, ком-

пьютерные игры, спорт, музыка, мода дают множество новых именованний). В результате молодёжный словарь как-то однобоко развивается, сокращаясь, «вдавливаясь», с одной стороны, и вытягиваясь непропорциональными «отростками» – с другой.

Преподаватель не может не учитывать этого: выступая ревнителем и проповедником норм культуры речи, богатства русского языка, он привычно чувствует себя *учителем, знающим заведомо больше ученика*. Однако при столкновении с современной речевой реальностью мы часто оказываемся не готовы к ней. Так, мы не знаем большинства новых речевых (языковых) реалий: ни предметов, ни понятий, обозначаемых ими; мы не в состоянии ответить на вопросы о правописании, произношении этих единиц; не можем предложить адекватной замены в русском языке; обозначить границы употребления в контексте и т. д. За пределами дисциплины культура речи оказываются такие обширные области, как современная популярная у молодёжи литература, *аниме* и кинофильмы с их новыми явлениями и героями: например, новый вид *сетературы* – *ф'анфики* или *фанф'ики* как «продукт литературного творчества (как правило, непрофессионального) по мотивам известных художественных произведений в качестве продолжения или переложения».

Показательно, что на конференциях по кодификации современного русского языка, проводимых УИЦ «Златоуст», викторина-опросник по новым наименованиям, как правило, заполняется лишь немногими маститыми филологами-лексикографами. Победителями же оказываются обычно молодые учёные.

О многом говорит также и тот факт, что студенты скорее обращаются в поисках ответов на свои вопросы в области культуры речи к Интернету, чем к учебникам русского языка и преподавателям. Среди языковых новшеств наблюдается незначительное количество адаптированных к русскому языку глаголов: *ангрейдить* (*upgrade*) «обновить», *гамать* (*game*) «играть», *гулить* (*google*) «запрашивать в системе», *забанить* (*ban*) «запретить», *репостить* (*repost*) «копировать», *сёрфить* (*surf*) «лазить по Интернету», *спойлерить* (*spoil*) «преждевременно раскрыть содержание книги, игры, фильма», *троллить* (*troll*) «критиковать, часто уничижительно». Намного больший процент составляют кальки: уже широко известные *лайк*, *смайл*, *спам*, *Троян* (компьютерный вирус);

менее употребительные *дислайк, коммент, торрент, флуд*. При этом существительные приобретают формы множественного числа и начинают склоняться: *блогеры, комменты, скрины*. Из Интернет-общения слова переходят в обиходные, начинают употребляться в различных речевых ситуациях. При этом студенты хотят знать нормативное (!) написание этих слов *по-русски (!)*: *альтрон* или *ультрон*; *блоггер* или *блогер, коммент* или *комент, торрент* или *торент* (с правильным ударением!); *серфить* или *сёрфить*; *е-мэйл, имейл* или ещё как-нибудь; *хештег* или *хэштэг*...

Интернет-коммуникации дают много лексического и, более широко, речевого материала для анализа и использования, в том числе в процессе изучения перемен в современной русской речи и новом молодёжном лексиконе. Преподаватель далеко не всегда может отследить новинки в этой области, поэтому необходимо дать больше свободы студенту в выборе материала. Роль преподавателя в результате становится более выгодной: из ментора он превращается в собеседника, мудрого наставника, его знания помогают студентам разобраться в пёстрой картине языковых новшеств, обратиться к иноязыковым соответствиям новым единицам, дают выход в область межкультурной коммуникации. В конечном счёте происходит естественное обращение студентов к *нормам* русского языка и речи, требованиям *соразмерности (уместности), эстетичности* и в целом необходимости или ненужности использования новых языковых единиц, имеющих явные черты варваризмов и окказионализмов.

УДК 811.161.1'243:378:82

Потявина Н. В.

Санкт-Петербургская химико-фармацевтическая академия

РУССКАЯ СЛОВЕСНОСТЬ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

В статье рассматривается система работы с художественной литературой в целях формирования лингвокультурологической компетенции у студентов-иностранцев подготовительного факультета.

Ключевые слова: фоновые знания, культурные концепты, прецедентный текст, культурологические проблемы, погружение в культуру страны.

N. V. Potiavina

Saint-Petersburg Chemical and Pharmaceutical Academy

Russian Literature in the Teaching Practice of Russian as a Foreign Language Course

The article deals with a system of analysis of literature intended to develop language and cultural competence in foreign students of the preparatory department.

Keywords: background knowledge, concepts of culture, precedent text, submergence in the country's culture.

Проблема взаимосвязи языка и культуры в практике преподавания РКИ является одной из важнейших. В процессе речевого общения между представителями различных культур возникают трудности, связанные с отсутствием фоновых знаний, с расхождением культурных концептов, с особенностями менталитета. Иностранцам, изучающим русский язык, часто бывает недоступна фоновая лексика, несущая информацию национального и культурного характера и нуждающаяся в лингвострановедческом комментировании. Студентам-инофонам трудно понять смысловые ассоциации и коннотации носителей русского языка, этикет и традиции языкового общения русских. Без преподавателя русского языка иностранцу невозможно проникнуть в русскую языковую картину мира, осуществляемое средствами языка изображение человека и его мировидение.

На занятиях по русскому языку в Химико-фармацевтической академии культура народа является предметом рассмотрения в рамках лингвострановедения и лингвокультурологии. Знакомство с русской художественной литературой в наибольшей степени помогает формировать лингвокультурологическую компетенцию, которая обеспечивает межкультурную коммуникацию носителей разных языков и культур. Произведения русской классической литературы формируют фоновые знания у студентов-иностранцев. Обращение к русской классической литературе, работа с художественными текстами на занятиях по русскому языку служит реализации общеобразовательных, познавательных и воспитательных задач. В методике преподавания РКИ студентам-нефилологам накоплен большой опыт использования произведений русских

классиков, определены задачи изучения русского языка и культуры сквозь призму художественной литературы.

Целям нашего изучения отвечает актуальная статья В. Д. Черняк «Круг чтения и речевая культура» [1, с. 98–101]. Ведь чтобы составить список персоналий русских писателей для студентов-нефилологов, надо опираться на круг чтения современного россиянина, определив набор прецедентных текстов художественной литературы, которыми оперирует средний носитель языка. Ученый-лингвист считает, что понятие «круг чтения» отражает те элементы лексикона современного человека, которые связаны с прочитанными текстами. В указанной статье круг авторов художественных произведений представляет довольно обширный список (свыше 100 фамилий). Понятно, что прежде всего это классики русской литературы XIX–XX вв.: Пушкин, Лермонтов, Гоголь, Достоевский, Толстой, Чернышевский, Чехов, Горький, Маяковский, Ахматова, Есенин, Блок, Булгаков. В статье говорится о достаточно широком круге чтения молодёжи в конце 80-х – начале 90-х годов.

Исходя из важных теоретических заключений учёного, кафедры русского языка СПХФА включает в обновленную программу обучения иностранных студентов I–III курсов биографические тексты о писателях и поэтах, а также отрывки, фрагменты их произведений. На втором курсе большое место занимают произведения А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова (стихотворения и проза), Л. Н. Толстого. Фрагменты произведений художественной литературы дают материал для обучения чтению и монологу-воспроизведению прочитанных текстов. При этом учитывается важность принципа минимизации учебного материала. Широко внедряется просмотр видеофильмов с последующим их обсуждением. Так, по творчеству А. С. Пушкина предусмотрены видеофильмы: «Барышня-крестьянка», «Выстрел», «Метель», «Станционный смотритель». Завершается изучение творчества писателя традиционной экскурсией в музей-квартиру А. С. Пушкина на Мойке, 12.

Среди многообразных культурологических проблем преподавания РКИ важнейшая роль отводится Пушкину как создателю русского литературного языка. Известно, что проблема синтеза национально-языковой культуры в языке Пушкина изучена выда-

ющимся лингвистом академиком В. В. Виноградовым [2]. Ученый придавал особое значение литературно-языковой деятельности великого русского поэта по созданию новой структуры демократического национально-литературного языка. Необходимо донести до сознания иностранных студентов тот факт, что с Пушкина начинается тот литературный язык, который существует и поныне. Рекомендуем привести и объяснить иностранным студентам знаменитые слова Гоголя о Пушкине: «В нём русская природа, русская душа, русский характер отразились в такой же чистоте, в такой очищенной красоте, в какой отражается ландшафт на выпуклой поверхности оптического стекла». Задача изучения Пушкина в иностранной аудитории – раскрыть «всемирную отзывчивость» и «всечеловечность» великого поэта.

При обращении к творчеству Лермонтова преподаватель-русист не должен ограничиваться чтением со студентами биографического текста и комментированием произведений. Следует раскрыть место Лермонтова в истории русской литературы. Лермонтов вошел в русскую литературу как преемник Пушкина. Но творчество Лермонтова имело иную эмоциональную окраску. Гармоническая уравновешенность стихов Пушкина противоположна сомнениям, контрастам настроений, чувству одиночества, тоски, бурному протесту в лирике Лермонтова. Его творчество развивалось от романтизма к реализму. В 1840-е годы, после гибели Лермонтова, реализм становится определяющим направлением русской литературы. Приходит эпоха расцвета русского классического реалистического романа, у истоков которого стояла проза Пушкина и Лермонтова.

В 2014 г. в связи с 200-летием со дня рождения М. Ю. Лермонтова для иностранных учащихся СПХФА была организована экскурсия в Пушкинский Дом на уникальную выставку, посвященную поэту. Студенты-иностранцы узнали, что в Рукописном отделе и Литературном музее Института русской литературы РАН хранится значительная часть творческого наследия Лермонтова. В фондах Пушкинского Дома собраны авторские рукописи поэтических и прозаических сочинений, живописные и графические произведения, личные вещи, коллекция портретов поэта. Особенно заинтересовали иностранцев живописные картины и рисунки М. Ю. Лермонтова, талантливого живописца. Думается, после та-

кой впечатляющей экскурсии, проводимой научным сотрудником всемирно известного Института, студентам стала понятна трагедия жизни Лермонтова и судьбы лермонтовских героев. Хочется отметить особое внимание иностранцев к видеофильмам на уроках русского языка: «Бэла», «Тамань», «Княжна Мери».

На занятиях по русскому языку изучается и творчество писателей-врачей: А. П. Чехова, М. Булгакова. После прочтения рассказа М. Булгакова «Стальное горло» на третьем курсе студентам предлагается построить монолог-рассуждение на тему: «Трудна ли профессия врача?». В календарно-тематический план третьего курса включен просмотр видеофильма «Собачье сердце» и с последующим его пересказом. Профилю нашего вуза, где в центре внимания здоровье человека, соответствует чтение рассказа А. Куприна «Чудесный доктор». На экзамен по русскому языку на третьем курсе выносятся монологическое высказывание об одном из произведений русской художественной литературы, а также о фильмах по произведениям русских писателей.

Задачи выбора художественного текста и составления биографического текста о русском писателе, а также лексико-грамматической работы с текстом на занятии постоянно в центре внимания преподавателей кафедры русского языка. «Погружение в культуру» страны в процессе изучения русского языка на материале художественных текстов способствует успешной социокультурной адаптации инофонов в условиях русской языковой среды, формированию у иностранцев представлений о русской национальной картине мира, пониманию мировоззрения и традиций народа, язык которого они изучают.

Литература

1. Черняк В. Д. Круг чтения и речевая культура // Русская словесность и вопросы нравственного воспитания студентов: матер. докладов и сообщений XVII междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: СПГУТД, 2012, с. 98 – 101.

2. Виноградов В. В. Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX веков. – М.: Высшая школа, 1982. – С. 250–294.

УДК 811.161.1:371.274

Румянцева М. В.

Национальный минерально-сырьевой университет «Горный»

МЕСТО НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ФИЛЬМА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается место научно-популярного фильма в процессе обучения языку специальности иностранных учащихся. Особое внимание уделяется экспрессивно-выразительным средствам, социокультурному потенциалу, стилеобразующим принципам наглядности и доступности научно-популярного изложения.

Ключевые слова: научно-популярный фильм, язык специальности, геологическая терминология, экспрессивно-выразительные средства в тексте.

M. V. Rumyantseva

National Mineral Resources University (Mining University)

Scientific-popular film position in the process of professional language foreign students' teaching

Scientific-popular film position in the process of professional language foreign students' teaching is being depicted in this article. Special attention is given to expressive-emphatic means, sociocultural potential, style-forming principles of visibility and availability of scientific-popular narration.

Keywords: scientific-popular film, professional language, geological terminology, expressive-emphatic means in text.

Одним из ведущих направлений в техническом вузе является обучение иностранных учащихся научной речи на материале языка определённой специальности. В технических вузах существует большое количество пособий, ориентированных на ту или иную специальность или профессиональную направленность учащихся. В ходе изучения языка специальности анализируются лингвостилистические особенности научного стиля речи, изучаются как содержательные, так и композиционные характеристики научных текстов, исследуется их типология, жанровое своеобразие, представленное в письменной и устной сфере научного общения. Успехи, достигнутые в практике преподавания языка специальности, особенно на базовом этапе овладения научной речью в про-

фессиональной области, не вызывают сомнений. Но в дальнейшем в процессе работы со специальным текстом преподаватель-русист выступает в какой-то степени в роли специалиста-предметника, комментируя и объясняя содержательную и терминологическую сторону изучаемого произведения, не затрагивая отсутствующих в нём социокультурных особенностей. На наш взгляд, для изучения специальности на среднем и продвинутом этапе овладения языком иностранными студентами следует включать специализированные тексты, написанные для неспециалистов в данной конкретной области. Как раз подобные тексты отвечают двум требованиям: они профессионально направлены и имеют ярко выраженный историко-культурный и социальный потенциал [7, с. 5–7].

С нашей точки зрения, таким нам представляется текст научно-популярного фильма «Ильменский глинт». Особенностью научно-популярного подстиля является соединение в нем полярных стиливых черт: логичности и эмоциональности, объективности и субъективности, абстрактности и конкретности. Как подстилевая разновидность научного функционального стиля, научно-популярный подстиль сохраняет основные специфические особенности, характерные для научного стиля: в научно-популярной литературе излагаются знания, добытые в сфере научной деятельности; содержание научно-популярной литературы то же, что и в собственно научной литературе. Основные стилеобразующие экстралингвистические факторы, которые определяют закономерности функционирования в речи языковых средств научно-популярного подстиля, те же, что и в собственно научном стиле. Отличие научно-популярного подстиля от собственно научного стиля состоит в частных задачах коммуникации: для научно-популярной литературы это задача донесения до неспециалиста в доступной форме достоверных научных знаний. Принципы изложения научно-популярного произведения были разработаны еще в XIX в. Д. И. Писаревым, а позже также другими исследователями [5, с. 180–185, 196–206].

Научно-популярная литература, как правило, имеет своим читателем неспециалиста, однако в современной научной коммуникации можно отметить тенденцию к расширению адресации научно-популярных произведений. Так, выделяют три формы популяризации: общеобразовательную, интранаучную (удовлетво-

ряющую профессиональные запросы специалистов, стремящихся выйти за пределы узкой специализации в рамках своей науки) и интернаучную (восполняющую междисциплинарные интересы ученых) [2].

Научно-популярная речь имеет стилистически контаминированную природу. С одной стороны, будучи разновидностью научного стиля, она излагает научную информацию, то есть содержание научно-популярной литературы то же, что и собственно научной. Отсюда – некоторые компоненты собственно научной речи наличествуют и в научно-популярном произведении. Это прежде всего общенаучная лексика (*функция, движение, наука, экология, культура, история*) и термины геологической специальности (*синеклиза, ордовикские известняки, красные ракушняки, глинт, дерново-карбонатные почвы*). Рассказывая о научном поиске, современный автор научно-популярного текста, как правило, показывает готовый его результат, при этом намеренно опускается большая часть логических доказательств и аргументации, поскольку популяризатор старается сделать текст и доступным, и увлекательным [1]. В отличие от собственно научных сочинений научно-популярная литература весьма широко использует языковые средства, характерные для других функциональных стилей. Ей не чужды эмоциональные, стилистически сниженные и стилистически возвышенные средства языка. С другой стороны, прагматика научно-популярного произведения имеет здесь свое специфическое выражение: для достижения адекватного коммуникативного эффекта в научно-популярном произведении необходима ответная реакция читателя, т. е. реализация диалогических отношений [6].

Особого внимания заслуживают экспрессивные синтаксические показатели стилевой организации научно-популярного текста, так как именно в синтаксической структуре особенно ярко проявляются наиболее характерные черты стиля. Экспрессивные синтаксические средства организованы на уровне всего текста: выступают как средства выражения событийных, предметных и эмоционально-оценочных компонентов научно-популярного дискурса. Они располагаются в заголовках, эпиграфах (так называемых интродуктивных предтекстах) [2] в абсолютном начале и конце текста, в местах, где формулируется основная тема, ставится проблема, решаются гипотезы и т. п. Проиллюстрируем примерами из

фильма: *Поклониться природе, с трепетом войти в её Храм, насладиться русским простором, ветром, потрогать руками вечность приглашает Ильменский глинт тех, кто любит Красоту и Жизнь; Это совершенно уникальное место для обучения будущих геологов; С особым чувством прикасаешься к следам древней жизни, существовавшей в те необозримо отдалённые времена.* При этом они служат как для образования коммуникативно-дискурсной рамки произведения (включающей элементы, определяющие вступление в речь, выход из речи, членение речи), так и эмоционально-оценочной рамки (мобилизующей внимание и интерес адресата, выражающей авторскую оценку и т. п.) [2].

