

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

Изучение и преподавание русской словесности в эпоху языковой глобализации

Материалы докладов и сообщений
XXIII международной научно-методической конференции

Санкт-Петербург
2018

УДК 811.161.1:808.5:378(063)

ББК 81.2Рус–5:74.58я43

ИЗ9

ИЗ9 Изучение и преподавание русской словесности в эпоху языковой глобализации: матер. докл. и сообщ. XXIII междунар. науч.-метод. конф.– СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2018. – 499 с.

ISBN 978-5-7937-1540-9

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

Представленные материалы отражают широкий круг вопросов как теоретического, так и практического характера, связанных с развитием русского языка в контексте глобализационных процессов в современном мире.

Авторы включенных в сборник статей рассматривают актуальные тенденции развития русского языка в лингвокультурологическом аспекте, акцентируя свое внимание на том, что процесс взаимопроникновения языков является важнейшим процессом обогащения языков и культур разных народов.

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

Сборник предназначен для преподавателей, аспирантов, магистрантов.

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

Редакционная коллегия:

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

канд. пед. наук, доц. Т. А. Налимова,

канд. пед. наук, доц. Н. Ю. Романова,

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

УДК 811.161.1:808.5:378(063)

ББК 81.2Рус–5:74.58я43

ISBN 978-5-7937-1540-9

© ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2018

Предисловие

В данном сборнике представлены материалы докладов и сообщений, сделанных на XXIII международной научно-методической конференции «Изучение и преподавание русской словесности в эпоху глобализации».

В статьях рассматриваются актуальные вопросы развития русского языка в контексте глобализационных процессов, происходящих в современном мире. В энциклопедии «Глобалистика» термин «языковая глобализация» определяется как «процесс взаимопроникновения языков в условиях глобализации».

Авторы включенных в сборник статей рассматривают актуальные тенденции развития русского языка в лингвокультурологическом аспекте, акцентируя свое внимание на том, что процесс взаимопроникновения языков является важнейшим процессом обогащения языков и культур разных народов. В ряде материалов поднимается вопрос о том, как влияет глобализация на роль русского языка в современном мире.

Сборник включает пять разделов.

Первый раздел *«Уровни языка: описание и изучение»* содержит работы, освещающие как теоретические, так и практические вопросы лингвистики.

В эпоху глобализации, интенсивного расширения экономических, политических, культурных связей между народами и межъязыковых контактов особую значимость и актуальность приобретает изучение процессов заимствования. Одним из аспектов освоения иноязычного слова является его фонетическая адаптация. Особенности современной акцентологической нормы в речи молодежи – носителей русского языка при употреблении англицизмов посвящена статья Т. В. Лыпкань.

Новые подходы к описанию языковых единиц, обусловленные современными тенденциями, обозначены в работах И. В. Мальцева, Дуань Сужуй, Б. Н. Коваленко и М. Буслах, Вэй Сяо, Яо Жун, Е. М. Филатовой и др.

Лингвокультурология, как активно развивающаяся наука, вырабатывает свои способы и методы описания фразеологического и паремиологического материала, ищет новые средства

для описания культурной коннотации лингвистических единиц. Разработке лингвокультурологического комментария паремий посвящены работы Т. Р. Писарской и Н. Е. Якименко, Ли Вэньжуй и Цю Сюеин. Ван Цяньцян исследует семантические особенности русских и китайских фразеологизмов с компонентом «судьба». Ван Илин изучает выражение оценочной семантики в русском языке. Через языковое выражение эмоций познаётся не только сам человек как языковая личность, но и языковое сообщество в целом. Исследованию лексических средств передачи эмоций посвящены работы Чжан Яньцю и Чжао Линьлинь.

Языковые особенности текстов различных жанров получили отражение в работах Л. Б. Волковой, Ли Янь. Л. Г. Кунина обращается к проблеме использования экспрессивных языковых средств в современных средствах массовой информации. Причины коммуникативных неудач в процессе общения исследует И. В. Столярова.

Во втором разделе *«Лингводидактика: оптимизация обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как родному»* представлены материалы, отражающие разные периоды и тенденции развития методики РКИ (Л. В. Московкин). Анализируется широкий круг вопросов: социокультурная и языковая адаптации иностранных учащихся подготовительного отделения (Е. В. Корнилова, М. Б. Носова), организация учебного процесса на начальном этапе обучения (Л. Г. Беликова, Е. Р. Ласкарева, Хэ Юй), пути преодоления семантического барьера, который возникает у иностранных студентов на начальном этапе овладения русским языком (Т. Г. Аркадьева, М. И. Васильева и др.).

Ряд работ посвящен вопросам отбора учебного материала для обучения иностранных студентов-филологов (Ван Сиин, М. А. Шахматова, И. М. Вознесенская, Фан Цянь, Чжан Лу, Д. С. Зыков и др.), эффективным способам коррекции навыков и умений речевой деятельности (Л. И. Погорельская, И. Ю. Усенко, Ли Цзинцзин и др.), специфике обучения иностранных студентов письму на продвинутом этапе (Н. Е. Некора). В статье А. С. Шатилова речь идет об использовании модульного принципа организации учебного материала при создании пособия по русскому языку для иностранных учащихся. Статья Е. В. Бузальской посвящена описанию национальной специфики реализации

русского академического эссе как условно-коммуникативного речевого жанра, используемого для проверки сформированности речевых умений иностранных учащихся при сдаче теста по русскому языку третьего уровня. Э. М. Гирфанова предлагает способы, позволяющие разработчикам тестовых заданий по русскому языку как иностранному минимизировать возможность угадывания дистракторов.

Значительное место в разделе занимают материалы, посвященные использованию современных технологий. Описаны преимущества дистанционного обучения (В. Л. Гаврилова и В. И. Ухарцева), он-лайн обучения (Т. Н. Колосова и О. В. Анциферова), инновационного метода обучения «синквейн» (А. В. Хруненко). В ряде работ освещаются особенности обучения разных категорий учащихся: иностранных военнослужащих языку специальности (И. В. Родионова, О. Ю. Проничева), методические аспекты преподавания РКИ на краткосрочных интенсивных курсах за рубежом (Б. Н. Коваленко), внеаудиторная работа студентов-нефилологов по созданию документального фильма (Г. Наумович). Работа М. О. Шатиловой посвящена обучению англоговорящих учащихся переводу. Важность включения курса деловой письменной речи в дополнительную профессиональную программу повышения квалификации государственных служащих отмечает Н. А. Буре.

Не остались без внимания проблемы корректировки тематического содержания рабочих учебных программ (О. В. Туркова) и сложности, возникшие при составлении ФОС для бакалавров (Т. А. Налимова).

В сборник включены также материалы, отражающие особенности формирования коммуникативной компетенции в разных сферах общения у разных категорий учащихся (Е. Б. Рыкова, Е. А. Железнякова).

Л. Е. Виноградова, Н. А. Дромова, Г. И. Мелешкова предлагают пути решения проблемы психологического здоровья студентов и преподавателей высшей школы.

В третьем разделе *«Русский язык и диалог культур»* содержатся материалы, освещающие широкий круг проблем, связанных с межкультурной коммуникацией в современном образовательном полиэтническом пространстве. Рассматриваются осо-

бенности межнационального общения в профессиональной сфере (Т. Н. Матвеева, Чжоу Ян). Чжао Лю описывает ситуацию с преподаванием русского языка в Китае в эпоху глобализации, а также анализирует представленные в учебном пособии «Восток» языковые и текстовые единицы как элементы формирования межкультурной компетенции.

И. Н. Ерофеева, М. Ю. Жукова и др. представили курс «Национальная картина мира: история формирования и развитие», который предусматривает рассмотрение языка как главной знаковой реалии культуры в тесной связи с естественноисторическим процессом, в результате которого у членов этносоциума формируется представление об окружающем мире через вербальные знаки. Формированию у студентов представления о художественной культуре русского народа, отражающей народное понимание мира, посвящена статья М. С. Киселёвой. В статье Лю Цинян и Л. Н. Панько исследуется проблема формирования фоновых знаний о семейных отношениях некровного родства.

В ряде работ (Е. И. Зиновьева, Ю. А. Кузнецов, С. В. Кириченко, Н. М. Марусенко, Н. А. Костюк, Дун Сюань, Ма Жие, Е. Г. Полонникова, Цао Цзяци и др.) представлен лингвокультурологический анализ разных типов языковых единиц (концептов, фразеологических единиц, паремий).

Источником лингвистической, исторической и культурологической информации выступают антропонимические системы русского, корейского и китайского языков (В. А. Украинский, Е. О. Двинова). Влиянию менталитета корейцев на методику преподавания русского языка корейским учащимся посвящена статья А. Д. Маккензи и Н. Н. Сакальчиковой.

В четвертом разделе **«Текст и современные методы его анализа»** рассматриваются особенности текстов разных жанров: художественных (К. А. Рогова, Н. Ю. Романова, Н. П. Пинежанинова, С. М. Фалчари и др.), публицистических (А. Шимекова, Ли Линцзюань и др.). Статья И. Н. Ерофеевой и Лю Хуань посвящена анализу политического дискурса «Прямая линия с президентом России В. В. Путиным». Механизмы формирования культурных смыслов в произведениях искусства определены в работе Д. А. Щукиной. О проблемах изучения художественных

текстов в иностранной аудитории пишут В. В. Артамонова, Г. Г. Малышев, Н. Г. Малышева и др. Литературные тексты рассматриваются как важные составляющие искусства и культуры, позволяющие обеспечивать сообщение учащимся сведений об особенностях национальной культуры. В статье Н. А. Афанасьевой представлены концепция, содержание и структура спецкурса «Русский поэтический текст: традиционные поэтические образы в русской лирике XVIII–XX вв.», адресованного иностранным студентам магистратуры.

Пятый раздел «Изучение иностранных языков в вузе» включает материалы, освещающие актуальные проблемы преподавания иностранных языков. В частности, рассматриваются эффективные способы формирования коммуникативной компетенции с учётом требований современных учебных программ (О. И. Санникова, Е. А. Строй, В. И. Сеницына, О. П. Дедик и др.), принципы отбора грамматического и лексического материала для составления фонда оценочных средств для ГИА (О. В. Шведова). Значительное место занимают материалы, посвященные использованию современных технологий на занятиях по иностранному языку. Смешанное обучение (blended learning), т. е. сочетание контактного обучения (аудиторной работы) с дистанционной поддержкой, нашло отражение в работе Е. С. Марницыной и К. В. Кайшевой.

1. УРОВНИ ЯЗЫКА: ОПИСАНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ

УДК 81'372:81'367.5

Ван Илин

Санкт-Петербургский государственный университет

ОЦЕНОЧНАЯ КОНСТРУКЦИЯ С ОТРИЦАТЕЛЬНЫМ ЭЛЕМЕНТОМ «НЕ ТАКОЙ, ЧТОБЫ...» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В работе на корпусном материале рассматривается специфика строения, значения и употребления конструкции «*У не такой X, чтобы Инф*», направленной на выражение оценки путём отрицания функционального свойства. Описываются семантические элементы данной конструкции и способы их формального выражения. Разные формы оценочной конструкции проецируются на понятие «центра и периферии» в выражении оценочной семантики в русском языке.

Ключевые слова: оценочная конструкция, семантика, характеризуемое лицо, контекст, центральное и периферийное средство.

Wang Yiling

Saint-Petersburg State University

Evaluative construction with the negative element «не такой, чтобы...» in Russian

Based on the data drawn from the Russian Corpus, this article presents the structural and semantic properties of Russian construction «*У не такой X, чтобы Инф*». The construction is used for expressing the evaluation by negating the functional property. We present all semantic components of this construction and methods for their expression. Different forms of the evaluative construction are projected as the concept of "center and periphery" in the expression of evaluative semantics in Russian.

Keywords: evaluative construction, semantics, characterized object, context, central and peripheral means.

В последние годы исследователи всё чаще обращаются к грамматике конструкций [1]–[3], согласно которой грамматическое строение языка описывается как функционирование «языковых выражений, у которых есть аспект плана выражения или плана содержания, не выводимый из значения или формы составных частей» [2, с. 19].

Данная работа посвящена одной из таких конструкций в русском языке, которую можно показать в виде схемы «**У не такой X, чтобы Инф**», где **У** – обозначение характеризуемого лица, **X** является именем класса, а придаточная часть с союзом **чтобы** указывает на одну из потенциальных характеристик, ср. (1)–(3):

(1) Но *не такой он был человек, чтобы* скоро отстать [М. Е. Салтыков-Щедрин. «Благонамеренные речи» (1872–1876)];

(2) Ладно, *не такой я знаменитый писатель, чтобы* меня выставили на витрине, посмотрим, что внутри? [Владимир Голыховский. «Русский доктор в Америке» (1984–2001)];

(3) – Несмотря на ваш любезный совет, отдыхать я не собираюсь. *Не такое время, чтобы* отдыхать. Да и для вас, карикатуристов, работа найдется: вы – народ зоркий, наблюдательный [Борис Ефимов. «Десять десятилетий» (2000)].

С точки зрения оценочной семантики, вышеуказанные примеры могут распадаться на три оценочно-характеризующих разряда: конструкция с положительной коннотацией, как в (1), в придаточном предложении «скоро отстать» передается отрицательная оценка, а полная пропозиция характеризует участника с положительной стороны; конструкция с отрицательной коннотацией, как в (2), в главном предложении которой вводится словосочетание с прилагательным *знаменитый*, означающим хорошую черту писателя, а в высказывании говорится о том, что автору как раз такая знаменитость не свойственна; конструкция с нулевой коннотацией (нейтральной), как в примере (3) с отсутствующей оценкой. В этом случае, только учитывая более широкий контекст, мы можем определить наличие какой-либо оценки.

В целом, в зависимости от семантической связи между компонентами конструкция *У не такой X, чтобы Инф* являются оценочной конструкцией с элементом обоснования, так как в них приводится объяснение оценки.

Ниже по данным НКРЯ (346 вхождений) будет предложен комплексный анализ этой конструкции.

1. Синтаксические характеристики оценочной конструкции

Специфика строения конструкции *У не такой X, чтобы* состоит в том, что зафиксированная часть *не такой* в главной клаузе выступает в роли именной части сказуемого, сочетаю-

щейся со связкой *быть*. Однако в нашей выборке встречается только один пример с будущим временем конструкции, ср. (4):

(4) – Не так чтобы очень; недавно ведь мы познакомились-то; да и *они не такой человек будут, чтобы* с первого раза узнать [М. А. Кузмин. «Крылья» (1908)].

Очень редко вместо связки *быть* употребляются другие глаголы, такие как *настать, выдаться*, ср. (5):

(5) *Не такой уж выдалась его жизнь, чтобы* очень сожалеть о ней [Василь Быков. «Волчья яма» (1999) // «Дружба народов», 1999.07.15].

В выборке присутствуют следующие эквиваленты компонента *не такой*, ср.(6):

(6) Один «коварный лепет», да и тот совсем *не такого свойства, чтобы* его из мыслей изгонять и снова призывать... [М. Е. Салтыков-Щедрин. «Наша общественная жизнь» (1863–1864)].

Наряду с этим встречаются и выражения *не такого рода, не такого сорта, не такой породы*. Однако, кроме выражения *не такого рода*, большинство из них представляет собой архаизмы, уже переставшие быть употребительными.

В составе конструкции объект характеристики *У* выступает в роли подлежащего, которое выражено одушевленным существительным; неодушевленным существительным, личным местоимением и указательным местоимением.

Придаточное предложение с союзом *чтобы* характеризуется различными вариантами выражения предиката. По данным выборки самым распространенным случаем является употребление инфинитива, подразумевающего совпадение субъекта придаточного предложения с характеризуемым лицом или объектом. При употреблении глагола в форме сослагательного наклонения субъект придаточного предложения может совпадать с характеризуемым объектом или участником, как в (7), или отличаться от него, как в (2).

(7) *Это не такого сорта люди, чтобы могли* пойти на такой шаг [Московское лицедѣйство // Вѣстникъ Общества Галлиполійцевъ № 39, 1936].

2. Семантические характеристики оценочной конструкции

Традиционная точка зрения на семантику составной синтаксической единицы постулирует, что «значение предложения представляет собой совокупность значений его частей» [4, с. 51]. А значение данной конструкции не просто складывается из значений его составляющих, но и формирует дополнительную оценочную коннотацию посредством двух способов.

С одной стороны, в главном предложении допускается вложение прилагательного или имени существительного с оценочным значением, как в (2), в результате эксплицитно обозначено субъективное отношение к воспринимаемому объекту.

С другой стороны, при отсутствии выраженного оценочного компонента, используется контекстная поддержка, как в (1).

Эти разновидности можно интерпретировать с точки зрения «центра и периферии». Как А. В. Бондарко полагал, что «данное соотношение трактуется как универсальное свойство языка» [5, с. 80]. Следовательно, первый приведенный способ относится к центральным средствам выражения оценки, а второй способ представляет собой периферийное средство.

Литература

1. Goldberg A. E. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. – Chicago: University of Chicago Press, 1995. – 265 с.
2. Рахилина Е. В. *Лингвистика конструкций* / Рахилина Е. В. (ред.). – М.: Азбуковник, 2010. – 584 с.
3. Копотев М. В. *Исключение как правило: переходные единицы в грамматике и словаре* / М. В. Копотев, Т. И. Стеклова. – М.: Языки славянской культуры, 2016. – 168 с.
4. Кобозева И. М. *Лингвистическая семантика*. – М.: Эди-ториал УРСС, 2000. – 352 с.
5. Бондарко А. В. *Категоризация в системе грамматики*. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 168 с.

Ван Цяньцян

Санкт-Петербургский государственный университет

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «СУДЬБА»

В данной статье предпринимается попытка проанализировать некоторые семантические особенности русских и китайских фразеологизмов с компонентом «судьба». В фокусе внимания исследования находится положительная, отрицательная и нейтральная коннотации фразеологизмов и вопрос сходства и различия понятия «судьба» в русской и китайской языковых картинах мира. *Ключевые слова: фразеологизм; семантика; компонент «судьба»; китайский язык; лингвокультура; языковая картина мира.*

Wang Qianqian

Saint-Petersburg State University

Semantic features of Russian and Chinese phraseological units with component "fate"

In this article, we attempt to analyze some semantic features of Russian and Chinese phraseological units with the component "fate". The focus of the research is at positive, negative and neutral connotations of phraseological units, as well as the problem of similarity and difference in the concept "fate" in Russian and Chinese language picture of the world.

Keywords: phraseological unit; semantics; component "fate"; Chinese; linguoculture; the language picture of the world.

Фразеология как особый ярус в языке не только занимает одно из значимых мест в развитии лингвистики, но и является богатым источником лингвострановедческих знаний, играет важную роль в процессе преподавания русского языка как иностранного. Слово «судьба» представляет собой универсальное понятие, но особенно значимое именно для русской культуры и русского сознания, является одним из ключевых слов русской языковой картины мира [1, с. 31]. Сопоставительный анализ фразеологических единиц с компонентом «судьба» в русских и китайских языках способствует выявлению национально-культурного своеобразия двух народов, лучшему пониманию китайской аудиторией культуры и менталитета русского народа

и совершенствованию ее коммуникативной компетенции при обучении русскому языку.

В современном русском языке слово «судьба» имеет такие значения, как «стечение обстоятельств или ход жизненных событий, не зависящих от воли человека», «доля, участь, жизненный путь», «история существования, развития (кого-) чего-нибудь», «будущее, то, что случится, произойдет», «в функц. сказ. (с инф. обычно с отриц.). Не придётся, не удастся сделать что-либо» [2, с. 1288]. Китайский эквивалент слова «судьба» – Мин Юнь, который состоит из двух иероглифов 命 (Мин) и 运 (Юнь). 命 (Мин) – это то, что суждено, предопределено, а 运 (Юнь) – непредсказуемая сила; жизненный путь; возможность. Придерживаясь узкого понимания объема фразеологии, мы не включаем в состав объекта поговорку. По оценочной коннотации фразеологизмов были выделены три фразеосемантические группы: фразеологизмы с положительной оценкой, нейтральные и фразеологизмы с отрицательной оценкой.

В первую группу входят русские фразеологизмы «баловень / избранник судьбы» (человек, пользующийся чрезвычайным успехом, удачей в жизни), «судьба улыбнулась» (о неожиданной удаче, благоприятном для кого-либо стечении обстоятельств) и китайские фразеологизмы 时亨运泰 ([Ши хэн юнь тай] судьба благоприятствует), 时来运转 ([Ши лай юнь чжуань] наступили хорошие времена, судьба повернулась к нам лицом).

В группу нейтральные фразеологизмы включаются русские фразеологизмы «по воле судьбы (судеб) / волею судьбы (судеб)» (в зависимости от сложившихся обстоятельств), «игра судьбы» (неожиданный оборот, непредвиденное стечение обстоятельств), «ирония судьбы» (нелепая случайность), «решать судьбу» (1. определять чьё-либо дальнейшее существование. 2. определять дальнейшее состояние чего-либо), «вершить судьбы» (распоряжаться, управлять чьими-либо жизнями, судьбами) и китайские фразеологизмы 安分守命 ([Ань фэнь шоу мин] довольствоваться своей участью, довольствоваться своим жребием; знать свое место; нетребовательный), 达观知命 ([Да гуань чжи мин]

относиться ко всему по-философски, принимать жизнь такой, какая она есть), 乐天安命 ([Лэ тянь ань мин] довольствоваться судьбой (велением неба)), 命中注定 ([Мин чжун чжу дин] предопределённый, предначертанный, уготованный (судьбой)).

В последней группе представлены русские фразеологизмы «испытывать / искушать судьбу» (подвергать себя необдуманному риску, опасности), «удар судьбы» (внезапное горе, неожиданная тяжёлая беда), «на произвол судьбы» (без какой-либо помощи, поддержки, без присмотра (оставлять, бросать и т. п.)) и китайские фразеологизмы 福浅命薄 ([Фу цян мин бо] несчастливая судьба), 红颜薄命 ([Хун янь бо мин] красавице часто выпадает горькая доля), 命途多舛 ([Мин ту до чуань] превратности судьбы, тяжёлая судьба, многострадальная жизнь), 时运不济 ([Ши юнь бу цзи] неблагоприятная судьба, судьба не улыбается), 听天任命 ([Тин тянь жэнь мин] покориться судьбе; пусть будет как суждено).

Проанализировав семантику этих фразеологизмов, мы можем выделить специфику понятия судьбы. Представление о судьбе как высшей силе, как живом существе, навязывающем свою волю человеку, как фатальности, как предопределении, как непредсказуемости присутствует как в русской, так и в китайской лингвокультурной картине мира. Оба народа предпочитают пассивно относиться к судьбе, принимать ее такой, какая она есть. Кроме того, в представлении русских судьба часто связана с данностью Богом, поскольку понятие такого Бога специфично именно для стран, где давно имеется христианская или православная христианская традиция. А в китайской культуре вместо Бога в Христианстве часто встречается понятие Бога Неба – 天 (Тянь), что объясняется длительным существованием многобожия в Китае.

Литература

1. Зализняк А. А. Ключевые идеи русской языковой картины мира / А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 540 с.
2. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. Справочное издание. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.

Волкова Л. Б.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРЕЗЕНТАЦИОННОЕ ПИСЬМО КАК ЖАНР СОВРЕМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье дается характеристика жанровых особенностей письма-презентации, рассматривается типология писем и сфера их функционирования, анализируются лингвистические черты презентационных писем.

Ключевые слова: письмо-презентация; официально-деловой стиль; жанр; языковые особенности; рекламная, информационная, имиджевая функции.

L. B. Volkova

Saint-Petersburg State University

The presentation letter as the genre of modern business communication

The article deals with the genre features of the presentation letter, considers the sphere of it's functioning, characterizes the types and linguistic features of the presentation letters.

Keywords: presentation-letter; business communication; genre; language features; advertising, information, image functions.

Официально-деловой стиль русского языка меняется, отражая изменения, происходящие в современной деловой жизни общества. Новые явления отмечаются как в языковой системе (формируются новые терминологические системы, употребляются слова с эмоционально-экспрессивными коннотациями, происходит отказ от устаревших канцелярских слов и выражений, используются нетипичные для официального стиля синтаксические обороты и конструкции и т. д.), так и в жанровых разновидностях деловой речи. В настоящее время резюме практически вытеснило автобиографию, характеристика заменяется рекомендательным письмом, чаще заключаются контракты, а не договоры, наряду с правилами внутреннего распорядка функционируют кодексы деловой этики [1]. Неотъемлемой частью общественно-политической и коммерческой деятельности стали презентации как мероприятия, направленные на демонстрацию новых объектов, продвижение проектов, товаров, услуг, так и

презентации как особые мультимедийные формы представления делового контента.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы выявить и описать жанрово-стилистические особенности презентационного письма как элемента современной деловой коммуникации.

Презентационное письмо, или письмо-презентация, сохраняя этимологическую связь с термином «презентация», представляет собой разновидность рекламно-информационного сообщения. Как отмечают специалисты в области делового письма, презентационные письма «имеют цель презентовать (буквально – представить в выгодном свете) какую-либо продукцию, организацию, персону (в порядке саморекламы), например политического деятеля или общественно значимое событие (скажем, городской праздник)» [2, 3].

Презентационные письма, как правило, используются для представления на рынке компаний, продуктов их производства, товаров, услуг. Данный вид писем может быть полезен при заключении контрактов, участия в тендерах, конкурсах, для установления первичного контакта с партнерами по бизнесу. Письма-презентации необходимы на ярмарках, выставках, бизнес-конференциях; выполняя по сути рекламную функцию, презентационные письма могут рассматриваться как обращения к потенциальным партнерам вступить в деловое сотрудничество, заинтересовать контрагента перспективами кооперации.

Таким образом, презентационное письмо выполняет одновременно несколько функций: 1) рекламно-информативную, цель которой состоит в том, чтобы заявить о существовании объекта, представить его и вызвать определенный интерес; 2) имиджевую, направленную на создание привлекательного образа объекта и формирование положительного отношения к нему и 3) стимулирующую, заключающуюся в убеждении и побуждении потенциальных клиентов к взаимодействию.

Презентационные письма могут быть размещены в печатных каталогах, брошюрах компании, на интернет-сайтах, в пресс-релизах, а также рассылаться потенциальным клиентам и контрагентам.

Проведенный анализ презентационных писем позволяет выделить три группы писем на основании обобщенного типа

предмета презентации: 1) представление общественной организации, компании, фирмы, предприятия, корпорации; 2) представление товара, продукта, услуги; 3) представление проекта.

В первом случае при презентации компании на первый план выходит имиджевая функция – необходимость формирования положительного образа предприятия как надежного, стабильного, социально-ответственного партнера. При представлении продукта (товара, услуги) главным является демонстрация достоинств товара, его уникальных характеристик, преимуществ перед конкурентными аналогами. Презентация проекта обычно имеет целью информирование широкой аудитории о проекте, поиск заинтересованных лиц в поддержке, продвижении, финансировании или реализации проекта, что обуславливает более внимательное отношение к языковой форме выражения коммуникативных интенций. Требуется убедить аудиторию в полезности, значимости, выгоды и рентабельности предлагаемой инициативы.

Композиция презентационного письма в общих чертах соответствует структуре стандартного делового письма и предполагает следующие компоненты: 1) заголовок; 2) обращение; 3) содержательную часть; 4) этикетно-стимулирующую форму; 5) подпись.

В качестве заголовка выступает жанровое наименование письма – презентационное письмо. Так как письмо адресуется всем заинтересованным лицам, т. е. адресат мыслится обобщенно, то используются стандартные формы обращения: *Уважаемые господа! Уважаемые дамы и господа! Уважаемые партнеры и клиенты!* и т. п. Следует заметить, что обращение в презентационных письмах факультативно, тем не менее необходимо подчеркнуть, что письмо с обращением обладает большим коммуникативным воздействием на потенциального адресата, чем безадресное письмо.

Основное содержание письма-презентации, как следует из его названия и функций, определяется целью представить компанию, ее услуги, продукцию, деятельность в целом в наиболее привлекательном виде. Базовыми содержательными единицами являются информационные блоки, посвященные: 1) специализации фирмы, основным направлениям ее деятельности и 2) предлагаемым услугам либо выпускаемой продукции. Вместе

с тем составителю письма необходимо сделать акцент на уникальности предлагаемых товаров или услуг, на их высоком качестве, конкурентоспособности на рынке, поскольку потенциальный партнер (потребитель, контрагент и т. п.) должен быть уверен в надежности компании, ее основательности и профессионализме. Этим обуславливается введение и выделение таких рубрик, как «Рейтинги», «Репутация компании (сотрудников)», «Наши преимущества», «Сертификация», «Лицензирование», «Партнеры», «Клиенты» и др. Очевидно, что указание на сотрудничество с известными в деловом мире лицами и (или) организациями повышает доверие к компании. В целом следует отметить, что рекламно-имиджевая составляющая презентационного письма допускает широкое варьирование в выборе как содержательных, так и языковых единиц, так как главной является цель распространения позитивной информации об объекте.

Этикетно-стимулирующая форма выражения надежды на интерес со стороны потенциальных клиентов, партнеров или контрагентов, а также приглашение к сотрудничеству оказывается необходимой в письмах, непосредственно ориентированных на установление деловых контактов и взаимодействие, в некоторых случаях она может быть опущена. Подписывается письмо, как правило, главой компании. Подпись, как и обращение, относится к факультативным элементам, однако достаточно очевидно, что наличие подписи делает письмо более персонализированным и, безусловно, оказывает влияние на его восприятие.

В заключение следует заметить, что с лингвистической точки зрения в презентационном письме сочетаются особенности официально-делового и отчасти публицистического стиля, что обусловлено функциональной природой письма, а умение подготовить грамотное эффективное презентационное письмо с учетом его стилистического и функционально-жанрового своеобразия должно являться неотъемлемой частью коммуникативной компетенции делового человека.

Литература

1. Культура речи и деловое общение. Учебник и практикум / В. В. Химик, Л. Б. Волкова, В. Д. Бояркина и др. – М., 2016.

2. Васильев М. В. Деловое письмо. – М.: Налоговый вестник, 2011. – 320 с.
3. Петрова Ю. А. Секретарское дело. Настольная книга секретаря-референта. – М: Омега-Л, 2008 (Код доступа http://www.e-reading.club/bookreader.php/130608/Petrova_-_Sekretarskoe_delo.html).

УДК 811.161.1:[81'37:61]

Вэй Сяо

Санкт-Петербургский государственный университет

РУССКИЕ АССОЦИАТЫ НА СТИМУЛ «МЕДИЦИНА»: ДИНАМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В данной статье исследуются ассоциации на слово-стимул «медицина» в русских ассоциативных словарях и в проведенном ассоциативном эксперименте. Выявлены динамические изменения ассоциатов с течением времени и обусловившие эти изменения причины.

Ключевые слова: ассоциат; медицина; динамический аспект; ассоциативный словарь; ассоциативный эксперимент; языковое сознание.

Wei Xiao

Saint-Petersburg State University

Russian associates for stimulus "medicine" on the background of the Chinese: dynamic aspect

In this article, associations for word-stimulus "medicine" in Russian associative dictionaries and in the conducted associative experiment are investigated. Dynamic changes of associates with time have been revealed and the causes of these changes.

Keywords: associate; medicine; dynamic aspect; associative dictionary; associative experiment; linguistic consciousness.

Медицина представляет собой одну из доминант современного национального сознания, требующую всестороннего изучения в лингвокогнитивном аспекте. Анализ ассоциаций носителей языка – самый короткий путь к исследованию языкового сознания. В настоящее время ассоциативные словари приобретают широкое распространение. Все ассоциативные словари создаются на основе массового эксперимента. М.А. Патсис справедливо полагает, что в ассоциативном эксперименте выявляются закономерности ассоциирования на слова-стимулы, в которых обнаруживается значимость слова для лингвокультурной общ-

ности и потенциальная сочетаемость слова [1, с. 7]. Цель данного исследования – выявление сходств и различий в наборе и содержании словарных и экспериментальных реакций на слово-стимул «медицина» в русском языковом сознании в последние годы.

Для анализа были выбраны три ассоциативных словаря, в которых представлено слово-стимул «медицина»: «Русский ассоциативный словарь» (РАС) [2], «Русский региональный ассоциативный словарь (Сибирь и Дальний Восток)» (СИБАС) [3], «Ассоциативный словарь Приенисейской Сибири» (АСПС) [4]. При этом учитывались разные временные периоды проведения ассоциативных экспериментов: РАС – с 1988 по 1990 годы, АСПС и СИБАС – с 2013 по 2014 год.

В РАС зафиксированы следующие реакции: больница 10, наука 7, врач 6, бесплатная 4, бессильна 4, народная 4, плохая 3, страховая 3, халат 3, бедная 2, врачи 2, здоровье 2, лекарство 2, нетрадиционная 2, платная 2, хирург 2 [3]. В СИБАС находим следующие ассоциаты: врач 47, бессильна 31, здоровье 24, наука 22, платная 14, плохая 12, укол 12, шприц 12, болезнь 11, бесплатная 10, больница 10, лечение 10, народная 10, лекарства 9, таблетки 9, крест 8, лекарство 7, помощь 7, врачи 6, змея 6, лечить 6, спасение 6, белый халат 5, халат 5, бинт 4, доктор 4, лечит 4, аптека 3, бесполезна 3, боль 3, здравоохранение 3, красный крест 3, мама 3, поликлиника 3, помогает 3, развивается 3, скальпель 3, скорая 3, белый 2, бесполезная 2, будущее 2, враг 2, всесильна 2, жизнь 2, зуб 2, морг 2, отечественная 2, смерть 2, страх 2, традиционная 2, ужас 2, хирург 2 [7]. АСПС фиксирует следующие ассоциации: укол 6, здоровье 4, шприц 4, болезнь 3, бессильна 3, врач 3, лекарство 3, больница 3, доктор 3, бесплатная 3, народная 3, лечить 2, лечение 2, наука 2 [1]. Общими, частотными во всех лексикографических источниках являются реакции врач, больница, бессильна, бесплатная, народная.

Для исследования ассоциативно-вербального поля «медицина» в современном русском языковом сознании нами был проведен свободный ассоциативный цепочечный эксперимент. В ходе эксперимента испытуемым предлагалось письменно ответить на слово-стимул *медицина* за ограниченный промежуток времени (15 минут) любым возможным количеством реакций –

слов, словосочетаний, устойчивых выражений, привести строчки из песни, стихотворения, анекдота и т.п. Проведенный эксперимент среди носителей русского языка (250 человек), являющихся медработниками и студентами медицинских вузов, а также людьми, не имеющими профессионального отношения к медицине, позволил получить 1486 ассоциатов, образующих ассоциативно-вербальное поле в русском языке. Полученные реакции мы объединили в 32 тематические группы.

По типу ассоциаций, вслед за А. П. Клименко [5], были выделены также парадигматические, синтагматические, словообразовательные и другие ассоциации.

Было установлено, что 7 ассоциаций повторяются в каждом словаре и ассоциативном эксперименте: *здоровье, больница, врач, наука, бесплатная, бессильна и лекарство*. Они входят в ядро стереотипных представлений о медицине.

Стимул «медицина» не вызывает у информантов фонетических и грамматических ассоциаций. Парадигматические ассоциации отсутствуют, так как слово не имеет синонимов и антонимов, не вступает в гиперо-гипонимические отношения. В отличие от данных словарей в ассоциативном эксперименте представлены словообразовательные ассоциации: *медицинский, медсестра, медосмотр, мединститут, телемедицина* и др. В синтагматических ассоциациях в ассоциативном эксперименте зафиксирована новая лексика: *медицина катастроф, эстетическая, регенеративная, телемедицина* и др. В ассоциативном эксперименте было представлено намного больше тематических ассоциаций, чем в словарях, что связано с расширением медицинских знаний и с видом цепочечного проведения эксперимента (авторы ассоциативных словарей просили участников написать первое, пришедшее на ум слово). Только в проведенном нами эксперименте появились прецедентные феномены. Мы распределили их по следующим группам: 1) Прецедентные имена: наименования кинофильмов или сериалов: «*Группа крови на рукаве*», «*Записи юного врача*»; имена исторических лиц: *Гиппократ, Абу Али Ибн Сина, И. П. Павлов* и др.; 2) Прецедентные выражения: *Medicina ars nobilissima, Alma mater, В здоровом теле – здоровый дух, Omnium artium medicina nobilissima est*. Эти реакции были даны медработниками и студентами ме-

дицинских вузов, изучавшими латинский язык. Ср. также ироническое трансформированное высказывание, бытующее в медицинской среде, приведенное информантами-студентами медицинского факультета СПбГУ: *Птица – не грач, стоматолог – не врач*. Выражение построено по модели пословицы «*Курица – не птица*», имеющей продолжение, которое меняется в зависимости от обстоятельств (например, *Курица – не птица, Финляндия – не заграница*).

Среди полученных тематических групп в ассоциативном эксперименте наиболее многочисленной оказалась группа «психо-эмоциональное восприятие, чувства и ощущения» (218 ассоциаций): 1) ассоциаты с положительной оценкой: *помощь 30, милосердие 10, ответственность 10, спасение 9, благодарность 8, добро 6, радость 5* и др. 2) Ассоциаты с отрицательной оценкой: *очередь 6, страдание 3, бессильна 2, страх 2, дорого 2* и др. Появление второй подгруппы ассоциатов обусловлено тем, что в настоящее время в России попасть на прием к бесплатному врачу очень сложно. В поликлинике больным часто надо долго стоять в очереди, чтобы получить медицинские услуги, полученные платной помощи дорого.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что динамические изменения в исследуемом ассоциативно-вербальном поле связаны с популяризацией медицинских знаний, развитием науки, появлением новых реалий, изменением социально-экономических условий жизни россиян.

Литература

1. Патсис М. А. Ассоциативное поле как инструмент анализа значения слова (на материале греческого языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2005.
2. Русский ассоциативный словарь. В 2-х томах. Т. 1. От стимула к реакции: Ок. 7000 стимулов / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева и др. – М.: АСТ, 2002.
3. Русский региональный ассоциативный словарь (Сибирь и Дальний Восток). В 2 т. Т. 1. От стимула к реакции / Отв. ред. Уфимцева Н. В. – М.: Московский институт лингвистики, 2014.
4. Ассоциативный словарь Приенисейской Сибири / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014.
5. Клименко А. П. Третий тип словесных ассоциаций и виды семантической связи между словами в системе // Романское и германское языкознание: Сб. науч. тр. – Вып. 5. – Минск, 1975. – С. 42–55.

УДК 81'367.332.7

Данилов А. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОСЛОЖНЕННОГО ГЛАГОЛЬНОГО СКАЗУЕМОГО, ВКЛЮЧАЮЩЕГО РАЗЛИЧНЫЕ ФОРМЫ ГЛАГОЛА *ВЗЯТЬ*

Статья посвящена описанию модальных значений, присущих одному из подвидов осложненных глагольных сказуемых. Рассматриваются также синтаксические и семантические отношения между компонентами этих сказуемых.

Ключевые слова: *осложненное глагольное сказуемое; модальность; структура сказуемого; синтаксис русского языка.*

A. V. Danilov

Saint-Petersburg State University

Functional and semantic features of complex verbal predicates with various forms of verb “*взять*” as components

The article is devoted to the principal modal meanings of complex verbal predicates. Syntactic and semantic relations between components of these predicates are also described.

Keywords: *complex verbal predicate ; modality; structure of predicate; syntax of Russian.*

Осложнёнными называют сказуемые, выраженные двумя глаголами, один из которых лексически неполноценен, или двумя повторяющимися глаголами. В составе таких сказуемых могут использоваться различные частицы. Одним из частотных подвидов осложненного сказуемого являются словосочетания, где первым компонентом выступает одна из форм глагола *взять*. Грамматически формы глагольных компонентов совпадают. В состав этого сказуемого могут входить союзы *и*, *да*, *да и*.

Примеры: Он **взял да и ушёл**.

Она может вдруг **взять да и позвонить** в Рамздэль. [В. Набоков].

Я возьми да ляпни: «Если вы так хорошо всё знаете, зачем я вам нужен? [Э. Володарский].