Многообразна роль парцеллированных конструкций (ПК) в научно-популярном произведении. Они детализируют сообщение, как бы упрощая структуру высказывания, в то же время делают его более обозримым. В описании при конкретизации изображаемого ПК выделяют детали общей картины, наиболее существенные моменты, например: *В воде находится в растворённом виде азот. В малых количествах углекислый газ и гелий. В микроколичествах серебро и бериллий. Всего 29 химических элементов.* Нередко ПК выступают как средство выражения точки зрения автора, создавая субъективный, эмоционально-индивидуальный план повествования: *Из геологических особенностей нашего района нельзя не упомянуть и то, что под озером Ильмень, на глубине более ста метров находится огромный артезианский бассейн солёных минеральных вод. Остаток древнего славянского моря. Крупнейший в Европе.* В свою очередь притяжательное местоимение *нашего* и превосходная степень имени прилагательного *крупнейший* являются дополнительным средством выражения авторского отношения к описываемому феномену.

Широко используются в научно-популярном произведении средства словесной образности. Причина широкого распространения стилистического приема метафоры в научно-популярном изложении прежде всего в том, что метафора – способ стимулирования творческого восприятия читателем научно-популярного текста. Неожиданность, непредсказуемость, оригинальность метафоры позволяют выходить за пределы привычных представлений, пробуждает творческую активность читателя, стимулирует возникновение у него нового знания [4, с. 70–73]: *линзы известняков,*

осадочный чехол и под. Неисчерпаемым *кладезем познаний* служит этот уникальный памятник природы.

Таким образом, в структуре конкретного научно-популярного текста маркированные экспрессивно-выразительные средства играют важную роль в выполнении коммуникативной задачи научно-популярного дискурса, помогают реализации стилеобразующего принципа научно-популярного изложения – принципа доступности и наглядности, а также социокультурные возможности научно-популярного текста, реализованного в фильме, позволяют более ярко, выразительно продемонстрировать особенности и своеобразие языкового стиля при сохранении профессиональной текстовой направленности. Это повышает заинтересованность иностранных студентов, а именно будущих специалистов горного дела и геологоразведки в изучении языка специальности, стимулирует их языковую и ассоциативную активность, формирует их фоновые знания на основе визуального и звукового эксперимента.

Литература

1. Баташева Л. А. Варианты толкования терминов в разных типах научной речи // Вопросы стилистики. Межстилевая и внутрителиевая вариантность языковой системы. – Изд-во Саратовского ун-та, 1986.
2. Кириченко Н. В. Специфика выражения коммуникативной задачи предтекстов в композиционно-смысловой структуре научно-популярной статьи // Функциональные разновидности речи в коммуникативном аспекте. – Пермь, 1988.
3. Кириченко Н. В. Функционирование средств экспрессивного синтаксиса в текстовой структуре научно-популярного произведения // Типология текста в функционально-стилевом аспекте. – Пермь, 1990.
4. Кириченко Н. В. Роль метафоры в организации текстовой структуры научно-популярного произведения // Функционально-стилевые аспекты различных типов текста. – Пермь, 1991.
5. Кожина М. Н. О специфике художественной и научной речи в аспекте функциональной стилистики. – Пермь, 1966.
6. Кожина М. Н. О диалогичности письменной научной речи. – Пермь, 1979.
7. Шатилов А. С. Социокультурный потенциал специализированного текста // Материалы XXVII межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. – Вып. 9, ч. I. – 1998.
8. Научно-популярный фильм «Ильменский глинт». – Старая Русса, 2003.

УДК 811.161.1:378(593)

Сакорннот Катика

Санкт-Петербургский государственный университет

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗАХ ТАИЛАНДА

В статье дается анализ основных особенностей преподавания русского языка вне языковой среды на примере обучения в вузах Таиланда.

Ключевые слова: русскоговорящие туристы, деловые контакты, недостаток специалистов по русскому языку, отсутствие учебных материалов, сложность системы русского языка, содержание обучения.

Sakornnoy Katica

Saint-Petersburg State University

Some Problems of Teaching Russian as a Foreign Language in Thailand Colleges

The article analyses the main peculiarities of teaching the Russian language outside language environment in the Thai colleges.

Keywords: Russian speaking tourists, business contacts, lack of the Russian language specialists, lack of study materials, Russian language difficulties.

В Таиланде русский язык начал преподаваться в 1975 г. в Таммасатском университете. Университет готовил специалистов по русскому языку и России в рамках программы бакалавриата.

В настоящее время русский язык преподается на кафедре русского языка в Рамкамхенгском университете. Кроме того, в Таммасатском университете открылся Центр российских исследований, предлагающий программу изучения русского языка в качестве основного на базе кафедры русского языка (здесь можно изучать всё, что связано с Россией: историю, географию, экономику, политику, искусство, культуру, литературу и русский язык).

После отмены визовых ограничений в Таиланд стали приезжать русскоговорящие туристы не только из России, но и из бывших советских республик (Белоруссии, Украины, Казахстана и т. д.). Кроме того, многие российские компании изъявили желание установить деловые контакты с тайскими бизнесменами с целью

организации совместного бизнеса. Возникла острая необходимость в переводчиках и специалистах, говорящих по-русски. По этим причинам в Таиланде значительно вырос интерес к изучению русского языка.

Можно выделить несколько основных проблем изучения русского языка в вузах Таиланда:

1. **Недостаток специалистов по русскому языку в Таиланде.** Поскольку русский язык является одним из самых трудных языков для тайцев, небольшое число студентов-филологов выбирают русский язык в качестве специальности. Помимо этого, к сожалению, многие выпускники кафедры русского языка принимают решение работать в других сферах (туристических фирмах, консалтинговых компаниях и т. д.). В ряде случаев это обусловлено тем, что преподаватели, которые обучают русскому языку в вузах Таиланда, сами недостаточно хорошо владеют русским языком, следовательно, они не могут подготовить студентов, говорящих на русском языке хотя бы на уровне В 1.

В тайских университетах работают и русские преподаватели, но занятия с этими преподавателями проводятся только один раз в неделю, начиная со второго курса. Безусловно, этого явно недостаточно для активной разговорной практики с носителем русского языка.

2. **Отсутствие учебных материалов по русскому языку,** учитывающих особенности менталитета тайцев и национальные образовательные традиции.

Словари.

До настоящего времени нет заслуживающих внимания двуязычных тайско-русского и русско-тайского словарей. При изучении русского языка тайцы вынуждены попеременно пользоваться русско-английским и англо-тайским словарями. Из-за двойного перевода значение целого ряда русских слов остается неясным или размытым. Нельзя не упомянуть о том, что имеется небольшое количество русско-тайских словарей, написанных русскими лексикографами, но в этих словарях очень много ошибок, неточностей и несоответствий, поэтому почти невозможно использование таких словарей при обучении русскому языку как иностранному.

Учебники, учебные пособия и мультимедийные учебные материалы.

В настоящее время в университетах обычно используются учебники и учебные пособия по РКИ, созданные русскими авторами, например, "Первые шаги" Ч. 1 и Ч. 2 [1], "Дорога в Россию". Элементарный уровень [2], "Русский язык для начинающих" [3], "Успех". Элементарный уровень, "Наше время". Элементарный уровень [5]. Однако, по словам преподавателей-практиков, ни одно из названных учебных пособий не обеспечивает эффективного обучения русскому языку как иностранному. Например, Вторая часть учебного пособия "Первые шаги", которая содержит 9 уроков, рассчитана на 200–240 часов аудиторных занятий, учебный комплекс «Успех» – на 100–120 часов, "Наше время" – на 80 часов.

Отсутствуют мультимедийные учебные материалы по русскому языку, учитывающие этнопсихологические особенности тайских учащихся.

3. Недостаточное количество учебных часов для изучения РКИ. Учебные программы в вузах Таиланда не предусматривают достаточного аудиторного времени для изучения русского языка на первом и втором курсах. Студенты-первокурсники имеют возможность изучать русский язык только 2 часа в неделю. Естественно, что такое положение вещей не может не сказываться на уровне владения русским языком тайскими студентами. На втором курсе на изучение русского языка отводится 6 часов в неделю, но добавляется большое количество других дисциплин, поэтому на выполнение домашнего задания по русскому языку почти не остается времени.

4. Сложность системы русского языка. По мнению тайцев, русский язык по сравнению с английским языком чрезвычайно сложен для усвоения, причем это касается всех уровней языка, включая технику письма и пунктуацию.

Из сказанного можно сделать предварительные выводы:

– условия обучения в иноязычной среде по ряду параметров не сопоставимы с условиями обучения в среде изучаемого языка;

– необходим отбор оптимальных для данного национального контингента способов и приемов обучения, способствующих эффективному овладению русским языком;

– требуется стимулирование речевого общения на русском языке на основе индивидуальных стратегий усвоения иностранного языка учащимися;

– необходим пересмотр содержания обучения, которое должно учитывать национально-когнитивные особенности тайских учащихся и иметь лингвосоциокультурную направленность;

– развитие поликультурной коммуникативной личности, способной к самостоятельной деятельности по овладению иностранным языком;

– есть настоятельная необходимость в разработке национально-ориентированного учебного пособия по русскому языку для тайцев.

Литература

1. Беликова Л. Г. Первые шаги. Ч. 1 / Л. Г. Беликова, Т. А. Шутова, С. Б. Степанова. – СПб.: Изд-во МИРС, 2010. – 264 с.; Беликова Л. Г. Первые шаги. Ч. 2 / Л. Г. Беликова, Т. А. Шутова. – СПб.: Изд-во МИРС, 2012. – 296 с.

2. Антонова В. Е. Дорога в Россию (Элементарный и Базовый уровень). Т. 1, 2 / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых. – М.: ЦИО МГУ, СПб.: Златоуст, 2009–2010. – 601 с.

3. Овсиенко Ю. Г. Русский язык для начинающих. Книга 1. – М.: Изд-во «Русский язык», 2008. – 472 с.

4. Юрков Е. Е. Успех. Учебный комплекс по русскому языку для иностранных учащихся. Элементарный уровень. Книга для студента / Е. Е. Юрков, Л. В. Московкин, И. А. Бойцов и др. – СПб.: Изд-во МИРС, 2011. – 212 с.

5. Иванова Э. И. Наше время. Элементарный уровень / Э. И. Иванова, С. В. Медведева, Н. Н. Алёшичева, И. А. Богомолова. – М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 216 с.

УДК 80/81:001.2:378.12

Свидинская Н. Т., Краснов С. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ПРОФЕССИОГРАММЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВЕДЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

В статье рассматриваются необходимые умения преподавателя, которые реализуются при использовании принципа междисциплинарных связей обучения в преподавании речеведческих дисциплин.

Ключевые слова: междисциплинарные связи, речеведческие дисциплины, профиограмма преподавателя, мотивация.

N. T. Svidinskaya, S. A. Krasnov

Saint-Petersburg State University of Industrial technologies and Design

Realization of the Fundamentals of the College Teacher Profile in Teaching Language Disciplines

Teachers' requisite skills necessary for the implementation of the principle of interdisciplinary ties in teaching language disciplines are considered in the article.

Keywords: interdisciplinary relations, language disciplines, teacher's profile, motivation.

Осуществляемая в последние годы разработка федеральных государственных стандартов (ФГОС) третьего поколения сделала возможным появление новых дисциплин, включенных в Государственные образовательные стандарты. Эти новшества позволяют осуществлять комплексную лингвистическую подготовку студентов нефилологических вузов.

Эта подготовка и лингвистическое развитие учащихся базируется на дисциплинах речевого общения, которые раскрывают основные социальные функции языка как средства общения и как средства познания. В настоящее время на кафедре русского языка и литературы СПбГУПТД осуществляется обучение по 10 рабочим программам речеведческих дисциплин, связанных с таким общим объектом в содержании дисциплин, как «речевое общение». К указанным дисциплинам относятся: «Русский язык и культура речи», «Деловое общение и методы коммуникативности», «Ведение документации и деловая переписка», «Лингвистическая экспертиза документов», «Документная лингвистика», «Академическая риторика».

Преподавание родственных дисциплин не допускает элементарного дублирования и вместе с тем требует решения целого ряда задач в рамках междисциплинарных связей (МДС). Основные виды МДС различаются по содержанию учебного материала, по формируемым умениям и по методам обучения. В нашем случае речь идет о междисциплинарных связях в блоке родственных дисциплин, имеющих общий объект изучения «речевое общение» и общее понятийное ядро – средства коммуникации.

Анализ содержания учебных дисциплин цикла «речевое общение» свидетельствует о том, что МДС этих дисциплин обнаруживаются в учебных программах, учебниках и учебных пособиях. С точки зрения современной лингводидактики, использование принципа МДС направлено на совершенствование современного процесса обучения на основе комплексного обучения. В основе такого обучения лежит единая теоретическая база, позволяющая осуществлять связи разных родственных предметов. Такой базой в нашем случае являются:

- современная концепция учения о культуре русской речи;
- теория речевой деятельности;
- теория коммуникации;
- языковая система;
- нормативность – основное средство русского языка;
- функциональные стили.

Реализация принципа МДС тесно связана с профессионально-педагогическим мастерством вузовского преподавателя, которое проявляется в успешном решении самых разнообразных педагогических задач, в эффективном достижении целей образовательного процесса на основе использования междисциплинарных связей как принципа обучения.

Как известно, в педагогической науке разработана научно-теоретическая модель преподавателя высшей школы, содержащая требования к его личным качествам, профессиональным знаниям, навыкам и умениям. Наряду с выделенными Н. В. Кузьминой и Л. Ф. Спириным коммуникативными, организаторскими, прогностическими умениями преподавателя особенно значимыми являются конструктивные умения: отбирать и применять эффективные технологии, методы, формы, приемы и средства обучения, а также умения организовывать самостоятельную работу и управлять ею [1], [2].

Последняя конструктивная группа умений преподавателей необходима при реализации принципа МДС обучения. При этом необходимо исходить из того, что связь родственных дисциплин обнаруживается в отборе учебного материала, его координации и интеграции изучаемых понятий. Интеграция проявляется как про-

цесс неразрывно связанных элементов и понятий разных родственных учебных предметов.

Далее рассмотрим наиболее актуальные положения, связанные с умением преподавателя, которые выделены в принятом приказе Минтруда России от 08.09.15 «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [3].

В качестве таких положений выступают действия и умения преподавателей, которые также необходимы при реализации принципа МДС.

Учебные действия:

- осуществлять текущий контроль, оценивать динамику подготовленности мотивации обучающихся в процессе изучения учебного предмета, курса, дисциплины;
- организовывать самостоятельную работу обучающихся по учебным предметам, дисциплинам;
- методически обеспечивать образовательные программы;
- составлять задания, предусмотренные программой учебной дисциплины;
- создать условия для воспитания и развития обучающихся, мотивировать их действия по освоению учебной дисциплины;
- обучать самоорганизации и самоконтролю.

Необходимые умения:

- уметь использовать педагогически обоснованные формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся;
- уметь применять современные технические средства обучения и образовательные технологии;
- уметь оценивать на занятиях работу обучающихся и самостоятельную работу, успехи и затруднения в освоении программ учебного модуля, определять их причины;
- уметь анализировать проведение учебных занятий и организацию самостоятельной работы обучающихся.

Необходимые знания:

- знать требования ФГОС СПО к содержанию типовых образовательных программ;

- знать современные образовательные технологии;
- знать психолого-педагогические основы и методику применения технических средств обучения, информационно-коммуникативных технологий, дистанционных образовательных технологий.

Данные положения коррелируют с профессиограммой преподавателя вуза.

Рассмотренные умения преподавателя при реализации принципа МДС оказывают положительное влияние на развитие познавательных интересов учащихся.

Литература

1. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб. [Б. и.] ; Рыбинск: Н.-и. центр развития творчества молодежи, 1993. – 54с.
2. Спирин Л. Ф. Профессиограмма общепедагогическая. – М.: РПА, 1997. – 33 с.
3. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 608 «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»; <http://trudcontrol.ru>

УДК 372.881.161.1:371.315.5

Севрюгина Л. Г.

ГБОУ СОШ № 104 им. М. С. Харченко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ИГР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается языковая игра как один из творческих приемов, поддерживающих мотивацию школьников на занятиях русского языка в средней школе. Показаны преимущества языковой игры перед другими приемами обучения. Приведены примеры произведений, авторы которых используют в своем творчестве игровые приемы.

Ключевые слова: языковая игра, преимущества языковой игры, виды игр, художественные тексты для чтения и анализа.