Хотя изучение структурных особенностей главных членов предложения в целом и различных подвидов глагольного сказу-

емого в частности имеет серьезные традиции в российской лингвистике, некоторые аспекты осложненных сказуемых остаются недостаточно полно описанными и изученными с точки зрения их функционально-семантической специфики, например, семантика глаголов, выступающих главными компонентами этих сказуемых, их видо-временная специфика, их стилистические особенности и пр. Кроме того, есть определенные основания предполагать наличие у форм глагола *взять* в составе этого типа сказуемого свойств, сближающих его с частицами. Этот аспект также нуждается в экспликации.

Внимание к указанному типу сказуемого стимулируется и потребностями преподавания русского языка как иностранного, поскольку в этой области знаний особенно остро ощущается необходимость системного комплексного описания речевых и языковых средств.

Особый интерес представляет модальная специфика осложненных сказуемых, включающих в свой состав различные формы глагола *взять*. Современные исследователи обычно ограничиваются констатацией наличия модального оттенка произвольности действия, избегая подробного его рассмотрения. Результаты обработки большой по объему выборки показали, что в Национальном корпусе современного русского языка представлены пять вариантов осложненных сказуемых этого типа:

1) конструкции прошедшего времени изъявительного наклонения: *взял (да) и; взяла (да) и* и др.;

2) конструкции будущего времени изъявительного наклонения: *возьму (да) и; возьмёшь (да) и* и др.;

3) конструкция повелительного наклонения: *возьми(те) + да, и, да и;*

4) конструкция с инфинитивом: *взять + да, и, да и.*

Характерно, что конструкция с союзом *ДА И* существенно более частотна, чем с союзом *И*.

Было обнаружено, что в качестве первого компонента осложненного сказуемого может в редких случаях выступать и глагол *брать*, например, *берёт и наступает*. В научной литературе данная возможность не описана. Конструкции с глаголом *брать* описывают повторяющиеся неожиданные, неуместные, неподготовленные события. Поскольку такие ситуации крайне

редки, немногочисленны и примеры в лингвистических базах данных:

– Знаете, как мертвецами становятся? – спросил Толстой. – Знаем, – ответил Костыль, – **берут и умирают** [В. Пелевин].

– А это что, тоже падает на голову? Просто так – **берёт да и падает?** [А. Лиханов].

Это только в нынешнее время автор романа-фэнтези **берёт и выдумывает** каких-нибудь своих собственных, «самодельных» богов или чудовищ [Ал. Иванов].

Приведенные примеры свидетельствуют о параллелизме осложненных сказуемых с глаголами *взять* и *брать*. Во-первых, оба компонента сказуемого совпадают по видовой принадлежности (НСВ+НСВ) или (СВ+СВ). Во-вторых, вторые компоненты сказуемых – это глаголы, описывающие маловероятные, редкие, уникальные факты в общественных процессах или в процессах жизнедеятельности индивидов.

По нашим наблюдениям, общее количество осложненных сказуемых с глаголов *брать* не превышает 5 % от общего количества сказуемых исследуемой структуры.

Анализ описанных в литературе модальных значений, присутствующих осложненным сказуемым, показал, что этот спектр весьма ограничен. Основные значения – это оттенки внезапности, неожиданности действия, значение неуместности действия, значение произвольности действия, воспринимаемого как каприз, значение немотивированности действия, не зависящего от человеческой воли.

Был проведен эксперимент, в рамках которого группа носителей языка должна была определить, какие модальные значения выражаются осложненными сказуемыми.

Статистическая обработка результатов дает основание утверждать, что ведущим модальным значением в предложениях является значение неожиданности, а на втором месте – неподготовленности. Наиболее редко определяемое значение – неуместности. Очень часто осложненное глагольное сказуемое с одной из форм глагола *взять* непосредственно примыкает к подлежащему, выраженному существительным или местоимением.

Когда подлежащее и сказуемое дистантны, между ними может появляться личное местоимение в одной из падежных

форм, наречие, частица. Это, как правило, односложные или двусложные слова.

Компоненты осложненного глагольного сказуемого с одной из форм глагола *взять* проявляют определенную спаянность: они, как правило, контактны. Это можно объяснить тем, что в структуре предложения названные компоненты играют роль одного члена предложения, хотя и выраженного совокупностью слов.

Например:

А всё-таки **возьми да и пошевелись**. Клинок клином надо вышибать. Это старая народная мудрость [А. Куприн].

А если шофёр умрёт от разрыва сердца за рулём, а автомобиль **возьмёт да и въедет** в окно, тогда что прикажете делать? [М. Булгаков].

Чтобы не было излишнего пиетета, ... я сейчас вот **возьму и всё испорчу** [Я. Зубцова].

Важно отметить, что спаянность компонентов типична и для других подвидов осложненного сказуемого.

Осложненное глагольное сказуемое с одной из форм глагола *взять* может получать дополнительную актуализацию с помощью частицы *вот*. Другие лексические актуализаторы в базах данных не зафиксированы.

Анализ современных средств позволяет выявить в составе осложненных сказуемых большое количество лексических единиц, традиционно относимых к просторечию и разговорному стилю. Понятно, что высокий процент таких слов обусловлен стремлением к повышению экспрессивности дискурса.

Модальное значение неожиданности, присущее осложненному глагольному сказуемому с одной из форм глагола *взять*, нередко дублируется наречием с тем же лексическим значением, например, *вдруг*. В результате возникает определенная информационная избыточность, в принципе характерная для речевой коммуникации, регулярно проявляющаяся на разных уровнях речевой системы. Например:

Мой кавалер все время придерживал меня, чтобы я не упала, и **вдруг взял да и приобнял**.

Но человек за миллионы лет привык видеть растения неподвижными, а тут **вдруг взяли да и пошли** [С. Жемайтис].

Анализ опыта преподавания русского языка как иностранного показывает, что изучению функционально-семантических свойств осложненных сказуемых должно уделяться более серьезное внимание, поскольку они представляют собой очень органичный и важный фрагмент системы синтаксических средств современного русского языка, богатый модальными оттенками значений, тесно связанный с семантикой лексики, формирующей соответствующие предикативные конструкции.

Литература

1. Белошапкина В.А. Современный русский язык: Синтаксис. – М.: Высшая школа, 1977. – 248 с.
2. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1978. – 439 с.
3. Лекант П.А. Типы и формы сказуемого в современном русском языке. – М.: Высшая школа, 1976. – 143 с.
4. Русская грамматика. Т.2. Синтаксис. – М.: Наука, 2005. – 712 с.

УДК 81'367.332.3

Дуань Сужуй

Санкт-Петербургский государственный университет

СПРЯГАЕМО-ГЛАГОЛЬНЫЕ ОДНОСОСТАВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗЫ В. ТОКАРЕВОЙ)

В докладе описываются основные характеристики спрягаемо-глагольных односоставных предложений и рассматриваются особенности их функционирования в авторском повествовании и в речи персонажей на материале прозы В. Токаревой.

Ключевые слова: спрягаемо-глагольные односоставные предложения; определённо-личные предложения; неопределённо-личные предложения; обобщённо-личные предложения; авторское повествование; чужая речь.

Duan Surui

Saint-Petersburg State University

Sprague-verbal mononuclear sentences and their functioning in literary texts (on the material of prose of V. Tokareva)

The report describes the main characteristics of conjugate-verbal single-composition sentences and examines the features of their functioning in the author's

narrative and in the speech of characters on the material of prose by V. Tokareva.

Keywords: Sprague-verbal mononuclear sentences; definite personal sentences; indefinite-personal sentences; generalized-personal sentence, the author's story; someone else's speech.

На современном этапе своего развития лингвистика характеризуется повышенным вниманием к прагматике, тесной связью с человеком, его мышлением, интересом к проблемам речевого воздействия на сознание человека, на его эмоциональные реакции. Коммуникативно-прагматическому аспекту языковых единиц уделяется все большее внимание. Использование языка в процессе речевой деятельности с целью решения разнообразных коммуникативных задач составляет ядро коммуникативного синтаксиса, и это придает особую актуальность описанию коммуникативного устройства предложений/высказываний и коммуникативных задач говорящего/пишущего [1, с. 4].

Объектом исследования в данной статье являются спрягаемо-глагольные односоставные предложения, к которым относятся определённо-личные, неопределённо-личные и обобщённо-личные предложения. Эти предложения широко встречаются в русской художественной литературе и получают в конкретных ситуациях речевого общения различные коммуникативно-прагматические коннотации. Особое внимание обращено на способ передачи чужой речи, при котором они появляются в тексте (прямая речь, косвенная речь и несобственно-прямая речь).

Определённо-личные предложения – это односоставные предложения, в которых главный член выражен глаголом в форме 1-го и 2-го лица единственного или множественного числа настоящего или будущего времени изъявительного наклонения, а также в форме повелительного наклонения. В окончаниях этих глаголов содержится указание на действующее лицо, причём речь идёт об определённых лицах – участниках речевого общения [2, с. 6].

Предложения данного типа характерны для ситуации «я – здесь – сейчас», т. е. для режима *on-line* [3, с. 365]. Этим и объясняется тот факт, что определённо-личные предложения довольно часто встречаются в прямой речи в художественных

текстах. Цель употребления такого типа предложений заключается, в первую очередь, в выражении различных коммуникативных интенций говорящих – например, сообщения (– *Что с тобой? – испугалась Роза. – Не знаю. Я пожелтел...*), побуждения (– *Мамаша, притушите победный блеск ваших глаз. Это заметно...*), выражения эмоций (– *Обо мне не надо беспокоиться. Подумайте лучше о себе.*), поддержания контакта (– *Здравствуйте, – спокойно ответила Людмилочка. – Давайте познакомимся* (В. Токарева. «За рекой, за лесом»)).

В неопределённо-личных предложениях также представлен только один главный член, выраженный глаголом 3-го лица множественного числа настоящего или будущего времени или формой множественного числа прошедшего времени изъявительного наклонения. Здесь глагольная форма 3-го лица множественного числа обозначает «не множественность, а неопределённость субъекта (производителя действия)» [2, с. 11–12]. Кроме того, в таких предложениях «говорящий обнаруживает себя не в качестве действующего лица, а повествователя с определённым уровнем знаний о мире, сообразно которому он выстраивает информацию» [3, с. 366].

Предложения данного типа являются наиболее распространёнными среди предложений спрягаемо-глагольного класса. Они распространены и в авторском повествовании, и в речи персонажей. В авторском повествовании такие предложения употребляются для того, чтобы дать читателям полное представление об изображаемом. Например: *Гроб перенесли в автобус; Поминки справляли в доме Артемьева* (В. Токарева. «За рекой, за лесом»).

Неопределённо-личные предложения нередко встречаются и в несобственно-прямой речи, когда голос автора совмещается с голосом персонажей. Напомним, что несобственно-прямая речь – речь повествователя, пронизанная лексикой, значениями (семантикой), синтаксическими конструкциями речи персонажа – источника информации, его интонациями, чувствами, мыслями. Например: *Но ей была оскорбительна легализация графика. Ей РАЗРЕШАЛИ. Более того, ей ПРЕДЛАГАЛИ. Почему? Потому что она неопасна. Артемьев уже не уйдет к ней* (В. Токарева. «За рекой, за лесом»).

Что касается обобщенно-личных предложений, то это односоставные предложения, главный член которых выражен личным глаголом 2-го лица, реже – другими личными формами, в них сообщается о действии, которое «относится или может быть отнесено ко всякому, любому лицу» [4, с. 8].

Обобщенно-личные предложения в основном распространены в авторском повествовании. Цель употребления автором такого типа предложений заключается в выражении оценки сообщаемому, чтобы в конечном счёте произошло эмоциональное воздействие на читателя, была вызвана читательская эмпатия. Например: *Так бывает только в детстве, когда прибежишь домой из школы, войдешь в комнату – а в углу елка. Или бредешь по лесу по утоптанной тропинке, и вдруг – белый гриб* (В. Токарева. «На черта нам чужие»).

Подведем итоги. Отобранные из отдельных прозаических произведений В. Токаревой спрягаемо-глагольные предложения показывают следующие особенности их прагматико-коммуникативного функционирования. *Определенно-личные предложения* характерны для прямой речи; их используют для описания ситуации в режиме *on-line* – для сообщения некой информации, побуждения, выражения эмоций, поддержания контакта и т. д. *Неопределенно-личные предложения* – наиболее распространенный тип спрягаемо-глагольных предложений в художественной прозе. При употреблении их в речи персонажа (прямая речь) говорящий персонаж выступает не как действующее лицо, а как повествователь с определенным уровнем знаний о мире. В авторской речи такой тип предложений позволяет дать более полное представление об изображаемом. Характерен такой тип предложений и для несобственно-прямой речи. *Обобщенно-личные предложения* встречаются в основном в авторском повествовании; они позволяют выразить оценку изображаемого автором и оказывают заметное эмоциональное воздействие на читателя.

Отдельно отметим, что предлагаемые в данной статье выводы об особенностях функционирования спрягаемо-глагольных предложений носят предварительный характер, поскольку они были получены в результате анализа довольно ограниченного материала – отдельных прозаических произведений В. Токаре-

вой. Дальнейшее расширение источниковой базы исследования позволит уточнить сделанные на данном этапе работы выводы.

Литература

1. Митричева Е. В. Синтаксическая позиция глагольных единиц в простом предложении: коммуникативно-прагматический аспект. – Челябинск., 2012.
2. Рогова К. А. Современный русский литературный язык: Односоставные предложения. – Л., 1971. – 43 с.
3. Рогова К. А. Семантико-функциональная классификация односоставных предложений // Грамматика и стилистика русского языка в синхронии и диахронии. – СПб., 2012. – С. 360–367.
4. Грамматика русского языка: в 2 т. Т.2. Синтаксис. Ч. 2. – М., 1954.

УДК 81'367.625:81'37

Коваленко Б. Н., Буслах М.

Санкт-Петербургский государственный университет

СЕМАНТИКО-КОГНИТИВНАЯ ОСОБЕННОСТЬ ГЛАГОЛОВ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ

В статье рассматривается особенность глаголов социальной деятельности противодействия в свете семантико-когнитивного анализа в текстах по международным отношениям.

Ключевые слова: социальная деятельность, противодействие, когнитивный анализ.

B. N. Kovalenko, Mohammed Bouslah

Saint-Petersburg State University

The peculiarity of verbs of social activity «counteraction» in the light of semantic-cognitive analysis on texts in international relations

The article deals with the peculiarity of verbs of social activity «counteraction» in the light of semantic-cognitive analysis on texts in international relations.

Keywords: social activities, counteraction, cognitive analysis.

Под словом *деятельность* понимается своеобразная человеческая модель взаимоотношений между индивидуумом и окружающим миром. Человек в ней репрезентирует себя как общественное существо. А. О. Бороноев и М. А. Василик в сво-

их исследованиях отмечают: «Социальная деятельность – динамичная система активного взаимодействия личности, социальной группы с окружающим миром, в процессе которого происходит производство и воспроизводство человека как общественного существа, осуществляется целенаправленное изменение природного и социального мира» [4, с. 67].

Эта деятельность представляет собой множество социальных групп: стремлений, действий и смыслов, многообразным образом сочетающихся в разных ее видах. Ю. В. Манько (1976) сделал вывод, что слово *деятельность* осмысливается как процесс осуществления какой-либо работы или действий человека, поскольку в ходе этого процесса проявляется активность и затрачиваются силы. Глаголы социальной деятельности являются одной из значительных и широко применимых групп глагольной лексики. Особенность глаголов, относящихся к классу «действие и деятельность» заключается в том, что они выражают общую семантику понятия действия и деятельности, представляя собой само действие, работу и деятельность определенных органов человеческого тела (конечностей, сердца, глаз, языка, головы и т.п.), в том числе и всего человека в целом. В толковом словаре русских глаголов описываются следующие подгруппы: глаголы деятельности по достижению цели, общественно - политической деятельности, издательской деятельности, а также распространения, использования и воспроизведения информации (исполнения художественных произведений, изображения объекта, осуществления, противодействия, профессионально-трудовой деятельности, поступков и поведения) [1, с. 380–420].

Среди этих подгрупп часто встречаются глаголы противодействия в сфере политики. Противодействие – действие, направленное на уменьшение воздействия, оказываемого другим действием. С помощью противодействия выражается отрицание позиции оппонента, ограничение его активной деятельности, нанесение ущерба. Противодействие составляет совокупность действий, направленных на действия или деятельность других субъектов; например, отдельный индивид, группа, государство или общество. Противодействие лежит в основе возникновения конфликта и оценивается по специальной шкале интенсивности, определяющей остроту конфликта. Лексико-семантическая

группа глаголов противодействия включает глаголы, объединенные базовым глаголом *противодействовать*: *биться, бороться, бунтовать, воевать, конкурировать, противиться, противоборствовать, противоречить, рубиться, соперничать, сопротивляться, состязаться, спорить, стреляться, соревноваться, судиться, упорствовать*. [1, с. 410]. Согласно терминологии Ю. С. Маслова и М. Гиро-Вебера, можно охарактеризовать эти глаголы как семантически динамичные, обозначающие ситуацию, не приводящую к каким-либо изменениям и исключающую возможность образования чистых видовых дублетов СВ. Дифференциальные семантические признаки, раскрывающие специфику значения того или иного глагола в составе данной группы, связаны с характеристикой процесса, называют признаки, сопровождающие этот процесс [2, 3]. Глаголы противодействия, которые относятся к семантическому классу глаголов социальных, репрезентируют пропозицию, включающую два контрагента и предикат противодействия. Процессуальный подход к определению смысла глагола, его значения дает возможность рассмотреть ситуацию, которую отображают глаголы ЛСГ противодействия, как своего рода сценарий, включающий несколько пропозиций. Конфликт контрагентов заключен в основной части сценария, направленной на решение цели каким-либо из способов. Например, конкурировать – соперничать (основной предикат) с кем-, чем-либо (контрагент), принимая участие в борьбе (включенный предикат – способ) между производителями (контрагент) за более выгодные условия производства (цель), сбыт товаров и обеспечение наибольшей прибыли при товарном производстве (включенные предикаты с семантикой цели).

Когнитивный сценарий дает возможность определить единство семантической структуры многозначного социального глагола и способствует появлению новых значений. Когнитивный анализ сценариев позволяет не только определиться с компонентным составом лексических значений глаголов, но и наглядно показать связь лексических значений глаголов с отображаемыми ими динамическими фрагментами мира [5, с. 24]. Кроме того, анализ когнитивных сценариев позволяет выявить те интерпретационные смыслы, которые связаны с образом говорящего и его оценкой ситуации. В результате проведенного

анализа глаголов противодействия в текстах по международным отношениям были выявлены разнообразные типы сценариев, представленных в глагольной лексике:

А) процесс сопровождается преодолением физической нагрузки (спорт);

В примерах представлено наличие в контексте маркеров, указывающих на процесс, сопровождающийся преодолением физической нагрузки (обычно проявляется в спорте), заостряя внимание на характере протекания процесса «процессность», описываемом глаголами данной группы (*боксировать, рубиться, соперничать, соревноваться, состязаться, бороться*).

Б) процесс сопровождается сопротивлением вооруженным действиям, вооруженному нападению (с использованием оружия);

В контексте приведенных ниже примеров, касающихся этой группы присутствуют маркеры, указывающие на процесс, сопровождающийся сопротивлением вооруженным действиям, сосредотачивая внимание на характере протекания процесса. Глаголы данной группы (*биться, воевать, стреляться рубиться*) не предусматривают завершения, им свойственны такие признаки как незавершенность, состояние.

В) процесс сопровождается преодолением конкуренции (экономический, политический антагонизм и т. д.);

Этот процесс описывается с помощью глаголов: *соперничать, конкурировать; соревноваться добивать хорошие результаты*.

Г) процесс сопровождается преодолением контрапозиции между волей, желанием и мнением (сфера – политика);

Глаголы, описывающие данный процесс: *сопротивляться, противиться, противодействовать, противоборствовать, противостоять*. У всех этих глаголов есть общий корень – «против».

Примеры использования данных слов предусматривают наличие в контексте маркеров, указывающих на процесс, сопровождающийся преодолением контрапозиции в политике, указывая на характер протекания процесса, описывающийся глаголами: *сопротивляться, противиться, противодействовать, противоборствовать, противостоять*.

Д) процесс сопровождается экономической, политической контроверзой (расхождением во мнениях);

Этот процесс описывается с помощью глаголов: *спорить*, *упорствовать*.

Примеры использования данных слов показывают наличие в контексте маркеров, указывающих на процесс, сопровождающийся преодолением противодействия (контроверза), указывая на характер протекания действия (процессность), описываемого глаголами данной группы: *спорить*, *упорствовать*.

Таким образом, ЛСГ глаголов противодействия организована по инвариантно-вариантному принципу (инвариант – базовый глагол, варианты – рядовые члены группы). Будучи инвариантом, базовый глагол задает определенный прототипический сценарий действия, который повторяется в рядовых глаголах группы. Предполагает когнитивный сценарий противодействия существование двух субъектов, направлены на действия против друг друга, что в свою очередь выражается в устойчивых языковых формах, например, в однотипной сочетаемости глаголов, в однотипных моделях предложений с использованием этих глаголов.

Литература

1. Большой толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты / под ред. проф. Л. Г. Бабенко. – М.: АСТ-ПРЕСС, КНИГА, 1999. – 576 с.
2. Коваленко Б. Н. Особенности видовой и лексической семантики глаголов социальной деятельности по достижению цели / Б. Н. Коваленко, М. Буслах // Инновационная наука. – №6-3. – Уфа: Аэтерна, 2016. – С.117–123.
3. Коваленко Б.Н. Особенности видовой и лексической семантики глаголов социальной деятельности осуществления / Б. Н. Коваленко, М. Буслах // Современные тенденции в изучении русского языка: матер. докл. и сообщ. XXII междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2017. – С. 26–30.
4. Основы социологии и политологии: учеб. пособие / под ред. А. О. Бороноев, М. А. Василик. – М.: Гардарики, 2005. – 400 с.
5. Плотнокова А. М. Когнитивная семантика: учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008. – 160 с.

Краснов С. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

**УНИФИКАЦИЯ ЭТИКЕТНЫХ КОМПОНЕНТОВ
ПРИ СОСТАВЛЕНИИ СОВРЕМЕННОГО ДЕЛОВОГО
ПИСЬМА-ОТВЕТА (ОТКАЗА)**

Статья посвящена вопросам, связанным с современными этикетными требованиями, предъявляемыми к составлению деловых писем. Рассматриваются основные этикетные компоненты при составлении делового письма – ответа (отказа).

Ключевые слова: деловое письмо, унификация, алгоритм, этические компоненты.

S. A. Krasnov

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

The unification of the etiquette of the components in the preparation of modern business letters-answer (refusal)

The article is devoted to the problem of modern etiquette requirements for drafting business letters. Discusses the main etiquette components when writing a business letter of rejection.

Keywords: business letter, unification, algorithm, ethical components.

Деловая переписка – неотъемлемая часть ведения современной деловой коммуникации. Именно письма составляют самый многочисленный вид информационных документов и являются важным средством связи со сторонними организациями. Роль делового письма переоценить трудно, так как в своей практике компании сталкиваются с необходимостью писать самые разные письма, в том числе и письма-ответы. Особую деликатность следует проявлять при ответах на просьбы, жалобы, требования, удовлетворить которые для компании не представляется возможным. Основная задача при составлении писем-отказов – достичь взаимопонимания и сохранить лояльность к компании. Нормы делового этикета дают возможность выражать отказ в такой форме, которая позволит обеспечить спокойный деловой подход к решению проблем. Отказывать в чем-либо надо максимально корректно, помня о том, что взаимоуважение – неотъем-

лемая составляющая деловых отношений. Вежливая форма общения должна соблюдаться независимо от того, ведется переписка с представителями крупных фирм или с частными лицами. Положительный ответ не нуждается в объяснениях, в отличие от отрицательного, который следует обосновать и для достижения взаимопонимания объяснить, с чем связан отказ. Ответ необходимо дать в течение 7 дней, в противном случае задержка расценивается как нежелание контактировать и может негативно отразиться на деловой репутации.

Для решения этой задачи существует определенный алгоритм действия. Письмо-отказ оформляется точно так же, как и все остальные письма, т. е. с соблюдением установленных требований на фирменном бланке. Обращение «Уважаемый имя, отчество», подпись и реквизиты – обязательны. Если это электронное письмо – в разделе «Тема» должна быть указана именно тема, например: «О сотрудничестве», «О заявке на ...», но ни в коем случае «Отказ». Так же как и другие деловые письма, письмо – отказ состоит из трех частей: вступление, основная часть и заключение. Не стоит писать: «К сожалению, Ваше предложение отклонено», а рекомендуется: «Благодарим за внимание к нашей компании», «Спасибо за Ваше письмо» и т. п.

Во вступительной части излагается суть просьбы или предложения, например: «В соответствии с Вашим предложением о...», «В ответ на Вашу просьбу о ...» и т. п. Желательно отметить достоинство поступившего предложения и придерживаться нейтрального тона изложения.

В основной части излагаются доводы, на основании которых будет дан отрицательный ответ. Необходимо дать понять, что не принимается просьба или предложение по очень существенным причинам, но при этом выказать доброжелательное и участливое отношение к адресату. Акцентируется внимание не на самом отказе, а на убедительных аргументах (законодательство, которому необходимо следовать, технические причины, которые нельзя изменить и т. д.).

В заключительной части письма выражается надежда на сотрудничество, предлагается альтернативное решение вопроса, сообщается о чем-либо, что может заинтересовать адресата.

Итак, алгоритм делового письма-отказа выглядит следующим образом: 1) выражение благодарности за обращение и краткое описание ситуации; 2) аргументация и обоснование отказа еще до принятия решения, выражения сожаления по этому поводу; 3) альтернативное предложение. Данный алгоритм позволяет составить шаблон подобных писем, в который нужно будет лишь вносить реальные факты. Деловое письмо как залог успешного сотрудничества должно быть вежливым и позитивным, даже если в нем содержится отказ.

Литература

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

УДК 81'373.47:070

Кунина Л. Г.

Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна

ФОРМЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИИ В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ СМИ

Статья посвящена проблеме использования экспрессивных языковых средств в современных средствах массовой информации. Анализируется система средств воздействия в текстах СМИ, освещающих Олимпийские игры 2018.

Ключевые слова: экспрессия, выразительность, книжная речь, разговорная речь, языковая игра, Интернет-среда, языковая норма, языковая динамика, культурный уровень.

L. G. Kunina

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Forms of expression in texts of modern media

The article is devoted to the problem of the use of expressive language in modern media. Examines the system of media texts, covering 2018 Olympic Games.

Keywords: expression, expressiveness, book it, speaking language, the language rule, language dynamics, cultural level.

Известно, что средства массовой информации получили название «летописи современности», так как они в первую оче-

редь освещают самые важные проблемы сегодняшнего дня. СМИ призваны активно вмешиваться в происходящее, создавать общественное мнение, убеждать, агитировать. Функция воздействия в них считается определяющей и соответственно обуславливает активное использование разнообразных средств выражения экспрессии, передающих выразительность, силу и яркость чувств. Арсенал экспрессивных языковых средств современных СМИ легко проследить на примере публицистических материалов, освещающих зимнюю Олимпиаду в Пхенчхане.

Олимпийские игры – знаменательное событие сегодняшнего дня. Но для России эти игры стали особенными. Все россияне испытывают сложные чувства, а особенно те, кто приехал на эту Олимпиаду, чтобы участвовать в ней или поддержать российских спортсменов. Для них, особенно спортсменов, по словам фигуриста Владимира Мороза, «Олимпиада – последний рубеж определенного отрезка жизни, *главнее турнира нет и не будет*. ... Все приехали на Олимпиаду показывать свой максимум, поэтому так много личных рекордов» (газета «Спорт-экспресс», 15.02.18).

Непростое состояние российских спортсменов, болельщиков, да и самих журналистов, безусловно, находит отражение в языке сегодняшних газет.

Так, при оценке событий Олимпиады 2018 широко используется арсенал выразительных средств, сформировавшийся в сфере книжной речи, например:

– По логике, стоило бы ехать на Олимпиаду – главное событие года. Но почему-то не хочется. Раньше, бывало, ждешь ее – не дождешься, а уж если сам попадешь... А теперь? Думал ли наивный идеалист Кубертен, что его чистая идея превратится во вселенский скандал с результатами анализов мочи на всеобщее обозрение? (Спорт. Уик-энд, 10.02.18)

– Саночникам доехать до пьедестала эстафеты будет трудно, учитывая их скромные результаты во всех личных видах. Хотя одиночник Роман Репилов ... может выдать отличное время на этом этапе. Но вот смогут ли остальные? Тем более, что конкуренты весьма многочисленны (Советский спорт, 15.02.18)

–... на столицу игр обрушился шквальный ветер, который едва не парализовал работу олимпийских объектов. Падали

ограждения, взлетали шатры – стихия разошлась не на шутку, не зря специальными оповещениями людям не рекомендовали без особой необходимости покидать свои дома. Поэтому ничего удивительного, что многие российские болельщики предпочли провести время в Доме спорта (Спорт-экспресс, 14.02.18).

Активно привлекается потенциал экспрессивных средств разговорной речи. В газетных статьях активно используются такие языковые элементы разговорной речи, как:

– фразеологизмы: Вновь Вагнер осталась четвертой (американская фигуристка Эшли Вагнер), вот и **изливает желчь** в своих репортажах; Тарасову и Морозовой нужно выходить и делать то, что умеют, а там уж **как карта ляжет**;

– устойчивые выражения: *«подкачала погода», «мирный процесс (объединение двух женских хоккейных команд у кореянок) спутал все карты»* сборной Южной Кореи;

– языковая игра, обусловленная возможностью соединить в одном контексте разные значения одного и того же слова: двусмысленный заголовок статьи *«Олимпиада сдулась»*, а актуальное значение объясняется в самом тексте:

«Ветер не только **сдул всякую мелочь** вроде корзинок для вещей и стульев для охраны, но и содрал брезент с тентов и не на шутку напугал волонтеров». Судьи **тащат** канадскую пару. Или *«тяжело было завести себя на гонку»* – об А. Большунове = бронзовом призере в лыжном спринте;

– преобразование цитат: *«Через тернии к бронзе»* (заголовок статьи о молодых российских лыжниках, которые на равных сражались с признанными фаворитами спринта), *«Первый блин на Масленичную неделю у дружины Олега Знорока вышел комом»* (о проигрыше российской сборной), *«Грозить мы будем шлемом»* – название фоторепортажа о том, как спортсмены украшают свои шлемы.

Максимально ярко представлены разговорные формы выражения экспрессии в Интернет-среде, которая активно обсуждает события данной Олимпиады. В качестве примера можно привести ответы россиян на вопрос «Стоит ли нашим спортсменам выступать под нейтральным флагом?»:

– Зимние Олимпийские игры в Пхенчхане еще до их открытия стали ареной большой политики. Не надо ехать на са-

мую позорную Олимпиаду, где запрещен русский флаг, русская форма и не приглашены сильнейшие спортсмены;

– ехать не нужно, выступить под нейтральным флагом – это плевок стране в рожу;

– спортсмены поехали, они же предали, им бабло же платят в валюте:

– им спорт до лампочки, они бабосы хотят, ща настоящих-то спортсменов не осталось.

Без сомнения, в таких текстах «напористость и наступательность речи, как отмечает В. В. Коньков, соответствует тем ее онтологическим особенностям, которые были обозначены выше, то есть формату медиасреды» [1, с. 31].

Правда, подобный способ выражения чувств можно считать манерой, соответствующей потребностям человека с низкими культурными стандартами. И здесь будет уместным вспомнить слова В. Г. Костомарова, который пишет, что в целом языковая норма становится менее определенной и обязательной. Общество стало на путь расширения границ литературного языка, изменения его состава, его норм. Нормальные темпы языковой динамики резко повышены, что создает нежелательный разрыв в преемственности традиций, в целостности культуры. Невозможно спокойно мириться с небрежностью, раскованностью в употреблении языка, с вседозволенностью в выборе средств выражения» [2, с. 7].

Помочь, думается, может только профилактика общей культуры, постоянное приобщение молодых людей к чтению произведений классической литературы, формирование потребности обращения к словарям и энциклопедиям и т. п. Язык – явление социальное, принадлежащее всей нации. Он требует такого бережного обращения с собой, чтобы им могли пользоваться следующие поколения. Вот почему, выражая свои мысли и чувства, человек должен уметь делать отбор языковых средств, думая не только об успехе коммуникации, но и об уместности отобранного.

Однако в заключение хочется сказать, что использование максимально широкой палитры экспрессивных языковых средств на страницах СМИ (особенно при освещении значимых

социально-политических событий) является отличительной чертой современной русской публицистической речи.

Литература

1. Коньков В. В. Речевое воздействие и речевая агрессия в медиасреде // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: сб. науч. тр. Междунар. научно-методич. конф. 26–27 октября 2017 г., Санкт-Петербургский горный университет. – СПб, 2017. – С. 30 – 33.

2. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. – СПб, 1996.

УДК 82-84:811.161.1:811.581

Ли Вэньжуй

Санкт-Петербургский государственный университет

АНКЕТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ВЕРИФИКАЦИИ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ДЛЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПАРЕМИЙ О ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА)

Данная статья посвящена описанию результатов анкетирования носителей языка с целью проверки понимания паремий русского и китайского языков о внешности человека. Анкетирование в статье рассматривается как способ подтверждения (опровержения) актуальности паремий для лингвокультурологических исследований.

Ключевые слова: пословица, поговорка, паремия, анкетирование, эксперимент, внешность человека.

Li Wenrui

Saint-Petersburg State University

Analysis as a method of verification of paremiological units for linguiscultural research (on the material of paroimia about the appearance of person)

This article is devoted to the description of the results of questionnaires of native speakers with the purpose of testing the understanding of the paroimia of Russian and Chinese languages about the appearance of person. Questioning in the article is considered as a way of confirming (refuting) the relevance of paroimia for linguistic and cultural studies.

Keywords: proverbs and sayings, paremia, questioning, experiment, the appearance of person.

Пословицы и поговорки – «жемчужины народного творчества, в которых отразился опыт, граненный веками и передаваемый из уст в уста, из поколения в поколение» [1, с. 3]. «Трудно сказать, с каких времен среди народов начали ходить пословицы – устные краткие изречения на самые разные темы. Неизвестно и время возникновения первых поговорок – метких речений, которые способны в разговоре выразительно и точно охарактеризовать что-либо без помощи утомительных и сложных пояснений. Неоспоримо одно: и пословицы, и поговорки возникли в древности и с той поры сопутствуют народу на всем протяжении его истории» [2, с. 6].

Но по мере развития и прогресса человечества современный тип культуры характеризуется достаточно быстрыми изменениями, происходящими в процессе непрерывной модернизации. Нам необходимо понять: какое место в жизни современного человека занимают паремии? Нужны ли сегодня пословицы и поговорки?

Пословицы отражают «два различных вида знаний о мире, два различных видения мира: с одной стороны, – это принятые в социуме нормы морали, стереотипы поведения, с другой стороны, – это бытовые представления, повседневная жизнь, которую отражает внутренняя форма пословицы» [3, с. 50–56]. Для лингвокультурологического описания важно описание норм морали, принятых в социуме, важно описание стереотипов поведения и восприятия человеком окружающего мира.

Для того чтобы представить себе, насколько мир, отраженный паремиями, актуален для современного человека, мы провели анкетирование носителей русского и китайского языков с последующим опросом. Для анкетирования мы выбрали пословицы и поговорки о внешности человека в связи с тем, что эта тема занимает важное место в этнической и эстетической картине мира любого народа, а также в жизни каждого отдельного человека.

Анкетирование проводилось на втором курсе бакалавриата среди русских и китайских студентов в декабре 2017 года. Все испытуемые (40 человек) по специальности филологи, в возрасте от 19 до 25 лет. Анкетирование и последующий опрос по-

казали, что в случае незнания самой единицы информантам была понятна вербализованная поговоркой культурная установка.

Для эксперимента было отобрано 50 русских и 20 китайских паремий. Анализ анкет и последующий опрос русских информантов показали, что единиц, которые были бы абсолютно непонятны, в опросных листах нет. Только четыре поговорки были отмечены как хорошо знакомые всем информантам: *Коса – девичья краса; Красна птица пением, а человек умением; У бабы волос долог, да ум короток; Коса до пояса, язык до колен.*

Как устаревшие и не совсем понятные квалифицировались поговорки: Виден сыч по полёту, сова по погляду; За эту бородку давали две новгородки, да третью ладожанку; Борода с ворота (большая), а ума с прикалиток (мало); Бородуля не мужик; Принёс свою бороду на посмешище городу.

На втором этапе русских студентов просили закончить поговорку. Трудности вызвали такие единицы, как: Видом орёл, а умом ... (тетерев, филин); Красота без ума, что... (кошелёк без денег); Своя жена – ворона, а чужая ... (соколёна); Борода не в честь, она и у ... (козла есть); Борода апостольская, а усок ... (дьявольский).

Ни у кого не вызвали сомнений такие единицы, как: Видом сокол, а голосом – ворона; Коса – девичья краса; У бабы волос долог, а ум короток; Сердце соколь, а смелость воронья; Наряд соколий, а походка воронья. Не совсем точная замена компонента (не то слово, которое даёт словарь) свидетельствовала, на наш взгляд, скорее об общем понимании значения единицы, чем о её незнании: Своя жена – ворона, а чужая – пава, орлица (вместо соколёна); Борода апостольская, а усок как у черта (вместо дьявольский). О непонимании общего значения единицы свидетельствуют такие замены, как: Видом орёл, а умом сокол (вместо тетерев, филин); У бабы волос долог, да язык (вместо ум) короток.

Что касается китайских студентов, то в графу «понимаю» были включены все 20 поговорок, так как они были отмечены большинством информантов. Абсолютно все понимали следующие единицы: 剑眉星目 У красивого мужчины брови как меч, глаза как звезды; 凤凰靠羽毛, 姑娘靠衣裳 Оперение красит

птицу феникс, одежда красит девушку; 鹤发童颜 Журавлиные волосы, лицо ребёнка; 身轻如燕 Двигаться очень легко и проворно, как ласточка; 情人眼里出西施 В глазах каждого любящего его возлюбленная кажется такой же красивой, как Си Ши; 身高八尺, 犹如柏松 У мужчины рост восемь чи, он как сосна.

Большие трудности в понимании вызвали такие единицы: 落发除烦恼, 留髭表丈夫 постричься в монахи и стать монахом: можно снести огорчение; отпустить бороду – символ мужчины; 脸若银盘, 眼似水杏, 唇不点而红, 眉不画而翠 Лицо как серебряный диск луны, глаза как абрикос, не нужно красить губы, а губы сами красные, не нужно красить брови, а брови чёрные; 龙眉凤目, 蜂腰削背 Брови дракона, глаза феникса, талия и спина медоносной пчелы; 黑发如瀑, 鬓若堆鸦 Чёрные волосы как водопад, цвет виска как ворона; 翩若惊鸿, 婉若游龙 Порхать и ходить как встревоженный гусь и летящий дракон; 男人三十一枝花, 女人三十豆腐渣 тридцатилетний мужчина как цветок, тридцатилетняя женщина как бобовая гуща; 立如芝兰玉树, 笑如朗月入怀 Мужчина стоит как гриб долголетия, улыбается, как лунный свет льётся на руки.

50 русских и 20 китайских паремий были оставлены в списке для дальнейшего лингвокультурологического описания как единицы, которые понятны (не используются в речи, но понятна их суть) большинству информантов на том основании, что «не только живые, но и архаичные паремии, выражая устаревшие знания о мире, способны отражать неизменившиеся черты менталитета народа» [3, с. 50].

Литература

1. Даль В. И. Словарь пословиц русского народа. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 1999. – 614 с.
2. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок: Около 1200 пословиц и поговорок. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. яз., 1991. – 534 с.
3. Иванова, Е. В. Мир в английских и русских пословицах: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во СПбГУ; филол. ф-т СПбГУ, 2006. – 280 с.