L. G. Sevriuguina

M. S. Harchenko Secondary School № 104

Language Games at English Lessons as a Means of Developing Motivation in Pupils

Language game as one of the creative methods stimulating pupils' motivation at the Russian language classes is considered in the article. Advantages of language game are demonstrated. Examples of language games are provided.

Keywords: language game, Language game advantages, types of games, literary texts for reading and analysis.

Игра как особый вид деятельности в процессе обучения является постоянным предметом исследования ученых.

Игру рассматривают не только как способ развития умственных способностей ребенка, но и как средство формирования определенных личностных качеств, т. е. как средство воспитания личности. А. С. Макаренко считал, что игра в жизни ребенка «имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет» [2, с. 18].

Значение использования игр на уроках в средней школе очень велико.

Игры помогают сделать трудное занятие интересным, вовлечь в работу максимальное количество учащихся. Игра обеспечивает как индивидуальную, так и парную, групповую и коллективную формы работы на уроке, т. е. формирует остро востребованное в современной педагогике умение работать в коллективе.

Велика и роль социально-психологического воздействия игры на учащихся: прежде всего, в игре ребенок преодолевает боязнь публичного выступления. Игра помогает снять сильное нервное напряжение, которому подвержены многие школьники, и предоставляет прекрасную возможность проявить себя на уроке учащимся с любым уровнем подготовки.

Игры способствуют также развитию внимания, памяти, воображения, повышают познавательный интерес учащихся к окружающему миру, их познавательную активность. Особенно разнообразным и результативным может стать использование игр на уроках русского языка.

Виды игр на уроке чрезвычайно разнообразны: исследователи выделяют по цели и содержанию ролевые, языковые игры, игры дидактического характера. Но наибольший интерес для учащихся на уроках русского языка представляют именно языковые игры.

«Языковые игры... предназначаются для развития умений и навыков на материале разных знаков русского языка – от слогов до микротекстов» [1, с. 114]. «Сам язык является содержанием учебных игр, так как овладение механизмом и разнообразием языковой игры обогащает картину мира учащихся» [1, с. 113].

Особенно увлекательными становятся уроки, на которых используются тексты художественной литературы. Одним из источников наиболее интересных для детей материалов могут стать тексты произведений современной детской поэзии.

Приемы языковой игры, столь любимые детскими поэтами, помогают раскрепостить ребенка в отношениях с языком.

Для чтения и анализа на уроке русского языка можно предложить детям тексты стихотворений Григория Кружкова, автора, активно использующего в своем творчестве разнообразные игровые приемы.

Детям предлагается подумать над тем, какие поэтические ходы, в основе которых лежит нарушение языковых стандартов, являются в стихотворениях основой создания юмористического эффекта:

Весна наступила
На кончик хвоста
Тотчас заоравшего
Громко кота...
Летают стрекозы
И мухи жужжат,
Отведать салата
Мышата бежат. («Весна наступила»)
Я люблю лишь воробьев,
Не люблю я голубьев.
Я люблю лишь воробей,
Не люблю я голубей... («Как воробей стихи сочинял»)
Удивительно, что снег
Столько выпадает,

Что на много человек
Всем его хватает («Зима»)

Значительный интерес у учащихся вызывают также стихотворения М. Яснова, В. Лейкина, С. Махотина, Т. Собакина, Р. Мухи, В. Левина, Н. Хрущевой и других замечательных детских авторов.

Анализ языковых приемов, позволяющих придать стихотворению юмористическое звучание, помогает ребенку глубже освоить возможности языка, понять его законы, развить языковое чутье.

Согласно психологическим исследованиям, успех любой деятельности определяется ее мотивами. В обучении одним из ведущих мотивов становится наличие интереса к изучаемому предмету.

Игра, как показывает практика, значительно усиливает мотивацию ученика, делая обучение более эффективным. Игры на уроке помогают создать комфортную для учащихся атмосферу, при которой они могут работать без страха сделать ошибку. Игры повышают активность детей на уроке, формируют культуру ведения диалога и главное – делают процесс обучения более ярким, помогают реализовать творческий потенциал учащихся.

Литература

1. Иванова Г. А. Развивающие игры на уроках русского языка в средней школе / Г. А. Иванова, А. В. Чернова // Традиции и новаторство в современной методике русского языка. – СПб., 2006. – С. 110–116.
2. Макаренко А. С. О воспитании. – М., 1998.

УДК 811.161.1'243:355.121.1

Тарасова Е. Н.

Военный институт физической культуры

РУССКИЙ ЯЗЫК В СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ: ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ВОСПРИЯТИЯ ЛЕКЦИЙ

В статье представлена система работы, направленная на формирование умений восприятия и понимания лекций у иностранных военнослужащих.

Ключевые слова: восприятие лекционного материала, трудности восприятия, этапы формирования навыков и умений.

E. N. Tarasova

Military Institute of Physical Culture

Russian Language for Special Purposes: Some Problems in Developing Skills for Understanding Lectures

A system of teaching intended to develop perception and understanding skills in foreign servicemen is proposed.

Keywords: lectured material perception, perception difficulties, stages of skills development.

По мнению ряда учёных-методистов, в учебно-методической литературе преимущественное внимание уделяется вопросам формирования лингвистической (языковой) компетенции. В то же время за пределами учебного процесса нередко остаются вопросы целенаправленного формирования навыков и умений в различных видах речевой деятельности на русском языке в сфере учебно-научного общения, ориентированного на будущую специальность учащихся [1, с. 234].

Это также справедливо и в отношении проблемы формирования навыков и умений слушания и записи лекций по специальным предметам. Между тем в учебной деятельности иностранных учащихся запись информации, предъявляемой в устной форме (прежде всего – в учебных лекциях), занимает значительное место и выполняет важную роль в качестве средства приобретения специальных знаний.

Умение записывать лекции относится к числу сложных комплексных речевых умений, которые формируются у иностранных военнослужащих (ИВС) стадийно. Становление названного умения требует не только высокого уровня сформированности самостоятельных навыков аудирования, мыслительной переработки воспринимаемой на слух информации и письма, но и формирования комплексных умений, связанных с осуществлением этих процессов в их взаимодействии, что имеет место при записи лекций. Эта позиция сформулирована Е. И. Мотиной в монографии «Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов» [2, с. 124].

Обеспечение необходимого уровня сформированности умений и навыков в различных видах речевой деятельности на русском языке в значительной степени зависит от наличия современных качественных учебных пособий. При этом под качеством мы понимаем соответствие коммуникативным запросам учащихся. К сожалению, в настоящее время на фоне многочисленной и разнообразной литературы, адресованной изучающим русский язык, пособия по обучению слушанию и записи лекций представлены недостаточно.

Нередко попытки создать соответствующие учебные пособия представляют лишь набор концептуально и методически не связанных упражнений. Избежать подобного недостатка произведений учебно-методического жанра поможет системный подход к описанию и представлению учебного материала, основывающийся на базовых понятиях взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, с одной стороны, и на учёте системных свойств изучаемого языкового материала – с другой.

На кафедре русского языка Военного института физической культуры разработана и применяется в практике обучения иностранных военнослужащих система заданий, позволяющих развивать комплексные речевые умения записи лекций [3, с. 256–263]. Задания строятся на материале, обеспечивающем подготовку к слушанию дисциплин естественнонаучного, профессионального и военно-профессионального циклов.

Система заданий к каждому тексту имеет общую структуру и методическое наполнение, включая задание для самостоятельной работы. После введения терминологических единиц и синтаксиче-

ских конструкций, типичных для подъязыка той или иной дисциплины, организуется работа по развитию умений аудирования (I блок заданий), мыслительной переработки текста для его записи (II), письменной фиксации полученной информации (III), комплексных речевых умений записи лекций (IV). Каждый текст сопровождается заданием для самостоятельной работы учащихся.

К сожалению, рамки статьи не позволяют наглядно представить учебный материал, применяемый в учебном процессе. Отметим лишь, что задания, развивающие умения в области аудирования, направлены на развитие умения воспринимать языковую форму речевого сообщения (прогнозировать форму слова, удерживать в кратковременной памяти составные элементы высказывания до его завершения) и умение понимать смысл речевого сообщения (соотносить формы значимых единиц речи с их значением, определять актуальный смысл высказывания по интонации и др.)

К основным умениям мыслительной переработки воспринимаемой информации относятся, например, умение находить элементы более краткие по форме, заменяющие соотносительные с ними элементы воспринятого высказывания; умение предвирать последующие элементы предложения; умение чувствовать тот предел сокращения слов, предложений и текста в целом, который не затруднит восстановление содержания текста при последующем изучающем чтении и не разрушит его связности.

Умения, необходимые для письменной фиксации информации: скоростное написание букв и слов; воспроизведение письменного образа слова по его звуковому образу; членение и разграничение предложно-именных групп, произносимых как единое слово; автоматизированное сокращение слова, замена слова символами и т. д.

Завершающим этапом работы по обучению записи лекций является развитие комплексных умений в области аудирования, мыслительной переработки воспринимаемой информации и ее письменной фиксации. К ним относятся умения перемежать процесс аудирования с мыслительной обработкой воспринимаемой информации в жестких условиях записи лекций; совмещать процессы мыслительной обработки информации и ее письменной фиксации; совмещать процесс аудирования с письменной фиксацией воспринятого материала; совмещать процесс письменной

фиксации лекции с перемежающимися процессами аудирования и мыслительной обработки воспринятого текста.

Завершающим этапом в этом блоке заданий является прослушивание мини-лекции с сокращенной записью основной информации.

Перед проведением занятий по обучению восприятию и записи лекций курсанты получают задания для самостоятельной подготовки, включающие основные термины по изучаемой теме и словосочетания, иллюстрирующие их сочетаемость с другими словами. Кроме того, они знакомятся с темой и планом лекции, с материалом которой будет проводиться работа на практическом занятии по русскому языку.

Предлагаемая система работы, в которой аккумулированы теоретические достижения методики обучения РКИ и многолетний опыт работы с обучающимися военных специальностей, является актуальным учебно-методическим проектом, повышающим уровень учебно-методического обеспечения названных специальностей, что будет способствовать решению образовательных задач по подготовке квалифицированных военных специалистов.

Литература

1. Шустикова Т. В. и др. К вопросу о педагогическом потенциале жанров учебно-методической литературы // Иноязычное образование в современном мире: сб. научно-методических статей. – М.: Кодекс-М, 2013. – С. 232–239.
2. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М.: Русский язык, 1983. – 170 с.
3. Тарасова Е. Н. Проблемы создания учебных пособий по обучению восприятию лекций ИВС // III Международная научно-практическая конференция «Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и перевода»: материалы конференции. Салоники (Греция), 2013. – С. 256–263.

УДК 811.161.1'243:395.6

Томо Хигашиде

Университет Кюсю (Япония)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАНЦЕВ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОБРАЩЕНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье анализируются учебные пособия по русскому языку для иностранных студентов с точки зрения представления в них обращений. Показаны функции, которые выполняют обращения в речи, а также трудности их использования иностранными учащимися.

Ключевые слова: обращение, формы обращений, функции обращений, особенности употребления обращений.

Tomo Higashide

Kyushu University (Japan)

Teaching Foreigners How to Address People in Russian as a Language and Didactic Problem

An analysis of the Russia language tutorials for foreign students devoted to addressing people has been made. Different functions of addressing have been considered as well as the difficulties encountered by the foreign students.

Keywords: addressing, ways of addressing, functions of addressing, application specificities.

Вопросу о функциях и специфике употребления обращений в речевой коммуникации посвящено немало научных работ. Среди них, в частности, труды Н. И. Формановской [7], Б. Зонненхаузер и П. Азиз Ханна [8], А. Звицкого [9] и др. Однако, как показывает опыт преподавания иностранных языков, обращениям в лингводидактическом аспекте – обучению тому, как их использовать в процессе общения на русском языке как иностранном, уделено не так много внимания.

Ошибки в употреблении обращений, на первый взгляд, кажутся не столь существенными по сравнению с грамматическими или лексическими, поскольку не всегда заметны. Иностранец, изучающий русский язык, как правило, не уверен в правильном употреблении тех или иных обращений, поэтому избегает их. Особен-

но это касается собственных имен, ведь неправильное употребление имени человека воспринимается негативно. Если обращение и используется, то только в виде наиболее распространенного варианта, который можно употребить в большинстве речевых ситуаций с минимальным риском выразиться неуместно.

В русском же языке существует богатейший инвентарь разнообразных форм обращений, различных по коннотациям и сферам употребления. От того, насколько полно и достоверно пособия по РКИ объясняют обучающимся эти варианты употреблений, во многом зависит успех их взаимодействия с носителями языка. Проведенный нами анализ приемов подачи материала об обращениях в ряде учебных пособий по РКИ показал, что делается это не всегда удачно.

Цель исследования заключалась в том, чтобы определить, насколько понятно для иностранного студента учебные пособия отражают использование русских обращений в их этикетной, экспрессивной и социально-регулятивной функциях [6]. Во-первых, установлено, что использование обращений в речи большинство учебников показывает в основном на примере ситуаций общения между знакомыми людьми. Пример: *Поздравляю тебя, Ира, с окончанием школы* [2, с. 38]. Случаи употребления обращений в речи с незнакомыми людьми встретились в четырех пособиях из пяти рассмотренных, но и они не рассматриваются подробно. Во-вторых, примеры употребления обращений по отношению к знакомому человеку иногда социально маркированы, но внимание студента на этом почти не акцентируется. Пример: *А как ты себя чувствуешь? – Да неплохо, старина* [2, с. 70].

Создается впечатление, что социально-регулятивные обращения типа *браток, старина, дружище* и т. д. как будто не нужно знать и употреблять иностранцу. На самом же деле «с их помощью говорящий активно воздействует на общение, придавая ему нужный стиль, отмечая то или иное распределение ролей» между коммуникантами [7, с. 89]. Хотя активное воздействие на общение лежит скорее в области прагматики, а не речевого этикета, пособия для изучающих РКИ нуждаются в такого рода сведениях – хотя бы в рамках дополнительного, справочного материала с объяснением.

В-третьих, во всех рассмотренных пособиях в качестве примеров обращений приводятся различные суффиксальные образования от собственных имен, например: *Валентина Евгеньевна Воронова – Валечка, Валя, Валюша* и т. д. [1, с. 13]. Есть учебники, которые вовсе не дают студенту комментариев по поводу коннотативно-стилистических различий таких образований, оставляя эту задачу преподавателю-носителю языка. Наряду с этим суффиксальные формы собственных имен не только обладают специфическими оттенками и коннотациями, но и способны менять их в зависимости от конкретной ситуации общения. Иностранцам такие тонкости уловить трудно, поэтому важно дать обучающимся представление о примерном перечне наиболее употребительных и частотных вариантов использования таких образований в зависимости от параметров коммуникации.

К тому же при помощи обращений в русском языке выражается отношение говорящего к собеседнику. Эту их функцию в учебниках по РКИ нужно показывать на примере диалогов, в которых происходит замена нейтрального обращения экспрессивно маркированным, например: *Оля, а помнишь Сашу Вихреву? – А где сейчас Тоня Кузнецова? – Как же, Олечка! Она теперь в Горьком, доцент университета* [1, с. 12]. В данном случае употребление формы *Олечка* вместо нейтрального *Оля* смягчает довольно резкое удивление, выраженное конструкцией с *как же*. В принципе любая суффиксальная модификация собственного имени может иметь эмоционально немаркированный характер. В данном случае опять же целесообразно показывать возможную замену такого нейтрального обращения на маркированное при помощи диалогов. В этом смысле пример типа: *Здравствуй, Анечка. Говорит Георгий. – А, Георгий! Здравствуй. Рада тебя слышать. – Анечка, что ты сегодня делаешь вечером?* (разговор по телефону) [4, с. 99] – для обучающегося будет не совсем понятен.

Как показал анализ, рассмотренные учебные пособия по РКИ не дают иностранцу полного представления об особенностях употребления обращений в русской речи. Акцент делается в основном на их этикетной функции. Экспрессивная же и социально-регулятивная их роль в итоге фактически остается вне поля зрения

студента-иностранца. Это налагает на преподавателя дополнительные обязанности и задачи.

Литература

1. Акишина А. А. Русский речевой этикет: пособие для студентов-иностранцев / А. А. Акишина, Н. И. Формановская. – М., 1983. – 181 с.
2. Капитонова Т. И. Как вы скажете по-русски? Учебное пособие по русскому речевому этикету для иностранных студентов / Т. И. Капитонова, С. В. Захаров, М. В. Бабина. – СПб., 2008. – 110 с.
3. Квон Ён. Русское обращение: учебное пособие для студентов-иностранцев – СПб., 2008. – 115 с.
4. Максимова А. Л. 10 уроков русского речевого этикета. – СПб., 2000. – 104 с.
5. Ниссен В. Ю. Русский речевой этикет: учеб. пособие / В. Ю. Ниссен, Т. В. Карасева. – М., 2011. – 80 с.
6. Стойкова Н. К вопросу о функциях обращения в русском языке // Епископ-Константинови четения. Календар и време. Т. 18 – Шумен, 2012. – С. 139–145.
7. Формановская Н. И. Речевое общение: Коммуникативно-прагматический подход. – М., 2002. – 216 с.
8. Sonnenhauser. B., Aziz Hanna P.N. Introduction: Vocatives! // Vocatives! Addressing between System and Performance. – Berlin, 2013. – С. 1–24.
9. Zwicky A. Hey, Whatsyourname! // Papers from the 10th regional meeting, Chicago Linguistic Society, April 19–21. – 1974. – С. 787–801.