Ли Янь

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ МЕТАФОРЫ ТИПА ВЕРХ – НИЗ В КИНОТЕКСТЕ

В настоящей статье рассматриваются суждения о культурных ценностях российского общества, фигурирующие в кинотексте. Все эти ценности согласуются с пространственными метафорами типа ВЕРХ – НИЗ.

Ключевые слова: пространственная метафора; метафорическая система; культурная ценность; кинотекст.

Li Yan

Saint-Petersburg State University

Spatial metaphors TOP – BOTTOM in kinotext

This article discusses some of the judgments about the cultural values of russian society, appearing in kinotext. All these values are consistent with the spatial metaphors TOP – BOTTOM.

Keywords: spatial metaphor; metaphorical system; cultural value; kinotext.

Американские исследователи Дж. Лакофф и М. Джонсон предполагают, что наши культурные ценности существуют не изолированно, а формируют согласованную, непротиворечивую систему вместе с метафорическими понятиями, в мире которых протекает наша жизнь. Ученые не утверждают, что все культурные ценности, связанные с метафорической системой, реально существуют; они лишь констатируют, что те ценности, которые реально существуют и глубоко укоренились в культуре, согласуются с системой метафор [1, с. 46].

Фундаментальные культурные ценности чаще всего согласуются с метафорической структурой основных концептов данной культуры. В настоящей статье рассматриваются некоторые принятые в обществе культурно ценностные суждения, наблюдающиеся в киноязыке. Все они согласуются с пространственными метафорами типа ВЕРХ – НИЗ.

Метафорическая аналогия “более крупное – лучше” соответствует ориентационным метафорам “больше ориентировано наверх” и “хорошее ориентировано наверх”. Такого рода метафорическая проекция реализуется в ряде выражений типа “По

грибам вы большой специалист” («Служебный роман», Э. Рязанов, 1977); *“Гигантский номер, товарищи, да вы только посмотрите на эту маску”* («Карнавальная ночь», Э. Рязанов, 1956); *“А сейчас вы с Павлом большие друзья”* и др. («Ирония судьбы или С легким паром», Э. Рязанов, 1975). Прилагательное “большой”, описывающее величину, размер предмета, вступает в словосочетание “большой специалист” и передаёт смысл “опытный, авторитетный в своем профессиональном деле”. Однако использованное в приведенном метафорическом высказывании дескриптивное определение “большой” имеет несколько ироническую окраску. Начальница слегка издевается над сотрудником, который попытался льстить ей. Метафорическое выражение *“А сейчас вы с Павлом большие друзья”* не только сводится к идее, лежащей в его основе, “большее (по размеру) – лучше”, а конкретнее, “большее (по размеру) – более близкий по отношению”. Прилагательное “гигантский” означает ‘огромный, необычайно больших размеров’ и употребляется, как правило, в книжном контексте [2, с. 86], а слово “гигантский”, сочетающееся со словом “номер”, может осмысляться как “замечательный, интересный”.

Метафорическая модель “более крупное – более высокий статус” согласуется с метафорами “больше (по размеру) ориентировано наверх” и “выше по статусу ориентировано наверх”. Она отражается в репликах типа *“Раз ты такой большой начальник”*; *“Он крупный авиаконструктор”* («Служебный роман», Э. Рязанов, 1977) и др. Когда вы говорите, что кто-то большой начальник, то имеете в виду, что он занимает высокий статус в иерархии управления. Когда вы говорите, что кто-то большой учёный, крупный коммерсант, это означает, что вы признаёте его большую влияние, высокий авторитет в профессиональной области. В обыкновённой языковой сфере пространственная метафора, утверждающая карьеризм (продвижение по служебной лестнице), часто связана с будущим временем, например, “Ваш статус должен повыситься в будущем” [1, с. 47]. Таким образом, можно сказать, что “будущее будет лучше”, согласованное с “будущее – верх” и “хорошее – верх”, является базовой идеей прогресса.

Кроме того, в кинотексте фигурирует ещё одна метафора “лучше – больше (по количеству)”. Данное понятие согласовано с метафорами “хорошее – верх” и “больше (по количеству) – верх”. Оно заложено в основу высказывания: “*Хорошие деньги дам*”(«Жестокий романс», Э. Рязанов, 1984). Хорошие деньги обозначают крупные по количеству деньги.

Опираясь на вышеприведённые языковые факты, утверждаем, что названные ценности глубоко укоренились в поздней советской культуре. Эти суждения о ценностях согласуются с пространственными метафорами, а противоположные им высказывания с ними не согласуются.

Литература

1. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живём / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 46–47.
2. Толковый словарь русского языка. 4-е изд. / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1997. – С. 86.

УДК 81'373.45

Лыпкань Т. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКОЙ НОРМЫ ПРОИЗНОШЕНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ В РЕЧИ МОЛОДЕЖИ

В данной статье речь идет об особенностях современной акцентологической нормы в речи молодежи - носителей русского языка при употреблении англицизмов.

Ключевые слова: заимствованные слова-англицизмы, современная акцентологическая норма, носители русского языка.

T. V. Lypkan

Saint-Petersburg State University

Modern features of the accentological standard in using of anglicisms in the Russian youth's speech

In this article we are talking about the peculiarities of the modern accentological norm in the speech of young people - the speakers of the Russian language when using Anglicisms.

Keywords: borrowed words-Anglicisms, modern accentological norm, native speakers of the Russian language.

Данная статья посвящена описанию особенностей современной акцентологической нормы в речи молодежи – носителей русского языка.

В русском языке конца XX – начала XXI вв. наблюдается интенсификация процесса заимствований. Появление большого количества иноязычных слов, их быстрое освоение и закрепление в языке объясняется стремительными переменами в жизни общества. Новыми иноязычными словами пополняются прежде всего тематические группы, которые относятся к развивающимся сферам жизни, таким, как наука и техника, экономика и финансы, массовая культура, спорт, политика и государственное устройство, медицина, поэтому сегодня, в период глобализации, интенсивного расширения экономических, политических, культурных связей между народами и межъязыковых контактов изучение процессов заимствования приобретает особую значимость и актуальность [2].

Одним из аспектов освоения иноязычного слова является его фонетическая адаптация. Наиболее интересным для нас является выявление акцентологической нормы заимствованных слов-англицизмов и как они изменили свой внешний облик и место в системе языка-реципиента по сравнению с языком-источником, выявление фонетических особенностей заимствованных слов в русском языке в результате описания особенностей ударения в русском языке, постановки ударения в заимствованных словах. Описание особенностей адаптации заимствований в русском языке достаточно полно представлено в работах Ю. П. Караулова (1997), Л. П. Крысина (2004), А. В. Суперанской (2011), акцентологической нормой английского языка занимались В. А. Васильев (1969), Г. П. Торсуев (1970), особенностями русского ударения – Н. А. Федянина (1982). Л. Л. Касаткин (2003) и т. д. [1]–[6].

Как известно, из-за несовпадения акцентологических норм английского и русского языков акцентологическая, в том числе и акцентная реализация заимствованных слов в языке-реципиенте многократно нарушается, поэтому для заимствованных слов, в

отличие от исконных, еще не установлены четкие правила акцентуации.

Значительное воздействие на реализацию заимствованных слов в русском языке оказывают средства массовой информации как основной источник пополнения словарного запаса носителей русского языка иноязычными словами.

Закон аналогии с ударением русского языка, а также перенос ударения из языка-этимона и закон речевой экономии являются основными типам причин появления нарушений в речи носителей русского языка.

Наиболее общей причиной нарушений, допускаемых русскими учащимися при реализации заимствованных слов в русском языке, являются факторы внутрисистемного характера. Уровень речевой культуры, возрастные характеристики, знание английского языка являются детерминирующими факторами при постановке ударения в заимствованных словах. Основная тенденция акцентологической нормы заимствованных слов в русском языке – два разных варианта – русифицированный и сохранивший свое «иноземное лицо».

С целью описания современных особенностей акцентологической нормы произношения англицизмов в русской речи молодежи-носителей русского языка мы провели эксперимент в 2016 году, отобрали часто употребляемые в публицистике (газетах и журналах): «Газета.ру», «АиФ», «Cosmopolitan Россия» заимствованные слова-англицизмы из разных сфер, состоящие из двух или более слогов, вошедшие в русский язык в XX веке и адаптировавшиеся в русском языке. Все они использовались в различных стилях речи, всего (192 слова). Это были двусложные – семисложные слова. Все слова разделены по количествам слогов.

Испытуемые прочитали список заимствованных слов в случайном порядке в аудиторных условиях, звукозапись проводилась на диктофон Philips VTR7000 в Wave формате с частотой дискретизация 16/24 кГц. Испытуемыми были 27 русских студентов-социологов, обучающихся на социологическом факультете 1 курса Санкт-Петербургского государственного университета. Из них 25 девушек и 2 юноши. Их возраст – от 18 до 20 лет. Они были из разных городов России, все являлись носители литературного русского языка и владели английским языком на

различном уровне, от А1 до С1. Потом русские аудиторы прослушали записи и поставили ударение. Всего 5 аудиторов из Санкт-Петербурга по специальности «Русистика» владели английским языком на уровне от В1 до С2. Их возраст – от 24 до 29 лет. В результате статистической обработки данных мы получили следующие результаты:

1. Большой процент англицизмов сохраняет ударение языка-этимона. Заимствованная лексика состоит из однокомпонентных (простых) слов и из многокомпонентных (сложных) слов. И в простых, и в сложных словах наблюдаются свои тенденции постановки ударения.

а) в простых словах ударение языка-источника сохраняется чаще, чем в многосложных, и эта тенденция больше проявляется в редко употребляемых заимствованиях, недавно вошедших в русский язык словах (*айпад, лузер, сёрфинг*);

б) ударение в сложных словах в языке-этимоне почти всегда падает на корневой слог второго компонента, тогда как в заимствованных словах ударение сдвигается на второй или третий слог, и ударным чаще всего становится второй компонент сложного слова, например, в словах с конечным элементом *-мен*: *бюзмён, джазмён, супермён, уокмён, бизнесмён*.

Видно, что в словах с двумя ударениями появилось больше нарушений, например:

1. Слова *прайм-тайм, секонд-хенд*, имеют 2 ударения, но все испытуемые поставили ударение только на второй компонент. Этот факт можно объяснить тем, что происходит переход к одному словесному ударению, если слово двух- или трёхсложное, т. е. наблюдается тенденция к ритмическому равновесию – это проявляется в тяготении русского ударения к центру со смещением во вторую половину слова.

2. В слове *джем-сэйшн* испытуемыми было выявлено 3 акцентных варианта – на первый, второй слоги или 2 ударения. Так как для большинства (81 %) испытуемых это незнакомое слово, они ставили ударение или по аналогии с другими словами, или наугад. И в слове *софтвэр* 70 % испытуемых поставили ударение на первый слог, с сохранением ударения языка-источника. Но для большинства испытуемых это были незнакомые слова, кроме слова *софт*, из этого большинства поставили ударение на первый

слог. Причина этого в уровне владения английским языком (испытываемые, знающие английское слово, чаще переносят акцентные нормы исконного языка на заимствования);

3. Двусложные, трехсложные и четырехсложные слова вызвали наибольшую трудность, например, по законам аналогии, под действием которого большая группа слов с определенным типом ударения влияет на аналогию русского языка.

Слово *айпад*, в ходе эксперимента большая часть испытуемых не сохраняет ударение языка-источника, т. е. вариант *áйпад*. Только 4 % испытуемых поставили ударение на первый слог, как в языке-источнике, 96 % испытуемых поставили ударение согласно акцентным нормам русского языка (ударение падает на корень слова).

4. Двухсложные, трехсложные и четырехсложные слова с окончанием *-инг*: *кид'нэппинг*, *рек'рутинг*, *боди'билдинг*. Существительные из двух слогов и с окончанием *-инг*, требуют ударение на первом слоге (*лифтинг*, *слябинг*, *смокинг*), в трех (*рек'рутинг*, *скейт'бординг*) и более сложных словах (*беби'ситтинг*, *сно'бординг*) ударение должно падать на предпоследний слог. Основное затруднение вызвали трехсложные слова. Например, слово *рек'рутинг* 33 % процента студентов произносили *'рекрутинг*. В словах *скейт'бординг* и *скран'букинг* тоже появились такое нарушение.

В английском языке во всех иноязычных словах с конечным элементом *-мен* главное ударение ставится на корневой слог первого компонента: *фронтмен* – 'frontman, *блюзмен* – 'bluesman, *джазмен* – 'jazzman, *яхтсмен* – 'yachtsman, *уокмен* – 'walkman, *бизнесмен* – 'businessman, *супермен* – 'superman, *шоумен* – 'showman. При заимствовании в русский язык эта тенденция сохраняется не во всех иноязычных словах. В словах *блюз'мен*, *джаз'мен*, *яхтс'мен*, *уок'мен*, *бизнес'мен*, *супер'мен*, *шоу'мен* – вариант с ударением на втором слоге является верным. Как показал анализ, не менее 45 % испытуемых (*блúзмен*) и 41 % (*д́жázмен*) поставили ударение на первый слог, с сохранением ударения языка-источника. Этот факт объясняется возрастными характеристиками (молодежь чаще сохраняет акцентную структуру английского языка). В телевизионных и радиопередачах, адресованных молодежи, в современных песнях на русском языке все чаще ис-

пользуются заимствованные слова, большую часть которых составляют англицизмы, с признаками иноязычности (ударения), т. е. в настоящее время молодое поколение, владея английским языком, нарушает акцентологическую норму в словах с конечным элементом *-мен* в музыкальной сфере.

Для системы акцентуации имен существительных характерно стремление языка к стабильности. Ударение в англицизмах, заимствованных русским языком, тяготеет к концу слова (на последний или предпоследний слог), что зачастую не совпадает с ударением в словах-этимонах, которое ставится на корневой слог.

Таким образом, в настоящее время в силу широкого распространения английского языка в русскоязычной среде в повседневной речи, особенно в СМИ, отмечается тенденция к сохранению акцентной структуры слов, заимствованных из английского языка. Вследствие этого в лексикографических источниках последних лет появляются два возможных акцентных варианта иноязычного слова: первый вариант с преобразованием акцентной структуры согласно русским акцентологическим нормам и второй – с перенесением ударения языка-источника. Для заимствованных слов существует тенденция к их русификации, чему частично противодействует процесс восстановления произношения слова-источника, что происходит благодаря увеличению международных контактов.

Литература

1. Васильев В. А. Теория фонетического строя английского языка (в сопоставлении с русским). – Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. – М., 1969. – 32 с.
2. Крысин Л. П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике / Л. П. Крысин. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 888с.
3. Караулов, Ю. Н. Русский язык. Энциклопедия / Ю. Н. Караулов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1997. – 721 с.
4. Суперанская А. В. Ударение в заимствованных словах в современном русском языке. – М.: ЛИБРОКОМ: URSS, 2011. – 310 с.
5. Торсуев Г. П. Вопросы акцентологии современного английского языка. – М.-Л., 1970. – 92 с.
6. Федянина Н. А. Ударение в современном русском языке. – М., 1982. – 304 с.

ИМЯ СОБСТВЕННОЕ КАК ФОРМА АДРЕСАЦИИ

В практике работы с иностранными учащимися важную роль играют все аспекты современного русского языка. Особенно важно обращать внимание на, казалось бы, периферийные языковые единицы, когда речь идет о преподавании русского языка учащимся, для которых он не является родным. В частности, очень важным для успешной коммуникации является правильный выбор формы обращения. В данной статье рассматриваются некоторые особенности функционирования имени собственного в роли обращения.

Ключевые слова: периферийные языковые единицы; форма обращения; выбор формы обращения; имена собственные; имена нарицательные.

I. V. Maltsev

Saint-Petersburg mining university

Proper name as a form of address

When studying foreign students practically all aspects of Modern Russian language play quite significant role. It is especially important to pay attention to such language units that are considered to be peripheral when we speak about teaching Russian language as not native one for students. In particular it is very important for execution of successful communication to know how to choose correct form of address. This paper deals with the functioning of a proper name when it is used as a form of address.

Keywords: peripheral language units; form of address; form of address selection; proper names; common names.

Значительную часть обращений в количественном отношении составляют имена собственные (ИС). Употребление ИС в качестве формы адресации является устойчивой традиционной формой обращения.

Иногда та или иная форма обращения не складывается как бы сама собой в силу определенных причин, а является результатом сознательного, прагматического (в широком смысле) подхода одного из участников коммуникации. Обращение к одному и тому же лицу с использованием вариантов имени затрагивает вопрос о выражении понятия именами собственными, так как выбор той или иной формы имени основывается на различии значений, вкладываемых в тот или иной вариант.

Считается, что ИС не выражают понятия в обычном смысле слова.

Традиционно при определении языковой специфики ИС обращаются к двум основным вопросам: отношение имени собственного к понятию и отношение имени собственного к предмету. Сложившийся в лингвистике подход к лексическому значению как к способу реального существования и развития понятия делает проблему объективации понятия центральной проблемой лексической семантики, какой бы разряд слов не подвергался исследованию. Однако, наиболее ясно и однозначно трактуется организация концептуальной части нарицательных слов, в то время как в отношении понятийной соотнесенности ИС нет ни должной ясности, ни, тем более, единодушия во мнении.

Термин *понятийная основа* указывает на то, что отвлеченные концептуальные признаки ИС лежат в основе речевой актуализации его семантики и служат исходным организующим моментом объективации понятия особого рода – единичного понятия. Особенности такой объективации подробно и убедительно были рассмотрены в статье П. И. Визгалова «О соотношении имен собственных и единичных понятий». Автор исходит из разграничения предметов и явлений, «индивидуальные различия которых существенны в общественной практике людей» Первые, по мысли автора, «отражаются в виде общих понятий, соответствующих классу однородных предметов, и в языке им соответствуют имена нарицательные, являющиеся формой закрепления общих понятий». Вторые отражаются не только в общих, но и в единичных понятиях, и «в языке им соответствуют имена собственные, являющиеся формой закрепления единичных понятий» [1]. Кроме того, отмечается пространственно-временная ограниченность единичных понятий как основа языкового своеобразия ИС: понятие о классе предметов является достоянием несравненно большего количества людей и существует несравненно дольше, чем понятие об отдельном предмете этого класса.

Специфика функционирования ИС в роли обращения не всегда требует денотативной соотнесенности. В ряде случаев возможно пренебрежение участников общения по отношению к

ИС. Подобные ситуации иногда сознательно оцениваются участниками коммуникативного акта:

«...Попутчик был молод, лет тридцати, и, как видно, общителен. Разница в возрасте не смущала его. Он жаждал поделиться знаниями. Впрочем, он был безупречно вежлив.

– Простите, не знаю имени-отчества, – обратился он к Виктору Алексеевичу. – Хотя в поезде, кажется, не принято... Вы заметили, в поезде не спрашивают имя и фамилию. Но дело в том, что я вас узнал. Я вас видел по телевизору» [2].

Пространственно-временная ограниченность ИС оказывается в том, что значение ИС в своей сущностной, конкретно-смысловой части связано с осознанием значимости того или иного единичного явления и служит своеобразным средством обобщения этой значимости. Если в случае с ИН (имя нарицательное) обобщение делается на основании общности признаков разных предметов, то специфичность обобщения ИС проявляется в закреплении за словом наиболее характерного в рамках той или иной ситуации признака именуемого предмета. В первом случае обобщение касается объема и содержания общего понятия, во втором – содержания единичного понятия.

В актуальном значении ИС также можно отметить некоторые отличительные особенности. Если для нарицательного слова колебания актуальных значений по отношению к словарному значению, как правило, касаются уже заданного набора конкретных семантических признаков, то актуальное значение ИС обнаруживает более тесное взаимодействие с контекстом употребления (социальным полем, коммуникативной сферой), который содержит в себе основные приметы такого значения, спроецированные на понятийную основу имени. Для ИС особенно существенно то, что актуальная семантика слова вообще проявляется в соотношении слова не только с данным предметом, но и с его местом в той или иной частной системе ценностей, в результате чего слово в контексте начинает коннотировать.

В определенных условиях употребление ИС может иметь совершенно специфическое значение. Приведем в качестве при-

мера воспоминание Вс. Рождественского об одном разговоре Н. Гумилева и А. Блока:

«Они явно недолго любили друг друга, но ничем не выказывали своей неприязни. Более того, каждый из разговоров казался тонким поединком вежливости и безукоризненной любезности. Собеседник Блока рассыпался в изощренно иронических комплиментах. Блок слушал сурово и с особенно холодной ясностью, несколько чаще, чем нужно, произносил имя и отчество оппонента, отчеканивая каждую букву, что само по себе звучало чуть ли не оскорблением» [3].

Значение нарицательных имен и имен собственных, употребленных как обращения, зависит от ряда причин. Ведущими представляются интенция одного из коммуникантов, оценка фона совместных знаний и организация текста (устного и письменного) в целом.

Литература

1. Визгалов П.И. О соотношении имен и единичных понятий // Ученые записки Елабуж. пед. ин-та. – 1959. – Т. 4. – С. 139.
2. Гребнев А. Вы мне писали. Киносценарий // Искусство кино. – 1976. – № 10. – С. 161.
3. Карпов В. Поэт Николай Гумилев: Эссе // Огонек. – 1986. – № 36. – С. 23.

УДК 82-84:811.161.1

Писарская Т. Р., Якименко Н. Е.

Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики;
Санкт-Петербургский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КОММЕНТАРИЯ ПАРЕМИЙ С КОМПОНЕНТОМ – ФИТОНИМОМ

Лингвокультурология как активно развивающаяся наука, вырабатывает свои способы и методы описания фразеологического и паремиологического материала, ищет новые средства для описания культурной коннотации лингвистических единиц. Данная статья посвящена разработке лингвокультурологического комментария паремий с компонентом – фитонимом *осина*.

Ключевые слова: лингвокультурология, комментарий, паремия, фразеологизм, компонент, фитоним.

T. R. Pisarskaya, N. E. Yakimenko

St. Petersburg University of Management Technologies and Economics;
Saint-Petersburg State University

Peculiarities of linguocultural commentary paremium with component – phyton

Linguoculturology, as an actively developing science, develops its methods and methods for describing phraseological and paremiological material, and seeks new means for describing the cultural connotation of linguistic units. This article is devoted to the development of a linguistic and cultural commentary on paremia with a component – as in phytonym.

Keywords: linguoculturology, commentary, paremia, phraseology, component, phytonym.

Основную цель лингвокультурологического метода при описании фразеологии М. Л. Ковшова видит в «процессе культурной интерпретации фразеологизма, понимаемой как референция к предметной области культуры, в исследовании этого процесса и описании содержания, которое создаётся в его результате – *культурной коннотации*» [1, с. 148]. Лингвокультурологический комментарий является основным способом вычленения *культурной коннотации* фразеологизмов, пословиц и поговорок при сопоставлении с различными кодами культуры, при описании внутренней формы, культурных установок и аксиологической ценности этих единиц.

По мнению автора, трансляция символьных и стереотипных значений осуществляется посредством лингвокультурологического комментария слов – компонентов. Именно «с помощью слов – компонентов, главным образом, и осуществляется "выход" исследователя в пространство культуры» [1, с. 177].

Особый интерес в практике лингвокультурологического описания вызывают фразеологизмы, пословицы и поговорки, слова – компоненты которых интерпретируются в различных кодах культуры: соматическом, зооморфном, религиозном, растительном. Пословицы, вслед за А. Н. Барановым и Д. О. Добровольским, мы будем понимать как «фразеологизмы со структурой предложения, имеющие в своём значении идею всеобщности, иллюкутивную семантику рекомендации или совета (нраво-

учения) и характеризующиеся относительной дискурсивной самостоятельностью» [2, с. 69].

Обратимся к паремиям с компонентом – фитонимом *осина*. Культурная семантика этого слова, а также фразеологизмов и паремий, в состав которых оно входит, создаётся благодаря «подключению» этой единицы сразу к двум кодам культуры: религиозному и растительному.

Поскольку мы согласны с мнением о том, что «национально-культурная специфика семантики языковых единиц предполагает наличие культурного компонента в двух основных макрокомпонентах содержательной стороны языкового знака: денотативном (в котором фиксируются признаки отражаемой действительности) и коннотативном (в котором отражаются субъективные моменты человеческого восприятия данного понятия)» [3, с. 53–54]. При определении культурной коннотации этого фитонима, обратимся к данным различного рода словарей.

Слово *осина* восходит к индоевропейскому языку, является древнейшим по происхождению и определяется как ‘лиственное дерево рода тополей, с зеленовато-белой гладкой корой’ (МАС). В составе сравнений встречаются единицы *дрожать (трястись) как осина, дрожать как осиновый лист* (ССРЯ).

В русской мифологии *осина* – проклятое дерево. На осине повесился Иуда, после того как предал Иисуса Христа. Из осины был сделан крест, на котором распяли Христа. Осиновый кол нужно вбивать на могиле упырей. Дрожащая, даже без ветра, осина – символ трусости. Из *осины* мучители Христа сделали крест, на котором его распяли, гвозди, которыми он был прибит к кресту. За это осина наказана вечным страхом, от которого она трясётся и по сей день. Кроме того, *осина* не проявила почтения: в момент рождения Христа и при его кончине не затихла и не склонилась, а продолжала шелестеть листвой и трепетать, поэтому она не дает плодов, дрожит без причины и не даёт тени [6, с. 368].

Символическое значение осины как символа трусости поддерживается рядом пословиц: Дрожать, как осиновый лист (от страха, от холода); Дрожит (трясётся) как лист на осине; Трясётся, как лист на осине (как осиновый лист); Осина и без ветра шумит.

В пословицах отразились различные детали библейского сюжета и народных верований: Горькая осина – проклятая; Иудина виселица; Осина всё шепчется, а проклятое дерево; Общество – не осиновый кол, его не скоро сломишь.

С осиновым листом сравнивается всё, что может постоянно дрожать, двигаться без особой причины: *Убогий, что осиновый лист: все дрожит.*

Язык что осиновый лист: во всякую погоду треплется. Осина в пословицах становится стереотипом никчемности, ненужности, носителем отрицательных качеств: *Осина не древесина, коза не скотина; Не выйдет из осины ни сохи, ни дубины.* Ничего полезного от этого дерева не получить: *На осине груши не растут; От осины не уродится апельсина; У (ОТ) осинки не рождаются апельсинки; От осины яблочко не рождается; Дрова – что осина: не горят без керосина; И осина не горит без керосина; Сырая осина не горит без керосина.*

Пословица *Осинка горька – зато своя волька* связана с уходом из дома, с обычаем «заламывания» осины. Человек, желающий навсегда покинуть родные места, заламывал вблизи дороги ветку осины, полагая, что никогда уже не вернётся в опустевшие места (СД).

Приведённые примеры показывают, что единицы с компонентом *осина* устойчиво поддерживают отрицательную аксиологическую оценку всего выражения, тесно связаны с христианской (и языческой) религией, выбор осины в качестве символа трусости опирается на свойство дерева дрожать в безветренную погоду (черешок листовой пластины семейства тополиных длиннее, чем у других деревьев, именно он и обеспечивает постоянное движение листа). В результате сопоставления данной информации удаётся вычленить культурную коннотацию паремий с компонентом *осина*. Основным способом вычленения культурной коннотации паремий при сопоставлении с различными кодами культуры является лингвокультурологический комментарий компонента-фитонима.

Литература

1. Ковшова М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: коды культуры. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 456 с.

2. Баранов А. Н. Аспекты теории фразеологии / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский. – М.: Знак, 2008 (Studia philologica).
3. Солодуб Ю. П. Сопоставительный анализ структуры лексического и фразеологического значений // Филологические науки. НДВШ. – 1997. – № 5. – С. 43–54.
4. МАС – Малый академический словарь. Словарь русского языка: в 4-х т. / Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999.
5. ССРЯ – Мокиенко В.М. Словарь сравнений русского языка.– СПб: «Норинт», 2003. – 607 с.
6. Бутромеев В. П. Мифы и легенды древних славян. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2013. – С. 430.
7. СД – Славянские древности. Этнолингвистический словарь / Под общей ред. Н.И. Толстого. – М.: «Международные отношения», 1995. Т. IY. – 697 с.

УДК 81'373:323.329

Савельева Н. В.

Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

ДИНАМИКА СОДЕРЖАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ *ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ* (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ)

Статья посвящена рассмотрению семантического поля лексемы *интеллигенция* в лексикографических источниках. Анализируются словарные толкования номинанта поля, особое внимание уделяется изменениям в содержании дефиниций толковых словарей XIX-XXI веков. Проведенный анализ дефиниций лексемы *интеллигенция* позволил выявить существенные изменения в смысловой структуре лексемы *интеллигенция* в рамках обозначенных периодов развития русского литературного языка.

Ключевые слова: семантическое поле, дефиниция, лексема *интеллигенция*, семантические признаки, динамика семантического поля.

N. V. Saveleva

St. Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

Dynamics of the content of the semantic field *intelligentsia* (on the basis of lexicographic sources)

The article is devoted to the consideration of the semantic field of the *intelligentsia* in lexicographical sources. The dictionary interpretations of the lexeme *intelligentsia* are analyzed, special attention is paid to the changes in the content of the definitions in dictionaries of the XIX-XXI centuries. The analysis of the lexeme's definitions of the *intelligentsia* made it possible to reveal significant changes in the semantic structure of the lexeme *intelligentsia* within the specified periods of development of the Russian literary language.

Keywords: semantic field, definition, lexeme intelligentsia, semantic features, dynamics of the semantic field.

Обращение к словарям, в первую очередь толковым, позволяет получить информацию о содержательных составляющих семантического поля слова, выявить основные семантические признаки, описать динамические аспекты его содержания.

Первоначально слово *интеллигенция* в отвлеченном значении «разумное постижение действительности» укрепились в русском философском лексиконе в 20-30-х годах XIX века. В «Опыте философского словаря» А. Галича, изданном в 1818 году, термин *интеллигенция* означает «разумный дух» [1, с. 227]. Позднее, в 60-е годы XIX века, лексема *интеллигенция* фиксируется в толковых словарях иностранных слов в значении «мыслительная сила, степень мыслительной силы» [2, с. 351]. В Предисловии к «Толковому словарю иностранных слов, вошедших в русский язык, с указанием корней», составитель Н. А. Дубровский, обращая внимание на большое количество философских терминов и других научных слов, заимствованных из немецкого языка, пишет: «В царствование Императора Николая, когда мы все более и более сближались с западом, когда молодежь познакомилась с немецкой философией, язык наш по необходимости начал наполняться философскими терминами и другими научными словами...». Словарь предлагает следующее толкование слова *интеллигенция*: «разумение, понимание, понятливость, проницательность, смышлѣность» [4].

По мнению Ю. С. Сорокина, данное слово, скорее всего, воспринималось в то время как нечто «экзотическое», «умственное». Однако вошедшее в русский язык из философского лексикона в начале XIX века слово *интеллигенция* в отвлеченном значении так и не утвердилось в нем, т. е. было постепенно вытеснено собирательным значением слова [3, с. 147]. Заметим, что В. И. Даль во втором издании «Толкового словаря живого великорусского языка» приводит только одно, близкое к современному, собирательное значение слова: «разумная, образованная, умственно развитая часть жителей». Словари иностранных слов начала XX века также фиксируют только собирательное значение слова *интеллигенция*, предлагая в качестве дефиниции:

«образованная часть общества или народа» [4, с. 204] или «совокупность образованных членов общества в государстве» [5, с. 152].

Итак, как было отмечено выше, слово *интеллигенция* в собирательном значении впервые фиксируется во втором издании «Толкового словаря живого великорусского языка» (далее – СД). В дефиниции основной семантический компонент *разумный* эксплицирует прямую соотнесенность значения с духовной сферой человека, актуализируя такой его признак, как способность к самостоятельному критическому мышлению (ср. *разумный* – «одаренный разумом»; *разум* – «духовная сила, могущая помнить (достигать, познавать), сулить (соображать, применять, сравнивать) и заключать (решать, выводить следствие; способность верного последовательного сцепления мыслей, от причины, следствий ее и до цели, конца, особенно в приложении к делу»).

Таким образом, в СД слово *интеллигенция* имеет духовное, внеклассовое содержание в отличие от значения, приобретенного в советский период.

Анализ дефиниций лексемы *интеллигенция*, представленных в словарях русского литературного языка советского периода, позволил выявить изменения в смысловой структуре лексемы *интеллигенция*. Если в словарях досоветского периода основу дефиниций лексемы *интеллигенция* составляют такие семантические компоненты, как «разумная», «образованная», «умственно развитая», то в лексикографических источниках советской эпохи в качестве основного идентифицирующего признака лексемы *интеллигенция*, конкретизирующего родовое понятие «люди», выделяется «занимающиеся умственным трудом». Итак, В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова (далее – СУ) приводится следующая дефиниция лексемы *интеллигенция*: «Общественный слой работников умственного труда, образованных людей», при этом толкование сопровождается пометой *книжн.*

На наш взгляд, данные изменения связаны с процессом идеологизации лексической системы русского языка. Использование в дефиниции в качестве родового понятия лексемы «работники», имеющую интегральную сему «трудиться» с конкретизирующим признаком «заниматься умственным трудом», под-

черкивает значение принадлежности к трудовому населению. Заметим, что распространение словосочетания «трудовая интеллигенция», по словам А. М. Селищева, происходит в 20-е годы XX века [6, с. 155]. По мнению Н. А. Купиной, прилагательное «трудовой», а также словосочетания, в состав которых входит данное слово, имеют статус идеологем, т. е. любой представитель трудового населения – это, в первую очередь, носитель общей идеологии, создатель социализма [7, с. 71]. В этой связи примечателен иллюстративный материал словарной статьи лексемы *труд* в СУ: «Социализм и труд неотделимы друг от друга» (Сталин).

В речениях и цитатах к лексеме интеллигенция и ее дериватам также явно эксплицируется идеологическая характеристика интеллигенции: «Советская интеллигенция. – Рабочий класс СССР может обойтись без своей собственной производственно-технической интеллигенции» (Сталин).

Вместе с тем в СУ отмечается значительное расширение словопроизводственного гнезда за счет слов с негативной оценкой: «интеллигентский» (презрит.), «интеллигентство» (презрит.) и отмеченное как неологизм «интеллигентщина» сопровождаются пометой *с большим презрением*.

По В. В. Виноградову существительные с аффиктивным суффиксом *-щина/-овщина* обозначают «характеристические общественно-бытовые явления, идейные течения с отрицательной окраской <...> Наибольшей экспрессивной силы и продуктивности достигает этот суффикс в начале XX века и в нашу революционную эпоху» [8, с. 139–140].

Зафиксированные в СУ отрицательные оценочные значения отражают изменения после событий 1917 года в отношении к интеллигенции как социальному слою со стороны большевиков и других политических сил демократической ориентации, а также общей массы простого народа. Слова *интеллигенция*, *интеллигент* становятся в это время буквально ругательными, весьма серьезной социально-психологической и даже политической характеристикой [9, с. 67–68].

В «Словаре современного русского литературного языка» (далее – БАС) и также в «Словаре русского языка» под редакцией А. П. Евгеньевой (далее – МАС) лексема *интеллигентский*

утрачивает помету *презрит.*, причем в МАС появляется уточнение «(обычно о свойствах старой, буржуазной интеллигенции)», то же в отношении слова *интеллигентщина* – «(обычно о старой буржуазной интеллигенции)» в сопровождении пометы *разг. ирон.* Оппозиция *старого – нового, советского – антисоветского* явно проявляется в иллюстративном материале, содержащем, с одной стороны, контексты с пейоративным значением, эксплицирующие негативную коннотацию в отношении старой, буржуазной интеллигенции, с другой стороны, контексты с исключительно положительной модальностью, отражающие мировоззренческие стереотипы нового советского общества:

Та старая интеллигентщина, порождавшая то колебания, то слабость при решении острых вопросов, иногда проявлялась в нем самом, и он больше всего не любил это в себе. Лидин, Две жизни. (МАС).

Мы, молодые писатели, формировались во время глубочайшей реакции интеллигентского разложения. А. Н. Толстой. К молодым писателям. (БАС).

Советская интеллигенция – неотъемлемая часть народа. А. Н. Толстой, Депутат-писатель. (МАС).

В первых двух иллюстративных примерах лексема *интеллигенция*, включаясь в зону «старое, буржуазное, дворянское», приобретает негативную коннотацию и, наоборот, в последнем примере прилагательное «советский», эксплицирующее смысловое содержание «идейный, моральный, этически правильный» придает значению лексемы гиперболизированно положительную модальность. Данные примеры отражают важную особенность тоталитарного языкового сознания, для которого характерно сращивание этического и политического, при этом происходит вытеснение важнейших нравственных понятий из системы духовных ценностей [7, с. 39].

В новейших словарях современного русского языка наблюдаются семантические изменения, связанные с процессом ресемантизации, при котором происходит восстановление исходных значений слов за счет снятия идеологических наслоений и запретов советского времени [10, с. 180].

Так, например, «Большой толковый словарь русского языка» под редакцией С. А. Кузнецова включает в дефиницию лек-

семьи *интеллигенция* дополнительный семантический компонент «обладающие большой внутренней культурой», опосредованно эксплицирующий такие признаки, как «духовность» и «нравственность».

Значительное расширение семантики значения слова *интеллигенция* отражены в дефиниции «Современного толкового словаря русского языка» под редакцией Т. Ф. Ефремовой. Словарь предлагает следующее толкование: «Социальная группа лиц, профессионально занимающихся умственным преимущественно сложным и творческим трудом, развитием и распространением образования и культуры и отличающихся высотой духовно-нравственных устремлений, обостренным чувством долга и чести».

Заметим, что в данной дефиниции семантические компоненты «отличающиеся высотой духовно-нравственных устремлений» и «обостренным чувством долга и чести» выполняют функцию дифференциальных признаков.

Итак, проведенный анализ дефиниций лексемы *интеллигенция* позволил выявить существенные изменения в смысловой структуре лексемы *интеллигенция* в рамках обозначенных периодов развития русского литературного языка.

Литература

1. Виноградов В. В. Историко-этимологические заметки // Этимология. Принципы реконструкции и методы исследования. – М., 1964.
2. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. – 2-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1994.
3. Сорокин Ю. С. Развитие словарного состава русского литературного языка в 30-90 гг. XIX века. – М–Л., 1965.
4. Дубровский Н. Полный толковый словарь всех общеупотребительных иностранных слов, вошедших в русский язык с указанием их корней. Изд-е 19, – М., 1907.
5. Попов М. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке: Сост. по лучшим источникам. – М., 1904.
6. Селищев М. А. Избранные труды. – М., 1968.
7. Купина Н. А. Тоталитарный язык: Словарь и речевые реакции. – Екатеринбург–Пермь: Изд-во Урал. ун-та, 1995.
8. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М., 1947.
9. Бельчиков Ю. А. Филологический сборник к 100-летию со дня рождения академика В. В. Виноградова // отв. ред. М. В. Ляпон, – М., Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 1995. –С. 62-69.

10. Складывшаяся Г. Н. Слово в меняющемся мире: русский язык начала XXI столетия: состояние, проблемы. Перспективы // Исследования по славянским языкам. – № 6. – Сеул, 2001. – С. 177–202.

УДК 81'271.14

Столярова И. В.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

НЕДОСТАТОЧНАЯ КУЛЬТУРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ПРИЧИНА КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ

В статье рассматриваются понятия культурной грамотности, коллективной культурной памяти. Отмечается, что недостаточная культурная грамотность может явиться причиной коммуникативных неудач в процессе общения и имеет самые глубокие негативные последствия при получении образования. Подчеркивается, что приоритеты в ссылках на литературу в значительной степени открывают мировоззрение человека, его систему ценностей.

Ключевые слова: культурная грамотность, культурная память, фоновые знания.

I. V. Stoliarova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Insufficient cultural literacy as the cause of communicative failures

The article deals with the concepts of cultural literacy, collective cultural memory. It is noted that inadequate cultural literacy can cause communicative failures in the process of communication and has the deepest negative consequences in obtaining education. It is emphasized that the priorities in references to literature largely open the world outlook of a person, his system of values.

Keywords: cultural literacy, cultural memory, background knowledge.