УДК 811.161.1'243:378:028.1

Туркова О. В.

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

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РЕФЕРИРОВАНИЮ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Статья посвящена обучению иностранных студентов такому виду вторичного научного текста, как реферат. При этом рассматриваются основные трудности, связанные с обучением реферированию.

Ключевые слова: обучение, реферирование, авторизация реферлируемых текстов, аргументация, компетенции в передаче чужой речи, внеаудиторная работа.

O. V. Toorkova

I. I. Mechnikov North-West State Medical University

Problems of Teaching Abstracting Scientific Texts at Russian and as Foreign Language Course

The article presents a system of teaching abstracting professional texts to foreign students. Main difficulties of teaching this type of speech activity have been identified.

Keywords: academic and professional sphere, abstracting, secondary text, types of abstracting.

Как известно, реферат, наряду с конспектом, является основным видом вторичного научного текста, используемого в учебно-профессиональной сфере общения. (Так, в СЗГМУ им. И. И. Мечникова написание реферата – единственно возможный вариант для студента отработать пропущенную лекцию). Но если обучение конспектированию иностранных слушателей начинается уже на подготовительных курсах (начальный этап обучения), то обучение реферированию приходится на завершающий этап обучения студентов-иностранцев русскому языку.

С 2008 по 2015 год в СЗГМУ реферированию обучались только иностранные студенты из стран ближнего зарубежья. На обучение реферированию отводилось порядка 20 часов (10 аудиторных и 10 внеаудиторных). Написание монографического информативного реферата (т. е. реферата-конспекта, который содержит все основные положения первичного документа) по предложенной статье являлось контролем изученной темы, а написание обзорного реферата по одной из предложенных тем (по выбору студента) и его защита выносились отдельным вопросом на экзамен. Одним из основных требований к реферату, выносимому на экзамен, являлся обзор статей по освещаемой теме минимум трех авторов.

Первоначально предполагалось, что, изучив тему «Компрессия научного текста. Реферирование» и сдав контроль по теме, студент сможет самостоятельно написать обзорный реферат по выбранной им теме, но практика показала, что данное предположение не соответствует действительности.

Во-первых, большинство студентов (даже те, кто вполне способен самостоятельно справиться с заданием на «отлично») первоначально представляли рефераты, найденные ими в Интернете.

Отличить реферат, написанный носителем языка, от реферата студента-иностранца не составляет труда для любого преподавателя РКИ, гораздо труднее доказать этому студенту (при отсутствии программы «Антиплагиат»), что его работа выполнена не самостоятельно и зачтена быть не может. Здесь могут помочь только вопросы как по содержанию реферата (практика показала, что списанные рефераты далеко не всегда бывают внимательно прочитаны), так и по использованной литературе (она не бывает прочитана никогда).

Во-вторых, как это ни странно, большую трудность представляет авторизация реферируемых текстов. Даже если во вводной части реферата указаны фамилии и инициалы авторов и названия работ, то в основной части полностью отсутствуют какие-либо ссылки на вышеуказанных авторов или клише типа *«автор анализирует...»*, *«автор дает оценку...»*, *«по мнению автора...»*, *«по определению автора ...»*. Создается впечатление, что все исследования по теме проведены самим студентом, им же сделаны выводы. К сожалению, решить эту проблему на продвинутом этапе обучения очень трудно, так как у студентов уже сложился стереотип передачи чужой речи (например, пересказ текстов учебника и лекций на экзамене без ссылки на первоисточник). Очевидно, что начинать решение данной проблемы надо на начальном этапе обучения, давая для пересказа тексты, которые невозможно пересказать от первого лица (например, такие, где повествование ведется от лица животного или неодушевленного предмета).

В-третьих, трудность представляет итоговая часть реферата, где студент должен сделать свои выводы, содержащие оценку работ авторов. В лучшем случае мы читаем *«Я согласен с мнением автора...»*. Даже те, кто способен выразить свое мнение, далеко не всегда способны его убедительно аргументировать. Конечно, здесь свою отрицательную роль играет повсеместное введение тестов, в которых требуется только выбрать правильный ответ из предложенных, но не объяснять его. Обучать студентов аргументировать свой выбор также надо начинать не при обучении реферированию, а значительно раньше, на начальном этапе обучения. Здесь очень помогут задания типа: *«Почему Вы выбрали профессию врача?»*, *«Вы приехали учиться в Санкт-Петербург. В нашем городе 5 государственных медицинских вузов. В какой из них Вы будете поступать? Почему?»*.

Из вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Обучение реферированию студентов-иностранцев можно начинать только после того, как у них будут сформированы компетенции в области передачи чужой речи и аргументации собственного мнения.

2. Контроль самостоятельной внеаудиторной работы студентов по написанию рефератов должен проводиться на каждом этапе работы (выбор темы, выбор литературы, составление плана работы, написание каждой части работы).

УДК 811.161.1'243:81'342(519)

Украинский В. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КОРЕЙСКИХ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

В статье рассматривается в сопоставительном аспекте фонетическая система русского и корейского языков. Учет особенностей каждой из систем позволил автору предложить систему работы по обучению произношению на начальном этапе обучения корейских учащихся русскому языку.

Ключевые слова: коррекция произношения, осязаемые моменты артикуляции, свистящие согласные, шипящие согласные, палатализация.

V. A. Ukrainsky

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Teaching Russian Phonetics to Korean Students at the Initial Stage

The article provides a comparative analysis of the phonetic systems of the Russian and Korean languages. By taking into account their peculiarities the author managed to propose a specific method of teaching Russian phonetics to Korean students at the initial stage.

Keywords: pronunciation corrections, sensible moments of articulation, sibilant *u*, consonants.

В современном литературном корейском языке существует 40 фонем: 20 согласных и 21 гласная. Гласные фонемы делятся на

две группы – 10 монофтонгов и 11 дифтонгов. Фонематическая транскрипция гласных фонем корейского языка на основе русской графики выглядит следующим образом:

Простые гласные – монофтонги. В звуковой системе корейского языка их 10.

1. [ㅏ] = а 2. [ㅑ] = э 3. [ㅓ] = о 4. [ㅕ] = у 5. [ㅡ] = ы
 6. [ㅗ] = и 7. [ㅛ] = э 8. [ㅜ] = э 9. [ㅠ] = во/о 10. [ㅟ] = ви/у

В звуковой системе корейского языка 11 дифтонгов:

1. [ㅘ] = йа 2. [ㅙ] = йэ 3. [ㅚ] = йо 4. [ㅜㅛ] = йу 5. [ㅟㅞ] = йэ
 6. [ㅟㅜ] = йэ/э 7. [ㅚㅓ] = ва/йа 8. [ㅟㅕ] = вэ/уэ 9. [ㅚㅛ] = вэ/уэ
 10. [ㅟㅜㅛ] = вэ/уэ 11. [ㅟㅞ] = ый

В звуковой системе русского языка 6 гласных звуков. Как показывает наш опыт преподавания русского языка корейским учащимся, постановка русских гласных А, О, У, И особых затруднений не вызывает. Аналогичные звуки существуют и в корейском языке: [ㅏ] = А, [ㅓ] = О, [ㅕ] = У, [ㅗ] = И.

При коррекции произношения русских гласных звуков [Э] и [Ы] следует обратить внимание, что при произнесении [Э] язык придвинут вперед, кончик языка находится у нижних зубов. «При произношении [Э] в абсолютном начале слова и после твердых согласных важно не допускать уменьшения степени раствора ротовой полости и появления закрытого [Э]» [1].

Когда идет корректировка произношения гласного [Ы], надо понимать, что кончик языка приподнят, язык отодвинут назад. Звуки [У], [К], [Г] могут помочь в постановке звука [Ы].

Система согласных в корейском языке представлена двадцатью звуками:

1. [ㅍ] = п 2. [ㅌ] = т 3. [ㅋ] = к 4. [ㅃ] = пп 5. [ㅌㅌ] = тт
 6. [ㄱㅅ] = кк 7. [ㅅㅅ] = пх 8. [ㅌㅌ] = тх 9. [ㅋㅌ] = кх 10. [ㅆ] = ч
 11. [ㅆㅅ] = чч/т 12. [ㅆㅌ] = чх 13. [ㅁ] = м 14. [ㄴ] = н
 15. [ㅇ] = нь 16. [ㄹ] = л 17. [ㄹ] = р 18. [ㄷ] = с
 19. [ㅅ] = х 20. [ㅆㅆ] = сс

В корейском языке отсутствуют русские согласные [В], [Ф], [Ж], [Р], [Ш], [Щ], [Й].

При постановке произношения звуков [Ф] и [В] следует помнить об ощутимых моментах артикуляции: нижняя губа подходит к верхним зубам, создавая узкую щель, через которую проходит воздух.

Для постановки русского согласного [Р] надо сделать так, чтобы кончик языка коснулся альвеол. Должна быть вызвана вибрация. Для этого направляем сильную струю воздуха в образовавшуюся щель между кончиком языка и альвеолами. Звуками – помощниками при постановке [Р] могут стать согласные [Т] и [Д]. Например:

*дру... дру... дру... друг.
тру... тру... тру... трудно.*

Затем тренируется произношение [Р] в положении между гласными и в конце слова:

*урок, город, огород, борода, дорога.
бор, север, двор, узор.*

Работая над постановкой произношения звуков [Ш] и [Ж], необходимо указать корейским учащимся на следующие ощутимые моменты артикуляции: кончик языка поднят к альвеолам, а сам язык оттянут назад. Нельзя допускать смешения [Ш] и [Ж] по признаку глухости – звонкости. Кроме того, не должны появляться свистящие согласные [С] [З] на месте шипящих. Если все же свистящие появляются на месте шипящих [Ш] [Ж], то кончик языка поднимается вверх и оттягивается назад. Например:

*гшу... гшу... шу...шум
кшо... кшо... шо...шок,
шел, шорох, горшок, порошок.
гжо...гжо... жо... дружок, жёсткий, обжора.
гже... гже...же... жена, жесть, уже, женщина.*

При постановке произношения звука [Щ] надо помнить, что он долгий и мягкий согласный. Ощутимые моменты артикуляции – это продвижение языка вперед и приподнятость языка над нижними зубами. Нельзя смешивать [С'] [Щ]. Когда мы произносим [Щ], воздушная струя идет и к верхним, и к нижним зубам. А при произношении [С'] воздух идет только к нижним зубам. Если [Щ] заменяется твердым [Ш], то надо добиваться палатализации твер-

дого согласного . Это можно сделать, добавив гласный [И] перед согласным [Ш] и после него: [ИЩИ]

Ищи...ищи...щи – щи.

Ищи.. ищѐ...ще – щепка.

Ищи...ищу...щу – щука.

Ваи – плюц, украшение – крещение, сушу – грущу, шум – щуп.

Сравнительный анализ гласных и согласных звуков в фонетических системах корейского и русского языков позволил выявить звуки, отсутствующие в родном языке корейских учащихся. При их постановке особое внимание обращалось на ощутимые моменты артикуляции. Все это позволило минимизировать усилия при работе с «трудными» звуками, добиться положительных результатов в их постановке.

Литература

1. Короткова О. Н. По-русски – без акцента. Корректировочный курс русской фонетики и интонации для говорящих на корейском языке. – СПб.: Златоуст, 2010.

УДК 811.161.1'243:378:001.4

Федотова¹ Н. Л., Тимонина² С. В.

¹Санкт-Петербургский государственный университет

²Петербургский государственный университет путей сообщения

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РЕЧЕВЫМ ЖАНРАМ УСТНЫХ УЧЕБНО-НАУЧНЫХ МОНОЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

В статье дается анализ структура учебно-речевых жанров устной монологической речи и специфики их языкового оформления в целях разработки комплекса упражнений для обучения иностранных учащихся конструированию научного монологического высказывания.

Ключевые слова: речевой жанр, учебно-научный монологический текст, учебно-научная монологическая речь, ситуации общения, специфика языкового общения.

N. L. Fedotova¹, S. V. Timonona²

¹Saint-Petersburg State University

²Saint-Petersburg State Railway Communication University

Linguistic and Pragmatic Approach to Teaching Speech Genre of Scientific Texts

An analysis of teaching colloquial genres and their language realization has been provided, its purpose being to elaborate a set of exercises for teaching foreign students to produce scientific soliloquies.

Keywords: speech genres, teaching soliloquy text, teaching scientific soliloquy, socializing situation, language communication specificity.

Опираясь на понятие речевого жанра М. М. Бахтина [1] и труды В. В. Дементьева [2], а также принимая во внимание модель, разработанную Т. В. Шмелевой [3], предлагаем следующее рабочее определение речевого жанра учебно-научной монологической речи: жанр учебно-научной монологической речи – это устойчивая форма воплощения речевого намерения учащегося, образец построения высказывания, адекватного по форме и содержанию учебно-профессиональной сфере общения, оформленного в соответствии с нормами научного стиля речи и ориентированного на решение конкретных учебно-коммуникативных задач.

Учебно-научную монологическую речь организуют минимальные речевые жанры, которые обеспечивают структуру научной речи, актуальной для предвузовского этапа обучения. Такие минимальные речевые жанры связаны с конкретными ситуациями общения в учебном процессе:

1) на уроке:

- *сообщение* (подготовленный монолог – домашнее задание; неподготовленный монолог – составленный по аналогии с подготовленным, по схеме, по таблице, во время презентации и т. д.);
- *развернутая реплика диалога* (подготовленный или спонтанный, неподготовленный как ответ на вопрос преподавателя);
- *объяснение/толкование* (подготовленный или неподготовленный монолог, составленный по аналогии, включающий свое понимание, толкование объекта);

2) на зачете или экзамене:

– *ответ на вопрос в билете* (подготовленный монолог, неподготовленный, если у преподавателя возникает вопрос по ходу зачета);

– *объяснение/пояснение сделанного утверждения* (подготовленный или неподготовленный монолог);

3) выступление на научно-практической конференции:

– *доклад* (подготовленный монолог);

– *сообщение* (подготовленный монолог);

– *представление презентации* (подготовленный монолог);

– *развернутая реплика диалога* (спонтанный, неподготовленный как ответ на вопрос из аудитории по теме сделанного доклада или сообщения);

– *развернутая реплика диалога* (неподготовленный – пояснение сделанного утверждения, аргументация собственной точки зрения).

Проанализируем названные выше минимальные речевые жанры.

I. *Сообщение* в соответствии с коммуникативной целью относится к информативным речевым жанрам. Поскольку говорение в учебно-профессиональной сфере общения является частью учебно-научного дискурса, то основная цель данного речевого жанра заключается в передаче информации о предмете или явлении, причине возникновения того или иного следствия, а также последовательности событий.

Для *сообщения-описания* характерно использование глаголов настоящего времени в значениях постоянного признака предмета речи и постоянно воспроизводимого признака: *Водород является распространенным элементом*. Довольно часто используются безглагольные предложения (реализуются в грамматической конструкции *что – это что*): *Мел – это сложное вещество*.

Сообщение-повествование представляет собой информативный жанр, целью которого является сообщение фактов, рассказывающих об истории объекта или истории научного открытия.

Цель *сообщения-рассуждения (сообщения-доказательства)* – сопоставить полученные данные, осмыслить их, сформулировать какую-либо точку зрения и обосновать новые утверждения в процессе развертывания текста сообщения-рассуждения. Адресант не

только приглашает адресата к совместному действию, но и воздействует на адресата, приводя в доказательство своего утверждения аргументы и убеждая собеседника в правильности и обоснованности представленной теории, точки зрения и т. д.

Речевой жанр *развернутой реплики* диалога относится к информативным речевым жанрам с элементами побудительных и оценочных речевых жанров. Такой текст представляет собой развернутый ответ автора на вопрос адресата, причем вопрос адресата может быть представлен в форме просьбы (требования) или в форме вопроса.

Объяснение (толкование) – информативный речевой жанр, коммуникативная цель которого – установление причинно-следственной связи между явлениями и объяснение сути того или иного явления. Предшествующим эпизодом общения (термин Т. В. Шмелёвой) может быть минимальный речевой жанр просьбы, высказанной адресатом. Таким образом, возможно включение объяснения в речевой жанр развернутой реплики диалога.

Формулирование закона. В результате предшествующего эпизода общения – объяснения новой информации или обсуждения того или иного явления – коммуникативной целью формулирования закона является обобщение сказанного с определением закономерности того или иного явления. Формулирование закона характеризуется краткостью, логичностью, часто отражает причинно-следственную связь, реализуется в форме вывода.

Уточнение. Коммуникативная цель – дополнение важной информацией уже сделанного сообщения, приведенного определения или утверждения. Предшествующим эпизодом общения может быть речевой жанр просьбы адресата к адресанту.