Латинское изречение «Каков человек, таковы его речи» в упрощенной форме передает суть отношений человека и языка. Как отмечает М. В. Колтунова, «... в непосредственную связь с компонентами культуры вступает не только язык, но и отлитая в жанровые формы речь» [1, с. 105]. Личностные особенности находят свое выражение в соответствующих языковых структурах и речевых формах, которые оказываются для данного конкретного человека более предпочтительными. Именно в языке отражается система человеческого мировосприятия и понима-

ния или непонимания. Современная антропоцентрическая лингвистика включает языковую личность в лингвистическую парадигму. Общим местом стало утверждение, что практически невозможно адекватно изучать функциональную природу языка вне сферы его употребления человеком говорящим, человеком, использующим этот язык в виде естественных языковых практик в процессе своей жизнедеятельности.

Понятие «культурная грамотность» объединяет разные элементы лексикона и тезауруса – лексические единицы, фразеологизмы, прецедентные высказывания. Знание крылатых слов, фразеологизмов, пословиц и поговорок, прецедентных текстов, «говорящих» имен и названий необходимо для адекватного восприятия не только традиционной, классической, но и современной культуры, активно перерабатывающей культурное наследие. Язык как средство коммуникации объединяет в своих значениях все, что связано с культурной традицией его носителей, накапливая и сохраняя в содержании лексических единиц сведения о предшествующих знаниях.

Основным потребителем культуры сегодня становится человек с низкими культурными стандартами. Возникло примечательное явление – агрессивная некомпетентность, черпающая знания из масс-медиа, крайне противоречивых и часто безапелляционных. Среди студенчества, молодежи, более всего подверженной текущей моде, прослеживается тенденция к замене литературного канона жаргоном, при этом традиционная языковая норма ставится под самую серьезную угрозу.

Функция коллективной культурной памяти, по мысли Ю. М. Лотмана, является одной из социально-коммуникативных функций художественного текста [2, с. 5]. Набор прецедентных текстов меняется от поколения к поколению вследствие изменения круга чтения, однако утрата общего культурного кода, лакуны в культурной памяти молодежи грозят культурным и интеллектуальным разрывом поколений, коммуникативными неудачами. Как справедливо подчеркивает А. М. Шахнарович, «коммуникативный успех зависит от коммуникативной компетенции языковой личности, под которой понимается совокупность способов использования знаний и стратегий общения» [3, с. 108].

Глубина осмысления содержания текста напрямую зависит от уровня культурной компетенции читателя, его способности уловить и адекватно творческому замыслу автора уяснить межтекстовые связи и порождаемые ими текстовые смыслы. В семантическом плане интертекстуальность – способность текста формировать свой собственный смысл посредством ссылки на другие тексты. В культурологическом смысле интертекстуальность соотносима с понятием культурной традиции – семиотической памяти культуры [2, с. 4]. Материальными знаками интертекстуальности можно считать прецедентные феномены (тексты). Прецедентные феномены – часть вертикального контекста, который создается разного рода историческими ссылками, аллюзиями, цитатами. Понятие вертикального контекста отражает связь текста с культурой, погруженность в культуру. Насыщенность текста прецедентными феноменами является важным признаком культурного диалога с читателем. Как отмечает А. Генис, приоритеты в ссылках на литературу в значительной степени открывают мировоззрение человека, его систему ценностей. «Мы привыкли судить людей по цитатам, ибо часто они образуют собеседника, как бинты человека-невидимку. Всякая культура настояна на цитатах, но наша особенно. Там, где нельзя выделиться положением и богатством, цитата была паролем, позволяющим выделить своих – навсегда и немедленно» [4, с. 105]. Незнание цитаты, ее невычленение из потока речи ведет к коммуникативной неудаче. Предпочтения авторитетных людей в определенной степени могут влиять на культурно-речевую ситуацию, стимулировать заинтересованность в знании.

Для антропоцентрической лингвистики главным является положение о том, что язык по своей природе насквозь психологичен, человечен, так как он всегда сопровождает человека, определяет его поведение и выражает его внутреннюю природу. Как отмечает В. И. Шаховский, «язык человека настолько глубоко и органически связан с выражением личностных свойств самого человека, что, если лишить язык подробной связи, он едва ли сможет функционировать и называться языком» [5, с. 4]. Под понятие «языковая личность» подводится «закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, своего ро-

да «семантический фоторобот», составляемый на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре, – личность словарная, этносемантическая» [6, с. 65–66].

Для повышения культурного уровня общества, особенно молодежи, требуется постоянное пополнение «фонового знания». Российское общество отнюдь не впадает в бескультурное одичание, но на первый план в нем выдвигается культура слоев еще недавно не элитарных, периферийных. Как пишут авторы-составители сборника «Как проверить культурную грамотность» В. А. Козырев, А. Ю. Пентина, В. Д. Черняк, «актуальным для современных образовательных стратегий представляется понятие «культурной грамотности», предложенное американским культурологом Э. Д. Хиршем в контексте американской системы образования» [7, с. 4]. Культурная грамотность – это система знаний, необходимая человеку для того, чтобы ориентироваться в современном мире, находиться в гармонии с ним. Она включает знания из всех сфер деятельности, позволяет человеку, получившему информацию из интернет-источников, печати, телевидения, радио, понять ее адекватно, сделать соответствующие выводы и выработать собственную точку зрения.

Авторы-составители сборника предупреждают, что недостаточная культурная грамотность может явиться причиной коммуникативных неудач в процессе общения и имеет самые глубокие негативные последствия при получении образования. [7, с. 6].

С сожалением приходится констатировать падение уровня речевой культуры, плохое знание и использование ресурсов, имеющихся в языке. «Быстро разрушается литературно-нормативный язык образованной части общества с его положительно консервативной, интеллигентски и художественно облагораживающей сущностью и регулирующей, консолидирующей всю речевую деятельность нации ролью» [8, с. 292]. Помочь может только профилактика общей культуры, постоянное приобщение людей к образцам классики, особое значение имеет формирование потребности обращения к словарям и энциклопедиям, умений извлекать из них необходимую информацию.

Литература

1. Колтунова М. В. Конвенции как прагматический фактор диалогического общения // Вопросы языкознания. – 2004, № 6. – С. 103–115.
2. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров: Человек – текст – семиосфера – история. – М., 1996. – 464 с.
3. Шахнарович А. М. Экспериментальное исследование реализации эмотивности в речевой деятельности // Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности. – М.: Наука, 1991. – С. 99–113.
4. Генис А. А. Уроки чтения: камасутра книжника / Александр Генис. – М., 2013. – 353 с.
5. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – Воронеж: ВГУ, 1987. – 190 с.
6. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001, № 1. – С. 64–72.
7. Как проверить культурную грамотность: словник и тестовые задания / Сост.: В. А. Козырев, А. Ю. Пентина, В. Д. Черняк. – СПб., 2008. – 170 с.
8. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. Изд. третье, испр. и доп. – СПб.: Златоуст, 1999. – 320 с.

УДК 811.161.1:81'367.625

Сунь Юй

Санкт-Петербургский государственный университет

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ИЗМЕНЕНИЯ ПРИЗНАКА КОЛИЧЕСТВА И ЧИСЛА (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена анализу семантики и функционирования русских глаголов изменения признаков количества и числа. Отмечается частотность данных единиц, выделяется синонимический ряд соответствующих русских глаголов, семантика которых рассматривается на фоне китайского языка. Результаты исследования можно учитывать в межкультурной коммуникации, в практике преподавания РКИ.

Ключевые слова: русский язык, китайский язык, глагол, семантика, признак количества, признак числа, межкультурная коммуникация.

Some features of semantics and functioning of Russian verbs of quantity and number change (on the background of Chinese language)

The article provides the analysis of semantics and functioning of Russian verbs of quantity and number change. The frequency of these units is noted, a synonymous series of corresponding Russian verbs semantics of which are considered against the background of Chinese language. The results of the study can be taken into account in intercultural communication and in the practice of teaching Russian as foreign language.

Keywords: Russian language, Chinese language, verb, semantics, quantity meaning, number meaning, intercultural communication.

Глаголы изменения признаков количества и числа входят в лексико-семантические объединения глаголов качественного состояния и являются ядерными для любого языка. Данные глаголы представляют собой значительную по составу группу единиц, включающую более 70 русских глаголов [1]. Одними из наиболее частотных в указанной лексико-семантической группе являются глаголы, которые в своем значении имеют признак ‘количество’ и ‘число’, а именно: *увеличивать, умножать / множить, прибавлять, приумножать, наращивать, расширять и удваивать*. Все эти глаголы включают в свое значение интегральную сему ‘увеличение’. Объектом данного исследования являются глаголы изменения признаков количества и числа, а предметом – особенности семантики и функционирования этих глаголов.

В результате анализа семантики и функционирования приведенных глаголов были выделены несколько признаков, среди которых и те, которые называют ‘количество’ и ‘число’. Выяснилось, что среди данных глаголов можно выделить ряд единиц, образующих синонимический ряд с одинаковым именным управлением: *увеличивать, умножать / множить, прибавлять, наращивать*. Приведем несколько примеров.

1. Увеличивать количество / увеличивать число

1) Чтобы увеличивать узнаваемость бренда, лояльность к нему, на мой взгляд, необходимо *увеличивать количество* произ-

водителей и товаров, которые будут отмечены этим брендом [3]. Здесь существительное *количество* в выражении «увеличивать количество производителей и товаров» можно заменить на существительное *число*: «увеличивать число производителей и товаров». В китайском языке оба варианта имеют следующий аналог 增加制造厂和商品的数量.

2) Подписанный президентом России указ увеличивает число зарубежных представителей ФСВТС с 20 до 50 [3]. Соответственно, «увеличивать число зарубежных представителей» имеет китайский аналог 扩大外国代表的数量.

2. Умножать количество / умножать число

1) Не буду умножать количество подобных риторических вопросов и сразу оговорюсь: любое сходство с реальными персонажами чисто случайно [3]. Соответственно, в данном контексте «умножать количество подобных риторических вопросов» компонент «количество» можно заменить на существительное «число». В китайском языке это означает 增加修辞性疑问的数量.

2) Для освещения пути им служат собственные пламенные их глаза, отверстие зрачка которых столь велико, что умножает количество света [3]. Выражение «умножать количество света» по-китайски означает 增加光源的数量, а также китайский язык позволяет сказать «умножать число света».

3. Множить количество / множить число

1) Нет никакой возможности изо дня в день публиковать криминальные хроники, множа тем самым количество зла в окружающем нас мире [3]. Китайский аналог – «множить количество зла» 恶事的数量增加.

2) Прав и лорд Джадд, сказавший мне после завершения судилища: «Считаю, что если мы верим в парламентаризм, в нашу способность убеждать своими аргументами, то необходимо множить число наших друзей в Государственной Думе и сотрудничать с ними» [3]. Китайский аналог – «множить число наших друзей» 增加我们朋友的数量.

В данном случае «умножать / множить» по-китайски означает 增加, 扩大, «число» и «количество» по-китайски выра-

жается одинаково – 数量, 数目, 数值. Они взаимозаменяемы. Поэтому по-китайски можно сказать «умножать / множить количество» и / или «умножать / множить число».

4. Прибавлять количество / прибавлять число

1) На следующий день кожи выбирают из зольника и, если известковый раствор свежий (т. е. если кожи зольятся в нем в первый раз), *прибавляют* первоначальное количество извести [3]. Китайский аналог – «прибавлять первоначальное количество извести» – 补充最基本的消耗.

2) Сенат был так наполнен при Павле, что из него выбивать надобно было, а не *прибавлять число* сидящих в нем [3]. Данное выражение передается по-китайски следующим образом: прибавлять число сидящих – 增加在座人员数量. Причем, по-китайски «прибавлять» – 增加、添加、补充, и в этом китайском выражении «число» и «количество» передаются подобными по значению иероглифами: “数量, 数目, 数值”.

5. Нарращивать количество / наращивать число

1) Начинайте с небольших подходов и потихоньку *наращивайте количество* движений [3]. Китайский аналог – «наращивать количество движений» – 增加活动的数量.

2) Журналы открытого доступа с каждым годом *наращивают число* читателей и число цитирований [3]. Китайский аналог – «наращивать число читателей и число цитирований» – 增加读者和引证的数量.

Следует отметить, что глагол *наращивать* в китайском языке (增加、增大) сочетается как с существительным *число*, так и с существительным *количество*, поскольку в китайском языке эти единицы синонимичны.

Мы рассмотрели примеры употребления приведенных русских глаголов изменения количественного признака, которые обозначают изменение количества и числа и выступают в качестве синонимов. Данные глаголы входят в устойчивые глагольно-именные словосочетания русского языка [2] и, безусловно, подлежат обязательному освоению иностранными студентами. Анализируя возможность семантизации данных глагольно-именных словосочетаний в китайской аудитории, мы обнаружили, что китайские аналоги с подобным значением включают в

свой состав разные глаголы, что, на наш взгляд, обнаруживает национально-культурную специфику языкового отражения окружающего мира. Понимание этой специфики в процессе межкультурной коммуникации будет способствовать взаимопониманию представителей русской и китайской лингвокультуры.

Литература

1. Бабенко Л. Г. Толковый словарь русских глаголов. – М., 1999. – 693 с.
2. Дерибас В. М. Устойчивые глагольно-именные словосочетания русского языка. Изд. 2-е. – М., Русский язык, 1979. – 256 с.
3. Национальный корпус русского языка. – <http://ruscorpora.ru>

УДК 811.161.1'243:81'367

Токина А. И., Чжао Сывэнь

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ МНОГОЗНАЧНЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ ПРИСТАВОК В АСПЕКТЕ РКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРИСТАВКИ ПЕРЕ-)

Статья посвящена особенностям изучения русских глагольных приставок в иностранной аудитории. При описании русской многозначной приставки в аспекте РКИ необходимо учитывать принадлежность производящих глаголов к семантической группе, особенности лексической и синтаксической сочетаемости приставочных глаголов, а также специфику их употребления в контексте. Комплексный подход к изучению глагольных приставок включает поиск их общего инвариантного значения с целью установления связей между различными значениями многозначной приставки.

Ключевые слова: приставка; префикс; многозначный; полисемия; семантика; сема.

A. I. Tokina, Zhao Siwen

Saint-Petersburg State University

The problems of studying polysemic verbal prefixes in the aspects of Russian as a foreign language (the prefix *пере-* as an example)

The article is devoted to peculiarities of Russian verbal prefixes studying in foreign audience. It is necessary to consider certain things in describing a Russian verbal prefixes. They are as follows: verbs affiliation to the semantic group, peculiarities of lexical and syntactical compatibility of prefixed verbs and the specificity of their use in context. The complex approach for verbal prefixes studying includes the

search of their mutual invariant meaning to establish relations between different meanings of polysemic prefixes.

Keywords: prefix; polysemy; semantics; seme.

Русские приставочные глаголы со словообразующим префиксом представляют собой одну из наиболее сложных тем в рамках РКИ [1, с. 3], что обусловлено, в первую очередь, многочисленностью и многозначностью русских глагольных приставок. Присоединяясь к одному и тому же глаголу, префикс может проявлять многозначность в зависимости от оттенка глагольного значения [2, с. 86]. Отличительной особенностью русских глагольных приставок является и то, что они могут вступать в отношения синонимии и омонимии, в связи с чем у иностранных учащихся возникают трудности при разграничении значений глагольных приставок и употреблении русских приставочных глаголов в речи. Нередко лишь контекстное окружение помогает понять конкретное значение многозначного глагола (ср. значения приставки **пере-** «исчерпанность действия» и «повторное действие»: «придётся переделать эту некачественную работу» и «всю работу уже переделал»).

Учитывая то, что семантика многозначной приставки вступает во взаимодействие с семантикой мотивирующего глагола, к которому она присоединяется, явление приставочной полисемии создаёт особые трудности при изучении русских приставочных глаголов в иностранной аудитории. Присоединяемая приставка может изменять лексическое значение исходного глагола – полностью или привнося дополнительные смысловые оттенки [4], [6].

Зачастую прослеживается чёткая взаимозависимость между семантикой приставки и семантикой мотивирующего глагола в тех случаях, когда то или иное значение префикса реализуется при присоединении к глаголам определённой семантики. Однако, поскольку многозначностью может характеризоваться как глагол, так и присоединяемая приставка, их значения вступают во взаимодействие, это приводит к многообразию значений дериватов и проявляется так называемой асимметрией приставочно-глагольных отношений, что не позволяет говорить о строгой привязанности одной ЛСГ глаголов к определённому типу префиксов, хотя в языке и существуют случаи подобной соотнесённости [7].

С. Т. Саевич описывает различные типы асимметрии глагольно-приставочных отношений в русском языке, утверждая, что именно отсутствие чёткой симметрии приставок и основных приставочных глаголов и их семантики и вызывает трудности в понимании и усвоении русских глаголов иностранными учащимися, поскольку семантика производных глаголов складывается из лексического значения корневой основы, одного из значений приставки и дополнительного значения ситуации, в которой функционирует тот или иной глагол [7, с. 161].

Для того чтобы эффективно обучать иностранных стажёров пониманию и правильному употреблению приставочных глаголов, необходимо учитывать вышесказанное при разработке практических пособий по обучению иностранцев русскому языку. Вплоть до настоящего времени большинство учебных пособий, посвящённых изучению глагольных приставок, как и классификаций многозначных приставок с практической направленностью, разрабатывалось в рамках традиционного подхода, при котором многозначная приставка представлена в виде определённого набора значений, никак не связанных между собой. Однако наиболее эффективным и перспективным направлением при описании семантики приставки в аспекте РКИ является поиск связей между различными значениями многозначной приставки, а именно поиск инварианта, общей части у всех значений приставки. Трудность заключается в том, что, во-первых, далеко не у всех приставок легко выделяется главное значение, во-вторых, инвариант значения приставки слишком абстрактен, его трудно соотносить со всеми конкретными значениями [5, с. 74–76].

Группа исследователей провела значительную работу по установлению общности семантики ряда многозначных русских приставок, основываясь на теоретическом положении, согласно которому значение приставочного глагола можно представить как «закономерный результат сложения и взаимодействия значений приставки, глагольной основы и элементов ближайшего контекста» [3, с. 9].

Так, в значении приставки **пере-** авторы выделяют два состояния определённого термина и говорят об обозначении глаголами с префиксом **пере-** перехода от одного состояния к другому на основе действия, обозначенного основой [3, с. 76–79].

Для практического применения в учебном процессе объяснение значений приставки **пере-** через переходы от одного состоянию к другому представляется несколько абстрактным. Нами был проведён семантический анализ порядка 130 глаголов с префиксом **пере-** (большая часть которых входит в семантическое поле «Действие и деятельность»), показавший, что в значении большинства данных глаголов в той или иной степени присутствует сема «**изменение**», которая может как привноситься в глагольное значение при помощи приставки, так и содержаться в семантике исходного глагола: перестраивать – «**изменять** что-либо, построенное ранее»; перекрашивать – «**изменять** цвет чего-либо», переходить – «**изменять** место своего пребывания, работу»; переносить – «перемещать что-либо из одного места в **другое**»; переубеждать – «заставлять кого-либо **изменить** своё мнение».

Сема «изменение», в принципе характерная для глаголов действия, начинает выходить на первый план при присоединении к глаголу префикса **пере-** и по-разному проявляет себя в приставочных глаголах, которые можно разделить на несколько семантических групп.

1. Глаголы с общим значением пространственной характеристики действия.

1.1. Глаголы **перемещения** выражают общее значение, которое можно обозначить как «**изменение положения субъекта / объекта в пространстве (времени)**» (переходить – «**изменять** место своего пребывания, состояние работу, должность и т. п.», переносить – «перемещать кого, что-либо из одного места в **другое**, взяв в руки, неся; через какое-либо пространство, препятствие, преграду», передвигать – «перемещать что-либо с одного места **на другое**»).

1.2. Глаголы совершения повторного действия или совершения действия иначе передают общее значение, обозначенное нами как «изменение объекта или переход к новой ситуации вследствие повторного действия или действия, совершённого иначе». Ведь повторное действие, как правило, совершается с целью что-либо переделать, изменить, сделать не так, как было, поэтому наличие семы «изменение» в их семантике очевидно, и,

как и у глаголов первой группы, эта сема выявляется при толковании глагольных значений (перекрашивать – «изменять цвет, окраску чего-либо или красить заново, иначе», перевоспитывать – «изменять чьи-либо взгляды, нормы поведения на новые, отличные от прежних, воспитывая по-иному, иными методами», передумывать – «решать иначе, по-другому, ещё раз подумав»).

1.3. Общим значением глаголов **разделения объекта на части** можно считать **«изменение объекта вследствие его разделения на части»**. Они описывают ситуацию необратимого изменения объекта (вплоть до его уничтожения) путём разделения: переломить – «ломая, разделить надвое» или в переносном значении **«резко круто изменить»**.

2. Глаголы с общим значением характеристики действия во временном и количественном отношении.

Все данные глаголы, помимо семы «изменение», содержат в своём значении сему «количество» (будь то количество объектов, субъектов или протяжённость временного интервала).

2.1. Глаголы **превышения нормы, пределов в каком-нибудь действии** несут общую семантику **«изменение субъекта (его состояния) или объекта вследствие действия сверх меры»**. В глагольной семантике присутствует сема «количество», поскольку описывается ситуация превышения нормы. Помимо неё, подобные глаголы косвенно включают в свою семантику и сему «изменение», описывая ситуацию чрезмерного воздействия на объект/субъект (или преувеличенного отношения к объекту), а значит и ситуацию изменения (чаще негативного) объекта/ субъекта/ состояния вследствие воздействия на него с превышением нормы (пережарить *мясо* = долго жарить и испортить мясо, переест = съест слишком много и как следствие плохо себя чувствовать).

2.2. Глаголы исчерпанности действия, распространения на множество объектов или субъектов отличаются общей семантикой **«изменение ситуации вследствие распространения действия на множество предметов»**. Они описывают изменение ситуации вследствие охвата всех объектов или субъектов (перечитал все книги в доме = дома не осталось ничего неп прочитанного, переболел всеми детскими болезнями = не осталось детских болезней, которых он не перенёс, переболели все на работе = не оста-

лось ни одного не заболевшего человека), поэтому в их семантике присутствуют обе семы – и «изменение», и «количество».

2.3. Глаголы со значением распространения действия на весь отрезок времени характеризуются общей семантикой, которую можно обозначить как «изменение ситуации вследствие целенаправленного нахождения субъекта в определённом месте определённое время (ожидание наступления или окончания чего-либо) или вследствие окончания действия, длившегося определённое время». Количественная сема присутствует в семантике глаголов, поскольку они описывают действие, охватывающее определённый промежуток времени, а сема «изменение» обнаруживается, так как по окончании данного действия происходит изменение ситуации для субъекта (переждать дождь = дожждаться окончания дождя, переночевать = дожждаться окончания ночи, перезимовать = дожждаться конца зимы).

2.4. Глаголы совершения более сильного действия обладают общей семантикой «изменение ситуации отношений между субъектами вследствие получения превосходства над кем-либо в результате целенаправленной деятельности». Они содержат сему «количество», так как их значение – совершение более сильного действия, а также – сему «изменение», поскольку меняется ситуация в отношениях между субъектами (переспорить = победить в споре, заставить принять свою точку зрения; перехитрить = с помощи хитрости обмануть кого-либо, заставить поверить, перепеть = спеть лучше, чем другой).

2.5. Глаголы **взаимного действия** стоят несколько особняком, поскольку к значениям исходного глагола и префикса **пере-**примешивается и значение постфикса **-ся**. Однако эти глаголы также обладают семами количества (поскольку в ситуации, ими описываемой, всегда в наличии более одного субъекта) и изменения (ситуация подразумевает взаимный обмен информацией, взглядами, вследствие чего изменяется информационное поле каждого из субъектов). Переписываться – **обмениваться** письмами, переговариваться – разговаривать друг с другом и **обмениваться** информацией, перезваниваться – **обмениваться** звонками. Общую семантику глаголов данного типа мы обозначили как «изменение ситуации вследствие взаимного целенаправленного общения».

Таким образом, мы полагаем, что при создании учебных пособий, а также практических классификаций многозначных приставок необходимо учитывать несколько важных факторов: как семантику исходных глаголов и частотность их употребления; типовую лексическую и синтаксическую сочетаемость, помогающую развести приставочные значения в случаях синонимии и омонимии приставок; соотносённость префикса с пространственно-временными характеристиками действия, так и, по возможности, наиболее общую семантику, некий инвариант приставочного значения, который можно вычленить в любом значении конкретной приставки.

Литература

1. Барыкина А. Н. Изучение глагольных приставок / А. Н. Барыкина, В. В. Добровольская, С. Н. Мерзон. – М.: Рус. яз., 1989. – 169 с.
2. Гак В. Г. Русский язык в сопоставлении с французским. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1988. – 263 с.
3. Добрушина Е.Р. Русские приставки: многозначность и семантическое единство: сборник / Е. Р. Добрушина, Е. А. Меллина, Д. Пайяр. – М.: Русские словари, 2001. – 270 с.
4. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 328 с.
5. Кронгауз М. А. Приставки и глаголы в русском языке: Семантическая грамматика. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 288 с.
6. Обнорский С. П. Культура русского языка // Известия АН СССР, отделение литературы и языка, т. 4, вып. 2. – М.-Л.: Изд-во АН СССР. – 1945, С. 58–68.
7. Саевич С. Т. Асимметрия глагольно-приставочных отношений в современном русском языке // Лингвистика, методика и культурология. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2009. – С. 156–161.

УДК 811.161.1:81'373

Филатова Е. М.

Санкт-Петербургский государственный университет

РУССКИЕ УСТОЙЧИВЫЕ СРАВНЕНИЯ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ГРЯЗНЫЕ, НЕПРИЯТНО ПАХНУЩИЕ ПОМЕЩЕНИЯ

В статье проанализирована группа русских устойчивых сравнений, характеризующих грязные, неприятно пахнущие помещения. Представлен анализ лексикографических источников, контекстов употребления этих единиц в со-

временном языке, результаты анкетирования носителей языка с целью выявления системы эталонов данной группы сравнений, особенностей их функционирования и динамики изменений.

Ключевые слова: устойчивое сравнение, основание сравнения, языковая картина мира, языковое сознание, эталон.

E. M. Filatova

Saint-Petersburg State University

Set simples characterizing dirty, bad-smelling accommodations

The article reviews the group of Russian set similes characterizing dirty, bad-smelling accommodations. It is given an analysis of lexicographical sources and contexts of set similes use in modern language. Furthermore, the article presents the results of interrogation which main goal was a determination of the reference system for this group of set similes, the specific features of these references and the dynamic of their changes.

Keywords: set simile, simile reason, language picture of the world, language conscious, reference

Устойчивые сравнения (УС) – огромный пласт во фразеологической системе. Для лингвокультурологии УС имеют особую ценность, так как доступно и наглядно отражают картину мира того или иного народа. УС – «это грамматически оформленное сопоставление двух явлений, целью которого является выделение важного для говорящего признака объекта речи» [1, с. 454].

Л. А. Лебедева выделяет семь форм оформления УС [2, с. 25], в данной статье рассматриваются только конструкции с союзом *как*, которые можно, на наш взгляд, отнести к фразеологизмам: *тяжелый как камень, белый как мел, гладкий как зеркало* и т. п.

Объектом исследования послужили УС, характеризующие грязные помещения, здания. Из существующих словарей русских УС [3]–[5] было отобрано 19 единиц, входящих в интересующую нас группу: *как в хлеву; как хлев; как в кабаке; как кабак; как в свинарнике; как свинарник; как в [помойной, выгребной] яме; как [собачья] конура; как в конюшне; как в казарме; как клоповник; как курятник; как на вокзале; как на постоялом дворе; как в берлоге; как сарай; как в сарае; (ресторан, кафе) как*

шалман; *Как в Крыму: все в дыму и ничего не видно* (о накуренном помещении).

В материалах «Национального корпуса русского языка» [6] (НКРЯ) наиболее употребительными оказались следующие УС:

Как в кабаке / как кабак. Данное УС используется с основанием сравнения *грязно*: «*Лампа тускло горела на столе, на скатерти, мокрой от водки, было грязно, как в кабаке...*» (М. П. Арцыбашев. *У последней черты* (1910–1912)). Если имеется в виду другой признак (дурной запах в помещении, задымленность), то это вербализуется изменением основания сравнения: «**Накурено, как в кабаке**» (Александр Житинский. *Лестница* (1972)). Семантически синкретичное УС *как в кабаке* может конкретизироваться и через широкий контекст: «*От голов <...> возносился хмель и крепкий винный перегар <...>. Старушонки по-святому морщились, оскаливали зубы: «Тьфу, как в кабаке!» – и на всю церковь подымали дружный чих*» (В. Я. Шишков. *Угрюм-река*. Ч. 1–4 (1928–1933)). Нами был обнаружен и вариант употребления УС, не зафиксированный словарями, – *как в кабак*: «*Свиньи, иначе не назовёшь. Приходишь домой как в кабак. Хоть бы один раз пепельницу за собой вынесли!*» (И. Грекова. *Дамский мастер* (1963)). **Как в [коровьем] хлеву / как хлев [коровий].** УС используется как без основания сравнения, так и с основанием *жить*: «*В ее отсутствие мы с Сашей жили бы как в хлеву, а не спали бы на настоящих шелковых простынях*» (Ашот Аршакян. *Шведский дебют Ивана Денисовича // «Сибирские огни», 2012*); «*Когда она в плохом настроении, она начинает прибираться в комнате Гюль <...> – Вечно тут как в хлеву, – говорит мама*» (Дина Сабитова. *Где нет зимы* (2011)). В качестве признака, положенного в основание сравнения, может выступать обозначение дурного запаха: «*И проветри квартиру! Вонь, как в хлеву!*» (Михаил Гиголашвили. *Чертово колесо* (2007)) [6].

Как в берлоге. Данное УС употребляется в НКРЯ только для характеристики дурного запаха: «*Та, в которую привели Давыдова, была обыкновенным блиндажом без окон <...>. Дух был невыносимый, тяжкий, как в берлоге*» (Анатолий Кузнецов. *Бабий яр* (1965–1970)); «*– Батюшки, накурили, как в берлоге!*» (А. Н. Толстой. *Петр Первый*. Кн. 3 (1944)) [6].

Как курятник. Это УС встретилось в НКРЯ в качестве характеристики грязного и тесного помещения: *«Видно было, что он скучает и грязенькая, тесная, как курятник, каюта ему противна»* (А. С. Грин. Золотая цепь (1926)) [6].

Как в казарме. УС используется для характеристики плохого запаха: *«Кондиционер никогда не работает, потому что на них «дует», а потом воняет, как в казарме»* (Татьяна Устинова. Большое зло и мелкие пакости (2003)) [6].

В НКРЯ встретилось и УС, не зафиксированное словарями, – как в притоне. УС указывает на плохой запах: *«Когда мы открыли дверь, то я чуть в обморок не упал... Столы сдвинуты, пустые бутылки, закуска, вонь, как в притоне»* (Даниил Корецкий. Менты не ангелы, но... (2011)) [6].

Свободный поиск контекстов употребления анализируемых УС в интернете показал, что самыми употребительными являются такие единицы, как *как свинарник / как в свинарнике* и *как хлев / как в хлеву*. Из незафиксированных в словарях были выявлены УС *как в божатнике, как в туалете, как в общественной уборной*: *«В прокуренной комнате, как в кабаке; Волком смотрю на разное»* (Сергей Фомичев «Небесный пастух» (сборник)) [7]; *«Фаст-фуд: грязно, как в туалете!»* [8]; *«А на полу – тряпки, бумажки и даже какашки собачьи. Грязь, как в божатнике!»* (Желтая газета. Только звезды, 14.11.2012) [9]; *«В метро воняет, как в общественной уборной»* [10].

Чтобы определить, какие УС являются актуальными для носителей современного русского языка, в январе 2018 г. был проведен опрос 55 жителей Санкт-Петербурга в возрасте от 10 до 69 лет. Информантов просили написать, с чем бы они сравнили грязное, дурно пахнущее помещение. Задание предварял пример: *грязно как в хлеву*. По данным анкет, самыми употребительными из кодифицированных УС оказались *как в свинарнике* (10 человек), *как клоповник* (4 человека), *как в сарае* (4 человека).

Для описания грязного помещения многие информанты использовали УС, либо не зафиксированные в словарях, либо имеющие там другое значение. Например, УС *как в подвале* в словарях зафиксировано, но имеет дефиницию *‘об очень темном и сыром помещении’*. Наиболее устойчивыми среди УС вне

нашего перечня оказались *как на помойке* (13 человек), *как в бомжатнике* (7 человек), *как в [общественном] туалете* (7 человек).

Таким образом, в системе образов-эталонов, характеризующих грязные помещения с дурным запахом, ядерными и константными являются эталоны *свинарник* и *хлев*. Новыми эталонами, связанными с появлением новых реалий, являются *бомжатник* и *общественный туалет*. Некоторые УС, зафиксированные в словарях, имеют в современном языковом сознании другое основание сравнения. УС, зафиксированные словарями без оснований сравнений, конкретизируются в текстах или благодаря использованию оснований, указывающих на грязь или дурной запах, или с помощью контекста.

Литература

1. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов – Ростов н/Д: Феникс, 2010.
2. Лебедева Л. А. Устойчивые сравнения русского языка во фразеологии и фразеологии: дисс. ... докт. филол. наук. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 1999.
3. Лебедева Л. А. Устойчивые сравнения русского языка: Краткий тематический словарь. – Краснодар: КГУ, 2003.
4. Мокиенко В. М. Словарь сравнений русского языка. – СПб.: Норинт, 2003.
5. Огольцев В. М. Словарь устойчивых сравнений русского языка. – М.: Русские словари, 2001.
6. Национальный корпус русского языка. – URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 26.01.2018).
7. <https://books.google.ru/books?id> (дата обращения 19.01.2018).
8. <https://www.obozrevatel.com/health/health/fast-fud-gryazno-kak-v-tualete.htm> (дата обращения 19.01.2018).
9. <https://books.google.ru/books?id=> (дата обращения 19.01.2018).
10. <https://www.stihi.ru/2004/12/06-1378> (дата обращения 19.01.2018).

УДК 82-84:811.161.1:811.581

Цю Сюеин

Санкт-Петербургский государственный университет

**О НЕКОТОРЫХ СПОСОБАХ ВЕРИФИКАЦИИ
ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
ДЛЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПАРЕМИЙ, РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩИХ КОНЦЕПТ
ДЕЛО)**

Данная статья посвящена описанию результатов анкетирования и опроса носителей языка с целью проверки понимания паремий русского и китайского языков, репрезентирующих концепт *дело*. Анкетирование и опрос носителей языка в статье рассматривается как способ подтверждения (опровержения) актуальности паремий для лингвокультурологических исследований.

Ключевые слова: поговорка, поговорка, паремия, анкетирование, опрос, концепт.

Qiu Xueying

Saint-Petersburg State University

**About some methods of verification of paremiological units for
linguocultural description (on the paramic material
representing the concept of *business*)**

This article is devoted to the description of the results of questioning and questioning of native speakers with the purpose of testing the understanding of the paremias of the Russian and Chinese languages that represent the case. Questioning and poros of native speakers in the article is considered as a way of confirming (refuting) the relevance of paremics for linguocultural research.

Key words: proverb, *paremia*, *questionnaire*, *survey*, *concept*.

Анкетирование как способ сбора информации для последующего анализа материала широко используется в различных науках, таких как психология, социология, педагогика, лингвистика. Полученные данные обрабатываются и используются в качестве базовых для дальнейших исследований, для определения направления работы. Такие данные позволяют наблюдать за динамикой языковых процессов и дают достаточно полное представление о состоянии языка. Анкетирование представляет собой разновидность исследовательского метода опроса, позволяющего на основании письменных ответов на предложенные

вопросы выявить точки зрения и тенденции, имеющие место в группе респондентов [1].

Существуют различные классификации видов анкетирования. В зависимости от количества респондентов анкетирование бывает *сплошное и выборочное; индивидуальное и групповое*; по виду вопросов различают *открытый и закрытый виды анкетирования*; по типу контакта с респондентом различают *личностное и дистанционное анкетирование*; по способу предъявления материалов различают *анкетирование на основе печатной формы и онлайн/офлайн анкетирование* [2, с. 109]. В нашем случае проводилось выборочное, групповое, закрытое, личностное анкетирование на основе печатной формы.

В качестве уточняющего средства при анкетировании дополнительно проводился опрос респондентов. Опрос в научной литературе определяется как *«инструментарий, позволяющий собрать надёжные и валидные данные об измеряемых переменных, и применяемый для получения эмпирической информации, касающейся объективных или субъективных фактов (знаний, мнений, оценок, поведения)»* [3]. К положительным характеристикам анкетного опроса можно отнести *«хорошую формализованность результатов»* [4, с. 324].

Анкетирование проводилось нами на втором курсе бакалавриата филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета среди русских и китайских студентов в декабре 2017-го года. Все испытуемые (40 человек) по специальности филологи в возрасте от 19 до 23 лет. Паремнологическая единица включалась в список для дальнейшего лингвокультурологического описания, если была знакома или понятна большинству информантов (более 50 % испытуемых), если при дополнительном опросе испытуемые могли вербализовать культурную установку, репрезентированную данной паремией.

Для эксперимента было отобрано 50 русских и 20 китайских паремий. Русские пословицы и поговорки для анкет были отобраны из словарей В. И. Даля (1999) и из «Большого словаря русских пословиц» В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитиной, Е. К. Николаевой (2010). Китайские паремии отобраны из «Большого словаря китайских пословиц» Уэнь Дуаньчэн (2011), из «Большого словаря китайских поговорок» Уэнь Дуаньчэн (2011), из

«Практического словаря китайских пословиц» Уэнь Дуаньчэн, Шэнь Хуэйюнь (2014).

Из 50 русских паремий по результатам анкетирования как устаревшие и непонятные были отмечены следующие единицы: *Дело делай за семерых, а слушайся одного* (1 респондент); *На всякое дело по семи злыдней* (1 респондент); *Не худое ремесло, кто умеет делать и весло* (1 респондент); *Дела на копейку, а магарыч на рубль* (2 респондента); *Дело делу учит* (1 респондент); *Ему дело, а он – собака съела* (1 респондент). Всего было отмечено шесть единиц.

В качестве единиц, составляющих когнитивную базу реципиентов, были отмечены следующие паремии: *Кто не работает, тот не ест*; *Без труда не вынешь и рыбку из пруда*; *Труд кормит, а лень портит* и т. д.

Как единицы хорошо знакомые и используемые русскими респондентами в речи были отмечены следующие паремии: *Дела как сажка бела*; *Дело мастера боится*; *Кто не работает, тот не ест*; *Без труда не вытащишь и рыбку из пруда*. Всего отмечено 14 единиц.

Тридцать единиц анкеты были помечены в графе «понимаю», это те единицы, с которыми респонденты встретились впервые во время опроса-анкетирования, которые не входили в речевой опыт испытуемых, но были понятны им на уровне интенции, выделения аксиологической оценки и культурной установки. К таким единицам относятся, например: *Грязные дела в белых перчатках не делают*; *Дела словом не заменишь*; *За добрые дела всегда ждёт похвала*; *Каковы дела, такова и слава* и т. д.

Китайским студентам было предложено кратко, одним или несколькими словами, выразить суть китайских паремий, выбранных их словарей и описывающих концепт *дело*.

Пословицы, которые входят не только в пассивный, но и в активный запас (отмечены в графе «знаю и употребляю») оказались немногочисленными: *万事开头难: Дело, которым занимается человек, всегда будет очень трудным в самом начале*; *勿以善小而不为, 勿以恶小而为之* *Малая добродетель – всегда*

добродетель, а малое зло – всегда зло; 慢工出细活 Тщательная работа дает лучший результат.

Как совершенно непонятные были отмечены следующие единицы: 凡事预则立，不预则废 Все дела, если заранее подготовиться, будут успешными, а если не готовиться заранее, можно потерпеть неудачу (восемь информантов); 一勤生白巧, 一懒生白病 Человек добивается высокого мастерства через упорную трудовую закалку, а различные недостатки (пороки) появляются из-за лени (семь информантов).

Таким образом, все 50 русских и 20 китайских пословиц, включенных в анкеты, были оставлены в списке единиц для лингвокультурологического описания, так как большинство респондентов (более 60 %) отметили эти единицы как знакомые им из предыдущего опыта, либо незнакомые, но понимаемые на уровне когнитивной структуры.

Литература

1. Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высш. учебн. заведений / Под ред. Загвягинского В. И., Закировой А. Ф. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
2. Долженко Ю. Ю. Онлайн анкетирование как современный и эффективный способ исследования / Ю. Ю. Долженко, А. С. Позднякова // Транспортное дело России. – 2015, № 1. – С. 109–110.
3. БПС – Большой психологический словарь / Под ред. Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П. [Электронный ресурс]. – Код доступа: <http://psychologi.academic.ru> (10.01.2018).
4. Старченко Е. В. Опрос студентов выпускных курсов как один из способов улучшения качества обучения в вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013, № 8. – С. 322–333.
5. Даль В. И. Словарь пословиц русского народа. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 1999. – 614 с.
6. Большой словарь русских пословиц / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е. К. Николаева. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2010. – 1024 с.
7. 温端正, 中国谚语大词典, 上海辞书出版社, 2011年, 共638页 (Уэнь Дуаньчжан. Большой словарь китайских пословиц. – Дуаньчжан Уэнь: Шанхайское словарное изд-во, 2011. – 638 с.)
8. 温端正, 中国俗语大辞典, 上海辞书出版社, 2011年, 共1130页 (Уэн Дуаньчжан. Большой словарь русских поговорок / Дуаньчжан Уэн. – Шанхайское словарное изд-во, 2011. – 1130 с.)
9. 温端正, 沈惠云, 通用谚语词典, 语文出版社出版, 2014年, 310页 (Уэнь Дуаньчжан, Шэнь Хуэйюнь. Практический словарь китайских пословиц. – Пекинское словарное издательство, 2014. – 310 с.)

Чжан Личэн

Санкт-Петербургский государственный университет

«ВЗРОСЛЫЙ» В ЗЕРКАЛЕ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье проводится анализ оснований русских устойчивых сравнений с эталоном «взрослый», а также сопоставление полученных результатов с представлениями о взрослом человеке, полученными в результате проведенного анкетирования информантов-носителей русского языка с целью подтверждения гипотезы об отражении в устойчивых сравнениях русского языкового сознания.

Ключевые слова: устойчивые сравнения; основания устойчивых сравнений; языковое сознание; стереотипные представления.

Zhang Licheng

Saint-Petersburg State University

Adult in the mirror of russian similes

The article analyzes the bases of Russian similes with the standard "adult", as well as compares them with the results obtained with the ideas about the adult man, which are obtained as a result of the survey of informants-speakers of the Russian language in order to confirm the hypothesis of reflection of the Russian consciousness in the similes.

Keywords: similes; the bases of similes; linguistic consciousness; stereotypical views.

Устойчивое сравнение (УС) как фразеологическая единица вербализует богатый исторический опыт народа, в нем отражены представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей [1, с. 305]. По мнению В. Н. Телия, УС – это система образов-эталонов, она представляет собой «источник культурно-национальной интерпретации» [2, с. 241]. В УС как бы запрограммировано их участие «в межпоколенной трансляции эталонов и стереотипов национальной культуры [2, с. 61]. Как справедливо отмечает А. С. Алешин, «стереотипные образы и связанные с ними эталоны и символы, вербализованные в УС, отражают материальную и духовную культуру народа [3, с. 48]. Объектом данного исследования являются русские УС с эталоном *взрослый*.

В «Словаре сравнений русского языка» В. М. Мокиенко зафиксировано 6 устойчивых сравнений с эталоном взрослый: спрашивать / спросить кого о чём как взрослого; говорить что кому как взрослому; относиться к кому как к взрослому; обращаться с кем как со взрослым; говорить с кем как со взрослым, делать что как взрослый, и одно УС без основания – как взрослый, которое обозначает «1. Одобр. о серьёзном, рассудительном и самостоятельном ребенке или подростке; 2. Неодобр. О не по годам серьёзном, излишне задумчивом и постоянно чем-то озабоченном ребенке» [4, с. 61]. Следует отметить, что все УС употребляются применительно к детям, которые ведут себя как взрослые люди или с которыми обращаются как со взрослыми людьми.

Для выявления особенностей функционирования анализируемых УС мы обратились к контекстам, представленным на сайте «Национальный корпус русского языка» (НКРЯ) [5].

В отличие от данных словаря в НКРЯ УС *как взрослый* употребляется не только применительно к детям, но и в ситуациях, когда взрослых призывают вести себя как должно, по существующим в культуре представлениям, вести себя как взрослый человек, или когда взрослый человек соответствует принятым представлениям. Например: «Чтобы быть *продюсером*, надо *вести себя как взрослый человек*, что для актеров – анафема» (Галкина Г. Хью Джекмен: «Жена спала на моих премьерах» // Труд-7, 2009.05.04); «[Психолог] А другой вопрос / что потом / рассказывает ли он об этом своей партнерше или своей супруге / *ведет ли он себя как взрослый человек* или ведет он себя как инфантильный ребенок / который говорит / "Я так устроен"» [Беседа с психологом на радио // Из коллекции НКРЯ, 2002]; «И здесь Вика *повела себя как взрослый человек*: вручила женщине внучат и побежала звать на помощь соседей» (В. Загвоздин, КР.РУ. Восьмилетняя Вика получила медаль «За отвагу на пожаре» // Комсомольская правда, 2007.12.05) [5].

В контекстах, как можно заметить, часто конкретизируется поведение, присущее взрослому человеку, но УС *вести себя как взрослый* (часто с расширением *человек*) может отражать стереотипное совокупное представление о поведении взрослого в русском языковом сознании, существующую пресуппозицию. В

этом случае подобное поведение не поясняется: «На съемках Натали *вела себя как взрослый человек* с очень твердым характером» (Жанна Сергеева. 5 актрис, которых прославил Люк Бессон // Труд-7, 2010.07.20) [5].

В НКРЯ нами были обнаружены также УС *рассуждать как взрослый*, *разговаривать с кем как со взрослым*, и зафиксированные в словаре сравнения *говорить с кем как со взрослым*, *относиться к кому как к взрослому*. Например: «Видно, что он очень серьезный мальчик и уже привык *рассуждать как взрослый*» (О. Змановская. Пятилетний иркутянин сходу подбирает мелодии песен // Комсомольская правда, 2009.05.27) [5].

Основаниями УС с эталоном «взрослый» чаще всего являются глаголы речи, в некоторых примерах УС употребляются применительно к взрослому человеку.

Кроме УС, в НКРЯ в большом количестве представлены и окказиональные сравнения, основания которых вербализуют представление о поведении взрослого человека. Например: «Гонки на мини-внедорожнике «стройнят» наш семейный бюджет еще на полтинник, но сынок просто счастлив. Ведь он *водит машину как взрослый*» (В. Брыкалина. Карусели и батут, заскучать вам не дадут! // Комсомольская правда, 2010.08.24); «Подросток уже знает себя, уверен в своих достоинствах, оценивает себя адекватно и *может смотреть в будущее как взрослый* – оценивая возможные перспективы, шансы на успех в том или ином деле» (Коллективный. Форум: Если подросток не хочет учиться (2013)) [5].

С целью выявления черт взрослого человека в русском языковом сознании нами был проведен опрос. Информантам было предложено написать черты (характера, поведения и другие), свойственные обычно, на их взгляд, взрослому человеку. В опросе приняли участие 48 носителей русского языка в возрасте от 16 до 55 лет (школьники, студенты и люди, имеющие высшее образование). В результате было получено 163 характеристики, из которых мы отобрали те единицы, которые встретились 3 и больше раз у разных информантов. Это *ответственность* (25 раз), часто данное слово употребляется не отдельно, а с дополнением, как, например, *ответственность за свои поступки и их возможные последствия*, *готовность брать на себя ответ-*

ственность, ответственность за свои дела и т. д.; *рассудительный* (или его однокоренные глагол и существительное: *умение рассуждать, рассудительность*) (8 раз); *серьёзность* (7 раз); *самостоятельность* (иногда с определением: *финансовая*) (5 раз); *сдержанность* (5 раз); *уверенность* (4 раза), *понимание* (с дополнением: *понимание необходимости работы; понимание что люди разные; понимание, чего хочешь*) (4 раза); *сознательность* (4 раза); *уважение* (4 раза); *умение планировать и организовывать; мудрость* (по 3 раза).

На основе полученных результатов можно констатировать, что такая черта характера человека, как *рассудительность*, занимающая второе место по количеству единиц в анкетах информантов, присутствует в проанализированных УС как основание сравнения. Другие черты характера, приведенные информантами, раскрываются в контекстах при использовании семантически синкретичного УС *вести себя как взрослый*. Таким образом, можно сделать вывод о том, что УС с эталоном *взрослый* вербализуют существующие в русском языковом сознании стереотипные представления.

Литература

1. Бао Хун. Национально-культурная специфика фразеологизмов в русском и китайском языках // Фразеология в контексте культуры: Материалы Междунар. симпоз., Москва, 8-10 июня 1998 г. / Отв. ред. В. Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 333 с.
2. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М. Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
3. Алёшин А. С. Устойчивые сравнения шведского языка, характеризующие человека (лингвокультурологический аспект): дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2011.
4. Мокиенко В. М. Словарь сравнений русского языка. – СПб: Норинт, 2003. – 603 с.
5. Национальный корпус русского языка. – URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 19.01.2018).

Чжан Яньцю

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПЕРЕДАЧИ ЭМОЦИИ ЗЛОСТЬ В ПРОИЗВЕДЕНИИ «НАШИ» С. Д. ДОВЛАТОВА

Статья посвящена исследованию лексических средств передачи эмоции *злость* в произведении «Наши» С.Д. Довлатова. Особое внимание обращается на выявление причин, которые определяют выбор и особенности лексических, грамматических и др. средств передачи эмоции *злость* в произведении «Наши».

Ключевые слова: эмоция; злость; лексические средства; «Наши»

Zhang Yanqiu

Saint-Petersburg State University

The lexical means for transmission of anger in the "Ours" of C. D. Dovlatov

The article investigates the research of the lexical means for transmission of anger in the "Ours" of C.D. Dovlatov. The particular attention is drawn to the identification of the causes that determine the choice and features of lexical, grammatical and others language means for the manifestation and expression of anger in the "Ours" of C.D. Dovlatov.

Key words: emotion; anger; lexical means; "Ours".

В жизни человека важную роль играют эмоции, которые являются важной формой познания человеком окружающей действительности и обогащения внутреннего мира личности. Выбор эмоции *злость* для языкового анализа обусловлен тем, что она достаточно частотно передаётся в русском языке и имеет богатый набор средств выражения. Интерес к выявлению лексических средств передачи эмоции *злость* привлёк наше внимание к анализу рассказов С. Д. Довлатова, герои в которых являются родственниками автора – людьми различного склада характера. Перед тем как начать анализировать лексические средства передачи эмоции *злость* в данном произведении, необходимо остановиться на определении лексемы «злость». Мы обратились к Энциклопедическому словарю, в котором дано следующее определение: «Злое, раздраженно-враждебное чувство, настроение» [2, с. 332].

С. Д. Довлатов использует достаточно много лексических средств для передачи эмоции *злость* героев в сборнике рассказов «Наши». Среди них большую долю занимают лексические средства выражения данной эмоции, т. е. те лексические средства, которые непосредственно звучат именно в речи героев. 1. *Если что-то раздражало деда, он хмурил брови и низким голосом восклицал: – АБАНАМАТ!* Лексема «абанамат» является неологизмом, и действительно, в большинстве словарей слова «абанамат» не существует. Оно имеется только в Словаре современной лексики, жаргона и сленга и обозначает *возглас, используемый для выражения ярости. Заимствован из «Соло на Ундервуде» Сергея Довлатова* [4]. А в Словаре эмотивной лексики русского языка лексема «ярость» включается в эмотивную лексику для выражения *злости*, что позволяет нам отнести лексему «абанамат» к лексическим средствам передачи эмоции *злости*.

В другом контексте наряду с эмотивной лексемой *злость* автор еще использует лексемы, которые несут историческую окраску или имеют бранное значение, что позволяет нам отнести их к лексическим средствам для выражения раздражённого чувства. Например: – *Немецкий шпион, – говорил я о Ленине. – Святотатец и болван!* – *реагировал дядя уже в мой адрес. Мы затрагивали довольно узкий круг тем: суд Линча, падение нравов, вьетнамская эпопея... Мой дядя ужасно сердился: – Фашист. – кричал он иногда, – матерый власовец!..* Заметим, что в данном контексте автор использует лексические средства выражения и описания эмоций *злости*, что делает ситуацию более конкретной и образной. Глагол «сердиться» обозначает «испытывать чувство раздражения, недовольства, гнева на кого-, что-л.» [1, с. 1003]. Это показывает, что в данном контексте герой в раздражённом состоянии. И наречие «ужасно» усиливает интенсивность выражаемой эмоции.

Кроме того, в качестве средств выражения эмоции *злости* в речи героев автор еще использует также лексемы «болван», «фашист» и «власовец». Первая из них обозначает «*Бранно. Бестолковый, глупый человек*» [1, с. 14], т. е. имеет бранное значение, с помощью которой выражается *злость* дяди. «Фашист»: «1. Приверженец фашизма, член фашистской организации. 2. *Бранно. О крайне агрессивном, злобном человеке*» [1, с.

462]. Нам известно, что в этот период уже закончилась Вторая мировая война, поэтому в нашем контексте лексема «фашист» в качества бранного слова имеет второе значение. А лексема «вла-совец» в современном словаре русского языка не найдена, только существует в Советском энциклопедическом словаре – предатели Советской Родины, участники антисоветских военных формирований, действовавшие в Великую Отечественную войну на стороне фашистской Германии [5, с. 232]. Употребляя данную лексему, дядя ругает своего племянника и выражает свое сильное раздражение, потому что всем известно, что во время Второй мировой войны много русских погибло из-за фашистов и до какой степени русские ненавидят фашистов и тех, кто предал Советскую Родину. Исторический фактор помогает нам отнести данные лексемы к средствам выражения эмоции *злости*.

Для описания эмоции злости своих героев С. Д. Довлатов использует **глаголы**: *орать, выругаться, нагрубить, поносить*. При этом нам интересно выявить разницу между данными лексемами. В двух контекстах автор использует лексемы «орать», «выругаться». Хотя в словаре синонимов они не представлены как синонимы, но на основе анализа контекста и толкований в данном произведении они, как нам кажется, употребляются как синонимы. Как следует из сопоставления словарных дефиниций, разница в значении этих единиц заключается в степени полноты проявления действия. В меньшей степени злость выражает слово «выругаться» – «Разг. Произносить грубые, бранные, оскорбительные слова» [1, с.709]. Пример из текста: *Повторились те же звуки. Дед глухо выругался, потирая спину. Потому что дед упал из-за плохого треска*. По сравнению с лексемой «выругаться» в большей степени злость выражает слово «орать»: «Громко, переходя на крик, бранить кого-л.» [1, с. 458], т. е. произносить бранные слова громко. «Орать» употребляется в следующем контексте: *Как-то раз повздорил с нерасторопным официантом. Стал орать*. Обе лексемы употребляются в разговорном стиле, что даёт автору лишний раз подчеркнуть вздорный характер и его несогласие и обиды.

В других двух контекстах автор использует лексемы «нагрубить», «поносить». Обе лексемы имеют значение бранное. Разница между этими словами заключается в их сочетаемо-

сти (управлении) и интенсивности проявлении эмоции злости. В меньшей степени выражает злость слово «нагругить», которое обозначает «наговорить грубостей» [1, с. 371]. При этом у этого слова управление – дательный падеж. Оно употребляется в следующем контексте: *Как-то раз в Щербаковом переулке ему (деду) **нагругил** водитель грузовика.* А лексема «поносить» имеет более высокую интенсивность выражения эмоции злости, она обозначает «сильно ругать, оскорблять бранью» [1, с. 575], т. е. уже не только наговорить грубостей, а уже сильно ругать, соответственно, степень выражаемой злости более интенсивная. Пример из контекста: *Моня **поносил** капитализм, восхищался социалистической индустрией, затем уехал.*

На основе анализа контекста обнаруживается, что чувство раздражения также описываются при помощи **мимики, действий и жестов**, которые человек совершает в тех случаях, когда он испытывает сильное раздражение. Например: *Дед **ухватился за борт. Остановил** полторку. **Отстранил** выскочившего из кабины шофера. **Поднял** грузовик за бампер. **Развернул** его поперек дороги.* Потому что водитель нагругил деду. Автор использует подряд 5 глаголов для описания быстрого и резкого движения героя, что усиливает интенсивность проявляемой эмоции. В другом контексте автор описывает **мимику** героя: ***Рассердился** дед, он **нахмурился. Сдвинул брови.*** Потому что землетрясение разрушило их дом, а бабка ещё произнесла: «*Господь милостив*». Дед рассердился. Глагол «рассердиться» непосредственно выражает раздражение деда. Глагол «нахмуриться» и «сдвинуть брови» являются синонимами [3, с. 221] и обозначают «Нахмурить лоб, брови, лицо, стать хмурым. Наморщиться, сдвинуться, выражая раздумье, озабоченность или недовольство и т.п.». В данном контексте благодаря употреблению глагола «рассердиться» в сочетании с мимикой «нахмуриться» и «сдвинуть брови» подчёркивается именно эмоция *злость*.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. – СПбГУ, 1998. – 1536 с.

2. Большой энциклопедический словарь / ред. А. П. Горкин. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – СПб.: Большая Российская энциклопедия: Норинт, 2002. – 1456 с.

3. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений Н. Абрамова. – М.: Русские словари, 1999.; Перевод в текст и вычитка (С) Александр Ильин, 2003. – 433 с.

4. Словарь современной лексики, жаргона и сленга. – URL: <https://argo.academic.ru/3/> (Дата обращения: 20.11.2017).

5. Советский энциклопедический словарь / ред. А. М. Прохоров. – Изд. 4-е, испр. и доп. – М.: Советская Энциклопедия; 1989 – 1990. – 1632 с.

УДК 81'367.628

Чжао Линьлин

Санкт-Петербургский государственный университет

СТРУКТУРНЫЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖДОМЕТИЙ, ВЫРАЖАЮЩИХ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Данная статья посвящена анализу междометий, выражающих положительные эмоции в русском языке. На материале трех словарей автор подробно описывает структурную и семантическую специфику междометий, обслуживающих сферу положительных эмоций.

Ключевые слова: междометия, русский язык, положительные эмоции, структурные и семантические особенности.

Zhao LinLin

Saint-Petersburg State University

Structural and semantic characteristic of interjections expressing positive emotions in Russian language

The article is devoted to analysis of interjections expressing positive emotions in Russian. On the basis of three dictionaries the author describes in detail the structural and semantic specifics of interjections expressing positive emotions in Russian language.

Keywords: interjections, Russian, positive emotions, structural and semantic characteristic.

Междометия существуют почти во всех языках и играют важную роль в человеческой коммуникации. Однако многие вопросы, связанные с определением, классификацией и функционированием этих единиц, до сих пор остаются открытыми. В «Русской грамматике» междометия определяются как «класс

неизменяемых слов, служащих для нерасчлененного выражения чувств, ощущений, душевных состояний и других (часто непроизвольных) эмоциональных и эмоционально-волевых реакций на окружающую действительность» [1, с. 732]. Как особая группа слов междометия характеризуются своими фонетическими, словообразовательными, синтаксическими и семантическими особенностями.

Обслуживая эмоциональную сферу, междометия выражают различные чувства и ощущения, как положительные, так и отрицательные. На основе трех словарей – «Словаря русского языка: в 4-х т.» под ред. А. П. Евгеньевой [2], «Большого толкового словаря русского языка» под ред. С. А. Кузнецова [3] и «Словаря структурных слов русского языка» В. В. Морковкина, Н. М. Луцкой, Г. Ф. Богачевой и др. [4] – нами были отобраны междометия, выражающие положительные эмоции. Список этих междометий включает в себя 67 единиц.

Лексикографический анализ показал, что отобранные междометия могут выражать следующие положительные эмоции: восхищение (*ай, ах, bravo, вот это да, мать божья, ничего себе, ну, ого, ой, ох, у, ух* и др.), радость (*а, ах, ба, бог мой, боже, наконец-то, ой, ура* и др.), восторг (*Боже, Господи Боже мой, зашибись, у, эх* и др.), удовлетворение (*слава Богу, давно бы так, ура* и др.), облегчение (*уф, ух* и др.), воодушевление (*ура, гип-гип*), удовлетворенность (*а*), удовольствие (*а*) и торжество (*ага*).

По составу междометия делятся на первообразные и непервообразные. Из 67 междометий, выражающих положительные эмоции, 18 относятся к первообразным междометиям: *а, ага, ай, ах, ба, ну, ого, о-го-го, ой, ой-ой, ой-ой-ой, ох, у, ура, уф, ух, фу, хо, хо-хо, эх*. Эти слова характеризуются своими словообразовательными и семантическими особенностями. Так, при выражении эмоций большинство из них может удваиваться или утраиваться для выражения степени реакции человека.

Ой как здорово!! *Фотографий наверно привезла кучу!* [Наши дети: Подростки (2004)]. *Лапочка моя! Ой-ой – в новом свитере!.. А походка!..* [Василий Шукшин. Три грации (1970–1974)]. В данных предложениях оба междометия выражают восхищение. По сравнению с *ой*, междометие *ой-ой* обладает большей выразительностью и эмоциональной силой (эти и

последующие примеры взяты из Национального корпуса русского языка).

Отметим, что все первообразные междометия, кроме слова *ура*, являются диффузными. Спектр семантики первообразных диффузных междометий очень широкий. Так, междометие *а* может выражать самые разнообразные эмоции. Рассмотрим несколько примеров.

– *А, Владимир, и я рад вас видеть* [Владимир Голяховский. Русский доктор в Америке (1984-2001)]. В данном случае междометие *а* выражает радость.

“*А-а, была не была!*” – подумал косой и рванул вперёд. А там, впереди-то, был не кто иной, как Дед Мороз [Юрий Макаров. Про зайца // «Мурзилка», 2001]. Здесь *а* выражает решимость говорящего.

– *А, чепуха, пустяки...* – пренебрежительно отмахнулись братья. – Пересадили на промышленность... [Анатолий Азольский. Лопушок // «Новый Мир», 1998]. В этом примере *а* выражает пренебрежение.

Разнообразие семантики первообразных междометий, очевидно, связано с тем, что на начальном этапе развития языка – до появления непервообразных междометных слов – первообразные междометия употреблялись для выражения самых разных чувств и эмоций.

Большинство междометий, выражающих положительные эмоции, являются непервообразными (49 из 67). Среди них заметное место занимают устойчивые словосочетания и фразеологизмы (*батюшки мои; бог мой; боже (ты) мой; вот это да; что ты говоришь, что вы говорите; мать божья; наконец-то; ничего себе; с ума сойти (сойдётся); черт возьми* и др.). Достаточно часто среди непервообразных встречаются междометия, связанные с другими частями речи (*батюшки, боже, господи, зашибись, приколы, чудо, колоссально* и др.).

Междометия, выражающие положительные эмоции, можно разделить на однозначные и диффузные. Из рассматриваемых 67 междометий только 14 являются семантически однозначными: *брависсимо; браво; (вот) то-то, (вот) то-то же, то-то вот; вот это да; гип-гип; слава тебе, Господи; зашибись; наконец-то; сила; слава богу; слава (тебе) господи; давно бы так; ура; эври-*

ка. Диффузных междометий, выражающих положительные эмоции, значительно больше – 53 из 67. Кроме того, отрицательные эмоции (испуг, досада, негодование, боль, сожаление, недовольство, страх, упрек, разочарование, угроза, порицание, пренебрежение, печаль, презрение и др.), выражаемые рассматриваемыми диффузными междометиями, гораздо разнообразнее, чем положительные (восхищение, радость, восторг, облегчение и др.).

При выражении эмоций важную роль играют ситуация, интонация, жесты и мимика, поэтому, анализируя значения диффузных междометий, необходимо учитывать контекст и интонацию говорящего.

Литература

1. Русская грамматика: В 2-х т. Т.1. / Гл. ред. Н. Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980. – 784 с.
2. Словарь русского языка: В 4-х т. / Под ред. А. П. Евгеньевой. – М.: Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999.
3. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2001. – 1536 с.
4. Словарь структурных слов русского языка / В. В. Морковкин, Н. М. Луцкая, Г. Ф. Богачева и др. – М.: Лазурь, 1997. – 420 с.

УДК 811.161.1

Ягодкина К. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

СРЕДСТВА ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА В ПРЕДВЫБОРНЫХ ПРОГРАММАХ ПАРТИЙ КАК ОТРАЖЕНИЕ ДОМИНИРУЮЩЕГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИКА

В статье анализируется функционирование экспрессивных синтаксических конструкций в предвыборных программах политических партий, а также их потенциал реализации стратегического воздействия и формирования речевого поведения современного политика. Автором статьи были проанализированы материалы предвыборных программ ведущих российских политических партий в период предвыборных кампаний с 2007 г. по 2016 г.

Ключевые слова: экспрессивный синтаксис, предвыборная программа, речевые стратегии, речевые тактики, речевое поведение.

K. N. Yagodkina

Saint-Petersburg State University

Syntactic expressive units in political parties' programs as a reflection of dominant speech behavior of a modern politician

The paper discusses the functioning of syntactic expressive units in political parties' pre-electoral programs, as well as their potential to implement strategic influence and identify models of speech behavior of modern politics. The author analyzed materials of pre-electoral programs of leading Russian political parties during pre-election campaigns from 2007 till 2016.

Keywords: expressive syntax, pre-electoral platform, speech strategies, speech tactics, speech behavior.

Результаты политических выборов, нововведения в политической жизни страны оказывают прямое влияние на будущее страны и населения. Предвыборная программа, по сравнению с жанрами политической рекламы, не ставит своей главной целью прорекламировать партию, она является строго регламентированным жанром, обладает определёнными стандартными компонентами структуры, соответствующими государственному стандарту, поэтому языковые средства становятся приоритетными средствами стратегического воздействия.

На уровне синтаксиса экспрессивность может проявляться в «способности синтаксической конструкции усилить как прагматическую, так и собственно грамматическую информацию, заложенную в высказывании или в каком-либо его компоненте» [1, с. 14]. Следовательно, экспрессивный синтаксис в целом может рассматриваться как один из способов реализации коммуникативных стратегий и тактик.

В качестве основных стратегий данного жанра выступают стратегия самопрезентации, стратегия манипуляции и стратегия на достижение цели. При этом стратегии дискредитации оппонента и информирования выступают как вспомогательные. Использование этих трёх стратегий было замечено во всех программах. Стратегии дискредитации оппонента и информирования выступают как вспомогательные. Они также активно используются и присутствуют в предвыборных программах, тем не менее создание предвыборной программы теоретически воз-

можно без использования этих стратегий. Они дополняют, раскрывают намерения кандидата более подробно, помогают кандидатам противопоставить себя оппонентам, выделив наилучшие свои стороны. Но цель жанра предвыборной программы всё же может быть достигнута при помощи трёх основных стратегий. Например, использование стратегии дискредитации оппонента встречается в предвыборных программах всех партий, кроме партии «Единая Россия».

Анализ материалов предвыборных программ ведущих российских политических партий позволил выделить использование таких экспрессивных синтаксических конструкций, как парцелляция, сегментированная синтаксическая конструкция, инверсия, лексический повтор с синтаксическим распространением, эллипсис, риторическое единство в монологической речи, номинативные предложения. На основании анализа работ Г. Н. Акимовой, А. П. Сковородникова, Н. А. Купиной представляется возможным отнести их к основным синтаксическим средствам экспрессивности. В качестве примера подробного анализа использования экспрессивных синтаксических средств в предвыборной агитации был выбран контекст из «Предвыборной программы Партии «ЕДИНАЯ РОССИЯ» на выборах депутатов Государственной Думы ФС РФ VII созыва» (2016, 88):

«(1) Не так много государств способны проводить по настоящему суверенную внешнюю политику, ни на кого не оглядываясь. (2) Россия – может. (3) И мы не раз это доказывали. (4) И вернув Крым. (5) И сражаясь с международным терроризмом на Ближнем Востоке» (Предложения пронумерованы для удобства описания).

Фрагмент содержит парцелляцию, а также элемент лексического повтора с синтаксическим распространением. Основная фраза – предложение № 1, затем следует ряд парцеллятов – предложения № 2–5. Жанр предвыборной программы не подразумевает использование явной экспрессивности, поэтому использование такой конструкции является стилистически и стратегически значимым.

Во-первых, в данном фрагменте партия «Единая Россия» выступает не как отдельный элемент структуры правительства, а приравнивается к России в целом, достижения государства

представлены как результат работы одной конкретной партии, здесь применена тактика солидаризации. Во-вторых, авторы фрагмента сначала используют сопоставление, которое логически переходит в противопоставление. Так они стремятся противопоставить себя и результаты своих действий политике в других странах мира (дистанцирование), в подтверждение этому противопоставлению приводятся примеры, информация о достигнутых партией результатах. Таким образом, с помощью тактик информирования, дистанцирования и солидаризации реализуется стратегия самопрезентации. Стратегия манипуляции в данном примере выражается благодаря использованию тактики эмоционального воздействия. Фразы о Крыме и войне на Ближнем Востоке выделены в парцелляты, оказываясь таким образом в сильной синтаксической позиции. Автор пытается апеллировать к патриотическим чувствам своих избирателей. Итак, здесь актуализируется стратегия самопрезентации, а также в качестве вспомогательной можно выделить стратегию манипуляции.

Наиболее частотны примеры реализации стратегии на достижение цели. Основные тактики, формирующие эту стратегию: тактика указания на проблему, тактика выражения желания, тактика предложения решения проблемы, тактика обещания, тактика выражения условия для осуществления цели, тактика ограничения условия, тактика выделения. Остальные тактики участвуют в формировании данной стратегии, но не являются основными. Они являются вспомогательными, помогают уточнить, разъяснить, воздействовать и т. д. (тактика разъяснения, иллюстрирования и пр.). Использование такой цепочки тактик позволяет говорить о типичной логике воздействия на электорат и доминирующем речевом поведении современного политика.

На основании анализа многочисленных примеров использования экспрессивных синтаксических конструкций в предвыборных программах представляется возможным говорить о некоторых тенденциях и предпочтениях политических партий относительно использования тех или иных стратегических средств воздействия. Например, партии «Единая Россия» наиболее свойственно использование стратегии самопрезентации. Также партия активно применяет стратегию информирования, однако в программах полностью отсутствует стратегия дискредитации

оппонента. В исследованных примерах можно выделить тенденцию партии акцентировать внимание на заслугах, подчеркивать достижения (тактика выделения). Воздействие происходит по принципу демонстрирования результатов, нежели критики оппонентов.

В предвыборных программах «КПРФ» наиболее часто встречаемые стратегии – на достижение цели и дискредитации оппонента. Программы наполнены целями и обещаниями, а также критикой современного положения дел. Для партии «ЛДПР» наиболее частотны стратегии – на достижение цели, манипуляции и дискредитации оппонента. В текстах предвыборных программ этой партии часто можно встретить использование маркированной, оценочной лексики, синтаксис простой и динамичный, что отражается в активном использовании таких экспрессивных конструкций, как эллипсис и риторическое единство.

Для политической партии «Яблоко» наиболее характерна стратегия на достижение цели. В отличие от упомянутых партий, «Яблоко» практически не использует стратегию дискредитации оппонента, а лишь указывает на проблемы и предлагает пути их решения. Также стоит отметить, что материалы этой партии отличаются редким использованием экспрессивных синтаксических конструкций, примеры из материалов этой партии были самыми немногочисленными.

Литература

1. Акимова Г. Н. Новое в синтаксисе современного русского языка. – М., 1990. – 168 с.
2. Купина Н. А. Креативная стилистика: учеб. пособие. – М., 2014. – 184 с.
3. Сковородников А. П. Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка. – Томск, 1981. – 255 с.

УДК 811.161.1:81'42:159.974.5

Яо Жун

Санкт-Петербургский государственный университет

КОНЦЕПТ «ТОСКА» В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Статья посвящена исследованию концепта «тоска» в русском языковом сознании. Исходя из представления о единстве речемыслительного акта, в ко-

тором языковое и логическое содержание представлены совместно, выделим десигнат и денотат. Таким образом, в работе было изучено образное понятие и смысловые постоянные концепта «тоска».

Ключевые слова: концепт «тоска», образное понятие, денотатные признаки.

Yao Rong

Saint-Petersburg State University

The concept of anguish in Russian language consciousness

The article is dedicated to the exploration of the concept of anguish in Russian language consciousness. On the basis of the unity of the speech-making act, in which the linguistic and logical contents are presented jointly, we emphasize designatum and referent. Our work studies figurative conceptus and semantic constant of the concept of anguish.

Keywords: the concept of anguish, figurative conceptus, denotation signs.

Эмоции не только испытываются, но и концептуализируются, вербализируются и семантизируются языком. Через языковое выражение эмоций познаётся не только сам человек как языковая личность, но и языковое сообщество в целом. Концепт «тоска», будучи в числе отрицательных эмоциональных концептов, выражен одним из ключевых слов русской ментальности, занимает уникальное место в русской культуре и имеет яркую национально-культурную специфику.

Как национально-специфичный концепт, русский концепт «тоска» имеет собственный запас признаков, отличает носителя русской культуры. В. В. Колесов [3] выделяет четыре признака выражения концепта в форме прилагательного – типичные, глубинные, интенсивные и длительные признаки. Разберёмся в тех эпитетах, которые употребляются со словом *тоска* в Словаре эпитетов [4] и в текстах Национального корпуса русского языка, выделим эти эпитеты по вышеупомянутым четырём признакам. В типичные признаки входят такие эпитеты, как *горькая, душевная, сердечная, смертная*, типичные признаки раскрывают символ концепта, выражают основное его свойство. Установлено, что русская тоска связана со смертью. Глубинные признаки представлены прилагательными типа *глубокая, глухая, давящая, дикая, жуткая, звериная* и др. Они создают реальный образ и актуальное понятие концепта, и поэтому они не столь постоян-

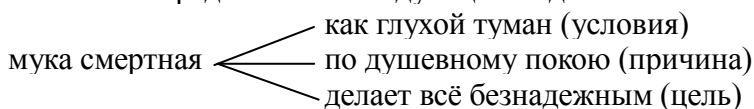
ны, но устойчивы при образовании словосочетания. А в длительные признаки входят только *вековая* и *вечная*, так как длительные признаки очень редки, по существу ограничиваются определением. Интенсивных определений больше всего, в их числе *беспримерная, необъяснимая, непереносимая, убийственная, томительная* и др. Они используются вольно по авторскому желанию, носят оценочный характер.

Кроме того, в русском языке у слова *тоска* бывают оксюморонные сочетания, которые в известной степени указывают на иррациональное начало тоски, на невозможность преодоления тоски и объяснения её причин и истоков. Существуют такие сочетания, как *весёлая тоска, сладкая тоска, счастливая тоска* и т. д. Эти употребления своеобразны для русского языка и делают русскую *тоску* отличительной от других национальных языков.

На семантическом уровне лингвистическая константа проявляется в соотношении основания (исходного общего значения концепта) и трёх следствий – условия действий, причины и цели. Также берём примеры в Национальном корпусе:

Недвижимость – смерть души, а тоска – мука смертная, томление тления, невыносимое страдание души умирающей (Л. П. Карсавин, 1919); Глубокая тоска, бредящая в безднах нашего бытия, как глухой туман, сдвигает все вещи... (Л. А. Гоготишвили, 2006); Существует тоска по душевному покою, по чему-то прочному и настоящему, изложенному доступным языком («Тень» знает свое место, 2004); И эта русская тоска в сочетании с русским «авось», по-моему, губит нас, делает все безнадежным (Владимир Молчанов, Консуэло Сегура, 1999–2003).

Таким образом, системное отношение концепта Тоска можно было бы представить в следующем виде:



Читается: Тоска – это смертная мука по душевному покою, как глухой туман, делает всё безнадежным.

В некоторых художественных текстах и философских произведениях найдены такие прекрасные описания концепта «тоска». Например: Безмерно и как-то тягуче тоскует современный

русский человек; до того тоскует, что, кажется, это одно и обуславливает его живучесть. Благодаря тоске он кое-как ещё барахтается, бьётся и сознает себя человеком... (Салтыков-Щедрин); Русская тоска не имеет никакого смысла, никакой причины, русский человек просто тоскует по чему-то неопределённому (Дугин); Тоска жизни, продолжающаяся без надежды (А. Платонов); Тоска – фрагмент невидимого физического мира... Сложное психическое состояние человека, но осмыслено оно как самостоятельная субстанция; тоску нельзя видеть, но чувствуют её все (Чернейко).

Таким образом, можем сделать вывод, что тоску понимают современные люди как щемящую сердце тревогу от неизвестности при чувстве пустоты от временной жизни и вечной смерти. Такое ощущение, которое сильнее, чем скука, и переходит в более сильные качества вроде печали и грусти, свойственно только русскому народу. Культурные коннотации, стоящие за концептом «тоска», составляют важную часть культурного кода русской лингвокультуры.

Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка. – М., 2010.
2. Вежицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М., 2001.
3. Колесов В. В. Концептология. – СПб., 2012.
4. Горбачевич К. С. Словарь эпитетов / К. С. Горбачевич, В. П. Хабло. – Л., 1979.
5. Колесов В.В. Словарь русской ментальности. В 2-х томах / Д. В. Колесов В.В., Д. В. Колесова, А. А. Харитонов. – СПб, 2014.

II. ЛИНГВОДИДАКТИКА: ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК РОДНОМУ

УДК 181.161.1

Аладышкина Л. В.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ДИАЛОГА И МОНОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается проблема организации коммуникативно-интерактивного обучения речевому общению на занятиях РКИ.

Ключевые слова: обучение иностранных студентов, интерактивное и коммуникативное обучение, обучение общению.

L. V. Aladyshkina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Problem of correlation between dialogue and monologue in learning foreign students speech communication in Russian

The report considers the problem of interactive and communicative learning of speech communication in lessons of Russian as a foreign language.

Keywords: teaching of foreign students, interactive and communicative learning, teaching communication/

Современная педагогика все чаще обращается к идее диалога, взаимодействия как единственно возможной форме существования человека и способу улучшения качества жизни всего человечества. Несмотря на развитие информационных технологий, первичная форма активности человека – общение – не только не утрачивает своей актуальности, но и становится приоритетной [1]–[3]. Отражение этой тенденции в образовании приводит к тому, что обучение диалогу становится доминантной целью, а также средством обучения языку. В узком смысле слова диалог – это функциональная разновидность речи, вид речи, тип

коммуникации, реализация которого создает особый тип текста. В основе ряда современных исследований лежит более широкое понимание диалогичности как проявления социальной сущности языка, принципа мышления и познания (М. С. Глазман). Диалог в широком смысле – это встреча двух сознаний, двух культур.

Диалогическая речь с рядом ее специфических признаков традиционно противопоставляется монологической. Однако в исследованиях последних лет возможность разграничения диалога и монолога ставится под сомнение. Теоретические трудности при определении монолога и диалога объясняются самой природой данных явлений, имеющих обширную «переходную» зону, о которой говорит наличие таких терминов, как "монологический диалог" (Л. П. Якубинский), "диалогизированный монолог" (В. В. Виноградов), "монологическая реплика" (Т. О. Винокур), "диалогизированный внутренний монолог" (М. М. Бахтин), "развернутая монологическая реплика" (А. Е. Мельник) и др. Это явление объяснимо, "поскольку и той и другой форме свойственно генеральное свойство всякой речи, а именно – диалогичность" (А. П. Стельмашук). Диалог признается свойством мышления, любое теоретическое мышление понимается как внутренний диалог, а акт мышления – как социальный акт общения (В. С. Библер). Диалогичность в широком смысле рассматривается как условие жизни человеческого общества вообще. М. Н. Кожинной была разработана лингвистическая теория диалогичности в широком философском ее понимании. Согласно этой теории, любому тексту, монологическому и диалогическому устному и письменному, свойственно выражение диалогических отношений как отражения диалогичности мышления в процессе общения и познания. При этом диалогичность интенсифицируется задачами собственно коммуникативными: достижением эффективности общения партнеров при их взаимодействии.