II. *Ответ на вопрос в билете.* Коммуникативная цель – наиболее полно и точно раскрыть содержание вопроса, предложенного в билете. Данный речевой жанр характеризуется синтаксической полнотой оформления высказывания, композиционной цельностью, логичностью, развернутой системой связующих элементов, достаточным количеством иллюстративного материала. Выраженный эксплицитно адресат может инициировать диалог, тогда последующим эпизодом общения (речевым жанром) будет уточнение, ответ на вопрос, объяснение/толкование или объяснение/пояснение сделанного утверждения.

III. *Доклад*. Коммуникативная цель доклада – представить научный факт или результаты научного исследования. Доклад отличается доказательностью и четкой структурой: введение – теоретические положения – экспериментальное исследование – новое утверждение – аргументация – выводы.

Сообщение. Целью является ознакомление адресата с новой информацией по заданной теме в реферативной форме. Выводы по представленному материалу делаются автором самостоятельно.

Представление презентации включает в себя речевой жанр доклада, на основе которого автор создает презентацию своей научной работы. Отличается краткостью формулировок (благодаря наличию богатого иллюстративного материала) и четкой композицией: тема – основные теоретические положения – экспериментальные данные в таблицах и диаграммах – новое утверждение – выводы. Последующий эпизод общения может включать речевой жанр *развернутой реплики диалога* (спонтанный, неподготовленный как ответ на вопрос из аудитории по теме сделанной презентации или неподготовленный монолог – пояснение сделанного утверждения, аргументация собственной точки зрения).

Выявленная структура учебно-речевых жанров устной монологической речи и специфика их языкового оформления должны быть учтены при разработке комплекса упражнений для обучения иностранных учащихся конструированию устного научного монологического высказывания.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. – М.: Художественная литература, 1986. – С. 428–472.
2. Дементьев В. В. Изучение речевых жанров. Обзор работ в современной русистике // Вопросы языкознания. – 1997. – № 1. – С. 109–121.
3. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов, 1997. – С. 88–99.

УДК 028.2

Чжао Хайся

Пекинский университет языков и культуры

СПОСОБЫ ВЫБОРА ПРИ ВЫБОРОЧНОМ ЧТЕНИИ

В статье освещаются вопросы, связанные с обучением китайских учащихся такому виду чтения, как выборочное чтение. Дается анализ тематической организации структуры текста, предлагаются различные задания, позволяющие совершенствовать навыки и умения в этом виде речевой деятельности.

Ключевые слова: текст, заголовок текста, тема текста, структура текста, выборочное чтение.

Chjao Haisia

Peking Language and Culture University

Methods of Choosing in Selective Reading

Problems related to studying selective reading by the Chinese students are considered in the article. A thematical organization of the text structure and different assignments enabling to improve skills necessary for this activity are proposed.

Keywords: text, text headline, text theme, text structure, selective reading.

Выборочное чтение – разновидность быстрого чтения. В этом случае читатель как бы видит все и ничего при этом не пропускает, но фиксирует внимание только на тех аспектах текста, которые ему необходимы. То есть выборочное чтение часто обозначает пропуски тех слов, известных студентам из прошлого опыта чтения или по анализу предшествующих или последующих слов. Этот метод используется очень часто, и скорость такого чтения значительно выше скорости обычного чтения.

Но как осуществляется выборочное чтение? По каким принципам выбирать важную информацию для понимания текста? За счет чего происходит увеличение скорости чтения? Такие вопросы очень важны, но мало обсуждаются.

В данной работе считаем, что для достижения цели быстрого чтения нужно делать следующие усилия:

1. В процессе чтения нужно всегда запоминать заглавие текста, чтобы уменьшить регрессии. Регрессии – это возвратные дви-

жения глаз с целью повторного чтения уже прочитанного. Этот недостаток самый распространенный.

Заглавие – это графически выделенная часть текста, его порог, граница. Обычно каждому тексту дают какое-то заглавие, выдаваемое автором за главное книги или текста. Заглавие, как центр текста, обычно объединяет все фразы и абзацы в семантическое целое. Другими словами, если заглавие – «звезда», то все другие части текста являются его «спутниками». В зависимости от того, в какой части текста они находятся, в начале или в конце, всегда даются вокруг заглавия, раскрывая его с разных сторон и разными способами: и с положительных, и с отрицательных, и прямым, и косвенным. С. Кржижановский писал о заголовке: «Это не шапка, а голова, которую извне к телу не приладишь». За счет повторов заглавия в целом тексте или отдельных его компонентах произведение «скрепляется», организуется. Поэтому в процессе чтения надо часто вспоминать заглавие, чтобы всё время чётко знать, по какому поводу составляется целый текст. Это помогает уменьшать количество возвратов к прочитанному, на которые уходит около 1/6 времени. Ведь «регрессии» – самый распространенный недостаток при чтении.

2. Нужно понимать коммуникативную структуру текста, узнать роль тем и рем в тексте, чтобы делать правильный и эффективный «выбор» во время чтения.

Любой текст составляется в целях коммуникации. В коммуникативной организации текста, состоящего из нескольких предложений, выделяют тему текста, или гипертему, и ремю текста, или гиперрему [1, с. 231]. Первый компонент (тема) – это предмет сообщения, его исходный пункт. Второй компонент (рема) – это то, что говорящий сообщает об исходном пункте. Рема несет в себе новую информацию для слушающего, т. е. представляет собой цель высказывания. Поэтому «тема (Т) – это такой элемент предложения, основным назначением которого является осуществление связи с предыдущим контекстом (или конситуацией), а рема (К) – такой элемент, в котором заложена потенция связи с последующим текстом» [1, с. 83].

Изучение связного текста может осуществляться через установление движения тем и рем, проходящих через текст. Е. А. Реферовская утверждает: «Если ставить задачей исследования струк-

туры текста выявление языкового оформления поступательного движения его информативного содержания, то, очевидно, путь к выполнению этой задачи ведет от выявления темы и ремы тех предложений, которые лежат на основной линии (или на основных линиях) текста, к теме и реме сверхфразовых единств (с исключением предложений, не продвигающих повествование или описание), и от тем и рем сверхфразовых единств к структуре основной или основных линий содержания текста в целом. При этом все находящееся за пределами основных сюжетных линий будет представлять собой побочные линии повествования, обогащающие и украшающие текст, углубляющие его содержание, но не продвигающие собственно повествования, а лишь сообщающие некую дополнительную информацию» [2, с. 29].

Поэтому при чтении больше внимания нужно уделять ремам, которые несут новую информацию, являются главной силой развития сюжета текста. «Рема внутри предложения, противопоставленная теме, соединяет исходную и новую, коммуникативно значимую информацию. За рамками предложения рема вступает в смысловые отношения с ремами соседних предложений; при этом она создает рематическую доминанту текстового фрагмента, сигнализирующую его семантическую общность и способствующую членению текста» [3, с. 388]. А тему, как известное, можно быстро прочесть, даже пропустить, так как во многих случаях по реме можем легко узнать или догадаться, о ком или о чём говорится.

Литература

1. Крылова О. А. Современный русский язык: Теоретический курс. Ч. IV. Синтаксис. Пунктуация / О. А. Крылова, Л. Ю. Максимов, Е. Н. Ширяев. – М., 1997.
2. Реферовская Е. Л. Коммуникативная структура текста. – Л., 1989.
3. Золотова Т. А. Коммуникативная грамматика русского языка / Т. А. Золотова, Н. К. Ониненко, М. Ю. Сидорова. – М., 1998.

VI. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

УДК 37.01

Васильева Т. Л.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается соотношение между языковым многообразием в современном мире и стремлением сохранить свою национальную идентичность. Выдвигается положение о возможности формирования второй идентичности личности без потери своей основной национальной идентичности. При обучении иностранному языку предлагается обучать межкультурной коммуникации. Подчеркивается роль межкультурной коммуникации в профессиональной сфере общения.

Ключевые слова: формирование межкультурной компетенции, национальная идентичность, межкультурная коммуникация, коммуникация в профессиональной сфере.

T. L. Vasilyeva

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Cross-cultural competence formation in foreign language teaching

The article deals with the interrelation of linguistic diversity and national identity aspiration in the modern world. The idea of a secondary identity in accordance with national identity is put forward. The important role of cross-cultural communication in foreign language teaching and professional sphere is emphasized.

Keywords: cross-cultural competence formation, national identity, cross-cultural communication, professional sphere communication.

Языковой вопрос становится одной из важнейших проблем современного мира и рассматривается уже на уровне глав госу-

дарств и правительств. Так, все большее количество стран уделяет внимание мерам по фиксации статуса национального и международного языка.

Такое отношение к родному языку является свидетельством выхода языковой политики на более высокий уровень. Новое направление в языковой политике составляет некоторый противовес уже сложившемуся в прошлые десятилетия явному доминированию одного языка – английского – во всех сферах экономической, политической, научной и культурной жизни.

Процессы глобализации в мире привели не только к распространению одного языка, но и созданию одной культурной модели, так как язык тесно связан с культурными традициями народа.

Разумеется, процессы интеграции, сближения и взаимодействия народов, являющихся представителями разных культур, религий и языков, в современном мире неизбежны, но при этом народы и отдельные их представители не должны и не хотят терять свою национальную идентичность. Страх перед глобализацией, охватывающий сегодня все более широкие слои населения в разных странах, это во многом страх потерять свое национальное своеобразие и культурные традиции.

Введение второго иностранного языка как обязательного (например, в России и Европейском Союзе) можно рассматривать как первый шаг на пути формирования новой личности, соединяющей в себе элементы разных культурных и языковых традиций. Языковое многообразие и языковой плюрализм – это существенный элемент сохранения идентичности как целых народов, так и отдельной личности. В свою очередь сохранение национальной идентичности создает многообразие общечеловеческого культурного наследия.

Итак, многоязычие и межкультурная коммуникация ведут к взаимодействию, взаимовлиянию и объединению разных культур и языков, следствием чего является духовное, языковое и культурное обогащение как отдельной личности, так и целых народов. Такой опыт уже существует в многонациональных государствах, например, в России, Швейцарии, Бельгии и Люксембурге, где национальные традиции одного народа успешно сосуществуют с национальными традициями других народов, проживающих на общей территории.

Новый подход к формированию многоязычной (на первом этапе хотя бы двуязычной) личности требует и новой методики обучения иностранным языкам. Конечно, прежние методики, т. е. грамматический подход к обучению, а также методика обучения речевой деятельности и коммуникативным приемам общения не теряют своего значения и входят как составная часть в новую методику формирования идентичности личности в чужой языковой среде. Невозможно в совершенстве овладеть иностранным языком, не зная и не понимая культурных традиций народа, на которых базируется этикет поведения как в быту, так и в сфере деловой коммуникации.

Для деловых людей общение без территориальных границ становится сегодня профессиональной повседневностью. К умениям и навыкам делового общения относятся знание иностранных языков, методики коммуникации и ведения деловых переговоров, а также знакомство с чужой культурой и менталитетом.

Большинство людей приобретает знания о стране, в которую приезжают работать или учиться, уже в самой стране. Конечно, такой опыт неоценим, но он сопряжен с множеством проб и ошибок, которых можно избежать благодаря межкультурной компетенции, приобретенной в ходе изучения языка и специальных семинаров по страноведению и межкультурной коммуникации.

Каждый человек идентифицирует себя как представителя определенной культурной и языковой группы. При изучении иностранного языка речь идет о возникновении второй идентичности. Можно провести параллель с понятием двуязычности, введя понятие двойной идентичности. Параллельно с усвоением иностранного языка должно происходить становление второй идентичности, что позволяет, не растворяясь в чужом языке и культуре, не теряя своей первой идентичности, сравнивая и усваивая две или три культуры, приобрести свойства мультязычной и мультикультурной личности. Чем более образован человек, тем с большим успехом он способен понять и освоить не только язык, но и культуру другого народа, не теряя при этом свою основную языковую и культурную идентичность.

Приобретение межкультурной компетенции – это больше чем овладение иностранным языком. Межкультурная компетенция позволяет человеку непринужденно чувствовать себя среди пред-

ставителей той или иной культурной среды. Межкультурная компетенция является результатом, во-первых, теоретических познаний в области языка, культуры, религии, обычаев, менталитета и норм поведения представителей какого-либо народа, во-вторых, результатом применения этих знаний в культурно-языковой среде. Кроме того, межкультурная компетенция предполагает ярко выраженную готовность к изменению своих привычных моделей мышления и поведения, обусловленных как национальной средой обитания, так и индивидуальными особенностями характера и темперамента. Больших успехов добиваются люди заинтересованные, открытые, предупредительные, умеющие быстро перестраиваться, обращающие внимание на мелкие детали, готовые сделать шаг навстречу.

В профессиональной сфере наличие межкультурной компетенции помогает наладить диалог между представителями различных стран, способствует их взаимопониманию и созданию благоприятной рабочей атмосферы в интернациональном коллективе. Таким образом, межкультурная компетенция является основой для налаживания успешного сотрудничества людей из разной культурно-языковой среды.

УДК 811.111:378.147:37.026.9

Дедик О. П.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ЗАДАНИЯ, СТИМУЛИРУЮЩИЕ ТВОРЧЕСКУЮ РЕЧЕВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются виды интерактивных творческих заданий на занятиях по английскому языку для магистров в сфере Рекламы и связей с общественностью, имитирующие коммуникативные ситуации делового и профессионального общения: обсуждения, презентации, составление докладов, эссе, фактических справок, ПР-программы.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетенция; активная лексика; личностные характеристики; профессиональные требования; организация работы компании; обсуждения и презентации.

O. P. Dedik

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Creative assignments stimulating speech activity in English

The article discusses the types of interactive creative tasks in the course of English for the Masters in Advertising and Public Relations, simulating communicative situations of Business and Professional Communication: discussions, presentations, drafting of reports, essays, fact sheets, PR program.

Keywords: professional-communicative competence; active vocabulary; personal characteristics; professional requirements; the organization of the company; discussions and presentations.

Актуальной целью обучения иностранному языку на лингвистических факультетах вузов является формирование у студентов устойчивых умений и навыков использования иностранного языка для практической работы по специальности, осуществления эффективной профессиональной, деловой и межличностной коммуникации. Успешное овладение предметом ведет к повышению профессионального уровня, достижению карьерных целей, повышению самооценки и признания окружающих. Реализация цели достигается при обучении английскому языку в непрофильной (неязыковой) магистратуре Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна (СПбГУПТД). Студенты-магистранты изучают предмет поэтапно – один семестр курс «Деловой иностранный язык», а следующий – «Иностранный язык в профессиональной сфере».

В течение курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» в группах магистров Института бизнес-коммуникаций по направлению подготовки 42.04.01 «Реклама и связи с общественностью в отрасли (в сфере дизайна и моды)» развитие и углубление навыков чтения, аудирования, говорения, перевода и письма максимально приближено к имитации моделей реальных коммуникативных ситуаций профессионального общения. Магистранты изучают такие циклы тем, как «Предмет рекламы и связей с общественностью», «Процесс тактики и стратегии в профессиональной деятельности», «Практика в области рекламы и связей с обще-

ственностью» и «Работа в рекламе и связях с общественностью в области дизайна и моды». Каждая тема включает в себя уроки с текстами, упражнениями и творческими заданиями.

Обязательно каждое занятие следует начинать с беседы на тему «События и новости в сфере рекламы, связей с общественностью, дизайна и моды». Просмотр пресс-релизов, афиш, объявлений по теме на английском языке стимулирует студентов к речевой деятельности и активности на каждом занятии.

Задания в интерактивной вводной части нацелены на активную и творческую речевую деятельность на английском языке. Целью предтекстовых упражнений служат стимуляция памяти, воображения и побуждение к речевой деятельности. Например, такие вопросы, как «Какие ассоциации вызывает у вас... (название предлагаемого текста, понятие и т. п.)?», «Что вы знаете о...?» должны вызвать интерес к теме, предлагаемой преподавателем. Вопросы обсуждаются в парах или мини-группах. Для активизации лексики студентам предлагается предположить, объяснить на иностранном языке либо перевести значения ряда слов и словосочетаний, употребить их в собственных предложениях или ситуациях.

Тексты, предлагаемые для изучения, знакомят учащихся с работой в сфере Рекламы и Связей с общественностью, требованиями, предъявляемыми к специалистам, освещают круг обязанностей специалиста в разных видах деятельности, таких как планирование, работа с клиентом, работа с разными группами общественности и другими организациями. Разработаны соответствующие упражнения, позволяющие не только освоить лексические структуры и терминологию данного урока, но и включить воображение (например, использование терминов из переведенного текста в собственных ситуациях, выделение ключевых слов и пересказ текста с опорой на них, согласие или несогласие с данными утверждениями и др.).

После отработки активной лексики урока студенты переходят к выполнению творческих заданий. Упражнение с формулировкой задания «Summarize the article» будет выполнено у каждого учащегося иначе, чем у другого. Данное упражнение состоит в кратком письменном изложении содержания прочитанного с использованием активной лексики. Творческие задания будут включать в себя планы, аннотации, рефераты текстов, а также диа-

граммы или схемы для пересказа прочитанной статьи и извлеченной из неё информации.