Принимая во внимание современные требования к образовательному процессу и доминирующую роль обучения взаимодействию, интеракции, исследователи все чаще обращаются к проблеме усиления на занятиях РКИ диалогического компонента педагогического общения как наиболее естественной формы

совместной деятельности, особо актуальными считая средства и приемы выражения диалогичности, объединяющие педагога и обучающихся, моделирующие ситуацию сотрудничества, ситуацию совместности их действий. Формирование диалогового фона преподавания во многом обусловлено тем, насколько полно преподаватель выполняет свои коммуникативные обязанности, насколько умело, разнообразно и постоянно использует коммуникативные интерактивные стратегии и тактики, средства и приемы, соответствующие представлениям о толерантном речевом общении (Е. А. Жуланова). Коммуникация и интерактивность представляют собой взаимосвязанную целостность, что позволяет говорить об интерактивной коммуникации и коммуникативно-интерактивном обучении. Дополняя и обогащая принцип коммуникативности, принцип интерактивности в обучении позволяет обеспечить интерактивный режим учебного дискурса, когда преподаватель и иностранные учащиеся, становясь партнерами, вырабатывают единую стратегию взаимодействия и получают возможность вести позитивный, конструктивный диалог [2].

При этом целью педагогической организации интерактивной коммуникации является формирование и развитие умений, способностей к интерактивной коммуникации в жизни. Главным аспектом в коммуникативно-интерактивном обучении является переход от монологического взаимодействия к диалогическому (субъект-субъектному). Такой переход способствует самопознанию и самоопределению и самореализации всех участников диалога. Достичь диалогического взаимодействия позволяет применение проблемно-задачного подхода (система познавательных и практических задач, проблемных вопросов, ситуаций).

К сожалению, зачастую «авторитарные» преподаватели ведут «псевдиалоги» с обучающимися, вынуждая их просто отвечать на вопросы по плану. При этом той смены субъекта в диалоге, которую описывал в своих работах М. М. Бахтин, на занятии не происходит. Настоящим общением такие «диалоги» назвать нельзя. Гораздо более эффективными, на наш взгляд, являются занятия с «гипертекстовой» структурой, когда преподаватель допускает возможность частичной детерминации обуча-

ющимися хода занятия, отвечая на их вопросы, отвлекаясь от плана, тем не менее достигая намеченных целей.

Умение проектировать и реализовывать различные диалоговые технологии – одна из характеристик профессионализма современного преподавателя. При этом существуют серьезные противоречия:

– между востребованностью диалогического взаимодействия в современном учебном процессе и сохранением доминирования «классического» монологического и «псевдиалогического» взаимодействия;

– между теоретической изученностью коммуникативности и интерактивности и их формальной трактовкой в практике обучения русскому языку как иностранному;

– между все возрастающей потребностью в реорганизации учебного процесса при помощи средств обучения нового поколения и неразработанностью учебных комплексов и моделей, отвечающим новым требованиям.

Безусловно, проблема обучения в диалоге, являясь одной из актуальных проблем современного образования, требует дальнейшей серьезной теоретико-методической разработки.

Литература

1. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель. –Пермь, Изд-во госуниверситета, 2002. – 260 с.
2. Теремова Р. М. Интерактивно-коммуникативная составляющая учебника по русскому языку как иностранному и ее реализация в учебном процессе / Р. М. Теремова // Мир русского слова – 2013. – № 2. – С. 96–100.
3. Череповская И. Б. Учебное пособие интерактивного типа для краткосрочных курсов РКИ : Продвинутый этап обучения: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И. Б. Череповская; Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. – М., 2005. – 19 с.

Анциферова О. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

МЕТОДИЧЕСКИЕ НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ПРОЦЕССОМ ПРОВЕДЕНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ УРОКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматривается проблема обеспечения качества образования. Особая роль отведена основным методам и приёмам проведения комплексного урока на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. Приводятся доводы, доказывающие эффективность использования речевых образцов и речевых моделей на практических занятиях по русскому языку. Описываются практические виды работы, используемые на занятии, а также последовательность работы над темой.

Ключевые слова: методика обучения; комплексный урок; структурная модель урока; речевая модель; методы; приёмы.

O. V. Anciferova

Saint-Petersburg State University

Methodological observations of the process of giving integrated lessons of Russian as a foreign language

The article addresses the issue of ensuring the quality of education. A special role is given to the main methods and techniques of giving integrated lessons in the preparatory course. The article gives arguments proving the effectiveness of the use of speech models at practical language lessons. The types of practical work used during the class are described in the current article and also the sequence of work on the topic.

Keywords: methodological work; integrated lesson; structural model of the lesson; speech model; methods; techniques.

Важной особенностью процесса обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе является его комплексный характер. Основанием для комплексного обучения служит коммуникативная направленность, которая предполагает взаимодействие процессов формирования как аспектных речевых навыков (фонетических, графических, лексических, фонетических), так и коммуникативных умений (аудирование, говорение, чтение, письмо). Ярким примером сказанному может служить любая из единиц обучения языку (от звука до текста), точнее, непосредственно процесс работы над ней. Так, при изучении

текста объединяются аспекты языка, благодаря которым определяется фонетико-интонационная, семантическая и синтаксическая специфика данной единицы обучения, и параллельно с этим задействуются и тесно сочетаются все виды речевой деятельности (РД). Таким образом, под *комплексностью* в практическом обучении иностранному языку понимается: формирование коммуникативно-речевых умений на базе речевых навыков разного типа; обеспечение взаимосвязи разных видов речевой деятельности [1, с. 368].

В учебном процессе комплексное и аспектное преподавание, отражая общую направленность учебного процесса, не существуют обособленно друг от друга. Данный вид преподавания реализуется с помощью соответствующего типа урока. Комплексный, или комбинированный, урок направлен на формирование языковой базы, её закрепление с помощью упражнений и применение в процессе речевого общения в рамках урока. Подобная характеристика комплексного урока позволяет нам говорить одновременно и о содержательном, и о структурном его компонентах.

Традиционно в уроке выделяются три «стабильных компонента»: начало, центральная часть и завершение. Главная, центральная часть урока, отражённая в представленном определении, включает, соответственно: введение нового материала (1 этап); его закрепление в ходе тренировочных упражнений (2 этап); речевую практику (3 этап).

Что касается введения нового материала, то курс практического русского языка на начальном этапе обучения строится как последовательность речевых образцов, иллюстрирующих определённые грамматические темы, что обусловлено единицей обучения – предложением. Данная единица обучения предполагает, что главная роль отводится грамматике, которая и определяет порядок предъявления речевых образцов в зависимости от их структурной сложности, и что в обучении действует *правило одной трудности* (грамматика изучается на знакомом лексическом материале и наоборот).

Таким образом, грамматика выделяется в особый аспект работы, подаётся эксплицитно, организуется системно, подлежит теоретическому осмыслению в контексте речевых образцов

(1 этап работы) и, являясь основой коммуникативной деятельности, подлежит практическому усвоению в ходе упражнений, носящих коммуникативный характер (2 и 3 этапы).

В методике известны разные способы введения грамматического материала (практический, теоретико-практический) и их индуктивное и дедуктивное осуществление. Но кроме способов введения материала, немаловажное значение играют приёмы, составляющие эти способы. Методы, используемые преподавателем, должны помочь учащемуся прочно овладеть знаниями, умениями, навыками по изучаемому предмету. В процессе обучения должен произойти осмысленный переход от репродуктивного к творческому уровню владения учебно-познавательной деятельностью.

Если говорить о специфике работы на 1 этапе, то следует отметить, что введение и отработка нового материала предполагает следующие важные шаги (приёмы):

- демонстрация речевого образца с последующим комментированием, предполагающая активную работу преподавателя у доски;

- демонстрация речевой модели, или модельное представление новой грамматической конструкции на доске;

- демонстрация функциональности данной речевой модели преподавателем в устной и письменной форме;

- демонстрация функциональности данной модели учащимися в устной форме (обратная связь).

Успешность проведения этого этапа работы, с одной стороны, определяет продуманная подготовительная работа в начале урока (разминка), в процессе которой преподаватель активизирует знания тех аспектов грамматики, без знания которых невозможно объяснение нового грамматического материала, а, с другой стороны, методически грамотное введение нового материала. Несомненно, что и качество процесса реализации последующих этапов работы (система упражнений) напрямую связано с успешным проведением 1 этапа. «Отработка механизма реализации проводится на языковом материале, прошедшем уровень структурирования, т. е. на знаковом материале» [2, с. 40].

Особого внимания заслуживает модельное представление новой грамматической конструкции. Создание речевой модели

требует дополнительной работы от преподавателя, так как и внешняя, структурная её организация и внутренняя (содержательная) информация должны быть понятны и доступны учащимся. Под речевой моделью нами понимается упрощённая структурная схема, способная служить базой для построения аналогичных предложений путём варьирования лексического наполнения. Как правило, в учебнике подобные речевые модели отсутствуют, а представленный грамматический материал является слишком объёмным, громоздким, а значит, непосильным для изучения, понимания и усвоения. Рассмотрим работу на данном этапе на примере темы «Выражение причины и следствия». В процессе разминки преподаватель делает акцент на уже знакомой речевой модели «выражение причины»:

П: Как долго вы изучаете русский язык? Какой это язык? Он вам нравится? Почему вы изучаете русский язык?

С: Я изучаю русский язык, потому что хочу работать переводчиком...

Доска: (речевая модель 1) Почему....? , **потому что ...**

П: Можно это предложение сказать по-другому:

Я изучаю русский язык, так как хочу работать переводчиком.

Доска: (речевой образец) Я изучаю русский язык, так как хочу работать переводчиком.

(речевая модель 2) Почему....? , **так как**

П: Или (речевая модель 3) *Почему...? Так как*

П: Ответьте на мои вопросы:

Почему вы приехали в Петербург?

Почему вы учитесь в СПбГУ?

Почему вы активно работаете? Учащиеся отвечают, используя три модели.

Далее целесообразно закрепить грамматический материал с помощью некоммунитивных заданий, стараясь разнообразить и активизировать процесс работы элементами естественной коммуникации (требование ко всем тренировочным упражнениям), например:

Задание 1. Соедините два предложения в одно, указав причину.

Многие птицы не улетели на юг. В этом году была тёплая зима.

С: Многие птицы не улетели на юг, потому что (так как) зима в этом году была тёплая.

П: А какая зима была (будет) у нас в Петербурге?

Как называются птицы, которые улетают на юг? (перелётные)

Алекс хорошо сдал экзамены. Он много занимался.

П: Почему Алекс сдал экзамены?

С: Так как он много занимался.

П: А вы много занимаетесь в свободное время? Что вы делаете? Почему вы так занимаетесь?

Чем больше коммуникативных элементов будет на этапе выполнения тренировочных упражнений, тем более активно будут формироваться речевые навыки, тем более эффективно будет усваиваться новый речевой образец.

Таким образом, после ознакомления с новым грамматическим действием и осознания его формы, значения и употребления необходима тренировка или практическое его использование с разной степенью самостоятельности (от опор и на основе механизма аналогии до полной речевой «свободы»).

Говоря о системе упражнений, следует отметить, что её традиционное наполнение – (некоммуникативные, условно-коммуникативные, подлинно коммуникативные упражнения) – остаётся неизменным в контексте любого урока по практическому русскому языку. Речевая направленность процесса обучения, характерная для главенствующего сегодня в методике коммуникативного метода, предполагает не только подобную конечную целевую установку, но и сам путь к этой цели. Другими словами, все упражнения должны содержать речевую задачу и инициировать речемыслительную активность учащихся.

Необходимым условием достижения поставленных целей занятия является корректность заданий (формулировок) и их взаимообусловленность. Кроме мотивационной обусловленности задания, немаловажным оказывается выделение и характеристика языковой базы. Таким образом, следует включить в задание: мотивирующую часть, операционную часть в виде инструкции или образца и языковую часть. Недостаточная или из-

быточная выраженность любой из этих частей ведёт к коммуникативным сбоям.

Специфика проведения некоммunikативных (подготовительных, тренировочных) заданий уже была указана выше. Что касается блока коммуникативных заданий разной степени сложности, то здесь важно обеспечить учащихся необходимыми опорами для эффективного осуществления речевой деятельности. Эти опоры могут быть и лексическими, и грамматическими, и речевыми. Чем интенсивнее и активнее будет процесс выполнения условно-коммуникативных заданий, тем эффективнее и ощутимее для учащихся станет подлинно коммуникативный ряд заданий, подготовка и проведение которых также требует продуманности и подготовленности, так как учебные материалы не всегда включают подобный вид заданий или «не готовят» к их выполнению. Блок подлинно коммуникативных заданий даёт возможность применить полученные знания и опереться на сформированные навыки, осуществляя свободную коммуникацию.

Таким образом, при комплексном преподавании важны следующие частные методические принципы: коммуникативность, возрастающая сложность, синтаксическая основа обучения, речевые образцы и модели при введении нового грамматического материала, продуманная система упражнений с опорами. Данные методические принципы определяют специфику содержания и организации комплексного урока.

Литература

1. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / сост. Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 552 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – с.39–42.
3. Павлова Л. В. Гуманитарно развивающее обучение иностранным языкам в высшей школе. – М.: Наука, 2015.
4. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и её реализация) / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э Колларова. – СПб.: Златоуст, 2007.
5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателя / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М.: Русский язык, 2010.
6. Беликова Л.Г., Шутова Т.А., Ерофеева И.Н. Русский язык: первые шаги: учеб. пособие. Часть 3 / Л. Г. Беликова, Т. А. Шутова, И. Н. Ерофеева. – СПб.: Златоуст, 2017.

Аркадьева Т. Г., Васильева М. И., Владимирова С. С., Федотова Н. С., Шарри Т. Г.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

СЕМАНТИЧЕСКИЙ БАРЬЕР В КОММУНИКАЦИИ

В статье рассмотрен семантический барьер, который возникает у иностранных студентов на начальном этапе овладения русским языком. Семантический барьер связан с тем, что обучающимся одновременно предъявляются семантически соположенные слова, неточное понимание семантики которых может привести говорящего и слушающего к коммуникативным неудачам. Рекомендовано вычленять такие слова из ряда синонимичных слов для более четкого предъявления их дифференциальных сем.

Ключевые слова: семантический барьер; коммуникативные барьеры; адаптация; русский язык как иностранный

**T. G. Arkadeva, M. I. Vasilyeva, S. S. Vladimirova,
N. S. Fedotova, T. G. Sharry**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Semantic barrier in communication

In the article the authors speak of a semantic barrier. Semantic barrier exists for foreign students at the initial stage of studying the Russian language. The semantic barrier is due to the fact that students simultaneously learn words with similar semantics, students do not understand the difference in meanings and this causes a communicative failure. The authors recommend that students explain these words more carefully so that students understand their differential semes.

Keywords: semantic barrier; communication barriers; adaptation; Russian as a foreign language

Иностранные студенты как участники межкультурного общения ориентированы на достижение поставленной коммуникативной цели, которая на разных этапах овладения ими русским языком может варьироваться от обычного обмена информацией (– *Куда ты идешь? – Я иду в магазин*), установления взаимоотношений (– *Как тебя зовут? – Меня зовут Игорь*), выражения эмоций (*Ах! Какая прекрасная погода!*), до налаживания международных связей и организации международного сотрудничества (*Вас устраивают наши условия? Мы готовы подписать контракт*). Ключевую роль в этом процессе играет правильно выстроенная речь и знание национальных особенностей партне-

ра по коммуникации. Однако в ходе общения эффективность взаимодействия снижается, если в коммуникативный процесс внедряются препятствия – коммуникативные барьеры [1, с. 72] (личностный, психологический, организационный, языковой, культурный, семантический и др.), возникновение которых обусловлено как личностными особенностями говорящих, так и отсутствием у собеседников фоновых знаний о культуре народа, знаний о языковых единицах с национально-культурным компонентом, о стереотипах поведения, национальных традициях.

В сфере международной коммуникации коммуникативные барьеры рассматриваются исследователями в торгово-экономической сфере, так как в «многонациональный мир бизнеса каждый участник приносит свою матрицу культурной идентичности, которая определяет сценарии его поведения в деловых переговорах, в оформлении документов, в понимании удачной сделки и т. п.» [2, с. 41]. Однако коммуникативные барьеры возникают уже в начальный период обучения иностранного студента в российском вузе, и связаны они с различными аспектами адаптации: языковая адаптация (языковой барьер), учебно-профессиональная (организационный барьер), социокультурная (личностный, культурный). Преподаватели, обучающие иностранных студентов русскому языку, безусловно, обращают внимание на коммуникативные барьеры как важный фактор адаптации, который может привести студента к коммуникативной неудаче.

На занятиях по русскому языку как иностранному максимально учитываются личностные особенности студента, создаются условия для преодоления стереотипов, что задает положительный эмоциональный фон и повышает мотивацию к изучению русского языка. Выработка умений и навыков проводится в ситуациях, приближенных к реальности, что побуждает студентов к общению. Значительное внимание уделяется вопросу преодоления языкового барьера, поскольку он возникает у говорящего при ложном страхе от того, что он еще недостаточно знает язык и может показаться неграмотным или смешным. Ключевым барьером, объединяющим все аспекты адаптации, следует рассматривать семантический барьер, связанный с восприятием значения слова. На продвинутом этапе обучения РКИ иностран-

ным студентам разъясняется, что есть слова, которые содержат в своем значении аналогичные / различные коннотации, наблюдающиеся у эквивалентных слов в разных языках (например, культурный компонент цветов *роза, красный* и др.), есть безэквивалентные слова (*кипяток, заварка* и др.), слова и словосочетания фольклорного происхождения (*Соловей-разбойник, Иванушка-дурачок, три богатыря* и т. п.). Однако иностранный студент обречен на коммуникативную неудачу уже в элементарных ситуациях разговорной практики, когда речь идет о семантически соположенных словах типа: *поезд* и *электричка, гостиница* и *отель, поликлиника* и *больница, платье* и *сарафан, машина* и *автомобиль, киоск* и *ларек, блюдо* и *подстаканник* и т. д. Например, в речи иностранного студента можно услышать неправильное употребление этих слов: *Ольга пришла в ресторан в вечернем сарафане* (= в вечернем платье). *Торговался с продавцом в магазине* (= торговаться на рынке). *Купил на рынке по акции* (= в магазине по акции). *Это произведение является монументом древней литературы* (= памятником литературы). *В центре города расположен небольшой монумент* (= небольшой памятник). *Игорь отсутствовал на занятиях, потому что лежал в поликлинике* (= лежать в больнице). Слова *сарафан, рынок, монумент* и т. п. изучаются в рамках тематических групп последовательно во времени, осознание их семантики приходит позднее, чем иностранный студент встретится со словом на практике.

На начальном этапе обучения русскому языку методически целесообразно не объединять такие слова в лексико-семантические группы и тематические группы, включающие малознакомые и коммуникативно не значимые слова (*дом, изба, хижина, вилла, дача* и т. п.), а наоборот, вычленить их из общего списка и обратить внимание на дифференциальные семы, знание которых позволит иностранцам преодолеть трудности восприятия семантики и коммуникативные неудачи. Это необходимо, для того чтобы произошло формирование лексического навыка и становление системы связей: денотативной (лексическая единица связана с предметом действительности), ситуативной (лексическая единица связана с ситуацией), фоновой (у говорящего формируются ассоциации связанные с национально-

культурным компонентом лексической единицы). На продвинутом этапе на основе имеющейся базы будут установлены связи знакового характера (связь с эквивалентами в родном языке с учетом лексической интерференции) и семантические связи (связь лексической единицы с понятием). Рассмотрим, например, присутствующие в современной культуре отдыха россиян дачу и загородный дом. Иностранцам трудно провести между этими предметами действительности четкую границу, поэтому они нуждаются в дополнительном энциклопедическом разъяснении. Нельзя сказать, что зимой можно проживать на даче, так как дача – это обычно легкое деревянное строение, предназначенное для временного (весенний, летний и частично осенний период) нахождения. На даче обычно нет подключения к инженерным коммуникациям. Дача состоит из одной или двух комнат небольшого размера. На дачу выезжают, чтобы провести лето. Загородный дом – полноценное жилье со всеми инженерными коммуникациями для круглогодичного проживания. Для его строительства используется как деревянные материалы, так и кирпич, бетон. Загородный дом значительно больше дачи по размерам. Есть возможность прописки. С дачей связан ряд ассоциаций россиян: *дачный сезон, дачный участок, дачники, садоводы-огородники, рассада, теплица, цветники, работать на даче, сажать овощи, разводить цветы, свои фрукты и овощи* и др.: «*В Подмосковье стартовал дачный сезон. Прошлые выходные – это начало дачного сезона в регионе. В этом году дачный сезон начался раньше, чем в прошлом году, и уже в дачных садовых товариществах прошли общие собрания, уже прошли первые субботники*», – сказал Н. Чаплин. *У нас в области 3 млн. дачников. Московская область лидер среди других регионов, мы – дачная столица России, другого такого количества дачников и садоводов нет ни в каком другом регионе страны*», – добавил Н. Чаплин. [3].

Семантически соположенные слова, требующие выделения дифференциальных сем, присутствуют в Лексическом минимуме ТРКИ-1: *сад* (цветы, плодово-ягодные деревья, на территории дома), *парк* (деревья, большой размер), *рынок* (под открытым небом, шумный, можно торговаться), *магазин* (цены фиксированные, есть сертификаты на качество продукции), *электричка*

(место в билете не обозначено, можно только сидеть, небольшие расстояния), *поезд* (в билетах обозначено место, есть выбор мест плацкарт/ купе / люкс / сидячий, дальние расстояния). В некоторых случаях, например, таких как *поликлиника* и *больница* иностранный студент почувствует разницу между этими предметами действительности при обращении к толковым словарям и сможет для себя объяснить, почему допускается идти в больницу / в поликлинику, работать в больнице / в поликлинике, но нельзя сказать лежать в поликлинике (Больница – это медицинское учреждение для стационарного лечения, постоянного наблюдения, а также изоляции (в случае инфекционных и некоторых других заболеваний) больных. Поликлиника – это лечебное учреждение с врачами разных специальностей для приходящих больных или помощи на дому).

В других случаях обращение к словарям не будет способствовать осознанию разницы между словами, например, ларек и киоск. *КИОСК*, *киоска*, муж. (перс. – *бельведер*, *навильон*). 1. Небольшая легкая постройка на улицах, вокзалах и т. д. для мелкой торговли. *Газетный киоск*. *Киоск для продажи минеральных вод*. *Почтовый киоск* (для мелких почтовых операций). *ЛАРЁК*, *ларька*, муж. (разг.). *Торговая палатка*. *Купить колбасы в ларьке*. [4]. Наблюдения над контекстами употребления позволяют выделить дифференциальные семы киоск (продажа несъедобных товаров, цветов, газет и журналов, табачной продукции), ларек (продажа съедобных товаров, винно-водочной и табачной продукции). Ср.: *Табачную продукцию убрали с полок ларьков и киосков*. (Вехи года // «Русский репортер», 2014). *Самые вкусные и дешёвые чебуреки возле «Полежаевской», в фанерном ларьке под названием АО «Покоторг»*. (Дорогая моя столица (1997) // «Столица», 1997.01.06). *Как утром вышел из метро, так минут пять стоял у ларьков, раздумывал, что лучше: сигарет купить или пару пирожков?* (Алексей Моторов. Преступление доктора Паровозова, 2013). *Магазины, киоски и ларьки стали стремительно заполняться всяким барахлом, на которое у большинства просто не было денег*. (Алексей Моторов. Преступление доктора Паровозова, 2013). *Мы почпали на улице, выйдя на Комсомольский проспект, подбрели к ларьку, торговавшему ромовыми бабами*. (Александр Дельфинов. Лимонка в Лимонова //

«Частный корреспондент», 2011) – омонимия не снята. *Они стояли в соседний ларёк, где продавалось пиво.* (Александр Дельфинов. Лимонка в Лимонова // «Частный корреспондент», 2011). *Можно было купить буханку в ларьке на перекрестке, но мне хотелось побродить подольше, так что направился я в супермаркет.* (Дина Сабитова. Где нет зимы, 2011). *В киоске «Печать» около метро "Рязанский проспект", например, я обнаружил полку с крупной надписью «Уценка».* (Кот в целлофановом мешке, 2002) // «Витрина читающей России», 2002.08.02) [5].

Таким образом, качество речи на русском языке определяется степенью сформированности лексических знаний и умений. Неправильное понимание и употребление лексических единиц обуславливает значительный процент ошибок на всех этапах обучения и приводит иностранного студента к коммуникативной неудаче. На наш взгляд, одна из причин этого заключается в неразработанности некоторых вопросов методической организации лексики, в частности, если речь идет о семантически соположенных словах.

Литература

1. Зубкова И. В. Коммуникативные барьеры как фактор повышения риска непонимания в межличностных отношениях // Изв. Саратов. ун-та Новая серия. Сер. Академия образования. Психология развития. – 2011. – №2. – С.72–76.
2. Михельсон С. В. Культурные и коммуникативные (языковые) барьеры в международном бизнесе // Вестник ЧелГУ. – 2016. – №8 (390). – С.41–44.
4. События дня. Власти Подмосковья рассказали о раннем начале дачного сезона: URL [<https://inforu.news/2017/04/10/2655206/>] дата обращения 20.02.2018.
5. Толковый словарь Ушакова. Д.Н. Ушаков. 1935-1940. [<https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/833878>] дата обращения 20.02.2018.
3. Национальный корпус русского языка [<http://www.ruscorpora.ru/search-main.html>] дата обращения 20.02.2018.

УДК 811.161.1'243

Беликова Л. Г.

Санкт-Петербургский государственный университет

ТЕКСТ КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

В статье рассматривается вопрос о единице обучения РКИ, доказывается, что такой единицей нужно считать текст. Особое внимание уделяется вопросу о том, как признание текста единицей обучения влияет на организацию учебного процесса на начальном этапе обучения. В статье обосновывается положение, что признание текста единицей обучения должно диктовать очерёдность ввода единиц языка, необходимость соотносить изучаемые языковые средства с ситуацией и целями общения; предъявлять определённые требования к качеству текста как объекта восприятия, так и продукта речепроизводства.

Ключевые слова: методика обучения РКИ, единица обучения, речевая деятельность, текст, говорение, начальный этап обучения.

L. G. Belikova

Saint-Petersburg State University

Text as a teaching unit of Russian language at the beginner's stage of learning

The article is devoted to the question of the teaching unit in Russian language teaching, it is proved that the text should be considered to be the unit. The article substantiates the position that if the text is taken as a teaching unit it should be necessary to order of input units of language, to correlate language with the situation and the aims of the communication, to bring certain requirements to the quality of the text as an object of perception and communication.

Keywords: methodology of Russian language teaching, unit of teaching, types of speech, speaking, text, the beginner's stage of learning.

Одним из основных понятий методики преподавания является понятие о единице обучения (ЕО). Что считать единицей обучения РКИ? В литературе нет однозначного ответа на этот вопрос. Авторы Нового словаря методических терминов и понятий Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин называют в качестве единиц обучения упражнение, предложение, высказывание, текст [1, с. 68]. Трудно принять такой перечень единиц, ибо они находятся в разных плоскостях учебной реальности: методической, языковой, речевой. Авторы методических исследований последних

лет также принимают за единицу обучения то упражнение, то высказывание, то речевой образец, то речевое действие, то словосочетание, то текст (см., например, [3, с. 34]; [5, с. 38]), что вряд ли можно считать корректным решением проблемы. Отметим также, что во многих пособиях по методике преподавания РКИ вопрос о единице обучения вообще не рассматривается.

Обратимся к определениям единицы обучения. В них подчёркивается, что это «минимальная структурно-функциональная единица объекта усвоения» [1, с. 68]; что это «речевая единица», что она должна обеспечивать «оптимальный переход к формированию определенного фрагмента системы изучаемого языка с учётом этапа обучения», «органически объединять грамматические, лексические, фонетические уровни языка», что это должна быть «крупная» единица [3, с. 34]; что она должна представлять собой «единство коммуникативной задачи и языковых средств, обслуживающих высказывание как таковое» [5, с. 38]. Для нашего рассуждения важны следующие наблюдения методистов: искомая «единица» должна быть речевой, обладать структурой, иметь сферу функционирования; она должна быть максимально «крупной», «комплексной», способной включать в себя различные «ярусы» языка, а если мы говорим о речевом продукте, то включать в себя характеристики адресанта и адресата общения, особенности ситуации общения, в том числе и цели общения, интенции субъектов речевого общения и т.п. При этом она должна быть воспроизводимой, представлять собой целостный объект, иметь потенциальную возможность вступать в отношения / связи с другими единицами. Таким критериям может соответствовать только текст – конечный продукт речевой деятельности, высшая коммуникативная единица, основной носитель смысла, высшая реалья языка, высшая единица речи (К. А. Рогова, Г. А. Золотова и др.).

Следует отметить, что роль текста в обучении иностранным языкам оценена уже давно. В конце прошлого века в методической литературе появился термин «текстоцентрическое / «текстоориентированное» обучение». Тексту был присвоен статус основной дидактической единицы, он стал организующим звеном обучения. Но сегодня представления о роли текста в учебном процессе расширились и углубились. В условиях ком-

муникативно ориентированного обучения РКИ, когда ключевым звеном обучения иностранным языкам стала считаться речевая деятельность, тексту должен быть присвоен высокий статус основной единицы обучения.

В зависимости от этапа и целей обучения текст как единица обучения может быть разной степени языковой и смысловой сложности, длины, распространённости. Но он должен соответствовать основным критериям текстуальности.

Категории текстуальности подробно описаны в коллективной монографии «Текст: теоретические основы и принципы анализа», созданной авторским коллективом преподавателей-русистов Санкт-Петербургского государственного университета под руководством профессора К. А. Роговой в 2011 г. В монографии речь идёт о семи категориях текстуальности. Это когезия, или связность; когерентность, или цельность, смысловое единство текста; интенциональность – намерение, целеполагание говорящего; воспринимаемость – учёт адресата; информативность – содержание текста, передающее знания о действительности в авторской интерпретации; ситуативность – условия, в которых протекает речевое общение; интертекстуальность – включённость текста в глобальное текстовое пространство [4, с. 12]. Авторы монографии расположили признаки текстуальности именно в таком порядке не случайно. По их мнению, такое расположение соотносится с отражением структуры коммуникативного акта.

Текст, как правило, принимается за единицу обучения лишь при освоении рецептивных видов РД – чтения и аудирования. В этом случае анализируются, в частности, его содержание, структура, авторский интенционал, языковые средства выражения интенций, средства, обеспечивающие связность, и т. п. Текст рассматривается также как фрагмент культурно-языкового пространства, как источник информации, в том числе культурно значимой, как образец речевых моделей, конструкций, как материал для анализа и ввода лексико-грамматического материала и т. д. Но текст – это конечный продукт речепроизводства, поэтому только он может рассматриваться как единица обучения продуктивным видам РД.

При обучении говорению, то есть речевой деятельности, мы имеем дело, как правило, с разными типами «текстопроизводства». На самом высоком уровне «речевого развития» иностранный говорящий, находясь в определённой ситуации общения, имея некие намерения, учитывая особенности адресата, строит в своём сознании образ того, о чём хочет сказать, который с помощью языковых средств русского языка превращает его в связный текст. Это может быть монологическое высказывания различного типа (описание, повествование, рассуждение), а может быть диалогическая реплика, адекватная ведущемуся диалогу. Такой текст называют продуктивным. Текст может быть также репродуктивным и репродуктивно-продуктивным – в зависимости от степени самостоятельного участия говорящего в его производстве. Репродукция может быть осуществлена с целью проверки понимания исходного текста, а может быть использована говорящим для реализации своих намерений. Речь идёт о реконструкции смысла автора в своей системе координат, выявлении, распознавании речевых намерений автора, его эмоций, речевых действий, составлении текста-описания ситуации общения, выявлении в тексте аргументативной базы для подтверждения своих мыслей и т. п. Эта работа требует наличия умений, связанных с интерпретацией текста, «перевода» диалога в монолог (*Он удивился, что я...*), с различными преобразованиями текста, включением его в программу реализации своих намерений в условиях новой речевой ситуации.

Чтобы речевой продукт получился «качественным», в него должны быть заложены все характеристики, которые превращают набор фраз в текст. То есть хороший текстовый продукт должен быть адекватен намерению, цели говорящего, он должен быть цельным, связным, информативным, в нём должны быть учтены условия ситуации, в которой протекает общение, особенности адресата речи. Кроме этого, он должен быть построен по правилам русского языка. Таким образом, «зрелый» автор, добываясь своих целей в определённой ситуации общения, способен изложить «положение дел» (диктумная часть высказывания) и выразить то или иное отношение к факту действительности (модус), то есть проявить себя как мыслящая на иностранном языке личность, владеющая всеми средствами для реализа-

ции своего замысла. Отметим, что речь идёт и о разных видах речи (монологической, диалогической), и о разных типах текста (описание, повествование, рассуждение). Общие характеристики сформированности речи можно считать универсальными.

В той или иной степени на каждом этапе обучения присутствуют все три типа текстов. Речь следует вести о внутренних характеристиках текста, о степени развёрнутости высказываний, о степени абстрактности темы, о языковом потенциале говорящего. Следовательно, набор умений, необходимых для построения текстов разного типа, будет расширяться от уровня к уровню.

Признание текста основной/ высшей единицей обучения говорению безусловно принимается на этапах обучения, начиная с В-1, а ещё более часто – с В-2. На самых начальных этапах преподаватели в качестве единицы обучения охотнее называют словосочетание/ предложение/ высказывание/ речевой образец. И это кажется естественным, так как на этих этапах идёт интенсивное освоение грамматики и лексики, мы учим студентов сочетать слова, строить изолированные предложения... До текстов в привычном понимании дело доходит не сразу, и тексты эти, как правило учебные, «примитивные», а не аутентичные, что понижает (в глазах многих преподавателей) их коммуникативный статус.

Можно ли на этом этапе говорить о тексте как о единице обучения, если учитывать его сложную организацию как речевого феномена? Безусловно. При этом всё обучение, в том числе и обучение лексике и грамматике, должно строиться с учётом того, что именно текст (независимо от объёма) является единицей обучения. Это значит, что очередность ввода тех или иных явлений языка, целесообразность их использования в учебном процессе, видимо, должны быть обусловлены возможностью включения их в речь, создания адекватного уровню обучения речевого продукта – текста. Приоритетны те лексические единицы и те грамматические конструкции, которые могут быть сразу же включены в текст (даже если он состоит из одного высказывания), с помощью которого учащиеся могут участвовать в определённой ситуации общения, достигать определённых, хотя и ограниченных, целей, т. е. очередность введения средств языка

подчинена их коммуникативно значимому, текстообразующему потенциалу. «Внутри» текст (монологический или представляющий собой диалогическую реплику) должен быть построен в соответствии с правилами русского языка, соответствовать критериям связности. Задача преподавателя (и в значительной степени авторов учебных пособий) – всегда представлять ситуацию / ситуации общения, в которых возможно использование изучаемой лексической и грамматической единицы, а в рамках ситуации цели (коммуникативные и некоммуникативные), которых могут достичь на данном этапе студенты с помощью изучаемого языкового средства; продемонстрировать его способности вступать в разнообразные связи, его воспроизводимость.

Роль текста как организующего звена речевой деятельности во всех её видах, как единицы обучения всем видам РД позволяет ещё раз подчеркнуть мысль о том, что обучение языку и всем видам речевой деятельности на всех этапах должно быть взаимосвязанным.

Литература

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – С. 68.
2. Золотова Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова; под общ. ред. доктора филол. наук Г. А. Золотовой. – М., 1998. – 528 с.
3. Скрипникова Т. А. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам. (Электронный ресурс): Уч.-метод. пособие. – Изд-во Дальневосточного федерального ун-та, 2017. – С.34. – Режим доступа: <http://uss.dvfu.ru> (дата обращения 09/01/2018).
4. Текст: теоретические основания и принципы анализа: учеб.-науч. пос. / под ред. проф. К. А. Роговой. – СПб.: Златоуст, 2011. – 464 с.
5. Чеснокова М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. – 2 изд., перераб. – М.: МАДИ, 2015. – С. 38.

Бузальская Е. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА СТРУКТУРЫ АКАДЕМИЧЕСКОГО ЭССЕ

Статья посвящена описанию национальной специфики реализации русского академического эссе как условно-коммуникативного речевого жанра, используемого для проверки сформированности речевых умений иностранных учащихся при сдаче теста по русскому языку третьего уровня. Исходя из анализа коммуникативных вариантов русского эссе – художественного, публицистического и научно-публицистического, автор статьи предлагает использовать в учебном процессе несколько моделей структуры эссе, знание которых станет основанием для написания работы.

Ключевые слова: эссе; академическое эссе; ТРКИ, речевой жанр; модель.

E. V. Buzalskaia

Saint-Petersburg State University

National aspect of the speech strategy of an academic essay

The article describes the national specifics of the Russian academic essays, as a quasi-communicative speech genre used for the validation of quality of speech skills during the TORFL test on the third level. The author proposes to use models of fiction, journalistic, scientific-journalistic Russian essays as basic models in their reduced form, adopted to the learning process.

Keywords: essay, academic essay, TORFL, model of a speech genre.

Академическое эссе – учебный жанр, производный от основного (публицистического) варианта эссе, существующего в пространстве культуры. Общей интенцией речевого жанра эссе, находящегося в пространстве культуры, является намерение автора изменить представление читателя относительно рефлекслируемого объекта, факта, явления. Инструментами достижения данной цели становятся оригинальная позиция (непривычный угол зрения), краткость, изящная логика и сильные аргументы. Требования к академическому эссе несколько редуцированы по сравнению с общим каноном жанра: академическое эссе удовлетворяет лишь трем критериям: краткости при полноте раскрытия темы и аргументированности выдвинутого тезиса. Сужение требований проистекает из основной установки академического эссе на проверку знаний, полученных в разных учебных учрежде-

ниях, поэтому такая характеристика эссе, как оригинальность суждения, не является в данном случае обязательной.

Одним из вариантов академического эссе является эссе, которое пишут иностранные граждане при сдаче теста по русскому языку как иностранному третьего уровня. Здесь основное внимание уделяется не столько структуре эссе, сколько грамотности, разнообразию синтаксических конструкций, верно выбранному стилю изложения информации и наличию доказанного тезиса. Учебные пособия, направленные на формирование умений создания эссе, в основном нацелены на то, чтобы научить студента максимально быстро выстраивать ход рассуждений и использовать необходимые конструкции и выражения, подтверждающие уровень владения языком. Так, например, пособие «Пишем эссе» основано на обучении рассуждению как функционально-семантическому типу речи, в связи с чем выделенные в пособии типы эссе сопоставимы с логическими операциями сравнения, доказательства и поиска причинно-следственной связи [1]. В пособии «Пространство эссе» основное внимание уделено формированию умений творческой письменной речи у иностранных учащихся [2], рассматриваются стилистические аспекты реализации жанра: риторические структуры, средства экспрессивного синтаксиса, работа с синонимами и тропами, что и становится основанием для формирования структуры эссе. Таким образом, представляется очевидным, что, при наличии изучения академического тест-эссе с точки зрения функционально-семантических типов речи и стилистических приемов, отсутствует целостная программа, которая познакомила бы студентов с интенционно-стратегической типологией моделей академического тест-эссе, как это удачно сделано в англоязычной традиции (например, при подготовке к сдаче IELTS).