Организация обучения предполагает развитие самостоятельности магистранта, его творческой активности и личной ответственности за результативность обучения. Выполнение творческих групповых и индивидуальных проектов неизбежно включает в себя использование персонального компьютера.

Одним из видов интерактивной деятельности студентов будет составление фактической справки или доклада о разных специальностях в сфере Рекламы и Связей с общественностью на основе интернет-страницы Бюро статистики труда агентства Департамента труда США (US Bureau of Labor Statistics – <http://www.bls.gov>). Индивидуальная проектная работа с использованием данных Бюро статистики труда строится по следующему плану:

1. Составление списка 10 ключевых общих компетенций для современного соискателя работы в организации.

2. Составление списка 10 ключевых компетенций специалиста в своей области.

3. Перечисление собственных навыков и умений, которые будут отражены в вашем собственном резюме.

4. Изучение образца резюме и написание своего резюме.

5. Написание сопроводительного письма в ответ на фактическое объявление.

6. Изучение работы фактического агентства и написание письма с предложением услуг (Pitch Letter).

Для магистрантов, специализирующихся на профессиях в области моды и дизайна, интересны будут реальные предложения о работе (<http://www.fashionworkie.com>). Стоит отметить, что в самих объявлениях имеется перечень необходимых личностных характеристик и профессиональных требований, предъявляемым к соискателям. Поэтому информация из объявлений используется для составления собственного резюме и сопроводительного письма конкретному работодателю.

Важную часть работы PR-менеджера составляет написание текстов для изданий, форумов и блогов в интернете. По материалам видео Мелани МакНотон, записанных специально для её студентов, составляется резюме о работе специалиста (Melanie

McNaughton “What is Public Relations?” – <https://www.youtube.com/watch?v=7ptiYPcIeM8>).

В заданиях по теме «Предмет рекламы и связей с общественностью» предлагаются следующие упражнения:

1. Посмотрите на диаграмму, показывающую функции Связей с Общественностью. Ответьте на вопрос «Согласны Вы с нею или нет?» Как бы вы составили собственную диаграмму?»

2. Напишите эссе в 250-300 слов «Нужна ли нам Связь с общественностью/Реклама?»

При изучении практики в избранной сфере будут задействованы видеоролики из Интернета, например, "A Day in the Life – Public Relations Specialist" (<https://www.youtube.com/watch?v=tUiiNghicNM&spfreload=10>).

Студенты просматривают ролик, записывают информацию о ежедневной работе специалиста, затем составляют свой рассказ о работе специалиста в течение одного рабочего дня или эссе на тему "Был день удачным или нет? ("Was it a lucky day or not?"). В данном случае им нужно привести конкретные случаи и ситуации из практики, имена, события, вопросы составления плана действий/программы, интервью, встречи, телефонные разговоры и т. п. В качестве задания можно организовать ролевую игру «День работы PR-специалиста».

В другом задании магистрантам на основе видео и интернет-страниц предлагается выбрать любое агентство по связям с общественностью/рекламное агентство. Задания: 1. Опишите компанию: расположение, помещения и отделы офиса. 2. Укажите те отделы и ответственные лица, о которых упоминалось в ролике. 3. Над какими проектами работают специалисты в данное время, кто является клиентом?

Студенты могут составить собственные презентации о работе рекламного агентства или «круглый стол» для обсуждения некоторого вопроса (организация работы компании, работа с клиентом, элементы ПР-программы, отличия между рекламой и ПР, планирование события в области моды или дизайна, разработка рекламного продукта и т. п.). Обязательно выбирается ведущий, который в заключение обобщит все идеи и мнения относительно обсуждаемой проблемы. Данный вид интерактивной деятельности позволя-

ет запомнить любую тему с необходимой профессиональной терминологией быстрее.

Следующая проектная работа проводится в группе студентов по 3–4 человека. Предлагается ситуация по какой-либо проблеме организации и студенты составляют ПР-программу, включая все элементы от планирования до оценки работы программы. Особое внимание уделяется необходимости подготовки документов, используемых в ходе выполнения программы (написание эссе, интервью, доклада, опросных листов, пресс-релиза). В представление проекта группа может включить ролевую игру «Планирование и проведение мероприятия», что также требует отдачи и творчества каждого участника. При этом вырабатывается умение работать в команде и обмениваться деловой информацией, способность согласовывать свои действия с другими и коллективно принимать решения.

Важным моментом в ходе изучения профессионального английского языка считается разбор кейсов (Case Study), т. е. конкретных затруднительных ситуаций в организации и путей выхода из него, при этом рассматриваются реальные ситуации современного делового общения и примеры деятельности соответствующих служб и компаний. Обсуждение ситуации способствует развитию коммуникативных компетенций – способности выстроить диалог, линию поведения, умение выходить из ситуации конфликта, умение выбрать стиль общения в данной деловой ситуации.

На итоговых занятиях магистранты представляют собственные доклады и медиапрезентации на темы: «Организация работы отдела или своей собственной компании», «Карьера PR-специалиста в сфере дизайна и моды», «Планирование PR-кампании». Возможно также представление своих профессиональных навыков и научных или карьерных достижений (презентация своей магистерской диссертации на английском языке в программе Power Point).

В процесс обучения иностранному языку в профессиональной сфере в магистратуре включаются интерактивные задания на развитие творческой активности: проектная работа, подготовка статей, презентаций и программ.

На занятиях используются оригинальные тексты, видео и интернет-страницы об агентствах и институтах Великобритании и

США. Выпускники ИБК, будущие специалисты в области рекламы и связей с общественностью, участвуя в выполнении групповых интерактивных заданий и упражнений, в разработке совместного проекта, овладевают как личностными компетенциями, так и профессиональными. Тематика творческих заданий отражает отраслевую направленность подготовки магистров для сферы дизайна и моды.

УДК 811.111:37.02:004.771

Львова А. Ф.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается практика применения облачных технологий в процессе обучения студентов английскому языку.

Ключевые слова: облачные технологии, электронные образовательные ресурсы, сайт, блог, современные информационные технологии, интернет – ресурсы.

A. F. Lvova

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Application of Cloud Technologies in Teaching English Language to University Students

Application of cloud technologies in teaching English language to university students is considered. The author shares the experience of English language learning based on cloud technologies.

Keywords: cloud technologies, electronic learning resources, site, blog, modern information technologies, internet resources.

Электронные образовательные ресурсы, при наличии современных локальных и глобальных компьютерных сетей, обладают таким несравненным преимуществом, как мобильность в сравнении с традиционными учебными материалами. При выборе электронных сетевых ресурсов необходимо отдавать предпочтение ин-

тернет-ресурсам (“облачным ресурсам”), а не локальным ресурсам, размещенным в локальных сетях на CD или DVD. Данные службы повышают мобильность учебных электронных ресурсов преподавателя, которые он может использовать практически на любом устройстве, имеющем доступ в сеть интернет. Например, бесплатные интернет-сервисы компании Google (“Сайты Google”, “Диск Google”) можно успешно применять при обучении студентов в высших учебных заведениях. Для организации общения преподавателя со студентами в режиме off-line может быть использован сервис “Blogger”, также предоставляемый компанией Google. Блоги, созданные с помощью данного сервиса, удобно использовать для дистанционного контроля рефлексии, самостоятельной работы студентов и консультаций по курсовым и выпускным квалификационным работам [1].

Работа в облаке в настоящий момент приобретает всё большую популярность и рекомендуется к использованию курсом повышения квалификации в СПбГУПТД “Информационные технологии и дизайн. Современные информационные технологии в образовательной практике (Облачные технологии Google)”. На основе полученных знаний был подготовлен сайт по английскому языку: <https://sites.google.com/site/englishbm18/> и блог по туризму: <http://esp4tourism.blogspot.ru/>.

Уже более двух лет данные ресурсы используются при обучении студентов 2 курса, обучающихся по специальности “Социально-культурный сервис и туризм”, где они выполняют различные задачи, направленные на развитие лексических, грамматических и аудитивных навыков. Чтобы зайти в блог, студентам необходимо пройти регистрацию.

Среди заданий, выполняемых студентами, можно отметить следующие:

- составить рассказ с использованием лексики в картинках и терминов и словосочетаний из словаря для туристов (раздел “vocabulary”);
- выучить лексику раздела “vocabulary” и добавить 5 новых слов к словарю по туризму в комментариях;
- прочитать правила по использованию герундия, причастия и инфинитива в английском языке (раздел “ Grammar. The Gerund.

The Participle. The Infinitive”). Составить 5 предложений с причастием по специальности (при этом обязательно использовать слова из раздела "vocabulary") и 5 предложений с герундием и инфинитивом. Результаты работы студенты приносят на практическое занятие по английскому языку и после их проверки и исправления недочетов студенты расширяют блог своими наиболее удачными предложениями;

– выучить правила по использованию герундия, причастия и инфинитива в английском языке;

– подготовить презентацию по любой из 6 профессий в туризме, проиллюстрированных в разделе "vocabulary" (образец составления презентации студенты могут посмотреть в разделе "educational process");

– просмотреть видео-материалы, связанные со сферой туризма, размещенные в блоге с последующим выполнением заданий. Например, после просмотра видео "The tourism structure and definition" студентам необходимо составить свое определение понятия "туризм", опираясь на информацию, полученную из видеоролика;

– посмотреть видео "Online practice" и составить презентацию по теме «Профессиональный опыт в туризме». Если студенты еще не проходили практику, то им предлагается представить, что практика уже была, и расписать ее в мельчайших подробностях. Готовую презентацию они представляют на занятии своим одногруппникам;

– посмотреть видео "A fascinating excursion to the Russian places of interest" и подготовить доклад о любимом месте в Санкт-Петербурге.

Студенты с удовольствием включаются в работу, выполняют различные задания и обсуждают содержание видеороликов блога. Они отмечают, что в наш век развитых информационных технологий им очень интересно учиться не только по классическим учебникам, но и работать с материалом по специальности в сети Интернет. Более того, в течение семестра студентами представляются презентации по профессиям в сфере туризма, и они признаются, что узнают для себя много полезной информации из открытого за-

нятия с использованием презентаций, подготовленных самими студентами [2].

Кроме студентов 2 курса, работа в блоге проводится также со студентами 1 курса. Группе студентов, обучающихся по специальности “Искусствоведение”, в качестве домашнего задания была предложена работа по выполнению заданий в режиме онлайн на сайте: <http://www.esp4tourism.blogspot.ru/>. Следующее аудиторное занятие было проведено в компьютерном классе. Студенты вновь вышли на вышеуказанный сайт, и началась проверка и закрепление усвоенного материала. Студентам было предложено еще раз совместно просмотреть видео “Advice from Hilton Worldwide” и были заданы вопросы относительно его содержания.

Следует подчеркнуть, что основные моменты видео учащимися были поняты правильно. Студенты оценили видео как не очень сложное, отметив, что, у них возникли трудности с пониманием, связанные со скоростью аутентичной разговорной речи на видео. Потом студентам было предложено составить рассказ о работе в определенной компании, используя пункты плана, данные в видео-ролике: “My role”, “Opportunities”, “The Best thing”, “My dream job”, “Leadership”, “Interview Advice”. Задание необходимо было выполнить в группах 3-5 человек. (составлялся рассказ о работе одной компании, но высказывались точки зрения разных ее сотрудников). Предложенное задание показалось студентам интересным и способствующим развитию творческих навыков.

Далее было дано задание изучить раздел грамматики на блоге “Discover the world of tourism” и выполнить тест. Студенты, которые быстро усвоили грамматический материал, сразу перешли к тесту. Те учащиеся, у которых грамматика вызвала затруднения, были собраны в мини группы и с ними проводилась индивидуальная работа, разъяснялись трудные и непонятные моменты.

В целом занятие произвело на студентов очень приятное впечатление, и они выразили пожелание продолжить работать в режиме онлайн с преподавателем иностранного языка.

Разработанные нами облачные ресурсы также успешно используются студентами заочного отделения. На практических занятиях в январе и июне мы предлагаем студентам разных специальностей ознакомиться с правилами инфинитива, причастия и ге-

рундия в блоге <http://esp4tourism.blogspot.ru/> и составить свои предложения с указанной грамматикой и по своей специальности. Студенты, несмотря на то, что у них не так много практических занятий по сравнению со студентами дневного отделения, с удовольствием включаются в данный вид работы.

Таким образом, работа с электронными ресурсами на занятиях по иностранному языку (в нашем случае работа с блогом <http://esp4tourism.blogspot.ru/>) позволяет организовать самостоятельную работу учащихся, ведет к повышению мотивации и, следовательно, будет нами использоваться и в дальнейшем при работе со студентами СПбГУПТД.

Литература

1. Данилов О. Е. Реализация дистанционного обучения в вузе с помощью сервисов Google // Молодой ученый. – 2014. – № 5. – С.498–502.

2. Львова А. Ф. Практика применения информационных технологий на занятиях по английскому языку в СПГУТД // Вестник СПГУТД. Серия 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. – 2014. – № 4. – С. 45–47.

3. Львова А. Ф. Discover the world of tourism. Открываем мир. – URL: <http://www.esp4tourism.blogspot.ru/> (дата обращения: 1.11.2015).

УДК 811.111:378.147

Марницына Е. С.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ЧТО ДЕЛАТЬ С ТЕКСТОМ?

В статье приводится краткий анализ понятия текст и роли текста при обучении иностранному языку. Правильно организованная работа над текстом, например, «рендеринг» текста, учит не только языку, но анализировать информацию и обрабатывать полученные сведения. В статье представлены два разных понимания «рендеринга»: в российской и зарубежной методиках преподавания. Однако, они могут успешно дополнять друг друга и служить ступенью на пути к аннотированию и реферированию текста.

Ключевые слова: текст, «рендеринг» текста, чтение и понимание, анализ информации.

E. S. Marnitsina

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

What to do with the Text?

A brief analysis of the concept *text* and its role in teaching foreign language is provided. A correctly organized work in the form of *rendering* teaches not only language itself but also to analyze information contained in it. Two different concepts of rendering are given in the article.

Keywords: text, text rendering, reading, understanding, information analysis.

Любой дисциплине и любому навыку обучают через язык. Хотя часто это происходит неосознанно, даже родной язык приобретает через некий значимый текст. Но когда речь идет об обучении и преподавании, мы начинаем осознавать процессы конструирования текста и формирования смысла.

А. Твейси утверждает, что «в литературе по освоению второго языка четко высказывается мысль, что понимание сообщения изучающим язык является необходимым условием процесса овладения языком» [4, с. 200].

Если мы воспримем данное утверждение как истинное, то мы должны согласиться и с тезисом о важности понимания прочитанного. В большинстве случаев чтение и понимание составляют ядро процесса овладения языком, именно при выполнении заданий на чтение это и происходит. А там, где есть чтение, должен быть и текст.

Стандартное определение текста с лингвистической точки зрения гласит: «Текст – объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность. ... Правильность построения вербального текста, который может быть устным и письменным, связана с соответствием требованию «текстуальность» – внешней связности, внутренней осмысленности, возможности своевременного восприятия, осуществления необходимых условий коммуникации» [1, с. 507].

Вся традиционная методика преподавания языков, начиная с латыни и греческого, построена на тексте. Текст – это источник изучения грамматической системы языка, ведь именно примерами из текста мы обычно иллюстрируем грамматические конструкции.

Для студентов разных специальностей и возрастов мы подбираем тексты разных жанров, а любой жанр имеет «свой набор лексических средств, которые способствуют реализации прагматической направленности того или иного жанра» [2, с. 7], таким образом, текст это еще и самый важный источник новых лексических единиц и их сочетаемости. Обучение навыкам перевода тоже происходит с опорой на текст.

Однако в современной аудитории многие традиционные задания, связанные с текстом, перестали «работать», что вызвано множеством факторов. При переводе студенты пользуются техническими средствами и не хотят (или не умеют) работать со словарями и, зачастую, даже в сам текст не заглядывают. Уходят навыки работы с живым словом, его сочетаемостью, не происходит накопление словарного запаса. Нет кропотливой работы с текстом на начальном этапе, как следствие, нет и анализа текста. Зачастую студент либо не видит, либо не может самостоятельно передать основные свойства текста: «целостность, связность» и т. д. Это особенно хорошо заметно, если нужно пересказать текст или кратко изложить суть прочитанного. Но согласно современным образовательным стандартам и простой логике учебного процесса, среди задач преподавателя иностранного языка не только обучение грамматике, расширение словарного запаса или формирование способности к устной и письменной коммуникации, но и развитие навыков получения, анализа и обработки информации из текста на иностранном языке.

С учетом вышеизложенных фактов при обучении современного студента иностранному языку эффективными представляются те виды деятельности, где происходит анализ и синтез на основе прочитанного. Одним из интересных и эффективных методов здесь является так называемый «рендеринг» (text rendering). Необходимо отметить, что данный тип задания упоминается как в русскоязычной, так и в англоязычной литературе по преподаванию английского языка как иностранного, но суть задания абсолютно разная.

Начнем с английской версии задания: это обучающее задание, цель которого развивать навыки и умения чтения с пониманием и мотивировать обмен мнением среди участников. «Рендеринг» помогает выделить в тексте основную идею и закладывает базу

для реферирования. Выполнение задания можно представить в следующих этапах:

1. Студенты получают статью (главу, часть главы) и самостоятельно читают ее (текст можно прочитать и вместе).

2. Студенты самостоятельно выбирают в тексте или формулируют слово, фразу и предложение, которые максимально полно отражают идею текста (или которые, по их мнению, особенно важны для понимания текста).

3. Студенты в группах последовательно обсуждают сначала свои слова, потом фразы и предложения. Их цель – выбрать лучшее слово, фразу и предложение (возможно и сформулировать его заново на базе имеющихся).

4. Все группы озвучивают свои слова, фразы и предложения. Все вместе снова выбирают лучшие [5].

Разумеется, на всех этапах работы студенты должны аргументировать свой выбор. Этапы 3 и 4 можно объединить и выполнить всем вместе. Такой метод хорош, когда студенты только знакомятся с данным видом работы или если группа в принципе небольшая.

Из опыта работы можно добавить, что когда студенты привыкнут к подобному виду деятельности, то можно работать уже не только с текстом в целом, но и с каждым абзацем. Умение сформулировать основную мысль абзаца в одном предложении в дальнейшем станет бесценной базой при конспектировании текста.

Интересно, что понимание идеи «рендеринга» в России является как бы логическим продолжением работы, описанной выше. Сделать ««рендеринг текста» – это не просто пересказать его, а проанализировать представленную информацию. Анализ информации текста целесообразно делать согласно следующему плану:

1. Логическая организация информации текста (основная тема; логическая модель развертывания информации).

2. Интенции автора и его отношение к сообщаемому.

3. Фоновые знания читателя, собственное отношение к проблеме» [3, с. 340].

Более того, на многочисленных интернет-форумах преподавателей и во многих статьях предлагается набор полезных фраз и выражений, которые помогут студенту передать / пересказать

текст согласно этому плану (например, на материале английского языка [3, с. 341–342] и [6]).

В заключение хотелось бы отметить, что предложенные виды работы не заменяют целый ряд традиционных заданий, но имеют очевидные преимущества. Сначала происходит анализ текста (выделение наиболее ценной информации), а при соединении в единое целое выделенной основной информации происходит синтез, что выводит нас на следующий этап обучения: реферирование и аннотирование текста.

Литература

1. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева, – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.

2. Петрова Е. С. Жанрообразующая лексика англоязычного черного романа: автореф. дис. канд. филол. наук. – СПб. – 2002 – 18 С.

3. Черенкова Н. И. Supplementary File (Intermediate Business English). Английский язык для студентов экономических специальностей: учеб. пособие / под научн. ред. Н. И. Черенковой. – СПб.: «Книжный дом», 2004. – 424 с.

4. Tweissi A. I. The effects of the amount and the type of simplification on foreign language reading comprehension // Reading in a Foreign Language, 11 (2), 1998. – P. 191–206.

5. [http://www.psd150.org/cms/lib2/IL01001530/Centricity/Domain/23/ DescriptionsOfStrategies.pdf](http://www.psd150.org/cms/lib2/IL01001530/Centricity/Domain/23/DescriptionsOfStrategies.pdf) (дата обращения 20.11.2015).

6. Григорьева Е. Г. Электронный ресурс: <http://gyg-coolteacher.blogspot.ru/2011/10/rendering-of-article.html> (дата обращения 20.11.2015).

УДК 821.111-145:373.5Kipling

Севрюгин А. Б.

ГБОУ СОШ № 104 им. М. С. Харченко

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТИХОТВОРЕНИЯ Р. КИПЛИНГА «IF» В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье предлагается методика работы со стихотворением Киплинга на уроках английского языка в средней школе.

Ключевые слова: чтение стихотворного произведения, жанр, композиция, сопоставительный анализ, развитие интереса.

A. B. Sevriuguin

M.S. Harchenko Secondary School # 104

Studying Language Peculiarities of R. Kipling's verse "If" in the Secondary Schools

The article proposes methods of teaching Kipling's verses at lessons in secondary school.

Keywords: reading verses, genre, composition, comparative analysis, fomenting interest.

В 2015 году английская литература отмечает 150-летие писателя, чье творчество является воплощением взглядов викторианской эпохи и прочно ассоциируется с представлениями о британской империи времен колонизации.

Редьярд Киплинг – один из самых известных английских писателей. Его имя на слуху даже у тех, кто в принципе не читает книг, а литературные потребности вполне удовлетворяет двумя-тремя нехитрыми экранизациями.

О Киплинге узнают с детства, так как именно в детском возрасте происходит знакомство с Рикки-Тикки-Тави, Маугли, и дети узнают, отчего у кита большая глотка, а у верблюда большой горб.

Остальное творчество Киплинга остается как бы за кадром экранизаций его детских произведений, и лишь годы спустя в старших классах школы или на лекциях в высших учебных заведениях учащийся с удивлением узнает, что «Маугли» – это адаптация отнюдь не детской «Книги джунглей», а Джозеф Редьярд Киплинг, нобелевский лауреат за 1907 год, является автором произведений, признанных вершинами мировой литературы.

К 10–11 классам школьников начинают волновать многочисленные «вечные» и «проклятые» вопросы. Именно стихи Киплинга в этот период могут оказаться созвучными формирующейся и обостренно чувствующей мир личности. Яркие и мужественные, афористично-точные в своих формулировках и одновременно поражающие фонетическим и грамматическим разнообразием, они говорят о месте и предназначении человека в мире, о Востоке и Западе, о преданности, стойкости, о добре и зле.

Поэзия Киплинга, не менее значимая, чем его проза, буквально создана для того, чтобы ее использовали на уроках англий-

ского языка в старших классах. По мнению Н. А. Дикой, «за технологией развития критического мышления через чтение и письмо – большое будущее в процессе обучения иностранному языку» [1, с. 178].

Работа учеников с текстами, затрагивающими интересующие их темы, является одной из лучших форм практики устной и письменной речи.

В методике преподавания иностранных языков широко описан опыт использования пословиц при обучении грамматике, формировании фонетических навыков, а также при стимулировании речевой деятельности.

На уроках английского языка в средней школе вниманию старшеклассников можно предложить программное стихотворение Р. Киплинга «If» – одно из самых афористичных в его творчестве.

В начале урока, посвященного творчеству Киплинга, класс делится на четыре группы (по числу строф стихотворения).

Ученикам дается задание разделить стихотворение на максимальное количество афоризмов, пословиц и наиболее созвучных их мировосприятию мыслей.

Очень скоро ученики убеждаются в том, что это задание вполне выполнимо, если из начала строки убрать союз «If», который вынесен в заглавие стихотворения [2, с. 142]:

Keep your head when all about you (Не теряй головы, когда все против тебя);

Trust yourself when all men doubt you, but make allowance for their doubting too (Верь в себя, когда все в тебе сомневаются, но и им оставь право на сомнение);

Being lied about, don't deal in lies (Будучи оболганным, не марай себя ложью);

Dream – and don't make dreams your master (Не позволяй своим мечтам быть твоими хозяевами);

Think – and don't make thoughts your aim (Размышляй, но пусть твои мысли не будут самоцелью);

Talk with crowds and keep your virtue (Разговаривая с толпой, не потеряй своего благородства);

Don't lose the common touch while walking with Kings (Общаясь с королями, оставайся самим собою).

Выступление каждой группы постепенно переходит в острую дискуссию на животрепещущие и вечные темы.

Затем учитель может задать вопрос о том, к какому жанру может быть отнесено это стихотворение. Обычно ученики предлагают такие варианты, как «поучение», «наставление», «проповедь». Действительно, в этом стихотворении дидактический пафос весьма велик, и отчасти мы можем согласиться с высказываниями детей относительно жанровых особенностей произведения.

Однако нельзя не принимать во внимание композиционные особенности данного стихотворения. Почти каждая строка начинается с союза «если». Таким образом, стихотворение представляет собой распространенное сложноподчиненное предложение с придаточным условия в препозиции. То, ради чего стихотворение создавалось автором, находится в двух последних строках:

Yours is the Earth and everything that's in it,
And – which is more – you'll be a Man, my son!

(Тогда ты будешь хозяином всей Земли и, более того, ты станешь Человеком, сын мой!)

Конечные строки придают стихотворению Библейское звучание. Не случайно М. Лозинский при переводе дал этому стихотворению название «Заповедь».

На следующем этапе урока учащимся предлагается сделать сопоставительный анализ стихотворных переводов произведения Р. Киплинга, выполненных С. Маршаком и М. Лозинским.

Здесь роль учителя в основном координирующая. Его задача – раскрепостить мыслительные процессы учеников и направить беседу в нужное русло.

Такая работа развивает у школьников языковое чутье и нестандартность мышления, пробуждает интерес к книге и художественному слову, прививает интерес не только к русской и английской словесности, но и к культуре в целом.

Литература

1. Особенности организации уроков английского языка в технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» // Герценовские чтения. Иностранные языки: матер. конф. 22–23 мая 2008 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 178–179.

2. Rudyard Kipling. Poems. Short Stories. – Moscow: Raduga Publishers, 1983.

УДК 811.112.2:378.147:81'25

Шведова О. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

РАБОТА С ТЕКСТОМ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

**(из практики преподавания немецкого языка
в соответствии с требованиями программ поколения 3+)**

В статье рассматривается принцип подбора прагматических и художественных текстов с целью выработки компетенций, сформулированных в ФГОС 3+. В прагматических текстах это наличие актуального предмета для обсуждения, то есть развитие навыков коммуникации и выработки собственной позиции; в художественных – формирование понимания особенностей другой лингвокультурологической общности.

Ключевые слова: прагматический текст, художественный текст, общекультурные компетенции.

O. V. Shvedova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Work with text as a condition for the development of common cultural competence (from the practice of teaching the German language in accordance with the requirements of the program generation 3+)

The article discusses the principle of selection of pragmatic and literary texts in order to develop the competencies set out in the FGES 3+. In pragmatic texts, this means presence of actual subject for discussion, i.e. the development of communication skills and working out their own position; in art – the formation of understanding of other lingvokulturological identity.

Keywords: a pragmatic text, artistic text, general cultural competence.

Х. Крингс, проведя исследование процесса перевода, выявил пять основных стадий: понимание, поиск эквивалента, проверка эквивалента, принятие решения и редукция [1]. Эта очевидная последовательность совсем не очевидна при современных методах перевода. В настоящее время 90 % студентов минуют благодаря компьютерным программам сразу все стадии, кроме последней, и лишают себя возможности не только понять построение фразы, но

и вникнуть в образность и самобытность другого языка. Однако, если тексты прагматического характера, в которых главное – это понимание основного содержания, в целом допускают такой перевод, то переводу художественных текстов названный «малозатратный» метод абсолютно противопоказан.

К сожалению, перевод художественных текстов в связи с небольшим количеством часов сведён к минимуму. Тем не менее в последних учебных пособиях «Обучение по модульной системе, включая тексты по домашнему чтению и подготовку к текущему и промежуточному контролю», созданных преподавателями кафедры, в качестве домашнего чтения предлагается перевод отрывков из художественных произведений, призванных дать студентам представление о богатстве изучаемого языка с его образностью, историческими реалиями и скрытыми коннотациями. С целью восполнения недостаточного знакомства с литературой Германии для студентов, действительно увлекающихся немецким языком, ежегодно проводятся конкурсы на лучший художественный перевод. И хотя в переводах участников поиски и выбор русских эквивалентов для немецких понятий проводится более тщательно, чем при работе с рядовым текстом, мы сталкиваемся с культурологическими проблемами, проистекающими из-за отсутствия у студентов литературной базы и знания немецких реалий, которое, хотя частично и покрывается у некоторых из них впечатлениями от поездок в Германию, не может восполнить лакуну в исторических и общих культурологических знаниях. Так, зачастую немецкое **Herr** переводится как «мистер», **Frau** соответственно «миссис», а то и «мисс», **Bierstube** именуется «пабом», а **Kaiser** «королём». Беспомощно связываются друг с другом фразы, нарушается логика повествования из-за вольного обращения с временами глаголов, путаются определения по причине отсутствия знания родного языка, искажаются понятия вследствие незнания истории. «Светская власть церкви» (*weltliche Macht*) без раздумий заменяется «мировой» или «всемирной», «экономичный» смешивается с «экономический», а Фридрих Великий становится «большим». Поэтому главным и наиболее полезным для студентов моментом конкурса является открытый разбор переводов с согласия всех участников. При этом речь идёт не только о содержательной стороне рассказов или отрывков из романов, но и о композиционной структуре, сти-

листических особенностях повествования, этических установках автора и эстетических проблемах.

Иное значение, по сравнению с литературными текстами, имеет правильный подбор прагматических текстов, где главным условием является наличие в них предмета для обсуждения. С целью возможности участия в дискуссии на доску выписываются выражения, облегчающие высказывания участвующим в дискуссии. Если высказывание на немецком языке всё равно вызывает затруднения и студент не в состоянии высказать свои мысли по поводу обсуждаемой проблемы, он может сформулировать их на русском языке, а потом, с помощью других, перевести на немецкий. Единственным условием является при этом точность и краткость формулировки, что нередко вызывает точно такие же затруднения, как и высказывание на иностранном языке.

Исходной точкой для дискуссии в названных пособиях может быть большая часть текстов:

Название текста	Предлагаемые для дискуссии темы
<i>Einigung und Teilung</i> Вся история Германии рассматривается с точки зрения её постоянного разделения и объединения.	Самостоятельность княжеств – это историческое зло или стимул к развитию отдельных земель и городов, как считал Гёте? Сравнение с централизацией современной России.
<i>König Ludwig II. Sein ungewöhnliches Leben in den Schlössern</i> О странной жизни Людвига II Баварского в его «волшебных» замках.	Правитель-романтик. Какие последствия это может иметь для политики и искусства? (Людвиг II и Вагнер, Фридрих II и Бах). Неизбежен ли в политике прагматизм?
<i>Wer im Urlaub nur am Strand liegt, baut geistig ab</i> О снижении IQ за время отпуска.	Рекомендации для повышения интеллекта (работа в парах).
<i>Extremsport – muss es sein?</i> Об экстремальных видах спорта.	Что заставляет людей добровольно рисковать жизнью? Назвать главные причины (доказать себе свои возможности, получить признание других, облагодетельствовать человечество, разбогатеть и т. д.). (Работа в группах)

Название текста	Предлагаемые для дискуссии темы
<i>Stimmungswechsel</i> Сюжетный рассказ об изменении восприятия окружающего в зависимости от настроения.	Мы и природа. Взаимосвязь или взаимное отторжение?
<i>Die Entwicklung der Weltwirtschaft und neue Kommunikationstechnologien</i> О проблемах глобализации.	Какова перспектива существования национальных культур?
<i>Was ist die Wissenschaftsethik?</i> Об ответственности учёного.	В чём может проявляться Ваша ответственность перед людьми в выбранной Вами профессии?

Таким образом, нашей целью является не только научить студентов механически переводить тексты, но и пользоваться полученной информацией для самосовершенствования, то есть развития умения извлекать нужную информацию, анализировать её и формулировать по отношению к ней собственную позицию.

Именно это включено сегодня составной частью в общекультурные компетенции, которыми студенты должны овладеть за время учёбы в высшей школе. Нет ни одного направления подготовки, программа которого не включала бы в себя этот пункт. И поскольку развитие коммуникативных навыков предполагает общение с партнёром, а чтение – процесс индивидуальный, то именно он является основой в работе над развитием собственного интеллектуального и творческого потенциала. Для того, чтобы стать реципиентом другой культуры и обрести новую лингвокультурологическую общность, нужно обладать умением правильно подходить к работе над текстом как выражением иной системы восприятия мира с зачастую иной шкалой ценностей. Этому мы и должны научить так же, как и умению задавать себе вопросы и отвечать на них.

Одной из тем конкурсных переводов стало публицистическое эссе “Da, wo ich mich wohl fühle” («Там, где мне хорошо»), автор которого размышляет на тему об утрате молодыми людьми национальной идентичности и Родины в традиционном значении этого слова и обретении ими родины там, «где живут мои друзья», «где я чувствую себя хорошо» в данный момент в современном, лишён-

ном границ мире. В дополнение к переводу студентам было предложено написать стихотворение из четырёх строк на тему: «Чем для меня является Родина?»

Результаты превзошли все ожидания (примеры даны в переводе):

*Зелёная трава,
Солнце над лугом,
Мои родители –
Вот что такое Родина. –*

*Роскошь и бедность,
Гениальность и безумие,
Щедрость и зависть,
Сказка о любви со счастливым концом –
Это моя Родина.*

Приведённые строки говорят о том, что в нашем деле есть смысл и средства, помогающие новому поколению осознавать действительность и размышлять над ней, то есть идти вверх по лестнице совершенствования своего «Я» и, как следствие, окружающего мира.