Для каждого сложного речевого жанра, к числу которых относится эссе в его коммуникативном варианте, характерны своя базовая интенция и основная речевая стратегия вследствие того, что у каждого речевого жанра есть коммуникативная цель в определенной ситуации взаимодействия и своя последовательность действий (цепочка речевых тактик реализации стратегии). Основные три интенции автора можно сформулировать, опираясь на один из трех способов взаимодействия: субъект-

субъектного (межличностного, в этом случае автор старается передать специфику индивидуального восприятия мира или его конкретного фрагмента), субъект-объектного (адаптивного в окружающей среде, иными словами, автор эссе ориентирована передачу национальной специфики) или объект-объектного (опытно-экспериментального, основанного на анализе объективных фактов).

Для русскоязычного эссе, на основании проведенных исследований [3], в целом оказывается характерным следующая взаимосвязь интенционной и стратегической составляющих речевого жанра эссе, выбранных по частотности ее использования ведущими отечественными деятелями науки и культуры (табл. 1). Три основных варианта модели могут стать основанием для построения классификации русского академического эссе в учебных целях. Согласно статистике, структура такого эссе, исходя из лимитированности его объема и характеристик жанра, составляет в среднем 6–7 речевых тактик, формирующих три или четыре абзаца. При этом центральными являются тактики критического осмысления и переосмысления факта, данного в задании. Тактики, связанные с описанием и повествованием, занимают место аргументов и отступлений. В каждом из трех вариантов эссе номенклатура наиболее часто используемых тактик различна, как и их типичные последовательности. Упрощенные до наиболее частотных звеньев структуры становятся основанием академического эссе.

Таблица 1. Взаимодействие интенционно-стратегической составляющей русского эссе

Вариант эссе	Интенция	Стратегия
Художественное	Раскрыть аспект специфики персонального эго	Трансляция фрагмента Картины мира
Публицистическое	Раскрыть аспект специфики национального сознания	Убеждение
Научно-публицистическое	Раскрыть оригинальную идею	Интерпретация

Производное от художественного варианта учебное эссе базируется на следующей последовательности речевых дей-

ствий: 1) обоснование темы (вступление, подготавливающее читателя, задающее тон всему рассуждению, метафора, сравнение); 2) тактика бытийно-статального описания (погружение в упомянутый выше факт при помощи эмоционально ориентированного описания); 3) общий анализ (чаще всего представляющий собой авторефлексию или выявление психологического портрета субъекта или субъектов в их взаимоотношениях); 4) анализ фрагмента (продолжая рефлексию, автор переходит к построению гипотез на основании анализа примера, фрагмента, одной черты характера и под.); 5) подтверждение (синтез пересмысленного взгляда на рефлексируемый объект, фиксирующий изменение отношения к чему-либо или кому-либо как результат размышления); 6) выход из рефлексии (тезис, часто направленный на то, чтобы вызвать эффект удивления у читателя – неожиданное изречение, необычная цитата, внезапный поворот ракурса и под.). Национально-специфической является черта открытого поиска – автор, начиная рассуждение, заранее «не знает», к чему придет в конце. Безусловно, такой эффект является следствием ориентированности на дидактичность рассуждений: автор «ведет» читателя от привычного к новому, оригинальному, учит его наблюдать и рассуждать.

Цепочкой речевых тактик русскоязычного публицистического эссе и производного от него академического является последовательность: 1) подтверждение справедливости тезиса (чаще всего социального стереотипа); 2) общий анализ (почему это очевидно для всех); 3) анализ примера; 4) разрушение стереотипа; 5) анализ фактов, подтверждающих возможность существования иной точки зрения; 6) синтез двух позиций (рассуждение относительно того, в какой ситуации верна та или иная точка зрения); 7) тезис (однозначное мнение автора эссе, что является национально-специфической чертой большинства русскоязычных публицистических эссе в противоположность европейской традиции «мягкой концовки», предоставляющей читателю решать самому, с какой из позиций он согласен).

Типичная цепочка речевых тактик русского научно-публицистического эссе и производного от него академического: 1) описание идеи; 2) анализ – доказательство; 3) разрушение стереотипа (опровержение или критика позиции предшественни-

ков); 4) анализ; 5) доказательство своей позиции; 6) приведение подтверждающих фактов; 7) возвращение к первому абзацу (кольцевая структура, возвращающая к началу, национально-специфична).

Изучение особенностей структуры эссе позволяет учащимся быстрее овладевать каноном данного жанра.

Литература

1. Колесова Д. В. Пишем эссе: учеб. пособие для изучающих русский язык / Д. В. Колесова, А. В. Харитонов. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2006. – 100 с.

2. Бузальская Е. В. Пространство эссе: пособие по развитию творческих умений письменной речи у иностранных учащихся / Е. В. Бузальская Н. А. Любимова. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2014. – 100 с.

3. Бузальская Е. В. Типология русского эссе (лингвокогнитивный аспект) – дисс.. докт. филол. наук. – Санкт-Петербург, 2017, – 411 с.

УДК 811.161.1:81'271.1:395.7:174.4

Буре Н. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ДЕЛОВАЯ ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ «РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ»

В статье подчеркивается важность включения курса деловой письменной речи в дополнительную профессиональную программу повышения квалификации государственных служащих.

Ключевые слова: деловое общение; деловая письменная речь

N. A. Bure

Saint-Petersburg State University

Business writing in the additional professional qualification improvement program "Russian language for state employees"

The article emphasizes the importance of including a course of business writing in an additional professional qualification improvement program for state employees.

Keywords: business communication; business writing.

Успех специалиста в профессиональной сфере зависит не только от его квалификации, но и от того, насколько хорошо он владеет искусством делового общения как в устной, так и в письменной форме [1].

Цель дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Русский язык для государственных служащих»: совершенствование коммуникативных компетенций, необходимых для профессиональной деятельности в сфере государственного и муниципального управления. Обучение деловой письменной речи – одна из важных задач курса.

Работа по обучению письменному общению в деловой сфере требует прежде всего знакомства государственных гражданских служащих со стилистической дифференциацией русского литературного языка; местом официально-делового стиля в системе книжных стилей. В процессе изучения курса обучающиеся должны разобраться в основных особенностях официально-делового стиля, связанных с употреблением специальных языковых средств, которые образуют относительно замкнутую систему [2].

Основа деловой документации – письменные тексты особого типа – документы, поэтому обучение грамотному составлению деловых бумаг – важнейший аспект преподавания курса. В первую очередь обращается внимание на некоторые общие требования к тексту-документу: официально принятую форму, логичность, конкретность изложения материала, использование повторяющихся и единообразных речевых средств.

Круг документов, с которыми знакомятся государственные служащие, не ограничивается служебной корреспонденцией и производственной документацией. Обучающиеся с интересом выполняют задания на редактирование и устранение типичных ошибок в документах личного характера (заявление, доверенность, докладные записки, резюме, мотивационное письмо).

Несомненно, самый распространенный документ в служебной переписке – деловое письмо. Искусство делового письма – в строгой функциональности. Знакомя обучающихся с видами деловых писем, преподаватель обращает внимание на содержание и языковые особенности деловой корреспонденции; требования,

предъявляемые к деловой документации; коммуникативные качества деловой речи (краткость, уместность, точность).

В составлении и оформлении деловых бумаг важное место занимает речевой этикет: формулы обращения, просьбы, благодарности; этикетные формы заключительной части письма; разумное использование оценочной лексики. Изучение речевых этикетных норм предполагает знакомство с типовыми готовыми конструкциями, которые регулярно употребляются при корректном профессиональном общении, и этикетными ситуациями с учетом социальных, возрастных и психологических особенностей партнеров, вступающих в деловые отношения [3].

Большое внимание в курсе уделяется нормативному аспекту культуры профессиональной речи: изучению и актуализации основных норм русского литературного языка, которые необходимы специалисту в сфере профессиональной коммуникации: норм словоупотребления, грамматических и пунктуационных норм. Правильное использование языковых средств обеспечивает эффективность делового общения.

Овладевая лексическими навыками, обучающийся должен разграничивать значение многозначного слова, определять границы лексической сочетаемости, разграничивать смысловые оттенки паронимов, стилистических синонимов.

Знакомя слушателей с грамматическими нормами, преподаватель обращает внимание на именное и глагольное управление, употребление форм имени числительного, деепричастных и причастных оборотов, предлогов и предложных сочетаний; правила построения предложений.

Правильная постановка знаков препинания является важным средством оформления деловой письменной речи. Этому аспекту также отводится определенное время на занятии.

Наряду с теоретическим материалом, обучающимся предлагается выполнить ряд упражнений на нахождение ошибок, допущенных при оформлении деловых бумаг (неправильное использование терминологической лексики, архаичных выражений, тавтологических конструкций). При этом необходимо не только распознать ошибки, но и уметь их устранить.

Другие темы, которые рассматриваются в курсе: обучение написанию деловых писем с учетом целей и намерений, которые

реализует автор; ведение электронной переписки, словарь делового человека.

По завершении программы слушатели выполняют интерактивные тестовые задания.

Уровень речевой культуры является важной составляющей профессиональной компетентности современного чиновника. Овладение предложенным материалом позволяет обучающимся систематизировать и развивать навыки деловой письменной речи в профессиональной деятельности, повысить культуру владения русским литературным языком, поэтому занятия по программе «Русский язык для государственных служащих» вызывают большой интерес у слушателей курса.

Литература

1. Буре Н. А. Деловая письменная речь на уроках русского языка в иностранной аудитории // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы V Конгресса РОПРЯЛ. – 2016. – С. 1651.

2. Культура речи и деловое общение: учебник и практикум для академического бакалавриата / отв. ред. В. В. Химик, Л. Б. Волкова. – М.: Изд-во «Юрайт», 2016. – С. 341.

3. Буре Н. А. Культура профессионального общения. Чему и как учить? // Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет. – Варшавский университет, Институт русистики, 2017. – С. 150.

УДК 81-13:811.161.1'243:378.147:394.2

Ван Сиин, Шахматова М. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

КЛАССИФИКАЦИЯ И КОММЕНТИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, ВХОДЯЩИХ В ТЕМАТИЧЕСКУЮ ГРУППУ «ПРАЗДНИКИ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ»

Статья посвящена отбору, классификации и комментированию лексических единиц, относящихся к тематической группе «Праздники в Санкт-Петербурге», с целью её изучения в иностранной аудитории. Особое внимание уделяется созданию Словника и выделению тематических подгрупп.

Ключевые слова: создание Словника, тематическая классификация, тематическая подгруппа, страноведческий комментарий.

Wang Xiying, M. A. Shakhmatova

Saint-Petersburg State University

Classification and commentary of lexical units included in the thematic group « festivals in Saint-Petersburg»

The article is devoted to selection, classification and commentary of lexical units, belonging to thematic group “Festivals in Saint-Petersburg” with the aim of its study in a foreign audience. The article is focused on creation of Vocabulary and selection of thematic subgroups.

Keywords: creation of Vocabulary, thematic classification, thematic subgroup, commentary of national culture.

Обзор научно-методической литературы, посвящённой исследованию тематики праздников, показал, что авторы уделяют большее внимание государственным и народным праздникам как социально-культурному явлению. Мы обратили внимание на своеобразие праздников Санкт-Петербурга как особого, нового, интересного явления, требующего исследования с позиции лингвокультуры и изучения в иностранной аудитории. Прежде всего, это праздник «Алые паруса» – единственный фестиваль в России, включенный в список мирового туризма и рекомендованный для посещения во многих европейских странах, а город Санкт-Петербург, называемый Северной Венецией, Культурной столицей, в котором соединены богатая история и культура, занимает особое место в России и в мире. К исследуемым праздникам можно отнести также «**День снятия блокады города Ленинграда**», который отмечается 27 января, «**День города**», который празднуется 27 мая, культурно значимый праздник «**День музеев**» и предвещающий весну региональный «**Праздник корюшки**».

В работе уделяется внимание созданию Словника по избранной теме и классификации исследуемых единиц по тематическим подгруппам. Как известно, в обучении языку как иностранному большое значение имеет классификация языкового материала. Для классификации материала его необходимо не только отобрать и организовать в виде Словника к данной теме, но выделить и прокомментировать лингвокультурно значимые для иностранных учащихся (в нашем случае китайских) единицы и ситуации.

О требованиях к созданию Словника писала М. А. Шахматова, основываясь на методических принципах П. Н. Денисова, предъявляемых лексикологом к учебной лексикографии. В данной статье мы обратили внимание только на три из них, особенно важных для нашей работы. Это, прежде всего то, что «более полный отбор слов и более интенсивное гнездование при создании Словника должно учитывать не только принцип целенаправленности, но и реализовать принцип тематичности» [1, с. 234]. Следует напомнить и мнение В. И. Половниковой, что «в описании значения слов одного поля, при семантизации лексики, объединённой одной темой, стоит выделять тематические группы. Тематическая группировка лексики давно признана в лингвометодике и занимает должное место в учебном процессе» [2, с. 7]. Второе – это «принцип учёта системного характера лексики и её связей с другими уровнями языка» [1, с. 234]. Автор в связи с этим особо выделяет лексическую сочетаемость, трудно усваиваемую иностранцами. И третье то, что «с возникновением новых направлений должен активизироваться и принцип учёта связи лексики с культурой» [1, с. 235]. Это находит отражение в страноведческих комментариях, под которыми мы вслед за А. А. Ягдовой понимаем следующее: это «учебный комментарий к национально детерминированным языковым знакам, при описании которых в целях устранения неопределенностей относительно их национально-культурной специфики требуется страноведческая информация энциклопедического характера» [3, с. 14].

Из проанализированных материалов нами отобраны наиболее, на наш взгляд, частотные единицы, входящие в тематическую группу «Праздники в Санкт-Петербурге». По названию праздников можно выделить 5 тематических подгрупп:

Тематическая подгруппа «**День снятия блокады города Ленинграда**» включает такие единицы, как, например, город-герой, Великая Отечественная война, блокада Ленинграда, Ладожское озеро, «Дорога жизни», ДОТ, блокадный хлеб, возложение цветов к памятным местам, минута молчания, Свеча памяти, Блокадный свет, Ленинградский салют, Песни военных лет, Симфония № 7.

Можно заметить, что здесь много словосочетаний и много лингвострановедчески ценных единиц. Во время Второй мировой войны город выдержал долгие и ужасные 872 дня блокады – *Блокада Ленинграда*. Во время блокады единственный путь, по которому в осажденный город доставлялись необходимые продукты, а также вывозились тяжело раненные и дети, был проложен через Ладожское озеро. Это была *Дорога Жизни*.

Хотя в китайском языке отсутствует эквивалентное понимание этих единиц, Китай тоже был фронтом Второй мировой войны. Каждый год 13 декабря по всей стране звучит сирена воздушной тревоги, и минутой молчания чтут память погибших в Нанкинской резне.

В тематическую подгруппу «**День города**» можно включить такие единицы: Петр I, Устье реки Нева, Заячий остров, Петропавловская крепость, фестиваль мороженого, карнавальное шествие по Невскому проспекту, возложение цветов к памятнику Петру I «Медный всадник», Гала-концерт «Классика на Дворцовой», свето-музыкальное шоу с разведением мостов ночью.

Заметим, что такие единицы, как *Петр I, Устье реки Нева, Заячий остров, Петропавловская крепость*, которые входят в данную подгруппу, являются безэквивалентными и связаны с историческими событиями. В 1703 г. по приказу *Петра I* на *Заячем острове* для охраны устья *Невы* заложили первый камень в фундамент *Петропавловской крепости*, которая является историческим ядром города.

В тематическую подгруппу «**Алые паруса**» могут войти такие единицы, как Праздник выпускников, проход вдоль набережных \ появление в акватории Невы брига \ корабля \ парусника с алыми парусами, концерт на Дворцовой площади, театральная сцена, мультимедийный спектакль, спектакль на воде, музыкальное сопровождение, световое шоу на Неве, фантастическое шоу салютов и фейерверков.

«Алые паруса» – торжественный праздник выпускников школ, который стал неотъемлемой частью мероприятий, проводимых в период белых ночей. Корабль с алыми парусами является символом надежды.

В тематическую подгруппу «**Ночь музеев**» можно включить, например, такие единицы, как концерты, спектакли, семинары, кинопоказы, викторины, лектории, музейные мастер-классы, исторические реконструкции, выставки одного дня, авторские экскурсии, ночная прогулка по Петербургу, культурные учреждения Северной столицы.

В тематическую подгруппу «**Праздник корюшки**» включены следующие единицы: царь-рыба, «Генеральская уха», рыбная ярмарка, соревнование по рыбной ловле, рыбный фестиваль, ежегодный городской пикник под открытым небом.

В 1705 году Петром I был издан указ о поддержке рыбаков, ловивших корюшку. По легенде, Петр I называл корюшку *царь-рыба*. «Генеральская уха» – блюдо по рецепту первого генерал-губернатора Санкт-Петербурга А. Д. Меншикова в 1000-литровом чане, чтобы раздавать гостям.

Думается, что создание Словника тематической группы «Праздники в Санкт-Петербурге» может заполнить пробел исследования лексики этой группы, а соответствующие комментарии могут оказать большую помощь в понимании ситуации и контекста при изучении языка.

Литература

1. Шахматова М. А. Лингвометодическая организация лексических единиц Словника к темам по развитию навыков устной речи // Изучение и преподавание русского языка и литературы в контексте современной языковой политики России: матер. докл. и сообщ. XIX междунар. науч.-метод. конф.– СПб., 2014. – С. 233–236.
2. Половникова В. И. Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе. – М.: Рус. яз., 1988. – 155 с.
3. Ягодова А. А. Принципы лингвосоциокультурологического описания языковых единиц: на материале газетных заголовков: автореф. дис. канд. филол. наук / А. А. Ягодова. – СПб., 2003. – 24 с.

УДК 378.17:7.05

Виноградова Л. Е., Дромова Н. А., Мелешкова Г. И.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

РОЛЬ АРТ-ПЕДАГОГИКИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье раскрывается актуальность проблемы психологического здоровья студентов и преподавателей высшей школы. Для решения этой проблемы предлагается проектирование здоровьесберегающих технологий при планировании учебного процесса.

Ключевые слова: арт-педагогика, арт-терапия, инновации, учебно-воспитательный процесс, здоровьесберегающие технологии, процесс индивидуации.

L. E. Vinogradova, N. A. Dromova, G. I. Meleshkova

St. Petersburg State University industrial technologies and design

The role of art pedagogics in educational-educational process

The article reveals the urgency of the problem of psychological health of students and teachers of higher education. To solve this problem, it is proposed to design health-saving technologies in the planning of the educational process

Keywords: art pedagogy, art therapy, innovations, teaching and educational process, zoroveesberegayuschie technology, the process of individuation.

Проектирование здоровьесберегающих технологий при планировании учебно-воспитательного процесса в университете является неотъемлемой частью инновационно-педагогической деятельности преподавателей и психологов системы высшего образования, которая включает в свою структуру методическую и конструктивно-дидактическую работу по обеспечению профессионального здоровья профессорско-преподавательского состава и психологического здоровья студентов. Под психологическим здоровьем, согласно ряду концепций современного человекознания, мы понимаем гармонию показателей психофизиологического, душевного и духовного состояний человека, обеспечивающую высокий уровень культуры и качества жизни. Назначение психологии здоровья как самостоятельной научной дисциплины – это накопление, систематизация и объяснение фактов, выявление закономерностей, формулирование понятий и за-

конов самосовершенствования человека, развитие его способностей к самоактуализации и самореализации имеющихся жизненных потенциалов [1].

Педагогически целесообразное планирование мероприятий, направленных на обеспечение здоровьесбережения, предполагает гарантию формирования стрессоустойчивости и профессиональной надежности каждого участника образовательного процесса, развития индивидуальности и ее творческих способностей, психологической, гендерной, этнической и межкультурной совместимости членов социума и гражданского общества, накопление человеческого капитала [5], [6], [9].

В первое десятилетие XXI в. инновационно-педагогическая деятельность преподавателей Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна, направленная на сохранение здоровья и развитие жизненных потенциалов обучающихся посредством методов арт-терапии, приобрела исключительно большое значение. Закономерное рождение данной педагогической инновации в значительной мере обусловлено многопрофильной структурой нашего вуза как образовательной системы, объединенной в единое целое категориями «дизайн», «технология», с одной стороны, и образовательными целями, с другой. Подготовка дизайнеров и технологов для широкого диапазона реализации профессионализма и мастерства выпускников университета, их гражданственных и духовно-нравственных качеств в различных сферах созидательной и преобразующей деятельности государства и социума, особенности профессионального типа личности обучающихся, проявление глубинных человеческих инстинктов в конкретных социокультурных, экономических и экологических ситуациях определяют актуальность проблемы внедрения арт-терапевтических технологий в учебно-воспитательный процесс и необходимость ее корректного решения [10].

В педагогической практике преподаватель сталкивается с аудиторией, в которой отражаются социально-экономические и кросс-культурные противоречия современной России. Посредством творчества возможно гармонизировать взаимодействие логических и эмоциональных, сознательных и подсознательных процессов личности в целях психофизиологического оздоровления и воспитания молодежи. Арт-терапия помогает осмыслить и

интегрировать материал бессознательного. По мере того, как человек передает свой внутренний опыт в изобразительном творчестве, он испытывает потребность описать его в словах. В этом случае преподавателю приходит на помощь знание нарративного подхода к формированию личности обучающегося и его субъектных свойств, то есть путем работы с текстами и их художественными особенностями студент получает новый опыт, который позволяет ему повысить свою самооценку, самоактуализировать себя, стать жизнеспособной, работоспособной и творческой личностью. Необходимо отметить важную роль в преподавании художественных дисциплин знание преподавателем особенностей такого уникального феномена человеческой психики и психической деятельности, как воображение. Задача преподавателя – уметь диагностировать его, развивать и гармонизировать с другими процессами.

Художественная деятельность студента в рамках учебно-воспитательного процесса становится актом арт-педагогики и инструментом психологической коррекции личности. Таким образом, задача педагога заключается в том, чтобы, не акцентируя внимания на терапевтическом процессе, добиться гармонизации психологического состояния личности студента, повысить его мотивацию и раскрыть творческий потенциал.

Основоположителем принципов ресурсной арт-терапии, одного из разделов современной психотерапии, является ректор Международного института психологии и управления Наталья Петровна Коваленко [8]. Научное обоснование ресурсной арт-терапии как самостоятельного направления в психотерапии профессор Н. П. Коваленко выполнила путем развития теории глубинных человеческих инстинктов, созданной профессором В. И. Гарбузовым [4]. На эту же теорию опирались психологи и преподаватели-новаторы Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна при проектировании учебно-воспитательного процесса в рамках таких авторских учебных курсов, как «Введение в специальность», «Психодиагностика как основа формирования профессионального имиджа», «Инженерная педагогика и инновационная дидактика», а также при планировании и организации исследований по актуальным проблемам высшей школы.

Главная особенность инновационных арт-педагогических технологий и ресурсной арт-терапии заключается в том, что разработанные программы обучения здоровьесбережению, саморазвитию и самосовершенствованию направлены не только на решение задач по адаптации личности к социально-экономическим условиям и восстановлению потенциала индивидуальности, но и по гармонизации здоровья человека как целостного феномена, предполагающего единство телесной, душевной и духовной составляющих психики человека. Последняя вышеназванная задача является стратегической и тактической для профессорско-преподавательского состава Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна, управления по воспитательной работе со студентами, психологической службы университета, службы качества, студенческого совета и т. д. В нашем университете в течение 35 лет, начиная с 1974 года, со студентами, аспирантами и преподавателями проводится психолого-акмеологическая и психотерапевтическая работа на основе интеграции трех базовых теорий санкт-петербургских научных школ:

- антропологического принципа воспитания человека, сформулированного во второй половине XIX столетия великим русским педагогом К.Д. Ушинским;
- многоуровневого, интегрированного и дифференцированного подходов к познанию человека, разработанного выдающимся психологом XX в. Б. Г. Ананьевым;
- инновационных концепций современного человекознания, представленных научными направлениями авторских школ и профессионально-общественных ассоциаций врачей, социальных работников, педагогов, психологов, психоаналитиков и психотерапевтов г. Санкт-Петербурга, входящих в международные и российские научные сообщества.

Концепции арт-педагогики и ресурсной арт-терапии с ее научно-дидактическими принципами являются надежной основой для педагогического управления развитием индивидуальности каждого обучающегося и накоплением человеческого капитала в системе высшего образования. Психотерапевтом Европейского регистра А. Г. Беровой предложены четыре группы характеристик человеческого капитала: жизнеспособность, рабо-

тоспособность, способность к инновациям и способность к обучению [3]. Описание каждой подсистемы человеческого капитала, определение параметров и показателей уровня и качества их развития с позиций законов и закономерностей психологии здоровья дают возможность каждому преподавателю университета проектировать инновационные технологии здоровьесбережения каждого участника образовательного процесса, как обучающихся, так и обучающихся с учетом принципов арт-педагогики и ресурсной арт-терапии. Главными из них являются следующие:

- гармонизация глубинных человеческих инстинктов;
- пространственно-временная организация личностных смыслов и символов;
- индивидуализация (по Б. Г. Ананьеву) и индивидуация (по К. Г. Юнгу) психических процессов и сознания как целостного психического явления.

В качестве искомого педагогического результата преподаватели при проектировании авторских образовательных технологий смогут учесть в своей инновационно-педагогической деятельности конкретные параметры здоровьесбережения и развития психологической культуры личности и общества в системе высшего профессионального образования XXI в. [2].

Накопленный в Санкт-Петербургском государственном университете технологии и дизайна экспериментальный материал по ресурсной арт-терапии и опыт инновационной арт-педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава являются надежной научно-практической основой для совершенствования университета, развития его как экономической, социокультурной и педагогической системы, улучшения качества образования дизайнеров, технологов, инженеров, экономистов, материаловедов, системотехников и т. д., предназначение которых – жить и работать в информационном постиндустриальном гражданском обществе на качественно новом уровне [7].

Литература

1. Ананьев В. А. Психология здоровья: определение, цели и задачи // Репродуктивное здоровье общества / под ред. И. В. Добрякова, Н. П. Коваленко, Ш. С. Ташиева. – СПб., 2006. – 292 с.

2. Андреева И. В. Роль социально-акмеологических технологий в обеспечении психологической безопасности образовательной среды / И. В. Андреева, Л. Е. Виноградова, Г. И. Мелешкова, Е. Н. Петров // Психологическая безопасность образовательной среды: состояние, проблемы, перспективы, пути решения: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (10–12 ноября 2008 г.) / сост. И. А. Еремицкая, С. В. Мерзлякова. – Астрахань, 2008. – С. 4–9.

3. Берова А. Г. Человеческий капитал и стратегические задачи психотерапии // Психотерапия. – 2009. – № 3. – С. 15–19.

4. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. – СПб.: АО Сфера, 1994. – 160 с.

5. Дромова Н. А. Арт-терапия в учебном процессе // Современные проблемы высшего профессионального образования: мат-лы региональной науч.-метод. конф. в 2 ч. – Курск, 2009. – Ч. 2. – С. 177–180.

6. Караулова И. Б. Проблема воспитания и качества профессиональной подготовки участников образовательного процесса / И. Б. Караулова, Г. И. Мелешкова, Н. М. Ашнин // Управление качеством в современном вузе: тр. VI Междунар. науч.-метод. конф. (19–20 июня 2008 г.). – СПб., 2008. – Вып. 6. – С. 105–108.

7. Караулова И. Б. Проблема и концепция управления качеством профессионального воспитания студентов технических университетов / И. Б. Караулова, Г. И. Мелешкова, Л. Е. Виноградова // Известия СПбГЭТУ «ЛЭТИ». – 2008. – Вып. 9. – С. 69–70.

8. Коваленко-Маджуга Н. П. Ресурсная арт-терапия / Н. П. Коваленко-Маджуга. – СПб.: Изд-во междунар. ин-та психологии и управления, «Скифия-Принт», 2009. – 146 с.

9. Никифоров Г. С. Надежность профессиональной деятельности. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1996. – 176 с.

10. Петров Е. Н. Психолого-дидактические основы преподавания художественных дисциплин / Е. Н. Петров, Н. В. Дромова, Г. И. Мелешкова // Современное образование: содержание, технологии, качество: мат-лы XV Междунар. конф. (22 апреля 2009 г.). – СПб., 2009. – Т. 2. – С. 138–140.

УДК 811.161.1'243:378.147:006.1

Вознесенская И. М.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЖАНРОВОЕ И РЕЧЕВОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ТЕМЫ «ЧАСТНАЯ ЖИЗНЬ ЧЕЛОВЕКА» В СИСТЕМЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ РКИ (В2/ТРКИ-2)

В имеющихся государственных образовательных стандартах, представляющих требования к умениям в речевой деятельности, не даётся детальной типологии текстов, которые подлежат освоению на том или ином уровне владения языком. Работа в этом направлении ведется разработчиками «Лингводи-

дактического описания компетенций в сфере РКИ (уровень В2/ТРКИ-2)». В статье предлагаются основания типологии и перечень речевых жанров, представительных для темы «Частная жизнь человека» применительно к указанному уровню.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; лингводидактическое описание русского языка; текст; типология текстов; речевые жанры.

I. M. Voznesenskaya

Saint-Petersburg State University

Genre and speech implementation of the theme "private human life" in the description of rfl (b2)

In the educational standards, which represent requirements for skills in speech activity, there is no detailed typology of texts corresponding to the level of language proficiency. Work in this direction is carried out by the developers of the "Linguodidactical description of competencies in the field of Russian as a foreign language (level B2 / TRKI-2)". The article offers the foundations of typology and repertoire of speech genres on the material of the theme "Private human life" applied to the specified level.

Keywords: Russian as a foreign language; description of the language for educational purposes; types of text.

В настоящее время в сфере РКИ усилиями специалистов создано несколько нормативно-методических документов, ранжирующих и регламентирующих знания и умения иностранцев, изучающих русский язык на том или ином этапе его освоения. «В соответствии с международной практикой каждый уровень владения тем или иным иностранным языком обычно бывает представлен в целом ряде документов, основными из которых являются «Лингводидактическое описание уровня» (ЛДО) и «Требования к уровню владения языком». Однако сегодня в российской теории и практике преподавания РКИ уровни описаны только в «Требованиях» («Государственных стандартах»)» [1, с. 472–473]. Лингводидактическое описание, которое должно было бы служить основой для Стандартов, в силу ряда обстоятельств не было создано. В настоящее время коллегами из МГУ разработано Лингводидактическое описание элементарного уровня владения языком. Лингводидактическое описание уровней В2, С1, С2, которые изначально описывались коллективом преподавателей Санкт-Петербургского государственного университета, создается в настоящее время.

В основу лингводидактического описания в качестве исходного положен тематический принцип (например, темы «Частная, повседневная жизнь человека», «Человек и общество», «Человек и его отношения с природой» и др.). Последующая разработка включает проекцию темы в разные сферы общения (социально-бытовую, социокультурную, официально-деловую) с конкретизацией социальных ролей и ситуаций общения в соотношении с коммуникативными потребностями иностранца, изучающего язык на уровне В2, и реализованными в парадигме текстов определенных типов и жанров. Решаемые при этом задачи связаны с необходимостью выявить соответствующий уровню владения языком (В2/ТРКИ-2) репертуар текстов в системе их разновидностей, обеспечивающих общение в той или иной предметно-тематической сфере, представить лингвистическую квалификацию текстов, валидных по отношению к уровню и формируемым речевым умениям, выявить критерии ранжирования текстов по степени сложности. Таким образом, текст рассматривается авторами данного лингводидактического описания не только как средство обучения, как материал, вербализующий коммуникативные потребности и цели, но и как объект лингвометодического исследования, позволяющего детализировать набор речевых произведений, актуальных для общения на уровне В2, а также установить характеристики текста (семантические, композиционные, лексико-грамматические, прагматические, стилистические), специфицирующие единицы обучения на данном уровне владения языком и подлежащие контролю и тестированию. Текстотрическая направленность составляет одну из принципиальных основ создаваемого проекта, отражает опыт авторов в изучении текста [2], [3].

Понятие «частная жизнь» связано со сферой индивидуальной жизнедеятельности человека, с возможностью находиться вне службы, вне производственной обстановки в состоянии известной независимости от государства и общества. В этом смысле частная жизнь противопоставляется общественной жизни и включает все, что связано с личными интересами и делами человека. С другой стороны, содержание понятия «частная жизнь» раскрывается также в соотношении с понятием «публичная жизнь», и в этом противопоставлении открытой / доступной

и скрытой / непубличной информации о человеке акцентируется правовой аспект, юридически защищающий неприкосновенность персональных данных человека. Наконец, третий компонент понятия «частная жизнь» выявляется в противопоставлении с понятием «профессиональная/учебная деятельность» и касается личного, свободного проявления личности вне сферы его профессиональной занятости.

В речевом общении данная тема функционирует преимущественно в жанрах личностно-ориентированного общения, межличностное взаимодействие является его доминантой. Речевая реализация темы «Человек и его частная жизнь» осуществляется преимущественно в двух основных сферах – 1) социально-бытовой и 2) социокультурной. В качестве примера назовем некоторые характерные диалогические жанры.

1. Первый случай представляет речевое поведение в ситуациях повседневной жизни, естественной для семейного и дружеского общения. Тема «Частная жизнь» в этом случае одновременно присутствует и как среда общения, и как его тема, формируя предмет речи. Базовыми в лингводидактическом описании в этом случае будут информативный и праздноречевой диалог (разговор по душам, семейный разговор о планах, семейная беседа, застольная беседа в гостях, общение в социальных сетях на темы повседневной / частной жизни); диалог-регулирование межличностных отношений (выяснение отношений, ссора, пикировка, перебранка, примирение); прескриптивный диалог (советы и рекомендации по дому (ведению хозяйства), родительские наставления, «рецепты жизни» и другие «семейные жанры», представляющие поведенческие структуры, нравственные и эстетические запреты и рекомендации).

2. Второй случай представляет речевое поведение в сфере публичного общения, когда тема частной жизни человека, ее различных аспектов становится объектом обсуждения и предметом речи в различных жанрах массовой коммуникации (интервью, проблемных статьях в газетах и журналах, телевизионных ток-шоу, радио подкастах, телевизионных беседах, дискуссиях, видеоблогах). Базовыми жанрами для лингводидактического описания будут диалог-расспрос об образе жизни, вкусах и предпочтениях (например, интервью с известным человеком);

диалог-обмен мнениями с целью выяснения истины: интервью, беседа на телевидении, спор, дискуссия (ток-шоу на ТВ и радио) с проблемной постановкой темы.

Текст в его разнообразном жанровом преломлении предъявляет те речевые явления, которые необходимы для формирования 3-х видов компетенций – лингвистической, социокультурной, прагматической (дискурсивной) во всех видах речевой деятельности. Выявление таких специфичных для определенного уровня характеристик позволит представить эти явления как объекты обучения и тестирования, что составит важнейшую часть лингводидактического описания компетенций на уровне В2/ТРКИ-2.

Литература

1. Клобукова Л. П. Лингвометодическое описание Элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным: структура, содержание, функции / Л. П. Клобукова, Г. А. Битехтина, М. М. Нахабина, А. С. Иванова, Н. И. Соболева // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г.Гранада, Испания, 13–20 сент. 2015 года) / ред. коллегия: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др. – в 15 т. – Т.10 – СПб.: МАПРЯЛ, 2015. – С. 472–478.
2. Теоретические основания и принципы анализа: учеб-науч.пособие / под ред. К. А. Роговой. – СПб.: Златоуст, 2011. – 464 с.
3. Функционально-смысловые единицы речи 2017 – Функционально-смысловые единицы речи: типология, исходные модели и принципы развертывания / под ред. К. А.Роговой. – СПб.: Златоуст, 2017. – 320 с.

УДК 811.161.1'243:378.147

Гаврилова В. Л., Ухарцева В. И.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье определена роль активного использования инновационных технологий при обучении иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному. Описаны преимущества дистанционного обучения: возможность хранения информации, выбора иллюстративного материала, создания тестов различной типологии, алгоритма их прохождения и оценивания. Отмечен по-

ложительный опыт использования учебного комплекса по русскому языку для иностранных учащихся с использованием дистанционных образовательных технологий при обучении РКИ в Российском государственном педагогическом университете им. А.И.Герцена.

Ключевые слова: инновационные образовательные технологии, дистанционное обучение, интерактивный курс, учебный комплекс, индивидуализация процесса обучения, повышение эффективности обучения.

V. L. Gavrilova, V. I. Ukhartseva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Training package on Russian language with usage of distant learning technologies for foreign students

The article describes the role of active usage of innovative technologies in teaching foreign languages including Russian as foreign language. It describes the following advantages of distant learning: possibility of keeping information, selection of illustrative material, creation of tests of different kind, algorithm of their evaluation. It tells about the positive experience of usage the training package on Russian language for foreign students with usage of distant learning technologies for teaching RFL at the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Keywords: Innovatinve educational technologies, distant learning, interactive course, training package, individualization of educational process, increasing of teaching process effectiveness.

Вопросы развития дистанционного образования и внедрения инновационных технологий в современное образовательное пространство представляют особый интерес для будущего России и напрямую связаны с объективными потребностями современного общества. Формированию в стране системы отечественного дистанционного образования немало способствовали принятые российским правительством Программы развития и модернизации образования: «Национальная доктрина образования до 2025 года», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года». Активное использование инновационных технологий при обучении иностранным языкам, в том числе и русскому как иностранному, безусловно, является актуальным и перспективным процессом, напрямую связанным с потребностью в качественном и доступном образовании.

Учебный комплекс «Учим русский легко и с удовольствием!» (В1) по русскому языку для иностранных учащихся с использованием дистанционных образовательных технологий,

разработанный авторским коллективом на кафедре интенсивного обучения РКИ РГПУ им. А. И. Герцена, был выполнен в рамках реализации федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 гг. [1, с. 74 – 83]. Данный интерактивный учебный комплекс направлен на развитие и совершенствование навыков владения русским языком иностранных учащихся в пределах уровня ТРКИ-I/B1 и включает в себя три основных раздела.

В разделе 1. «Разговорная практика» предлагается коммуникативно-речевой материал по темам: «Приятно познакомиться! Рассказываем о себе», «Ты и твое имя», «Поговорим о семье...», «Мой день», «В магазин? С удовольствием!», «Дом, в котором я живу», изучение которого помогает учащимся совершенствовать свои навыки и умения в различных сферах общения.

Раздел 2 «Грамматика» помогает учащимся познакомиться с русскими глаголами движения (с приставками и без приставок) и их функционированием в речи.

Раздел 3 «Деловая письменная речь» формирует представление учащихся об особенностях делового письменного общения на русском языке, знание которых может послужить основой успешной бизнес-коммуникации.

Разработанный комплекс играет огромную роль в интенсификации процесса обучения, усиливает мотивацию иностранцев к обучению русскому языку, создает оптимальные условия для реализации принципов дистанционного обучения.

Выделим некоторые факторы, которые актуализировали использование дистанционных образовательных технологий при обучении иностранных студентов русскому языку:

1. Возможность накопления обучающей информации, ее надежное хранение. Технологии дистанционного обучения позволяют хранить информацию на сервере, где ее легко может найти любой желающий. Учащийся имеет возможность самостоятельно обращаться к необходимой информации, а также работать с материалами, где и когда ему будет удобно, что служит созданию дополнительной мотивации для изучения русского языка и дает возможность индивидуализировать процесс обучения.

2. Возможность включения дополнительных способов выполнения «живого общения» преподавателя и студента. Поскольку в рамках дистанционного обучения «живое общение» между учащимся и преподавателем в принципе невозможно (мы не рассматриваем вариант on-lain общения), необходимо включать в учебные материалы аудиозаписи, видеофрагменты, разнообразный иллюстративный материал (схемы, таблицы словари, страницы с дополнительными лингвокультурологическими комментариями, картинки, тематические рисунки и т. д.), что позволит вывести дистанционное обучение на новый уровень «живого общения» путем погружения учащегося в искусственно созданную языковую среду.