Литература

1. Перевод культурологических реалий /Транс Европа. Перевод слов, обозначающих различные реалии чужой культуры. – transeurope.ru/publications/perevod/realiy.html

Именной указатель

- Аладышкина Л. В. 147
Александрова Т. И. 281
Алёшина А. Б. 284
Андрющенко Е. В. 51
Афанасьева Н. А. 55
Балажова Ева 276
Беликова Л. Г. 288
Бойцов И. А. 292
Бойцов И. А. 296
Бузальская Е. В. 302
Бунчук О. М. 306
Буре Н. А. 310
Бушев А. Б. 215
Ван Циньсян 71
Ван Янь 63
Васильева В. А. 67
Васильева Т. Л. 450
Вербин А. А. 59
Вольская Л. А. 220
Вязовик Т. П. 313
Гаврилова В. Л. 317
Гевара Т. И. 321
Гирфанова Э. М. 325
Го Цзинюань 76
Голубева А. В. 23, 329
Грачёва И. В. 151
Грибова А. А. 272
Гуань Юйхун 332
Гун Тяньи 81
Гюльгюден В. К. 336
Давыдова О. В. 155
Данилов А. В. 339
Дедик О. П. 453
Дмитриева Е. Е. 84
Долгополов А. В. 224
Егоренкова Н. А. 344
Ерофеева И. Н. 288
Ефименко А. Е. 228
Ефремов В. А. 88
Захаров С. В. 92
Зиновьева Е. И. 96
Зыкова И. В. 101
Иванова Е. А. 233
Капитонова Т. И. 15
Касаткина А. Ю. 348
Кириченко С. В. 161
Кондратьева И. А. 374
Костюк Н. А. 353
Краснов С. А. 421
Крюкова Л. Б. 237
Кудряшова Е. В. 361
Кузнецов Ю. А. 163
Кузнецова Е. Б. 365
Кузьменко Е. В. 272
Ли Пу 166
Ли Цзинцзин 169
Лысакова И. П. 7
Лыткина Г. В. 370
Львова А. Ф. 459
Ма Ли 241
Малина Н. В. 374
Мальшев Г. Г. 377
Мальшева Н. Г. 377
Мальцев И. В. 245
Марницына Е. С. 463
Маскаева М. А. 381
Матвеева Т. Н. 385
Маточкина А. Е. 173
Метельская Е. М. 105
Могилевская В. С. 389
Московкин Л. В. 393
Нагиева Е. Б. 249

Налимова Т. А.	176	Стычишина Л. П.	20
Некора Н. Е.	183	Тарасова Е. Н.	429
Олейник Н. А.	187	Тимонина С. В.	442
Панько Л. Н.	397	Толстухина И. И.	241
Писарская Т. Р.	191	Томо Хигашиде	433
Плюснина Т. Д.	253	Туркова О. В.	436
Погорельская Л. И.	401	Украинский В. А.	439
Пономарева З. Н.	48, 406	Успенская И. С.	253
Попова Т. И.	35	Фан Цянь	134
Потапова Н. А.	109	Федотова Н. Л.	442
Потявина Н. В.	408	Храброва О. С.	147
Проничева О. Ю.	257	Цюй Юян	195
Прохорова Л. С.	32	Чжао Хайся	447
Редкина Е. С.	261	Чжао Чэньси	269
Рогачева Т. Д.	374	Чжоу Шо	161
Румянцева Е. В.	114	Чжу Тинтин	138
Румянцева М. В.	413	Чэнь Лифан	199
Рябинина Е. С.	39	Шахматова М. А.	202
Сакорнной Катика	417	Шведова О. В.	471
Свидинская Н. Т.	44, 421	Штернина Е. С.	206
Севрюгин А. Б.	467	Шубина Л. Н.	39
Севрюгина Л. Г.	425	Щукина Д. А.	272
Селиверстова Е. И.	118	Юань Лиин	211
Семенец О. П.	122	Юдина А. Д.	142
Семенычева Л. В.	126	Юй Фэнин	191
Сергеева Е. В.	265	Якименко Н. Е.	191
Степанов С. П.	130		

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА В. И. МАКСИМОВА	7
<i>Лысакова И. П.</i> Научное наследие профессора В. И. Максимова (к 90-летию со дня рождения)	7
<i>Капитонова Т. И.</i> В. И. Максимов – учёный, педагог, методист	15
<i>Стычишина Л. П.</i> Теоретические и методологические вопросы словообразования в научном наследии В. И. Максимова	20
<i>Голубева А. В.</i> «Словарь перестройки» и лексикографическое наследие проф. В. И. Максимова	23
<i>Прохорова Л. С.</i> Педагогическое наследие В. И. Максимова в учебниках по русскому языку для студентов учреждений среднего профессионального образования	32
<i>Попова Т. И.</i> Учебник по культуре речи как источник инфор- мации о речевых практиках общества	35
<i>Рябинина Е. С., Шубина Л. Н.</i> Системный подход к формированию и совершенствованию пунктуационной грамот- ности в учебных пособиях по русскому языку под редакцией профессора В. И. Максимова	39
<i>Свидинская Н. Т.</i> Вклад профессора В. И. Максимова в разработку новой концепции подготовки абитуриентов к сдаче ЕГЭ	44
<i>Пономарева З. Н.</i> Учить видеть и использовать	48
II. УРОВНИ ЯЗЫКА: ОПИСАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ	51
<i>Андрющенко Е. В.</i> Синтаксические фразеологизмы со значением экспрессивного отрицания на уроках русского языка как иностранного	51
<i>Афанасьева Н. А.</i> Стихотворение А. Ахматовой «Я гибель накликала милым...»: к вопросу лексикографического описания традиционных поэтических образов	55
<i>Вербин А. А.</i> Развитие или деградация языка?	59
<i>Ван Янь</i> Сопоставительные конструкции в деловой прессе	63
<i>Васильева В. А.</i> Проявление стереотипности в речевом поведении ведущего свадебного торжества (на материале видеофрагментов речевого события <i>первый тост</i>)	67
<i>Ван Цзиньсян</i> Неологизмы-универбы в современных СМИ	71
<i>Го Цзинюань</i> К вопросу о специфике учебно-профессионального диалога (филологический профиль)	76

Гун Тяньи Стилистические средства выражения косвенного побуждения в рекламном тексте	81
Дмитриева Е. Е. Иноязычные заимствования в современном газетном тексте	84
Ефремов В. А. Виды речевой агрессии	88
Захаров С. В. Ф. М. Достоевский о языке и стиле писателя	92
Зиновьева Е. И. Устойчивое выражение «ни о чем» в современном русском языке	96
Зыкова И. В. Принципы описания объектов географии России в антропоцентрической лексикографии	101
Метельская Е. М. К вопросу о бессюзном присоединении	105
Потапова Н. А. Тематическая группа «полезные ископаемые» в Толковом словаре живого великорусского языка В. И. Даля (на материале пословиц)	109
Румянцева Е. В. Многозначность частицы <i>же</i> в аспекте РКИ	114
Селиверстова Е. И. Особенности рекламы автомобиля: лексико-прагматический аспект	118
Семенец О. П. Лексическая агнонимия и проблема понимания текста	122
Семеньчева Л. В. Compliments со знаком «минус» и их место в речевом этикете	126
Степанов С. П. Грамматическое рассогласование как нарастающая тенденция в речи современника	130
Фан Цянь Условные конструкции в научных текстах Л. В. Щербь как материал для изучения в студенческой аудитории Чжу Тинтин Сочетаемость модальных частиц <i>ведь, уж, же</i> : прагмалингвистический аспект	138
Юдина А. Д. Эволюция слова «комплимент»	142
III. РУССКИЙ ЯЗЫК И ДИАЛОГ КУЛЬТУР	147
Аладышкина Л. В., Храброва О. С. Изучение феномена «русская женщина» на занятиях по русскому языку как иностранному: интерактивно-коммуникативный и лингвокультурологический аспекты	147
Грачёва И. В. Страноведческий материал на занятиях по русскому языку: проблемы и варианты изучения	151
Давыдова О. В. Лингвокультурологический потенциал фразеологических единиц с названиями стихий в русском и английском языках	155
Кириченко С. В., Чжоу Шо Фразеологические единицы, репрезентирующие особенности поведения глупого человека, в русской и китайской языковых картинах мира	161

Кузнецов Ю. А. Ценностные доминанты русского языкового сознания (лингвокультурологический аспект): содержание и структура лекционного курса	163
Ли Пу Фразеологические единицы русского языка, обозначающие черты характера человека (на фоне китайского языка)	166
Ли Цзинцзин Русские и китайские народные сказки как материал для развития межкультурной компетенции китайских студентов-филологов	169
Маточкина А. Е. Особенности функционирования пословиц с компонентами-наименованиями стихий в современной русской речи	173
Налимова Т. А. Развитие лингвокультуроведческой компетенции учащихся на материале пословиц и поговорок	176
Некора Н. Е. Национально-культурная специфика лексической сочетаемости в контексте РКИ	183
Олейник Н. А. Роль мастер-классов по лингвокультурологии при интенсивном изучении рки американскими студентами	187
Писарская Т. Р., Юй Фэнин, Якименко Н. Е. Устойчивые антропоморфные сравнения как средство создания портрета человека (лингвокультурологический аспект)	191
Цюй Юань Лингвокультурологический анализ системы терминов родства в русском и китайском языках	195
Чэнь Лифан Комический эффект, связанный с образом лисы, в русской народной сказке	199
Шахматова М. А. Содержание лингвокультурной компетенции	202
Штернина Е. С. Культурологический аспект на занятиях по грамматике (на примере изучения отрицательных конструкций русского языка)	206
Юань Линь Поведение гостя сквозь призму русских и китайских пословиц	211
IV. ТЕКСТ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД И СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ АНАЛИЗА	215
Бушев А. Б. Учиться читать	215
Вольская Л. А. Русский язык и русская культура в стихотворениях А. С. Пушкина на занятиях с иностранными студентами	220
Долгополов А. В. Изучение структуры метафорических микротекстов в плане обучения филологов	224
Ефименко А. Е. Аналептическое информативное сообщение как фактор текстопорождения	228

<i>Иванова Е. А.</i> Гендерный подход к изображению медицинских проблем в современной художественной литературе	233
<i>Крюкова Л. Б.</i> Интерпретация и анализ художественного текста в иностранной аудитории: методические аспекты реализации учебных курсов	237
<i>Ма Ли, Толстухина И. И.</i> Героини русских и китайских волшебных сказок	241
<i>Мальцев И. В.</i> Понимание научного текста как основы получения информации	245
<i>Нагиева Е. Б.</i> Фактор адресата в публичной лекции и его речевая реализация	249
<i>Плюснина Т. Д., Успенская И. С.</i> Об особенностях работы с художественным текстом в иностранной аудитории	253
<i>Проничева О. Ю.</i> Публицистика на военную тему: речевые доминанты и читательская реакция	257
<i>Редкина Е. С.</i> Лексико-семантические средства репрезентации массовой культуры в новейшей русской поэзии	261
<i>Сергеева Е. В.</i> Анализ прозаического и поэтического текста методами художественной концептологии	265
<i>Чжао Чэньси</i> Структурно – семантические и функциональные особенности антропонимов в рассказах Т. Толстой	269
<i>Щукина Д. А., Грибова А. А., Кузьменко Е. В.</i> Оригинальный художественный текст и его продолжение: литературные жанры и «фанфикшен»	272
<i>Балажова Ева</i> Особенности воздействия на читателя в тексте медицинской рекламы	276
V. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И КАК ИНОСТРАННОГО	281
<i>Александрова Т. И.</i> Использование подкастов при обучении русскому языку как иностранному	281
<i>Алёшина А. Б.</i> Разминка как значимый этап урока по развитию речи	284
<i>Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н.</i> Параметры, критерии, категории оценивания – как сделать оценку объективной?	288
<i>Бойцов И. А.</i> Мотив – Мотивация – Коммуникация (из опыта работы в странах Восточной Европы)	292
<i>Бойцов И. А.</i> Модульное тестирование по русскому языку как иностранному в СПбГУ	296
<i>Бузальская Е. В.</i> Концепция учебного пособия по овладению умениями создания письменной работы в жанре эссе	302

Бунчук О. М. Варианты упражнений на развитие у иностранных учащихся навыков ориентирования в пространстве (на материале электронного справочника «2GIS»)	306
Буре Н. А. Виртуальная образовательная среда в обучении русскому языку и культуре речи	310
Вязовик Т. П. Интерактивные методы проведения лекций по современному русскому языку	313
Гаврилова В. Л. Программа повышения квалификации зарубежных преподавателей в условиях языковой среды: традиции и новации	317
Гевара Т. И. Проблемы обучения русскому языку в специальных целях в Республике Куба	321
Гирфанова Э. М. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному в специальных целях на последипломном уровне	325
Голубева А. В. Изменения в структуре и содержании учебников по русскому языку как иностранному последних десятилетий	329
Гуань Юйхун Представление культурных фоновых знаний при обучении чтению материалов СМИ: необходимость и пути реализации	332
Гольдюден В. К. О проблемах обучения русскому языку в вузах Турции	336
Данилов А. В. О конкурсных заданиях по русскому языку	339
Егоренкова Н. А. О статусе риторики в курсе «Русский язык и культура речи»	344
Касаткина А. Ю. Структура урока с использованием фонетических игр в вводно-фонетическом курсе для китайских учащихся	348
Костюк Н. А. Работа с аутентичными текстами в процессе преподавания РКИ на уровне А1	353
Кудряшова Е. В. Трудности семантизации эмотивной лексики в иностранной аудитории	361
Кузнецова Е. Б. Анализ стилистических приемов на занятиях по речеведческим дисциплинам	365
Лыткина Г. В. Особенности обучения письменной речи англоговорящих студентов на начальном этапе обучения РКИ	370
Малина Н. В., Рогачева Т. Д., Кондратьева И. А. Интерактивное обучение на занятиях по русскому языку как иностранному	374
Мальшев Г. Г., Мальшева Н. Г. Характер представления учебного материала в пособиях по страноведению	377

<i>Маскаева М. А.</i> Ориентация взрослых учащихся на личностный и профессиональный рост в процессе обучения	381
<i>Матвеева Т. Н.</i> Сравнительно-сопоставительный метод в практике преподавания грамматики русского языка иностранным студентам	385
<i>Могилевская В. С.</i> Межпредметные связи в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи»	389
<i>Московкин Л. В.</i> Из истории становления методики преподавания русского языка как иностранного в России	393
<i>Панько Л. Н.</i> Интерактивная доска как средство интенсификации процесса обучения РКИ (элементарный уровень)	397
<i>Погорельская Л. И.</i> Цели и содержание пособия по обучению специальной лексики	401
<i>Пономарева З. Н.</i> Чуткость к новому в языке и речи: взаимодействие «преподаватель – студент»	406
<i>Потявина Н. В.</i> Русская словесность в практике преподавания РКИ	408
<i>Румянцева М. В.</i> Место научно-популярного фильма в процессе обучения языку специальности иностранных студентов	413
<i>Сакорнnoi Катика</i> О некоторых проблемах обучения русскому языку как иностранному в вузах Таиланда	417
<i>Свидинская Н. Т., Краснов С. А.</i> Реализация основных предложений профессиограммы преподавателя вуза в процессе обучения речеведческим дисциплинам	421
<i>Севрюгина Л. Г.</i> Использование языковых игр на уроках русского языка как способ развития мотивации познавательной активности школьников	425
<i>Тарасова Е. Н.</i> Русский язык в специальных целях: проблемы формирования навыков восприятия лекций	429
<i>Томo Хигашиде</i> Обучение иностранцев использованию обращений в русском языке как лингводидактическая проблема	433
<i>Туркова О. В.</i> Проблемы обучения реферированию научных текстов на занятиях по РКИ	436
<i>Украинский В. А.</i> Обучение фонетике русского языка корейских учащихся на начальном этапе	439
<i>Федотова Н. Л., Тимонина С. В.</i> Лингвопрагматический подход к обучению речевым жанрам устных учебно-научных монологических текстов	442
<i>Чжао Хайся</i> Способы выбора при выборочном чтении	447

VI. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ	450
<i>Васильева Т. Л.</i> Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку	450
<i>Дедик О. П.</i> Задания, стимулирующие творческую речевую деятельность на английском языке	453
<i>Львова А. Ф.</i> Облачные технологии, используемые на занятиях по английскому языку	459
<i>Марницына Е. С.</i> Что делать с текстом?	463
<i>Севрюгин А. Б.</i> Изучение языковых особенностей стихотворения Р. Киплинга «If» в средней школе	467
<i>Шведова О. В.</i> Работа с текстом как условие развития общекультурных компетенций (из практики преподавания немецкого языка в соответствии с требованиями программ поколения 3+)	471
Именной указатель	476

Научное издание

**Русская словесность в научном, культурном
и образовательном пространстве
(к 90-летию со дня рождения профессора В. И. Максимова)**

Материалы докладов и сообщений
XXI международной научно-методической конференции

Оригинал-макет подготовлен
кафедрой русского языка и литературы СПбГУПТД

Подписано в печать 13.01.2016 г. Формат 60×84¹/₁₆.
Усл.-печ. л. 28,2. Тираж 150 экз. Заказ 38.
Отпечатано в типографии ФГБОУВО «СПбГУПТД»
191028, С.-Петербург, ул. Моховая, 26