3. Создание контрольно-измерительных материалов. Если в процессе «живого» обучения главным «источником» информации и контроля усвоения полученных знаний является преподаватель, то в формате дистанционного обучения эта роль «переходит» к учебно-методическому комплексу, цель которого заключается не только в корректной и правильной подаче учебного материала, но и в контроле усвоения данного материала. Таким образом, каждый раздел, входящий в учебный комплекс, должен иметь в своей структуре контрольно-измерительные материалы, а именно промежуточные тестовые задания разного типа, направленные на самостоятельный контроль и оценивание прохождения курса учащимися на разных этапах, а также итоговые тестовые задания, помогающие оценить полученные знания по курсу в целом с выделением положительных (отрицательных) результатов в тестовом режиме. Комплекс тестовых заданий направлен на развитие продуктивной, самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащегося и отличается типовым разнообразием:

а) *множественный выбор*. Данный тип тестового задания предполагает выбор учащимися ответа на вопрос из нескольких предложенных вариантов. При выполнении усложненного типа тестового задания *множественный выбор* возможно наличие нескольких правильных ответов;

б) *правильно/неправильно*. Этот тип тестового задания дает возможность учащимся выбрать один вариант «да»/«нет» между верным и неверным утверждением;

в) *короткий ответ*. Данный тип тестового задания предусматривает самостоятельный ввод/написание правильного ответа в поле/пропуск как в форме слова, так и в форме словосочетания.

При оценивании знаний учащего в формате дистанционного обучения преподавателю-разработчику следует обратить внимание на критерии и шкалу результативности контроля. Нами учитывались такие важнейшие принципы контроля успеваемости, как объективность, систематичность, наглядность. В ходе разработки шкалы оценивания и результативности процесса обучения был определен объем тестовых заданий, их содержание, типовая форма, позволяющая разграничить смысловые, лексические и лексико-грамматические задания с учетом принципа нарастающей трудности. Кроме того, наличие итогового диагностического тестирования, представленного в логической последовательности по мере прохождения каждой конкретной темы, позволило выстроить определенную систему контроля знаний и умений учащимися от начального восприятия знаний (представление обучающих текстов, лингвокультурологического комментария) до их практического применения (выполнения заданий по курсу). Для оценки результативности и качества образовательного процесса выбрана балльная система, представляющая собой особый принцип оценивания, заключающийся в получении определенного количества баллов, а также в определении минимума полученных знаний. Так, если при прохождении теста учащимся его количество баллов меньше установленного минимума, система автоматически возвращает учащегося к необходимому материалу урока для повторного ознакомления и поиска собственной ошибки, что позволяет в лучшей степени зафиксировать знания и добиться большей эффективности в обучении.

В заключение отметим, что учебный комплекс «Учим русский легко и с удовольствием!» (В1) может применяться как в области дистанционных образовательных технологий, так и для сопровождения «традиционного» учебного процесса, выступая компонентом очного обучения, повышая интерес к предмету, а также качество преподавания и усвоения материала.

1. Бойчиук Г. В. Учим русский легко и с удовольствием! (В1) / Г. В. Бойчиук, В. Л. Гаврилова, Р. М. Теремова, В. И. Ухарцева, Е. С. Штернина // Материалы дополнительных общеразвивающих программ с использованием дистанционных технологий, разработанных в рамках реализации федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 гг. – Санкт-Петербург, Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. – С. 74–83.

УДК 811.161.1'243:378.146

Гирфанова Э. М.

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

МИНИМИЗАЦИЯ УГАДЫВАНИЯ ДИСТРАКТОРОВ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ТЕСТОВЫХ ВОПРОСОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматривается один из аспектов, влияющих на валидность теста – выбор учащимися правильного ответа путем угадывания или обнаружения дистракторов, анализируются примеры удачных и неудачных с этой точки зрения тестовых вопросов по РКИ, а также некоторые способы, позволяющие разработчикам тестовых заданий по русскому языку как иностранному минимизировать возможность угадывания дистракторов.

Ключевые слова: тестовый вопрос; дистрактор; валидность теста; русский язык как иностранный.

E. M. Girfanova

North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov

Minimization of the guessing of distractors in the preparation of test questions on Russian as a foreign language

The article discusses one of the aspects that affect the validity of a test – students select the correct answer by guessing or detection of distractors, analyzed good and bad from this point of view examples of the test questions on the RFL, as well as some methods that enable developers of tests in Russian as a foreign language minimize the possibility of guessing the distractors.

Keywords: test question; distractor; the validity of a test; Russian as a foreign language.

В наши дни в процессе обучения русскому языку как иностранному, как и в современном образовательном процессе в це-

лом, вполне четко обозначилась тенденция к внедрению в учебный процесс элементов дистанционного обучения, что, кстати, имеет свои плюсы, в частности, может частично компенсировать недостаточное во многих случаях количество аудиторных часов, отводимых учебными программами на изучение РКИ. Так, очень полезной и эффективной частью самостоятельной работы учащихся может стать дистанционное решение тестов, причем тесты вполне могут использоваться не только как контрольные, но и как тренировочные обучающие материалы, например, как грамматические или лексико-грамматические упражнения [1], упражнения по языку профессиональной сферы общения и т. д. При этом отметим, что для получения объективного представления о знаниях учащихся по результатам выполненного ими теста следует помнить о различных используемых ими стратегиях поиска ответов на тестовые вопросы.

Принято считать, что тестируемый, если ему не хватает знаний для определения верного ответа, пытается его просто угадать, и обычно, оценивая результаты тестов, вносят определенную поправку на угадывание, а также увеличивают количество дистракторов (неверных, отвлекающих от правильного, ответов) в тестовых вопросах, чтобы угадывание затруднить. Однако, как справедливо отмечает В. С. Ким, в ситуации нехватки знаний учащийся может применить и другую стратегию – попытаться обнаружить дистракторы. Это вполне оправданный для тестируемого способ, ведь при исключении всех правильно найденных дистракторов выявляется верный ответ. Даже в тех случаях, когда не все дистракторы удалось обнаружить, вероятность угадывания правильного ответа значительно возрастает, например, тестовое задание с четырьмя вариантами ответа превращается в тестовое задание с двумя ответами [2].

Отметим также, что в связи с рассматриваемой проблемой нам представляется важным мнение А. Н. Щукина о необходимости упражнений в сознательном выборе, которые ставят перед учащимися речемыслительные задачи, связанные с выбором формы высказывания [3]. Иначе говоря, нужно добиться от обучающихся сознательного правильного выбора, а не случайного угадывания. Таким образом, задачей разработчиков тестов (в том числе и тестов по русскому языку как иностранному) стано-

вится, кроме прочего, минимизация для тестируемых возможностей обнаружить по тем или иным признакам дистракторы. Такими признаками-подсказками в тестах по РКИ может быть и текст тестового вопроса, и неудачно подобранные дистракторы или их грамматические формы.

Рассмотрим в качестве примера (все наши примеры – тестовые вопросы, разработанные и отредактированные на кафедре русского языка СЗГМУ) тестовый вопрос (типа «Что должно быть на месте пропусков в предложении?») на проверку знания обучающимся бесприставочных глаголов движения «нести – везти – вести» и их соотношения с глаголами «идти – ехать»:

Сейчас Олег на автобусе на день рождения к другу, он ему в подарок большой торт.	А. едет, везёт Б. ехал, нёс В. идёт, ведёт	Г. едешь, везёт Д. шёл, вёз
--	--	--------------------------------

Как нам кажется, этот тестовый вопрос нельзя назвать удачным, так как в предложении имеется слово «сейчас», что позволит выполняющему тест и знающему тему «Время глагола» сразу обнаружить дистракторы Б и Д, а если учащийся помнит, что глагол «идти» означает движение без использования какого-либо транспорта, то наличие в контексте слов «на автобусе» поможет ему понять, что варианты В и Д являются неправильными ответами, вариант Г тоже легко определяется как дистрактор, ибо форма первого глагола-предиката не согласуется с субъектом. Таким образом, тестируемый выберет вариант А в качестве правильного ответа просто путем определения и исключения дистракторов, даже если он, возможно, вообще никогда ничего не слышал о глаголах «нести – везти – вести».

Чтобы исключить выбор правильного ответа описанным способом, нужно минимизировать возможность угадывания дистракторов без знания проверяемого тестовым вопросом материала, например, так:

Олег на день рождения к другу, он ему в подарок большой торт.	А. едет, ведёт Б. ехал, нёс В. идёт, везёт	Г. идёт, несёт Д. шёл, вёз
---	--	-------------------------------

Теперь в рассматриваемом вопросе все варианты ответа (предикаты) согласуются с субъектом предложения, а контекст не дает информации ни об отнесенности действия к прошедшему или настоящему времени, ни о способе передвижения (пешком или на транспорте), что лишает тестируемого возможности вычислить дистракторы по каким-либо «дополнительным» признакам. Чтобы найти правильный ответ, учащийся должен точно знать значение глаголов «идти – ехать – нести – везти – вести» и их соотношение между собой, что, собственно, и проверяет данный тестовый вопрос.

Рассмотрим ещё один пример, тестовый вопрос, в котором проверяется знание грамматических способов выражения времени:

Он подписал контракт на месяц и должен закончить этот проект	А. за пятый апреля Б. пятое апреля В. на пятый апрель	Г. пятого апреля Д. до пятому апрелю
--	---	---

Подбор дистракторов в этом задании дает возможность обнаружить, по крайней мере, часть их. Так, учащиеся, знающие, что число «КАКОЕ» (среднего рода), исключают варианты А и В, знающие, что предлог «до» употребляется с Родительным падежом, исключают вариант Д. Остается выбор между Б и Г, причем знающие, что в именительном падеже может быть только субъект предложения, а в Винительном – прямой объект или ответ на вопрос «Сколько времени?», исключат и дистрактор Б. Попробуем минимизировать возможности угадывания:

Он подписал контракт на месяц и должен закончить этот проект	А. за пятое апреля Б. через пятое апреля В. на пятое апреля	Г. до пятого апреля Д. от пятого апреля
--	---	--

Теперь в вариантах ответов представлены реально существующие конструкции выражения времени, хотя и пришлось отказаться от варианта «пятого апреля», так как это был бы единственный вариант ответа без предлога, что могло бы стать подсказкой.

Таким образом, если преподаватель РКИ, составляющий тест, хочет получить по результатам его выполнения более или менее объективное представление о реальных знаниях и умениях обучающихся, ему следует при разработке тестовых заданий и подборе вариантов ответов обращать внимание на минимизацию возможности угадывания дистракторов с помощью грамматических или контекстуальных «подсказок», не связанных напрямую с темой, проверяемой этим тестовым заданием.

Литература

1. Гирфанова Э. М. Тест как грамматическое упражнение // Международное образование и сотрудничество: сб. материалов V междунар. научн.-практ. конф. «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан» 02 ноября 2017 г. – М.: ТехПолиграфЦентр, 2017. – С. 102–106.

2. Ким В. С. Выбор дистракторов в тестовых заданиях // Вестник Московского государственного областного университета. – Сер.: Педагогика. – 2013. – № 4. – С. 35–42.

3. Щукин А. Н. Методика обучения иностранным языкам: курс лекций. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 288 с.

УДК 376.744

Железнякова Е. А.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ПРИНЦИП СОЗНАТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ

В статье доказывается необходимость соблюдения принципа сознательности в процессе обучения русскому языку как неродному. Рассматриваются методы и приёмы, с помощью которых этот принцип может быть реализован на занятиях в поликультурном классе российской школы.

Ключевые слова: принцип сознательности, русский язык как неродной, сознательные методы обучения, билингвизм.

E. A. Zhelezniakova

The Herzen State Pedagogical University of Russia

The principle of consciousness in teaching children a non-native language

The article proves the necessity of observance of the principle of consciousness in the process of teaching Russian as a non-native language. The methods and techniques by which this principle can be implemented in the multicultural Russian school are considered.

Key words: the principle of consciousness, Russian as a non-native language, conscious teaching methods, bilingualism.

Принцип сознательности является одним из основных принципов обучения неродному языку. В «Новом словаре методических терминов и понятий» находим следующее определение: «Один из ведущих дидактических принципов, предполагающий понимание (осознание) учащимися единиц, которые составляют содержание иноязычной речи, и способов пользования такими единицами для построения высказывания. Принцип сознательности предусматривает также сознательное отношение обучающихся к самому процессу обучения» [1, с. 217].

Из приведённой дефиниции следует, что в полной мере принцип сознательности может быть соблюден при обучении взрослых, однако представляется, что для детей, осваивающих русский язык как неродной, сознательность также имеет большое значение. При этом если мы говорим о детях мигрантов, учёт данного принципа осложняется спецификой организации обучения русскому языку. С одной стороны, если ребёнок на дополнительных занятиях осваивает русский язык как иностранный, то необходимо принимать во внимание, что сегодня в методике обучения детей иностранным языкам главенствует принцип коммуникативности, а осознание языковых явлений и анализ процесса постижения часто не приветствуется. Таким образом организовано большинство курсов иностранных языков для дошкольников и младших школьников. Существует мнение, что в рамках коммуникативного обучения принцип сознательности подвергается переосмыслению и рассматривается как осознание содержания речи, высказывания, а не его формы. Правилам, инструкциям и обобщению информации о языке уделяется крайне

мало внимания. С другой стороны, ребёнок-инофон, изучающий русский язык как неродной и посещающий российскую школу, сталкивается и с противоположной проблемой: он включается в систему государственного школьного образования и осваивает русский язык как предмет наравне с русскоязычными одноклассниками и по тем же учебникам. При этом принцип сознательности как принцип обучения *родному* языку становится ведущим, принцип коммуникативности же уходит на задний план. В этих условиях овладение русским языком вряд ли может быть эффективным. Следовательно, необходимы специальные занятия по русскому языку как *неродному*, на которых будут гармонично сочетаться принципы сознательности и коммуникативности.

С учётом важности принципа сознательности в обучении детей русскому языку как неродному должны применяться как коммуникативный метод, так и сознательные методы преподавания, которые сегодня часто недооцениваются. Так, грамматико-переводный метод в переосмысленном виде может быть полезен в связи с необходимостью формирования билингвизма у детей мигрантов. Для того чтобы быть гармоничным билингвом, ребёнок должен осознать собственную билингвальность, это позволит ему более результативно овладевать вторым языком, сопоставлять языковые факты, осуществлять самокоррекцию. Для «осознания билингвальности» в обучение должны включаться специальные задания, связанные со сравнением языковых явлений, с переводом, с реализацией диалога культур. Грамматико-переводный и другие сознательные методы могут найти применение не только на специальных занятиях для инофонов, но и на уроках русского языка и литературы в полиэтническом и поликультурном классе. Приведем примеры заданий, связанных с переводом.

1. Прочитайте на узбекском языке сказку «Тутунган ака-ука». Найдите в тексте узбекские слова – эквиваленты русских слов *побратим, хан, визирь, невод, рыбак*. Переведите на русский язык предложения с этими словами.
2. Расскажите эту сказку своим русским одноклассникам.
3. Дома сделайте письменный перевод сказки.

Эффективным может быть пересказ русскоязычных текстов, прочитанных детьми на уроках литературы, дома родителям на родном языке. Учитель редко может проконтролировать качество перевода, но подобные задания будут полезны как для «осознания билингвальности», так и для совершенствования языковой компетенции.

Сознательно-практический метод предполагает как осознание изучаемых языковых явлений, так и речевую деятельность на неродном языке. В качестве примера учебного пособия для инофонов, в котором реализуется сознательно-практический метод, можно привести развивающие материалы по социально-культурной адаптации детей-мигрантов младшего и среднего школьного возраста «Школа мигранта. Добро пожаловать в Ленинградскую область!», созданные кафедрой межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена [2]. В этих пособиях с коммуникативными заданиями соседствуют доступно сформулированные определения и схематично представленные грамматические правила. Кроме того, при использовании сознательно-практического метода большое внимание должно уделяться социокультурной направленности обучения, в частности, овладению правилами и нормами общения. С этой точки зрения целесообразно использовать материалы такого учебного пособия, как «Азбука вежливости», в котором представлены основные формулы русского речевого этикета и некоторые правила поведения в определённых этикетных ситуациях [3].

Сознательно-сопоставительный метод, предусматривающий опору на родной язык учащихся, также может быть эффективным в обучении инофонов русскому языку. Лингвокультурологическая парадигма современной методики обучения русскому языку как иностранному и как неродному предполагает сопоставление не только собственно языковых, но и лингвокультурных явлений.

Кроме осознания языковых явлений и особенностей их функционирования в речевой деятельности, принцип сознательности предполагает осмысленность самого процесса обучения. Поскольку инофоны школьного возраста посещают российские образовательные учреждения, осознание процесса обучения неизбежно, на этом основана система русскоязычного школьно-

го образования. Однако важно, чтобы принцип сознательности в этом смысле реализовывался с учётом освоения русского языка как неродного. Опора на родной язык и культуру учащегося, задания на перевод и сопоставление позволят инофону осмыслить процесс овладения русским языком и сделают этот процесс более результативным.

Таким образом, соблюдение принципа сознательности в обучении детей русскому языку как неродному является обязательным условием эффективного образовательного процесса. Обеспечить следование этому принципу помогут сознательные методы обучения, предполагающие учёт родного языка и культуры инофона.

Литература

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Железнякова Е. А. Школа мигранта. Добро пожаловать в Ленинградскую область: учебные материалы по социально-культурной адаптации детей-мигрантов среднего школьного возраста / Е. А. Железнякова, Е. В. Белякова, Е. А. Андреюшина. – СПб.: Своё издательство, 2017. – 66 с.

3. Лысакова И. П. Азбука вежливости: учебн. пособие для детей, начинающих осваивать русский язык / И. П. Лысакова, Е. А. Железнякова, Ю. С. Пашукевич. – М.: КНОРУС, 2013. – 104 с.

УДК 81-114.4:811.161.1'243:81'276.3-053.6

Зыков Д. С.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРОДВИНУТОГО ЭТАПА МОЛОДЁЖНОМУ ЖАРГОНУ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются возможные упражнения при обучении иностранных учащихся молодёжному жаргону русского языка, обосновывается необходимость включения сленга в учебные программы по РКИ, начиная с уровня ТРКИ-2.

Ключевые слова: молодёжный жаргон, сленг, преподавание РКИ, упражнения, семантизация.

D. S. Zikov

Saint-Petersburg State University

Teaching Russian slang to high level foreign students

The article analyzes the exercises that might be used in teaching Russian slang to foreign students, highlights the importance of starting to learn slang at TORFL-I level.

Keywords: youth jargon, slang, teaching RFL, exercises, semantization.

Молодёжный жаргон (или сленг) – неотъемлемый пласт лексики современного русского языка. Жаргонизмы активно проникают в СМИ и в речь людей вне зависимости от их возраста, уровня образования и социального положения. Актуальность изучения жаргонизмов обусловлена тем, что употреблением данной лексики характеризуется разговорный русский язык, который в связи с демократизацией российского общества всё чаще становится объектом исследований лингвистов.

В фокусе данной статьи разнообразные упражнения, которые могут быть использованы преподавателем при обучении молодежному жаргону. Важно начинать знакомить с молодёжным жаргоном иностранных учащихся с уровнем владения языком не менее ТРКИ-2, так как на этом уровне иностранец должен уметь беспрепятственно реализовывать свои коммуникативные намерения во всех ситуациях социально-бытовой сферы общения, в том числе в ситуациях коммуникации неформального характера. Более детальное изучение обязательно на уровнях ТРКИ-3 и ТРКИ-4.

Чтобы понять, сформировано ли в сознании учащихся представление о молодежном жаргоне как отдельном лексическом пласте языка, преподавателю необходимо обсудить со студентами следующие вопросы:

Как бы вы объяснили слово «жаргон»?

Какие бывают виды жаргона? (солдатский, компьютерный и др.).

Когда и почему появился молодёжный жаргон? (он возник под влиянием западной массовой молодежной культуры XX в. как форма протеста против власти, официальной системы и старшего поколения).

Чем отличаются жаргонизмы и диалектные слова, просторечия, мат? (диалектные слова употребляются в речи жителями одного региона, просторечия не отвечают нормам кодифицированного литературного языка, употребление мата не допускается цензурой и общественной моралью).

Начать изучение молодёжного жаргона целесообразно с семантизации некоторых наиболее употребительных лексем:

Упражнение 1. Распределите следующие слова по темам: предметы, явления, чувства, люди, характеристика чего-либо.

Бабки, бабло – деньги; кореш – друг; классный, клёвый – отличный, приятный; мне в лом – мне лень; халява – что-то, получаемое даром; прикид – наряд; менты – полицейские... [1, с. 19, 200, 186, 230, 491, 351, 247].

По мере выполнения следующего задания у студентов должен активизироваться механизм антиципации (вероятностного опыта):

Упражнение 2. Образуйте существительное от глагола и наоборот:

1) напрягаться – ? (ответ: *напряг*);

2) оттянуться (расслабиться, отдохнуть) – ? (ответ: *оттяг*);

3) наезд (угроза) – ? (ответ: *наезжать на кого-либо*).

Другой способ изучения жаргонизмов – их семантизация из контекста употребления:

«– Маша-а-а, привет! Ты меня слышишь?»

– (Маша в наушниках) Ой, Мэтью, здравствуй! Я тут *балдею*.

– *Балдеешь?* Это от слова балда – глупый, бестолковый человек?

– Да нет (смеётся). Я совсем не считаю себя балдой. Балдеть – это испытывать удовольствие от музыки. У меня новые записи – такие *прикольные!*

– Я, кажется, начинаю понимать «твой» язык. «*Прикольные*» значит очень хорошие, которые очень нравятся, так ведь? ...» [2, с. 110].

Для успешного закрепления нового материала преподаватель должен предлагать студентам задания на замену слов. Для выполнения данного типа задания учащийся должен не только

знать правильный аналог слова (выражения) в сленге, но и уметь грамотно его использовать в речи:

Упражнение 3. «Переведите» фразы на молодёжный язык.

1. Мне так не хочется заниматься этим! (ответ: мне так *влом* ...);

2. Моя сестра сейчас отдыхает на пляже (ответ: *балдеет*);

3. Мне очень нравится твоё *платье и причёска!* (ответ: *прикид*).

4. Антон отлично *повеселился* на вечеринке (ответ: *оттянулся*)...

В качестве дополнительных упражнений студенты могут с помощью преподавателя воссоздать словообразовательное гнездо жаргонизмов, обладающих развитой деривационной способностью:

Упражнение 4. Замените выделенные слова на жаргонизмы.

– Приходи к нам в субботу на *вечеринку* (тусу)!

– Не знаю. Я не очень люблю *ходить на вечеринки* (тусить).

– Давай, приходи! *Повеселимся* (потусим) от души!

В качестве финального задания студенты могут, используя изученные жаргонизмы, разыграть диалоги в различных ситуациях общения, например: *звонок другу, приглашение на день рождения, обсуждение планов на выходные, незапланированная встреча на улице* и т.п.

После изучения молодёжного жаргона преподаватель может задать вопросы: 1) Как вы относитесь к сленгу и жаргонным словам?; 2) Какие жаргонные слова вы употребляете сами?; 3) В каких речевых ситуациях вы используете жаргонизмы?; 4) С какой целью люди употребляют жаргонизмы? (снять напряжение; сделать речь красочнее и экспрессивнее, неформальнее; выразить отрицательные эмоции).

В заключение хочется подчеркнуть важность включения сленга в учебные программы по РКИ. Многие иностранцы сталкиваются со сленгом в ситуациях повседневного общения с представителями как молодого, так и старшего поколения, и непонимание точного значения жаргонизмов может привести к неудачной коммуникации. Кроме того, изучение сленга способствует формированию у учащихся социокультурной компетенции. Поэтому необходимо формировать у студентов представле-

ние об общеупотребительных жаргонизмах, начиная с уровня владения языком ТРКИ-2.

Литература

1. Никитина Т. Г. Толковый словарь молодёжного сленга: слова, непонятные взрослым. Ок. 2000 слов. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ». – 2003. – 736 с.

2. Теремова Р. М. Актуальный разговор: чем живет человек: учеб. пособие по русскому языку для иностранцев / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова. – СПб, Коста. – 2005. – 416 с.

УДК 811.161.1'243:[378.147:004.738.5]

Игнатьева Н. Д., Сидорова Е. Ю.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

КРАТКИЙ ОБЗОР ОСНОВНЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

В статье рассматриваются основные электронные ресурсы для преподавателей-русистов, особое внимание уделяется возможности использования Интернет-ресурсов в практике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: электронный словарь; электронные библиотеки; открытое образование; лингвистические Интернет-ресурсы.

N. D. Ignatieva, E. Y. Sidorova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Brief review of main linguistic internet resources

The article considers the main electronic resources for teachers of Russian language, special attention is paid to the possibility of using Internet resources in the practice of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: electronic dictionary; electronic libraries; open education; linguistic internet resources.

Одной из ведущих тенденций современного развития мирового образовательного процесса является индивидуализация образования, то есть учёт личных способностей и интересов каждого студента. Использование современных технических средств позволяет делать образовательный процесс более «гибким», учитывать индивидуальный режим и ритм усвоения материала каждым студентом, активизировать самостоятельную и

творческую деятельность студентов, рушит стереотипность в уроках, позволяет по-новому управлять учебным процессом, по-новому вести индивидуальные занятия, увеличивает информативность, интенсивность и результативность образования.

Рассмотрим основные типы электронных ресурсов для лингвистов, филологов, для студентов и преподавателей.

Электронные словари открывают преподавателю и студенту новые возможности, которые были недоступны при работе с печатными словарями: быстрая система поиска слов, переход по гипертекстовым ссылкам и многое другое.

Этот электронный ресурс позволяют сделать работу со словарями быстрее и эффективнее: принести в аудиторию несколько печатных изданий затруднительно, а на большом экране все студенты одновременно видят перед собой словарную статью в электронном виде.

На портале Грамота.ру в разделе «Словари» размещены следующие электронные варианты печатных изданий: Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам), авторов Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин; Большой толковый словарь русского языка, гл. ред. С. А. Кузнецов; Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений, автора Н. Абрамова; Словарь антонимов русского языка: около 3200 антонимических пар, автора М. Р. Львова и др. Такое разнообразие ресурсов дает возможность включить их в работу в аудитории по различным дисциплинам: при изучении лексикологии и лексикографии, в курсе методики преподавания РКИ, на занятиях по русской литературе, по аналитическому чтению и филологическому анализу текста.

Отдельно следует выделить инновационный сетевой проект: Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия» [URL:<https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php?title>]. Словарь создаётся на базе выпущенных ранее книжных версий лингвострановедческих словарей и дополняется мультимедийным контентом (вербальные тексты, репродукции, фотографии, аудиозаписи, видеофрагменты, панорамы, караоке, видеолекции) и интерактивными заданиями. Главная цель создания словаря – помочь изучающим русский язык как иностранный в усвоении слов и выражений, обладающих национально-культурным ком-

понентом семантики. Словарь содержит 877 статей, 3096 мультимедийных иллюстраций, 385 интерактивных заданий для уровней А1-С2.

Национальный корпус русского языка [URL: <http://www.ruscorpora.ru/>] представляет собой богатый источник примеров (более 600 миллионов слов), иллюстрирующих то или иное языковое явление. Его использование возможно как для учебной работы в аудитории, так и для самостоятельной научно-исследовательской работы. Корпус знакомит с многообразием жанров и стилей авторских текстов. При работе в иностранной аудитории его ценность очевидна в применении параллельных корпусов (русско-английского, русско-китайского и др.).

Отдельно следует выделить **учебный корпус русского языка** [URL: http://web-corpora.net/learner_corpus], где представлены тексты в различных жанрах: учебный корпус академической речи, биографические рассказы, конспекты лекций и даже пересказы студентами мультфильмов [1, с. 89]. Тексты содержат данные об авторе (возраст, пол, уровень владения русским языком, доминантный язык и др.) и информацию о самой работе (тип и жанр текста, название курса, в рамках которого текст написан, дата), а также разметку по типам ошибок. Объем корпуса: ~ 400 000 слов. Примерный объем текстов со снятой омонимией и размеченных по типам ошибок: ~ 250 000 слов. На данный момент собраны тексты носителей с тремя доминантными языками: американским, английским; немецким и финским. Учебные корпуса могут быть применены непосредственно в учебном процессе. Такие упражнения, например, как сравнения языка учащегося с языком носителя и анализ ошибок в языке учащегося может помочь студентам уменьшить разрыв между их интерязыком и изучаемым языком.

Открытое образование. В эту категорию мы поместили ресурсы, которые могут быть использованы как в качестве самостоятельного дистанционного обучения, так и дополнительного материала по дисциплинам лингводидактического и филологического содержания. Они ориентированы на удаленный педагогический контакт, а также высокую степень самостоятельности и самоконтроля учащегося в выборе траектории обучения и в продвижении по ней.

Представляем здесь в качестве примеров лишь некоторые ресурсы:

– Платформа открытого образования [URL: <https://openedu.ru/>].

– Российское общество преподавателей русского языка и литературы [URL: <http://ropryal.ru/>].

– Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ – русский язык для всех [URL: <http://www.gramota.ru/>].

– Золотой фонд лекций «Русского мира» [URL: <http://russianlectures.ru/ru/>]

– Интерактивные авторские курсы [URL: <http://ac.pushkininstitute.ru/>].

Электронные библиотеки. Знакомство иностранных учащихся с электронными библиотеками необходимо прежде всего для их самостоятельной работы. Использование электронных библиотек на аудиторных занятиях дает возможность быстрого поиска необходимой информации и иллюстративного материала, а также необходимо для знакомства студентов с ресурсами библиотек, их поисковой системой, формирования навыков и умений отбора материала под руководством преподавателя (поиск научной литературы по теме научного исследования).

Научная электронная библиотека ELIBRARY [URL: <https://elibrary.ru/>]. Организация работы с крупнейшей в России электронной библиотекой научных публикаций важна прежде всего для формирования навыков и умений научно-исследовательской работы студентов, магистрантов и аспирантов. Научные тексты представлены также в свободном доступе в научной электронной библиотеке КиберЛенинка [URL: <https://cyberleninka.ru/>].

В фундаментальной электронной библиотеке «Русская литература и фольклор» [URL: <http://feb-web.ru/>] представлены произведения русской словесности, научные исследования и историко-биографические работы. Данный ресурс особенно полезен студентам при изучении русской литературы и фольклора.

Библиотека Максима Мошкова [URL: <http://lib.ru/>] – одна из наиболее крупных бесплатных библиотек в Рунете, может быть рекомендована студентам для поиска необходимой художественной литературы.

Список электронных ресурсов, полезных в практике преподавания русского языка, в том числе русского языка как иностранного, может быть продолжен. Современные информационные технологии активно развиваются, что является стимулом для модернизации и развития идей педагогики и системы образования.

Литература

1. Выренкова А. С. Грамматика ошибок и грамматика конструкций: «эритажный» («унаследованный») русский язык / А. С. Выренкова, М. С. Полинская, Е. В. Рахилина // Вопросы языкознания. – 2014. – № 3. – С. 3–19. – Библиогр.: с. 17–19. – ISSN 0373-658X.

УДК 811.161.1'243(430)

Коваленко Б. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ НА КРАТКОСРОЧНЫХ КУРСАХ ЗА РУБЕЖОМ

Статья посвящена методическим аспектам преподавания РКИ на краткосрочных интенсивных курсах за рубежом на примере ежегодного международно-го семинара русского языка в городе Тиммендорфер Штранде

Ключевые слова: РКИ, краткосрочные курсы за рубежом

B. N. Kovalenko

Saint-Petersburg State University

Method of teaching russian as a foreign language in shot-term courses abroad

The article is devoted to methodical aspects of the teaching of the Russian language for foreigners in short-term intensive courses abroad using the example of the Russian language Seminar in Timmendorfer Strand (Germany)

Keywords: Russian for foreigners, short-term courses abroad

Краткосрочное интенсивное обучение за рубежом – одна из наиболее распространенных, популярных, востребованных и эффективных форм овладения русским языком как иностранным. Сегодня курсовое обучение, которое в российской методике преподавания РКИ получило статус самостоятельного профиля обу-

чения [7], занимает одно из ведущих мест в общей системе преподавания русского языка как иностранного. Его преимущество и популярность среди зарубежных слушателей объясняется непродолжительностью обучения (от 2 недель до нескольких месяцев), учетом пожеланий и потребностей слушателей в зависимости от их интересов и уровня владения языком [4].

Вот уже 52 года в Тиммендорфер Штранде, небольшом курортном городке на севере Германии недалеко от Гамбурга, проводится ежегодный международный семинар русского языка, который организует Союз учителей русского языка Гамбурга на тему «Русский язык и культура в современном мире». Это старейший действующий семинар в Западной Европе.

Слово «семинар» в данном случае обозначает форму обучения русскому языку иностранцев в условиях краткосрочного (двухнедельного) обучения. Поскольку семинар проводится вне страны изучаемого языка, то основные потребности учащихся связаны с возможностью попрактиковаться в русской речи под руководством преподавателя, погрузиться в атмосферу функционирования русского языка, а также узнать «из первых рук» об актуальной российской жизни, обсудить вопросы политической, социальной и культурной действительности России.

Основная организационная и методическая работа на семинаре в Тиммендорфер Штранде осуществляется уже более тридцати лет филологическим факультетом СПбГУ. В состав преподавателей входят профессора и доценты из Санкт-Петербургского государственного университета и других вузов страны.

Учебные группы (от 7 до 9 человек) формируются на семинаре таким образом (по возрасту и языковому уровню), чтобы удовлетворить интересы и потребности учащихся, сделать занятия полезными и интересными.

Методическое обеспечение семинара начинается с ежегодной подготовки нового Сборника материалов для занятий по речевой практике. Основной целью практических занятий в группах является активизация навыков говорения и аудирования в рамках, разработанных для слушателей тем и ситуаций, «увеличение лексического запаса (в особенности, овладение разговорной лексикой); выработка навыков адекватного поведения в сре-

де носителей языка в пределах изученных ситуаций, знакомство с новыми страноведческими фактами» [1, с. 74]. На краткосрочных курсах роль учебного пособия, созданного специально для семинара, облегчает работу преподавателя. Трудность в нашем случае состоит в необходимости обеспечить такими материалами слушателей с разным уровнем языковой подготовки (от начинающих до свободно пользующихся языком), поэтому сборник готовится в двух частях с учетом возможностей и интересов учащихся. При этом акцент делается на актуальность информации, ее новизне и культурной значимости.

Кроме ежедневных занятий по разговорной практике, фонетике, литературе, страноведению и переводу, для участников курсов проводятся спецсеминары как лингвистического, так и литературоведческого и страноведческого характера. Запись на спецсеминары проводится по собственному выбору участников, учитывается их уровень владения языком. Тематика в значительной степени определяется пожеланиями слушателей, которые они высказывают в специальной анкете заранее, до семинара. Спецсеминары проводятся во второй половине дня. Так, в 2017 г., на 52-м семинаре, слушателям были предложены следующие семинары: «Короткометражные фильмы: практикум по аудированию и говорению», «Речевые формы русского городского романса», «Сопоставление немецко- и русскоязычных обращений в аспекте перевода (на материале речей глав государств)», «Мир человека в зеркале лучших стихов для детей», «Трудные случаи русской грамматики – виды русского глагола», «Гражданское общество в России в 2017 году», «Русская разговорная речь вчера и сегодня (читаем басни И. А. Крылова)», «Тусовочный русский как иностранный (жаргон, молодежный и компьютерный сленг)», «Русская риторика для всех».

В соответствии с одной из лучших традиций Тиммендорфского семинара сорокапятиминутный перерыв между утренними занятиями любители песни посвящают разучиванию и исполнению русских народных, массовых, авторских песен, русских романсов по учебным пособиям, созданным преподавателями СПбГУ для семинара [2], [3], [6]. Специалисты по методике РКИ единодушно признают большую значимость песни в изучении грамматики, фонетики, истории, культуры, обычаев Рос-

сии [5]. Воздействуя на эмоции и чувства человека, песня является одним из эффективных средств освоения иностранными учащимися русского языка.

Задачу погружения в среду русской речи и русской культуры помогают специально организуемые на семинаре вечера: так, на 52-м семинаре с успехом прошли литературный вечер «Поэт в России больше, чем поэт», посвященный творчеству Е. Евтушенко и других поэтов, вечер русской песни и прощальный вечер.

В вечерние часы читаются лекции, тематика которых определяется в соответствии с интересами слушателей также до начала семинара. В ответ на пожелания в 2017 г. были прочитаны лекции: «Русский язык сегодня», «Разговорная речь в разных сферах функционирования», «Живёхонький и здоровёхонький (Об экспрессивном потенциале русского словообразования)», «Синтаксические нормы русского языка», «Немцы в русском языке и литературе», «Современная литературная ситуация в России».

По вечерам (после лекций) проводятся показы и обсуждения современных российских и лучших советских фильмов. Так, в 2017 г. были показаны фильмы: «Дама пик», «Ученик», «Идиот», «Дуэлянт», «Петербург только по любви». Таким образом, в разнообразную работу на Тиммендорфском семинаре включены и слушатели, и преподаватели, для которых двухнедельная работа также представляет собой своеобразный «интенсив», требующий максимальной человеческой отдачи.

Семинар русского языка в Тиммендорфер Штранде – напряженные, интенсивные курсы: утром – практические занятия, днем – семинары по выбору, вечером – лекции, после лекций – фильмы и вечера. Все это позволяет создать живую среду общения на русском языке, поможет многим слушателям преодолеть языковой барьер, активизировать речевые навыки, наконец, приобрести новых друзей. Этому немало способствует и традиционная прогулка по берегу Балтийского моря, которая поддерживает тесный контакт всех участников семинара и заканчивается встречей в кафе за чашкой кофе.

Что обеспечивает эффективность работы этих краткосрочных курсов?

Прежде всего – создается главное условие для активизации языка и речи – естественная их активизация, которая становится обучающим фактором, с помощью которого корректируются речевые навыки слушателя.

Литература

1. Иринархова О. С. Краткосрочные курсы русского языка за рубежом с участием советских преподавателей // Русский язык за рубежом. – 1981. – №4. – С. 73–75.
2. Коваленко Б. Н. Споёмте, друзья! / Б. Н. Коваленко, И. Г. Гулякова. – 4-е изд., доп. – СПб.: Русская классика, 2016. – 134 с.
3. Коваленко Б. Н. От Пушкина до Бродского. Антология русской поэзии XIX–XX веков. (Книга + аудиоприложение) / Б. Н. Коваленко, И. Б. Егорова. – 4-е изд., доп. – СПб.: Русская классика, 2016. – 127 с.
4. Коваленко Б. Н. Обучение русскому языку на интенсивных краткосрочных курсах за рубежом: Междунар. семинар русского языка в г. Тиммендорфер Штранде // Русский язык за рубежом. – 2017. – 22 с.
5. Максимова О. В. Лингвокультурологический потенциал русской авторской песни в преподавании РКИ: автореф. дис. ... канд. пед.наук. – СПб., 2007.
6. Федотова Н. Л. Не фонетика – песня! (Книга + 1 CD). – СПб.: Златоуст, 2009. – 32 с.
7. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

УДК 811.161.1'243:378.147

Колосова Т. Н., Анциферова О. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОН-ЛАЙН ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

(на примере обучения русскому языку как иностранному)

В статье речь идёт о специфике современного этапа развития образования в высшей школе, особенностях индивидуального обучения и важности учёта данных факторов в процессе организации и проведения он-лайн практики магистрантов. Предлагается определение понятия «индивидуальное обучение», рассматриваются его особенности в сравнении с основными параметрами традиционного урока по РКИ, намечаются перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: индивидуальное обучение; он-лайн практика; РКИ; профессиональная языковая подготовка; методика; индивидуальные особенности; психолого-педагогические условия.

T. N. Kolosova, O. V. Anciferova

Saint-Petersburg State University

Features of individual on-line teaching of foreign languages in the conditions of high school

(on the example of teaching Russian as a foreign language).

The article deals with the specifics of the modern stage of development of education in high school, the peculiarities of individual training and the importance of taking these factors into account in the process of organizing and conducting online practice of masters. We introduce the notion of "individual learning", its peculiarities in comparison the basic parameters of the traditional lesson of RAFL, the prospects of further research.

Keywords: individual training, online practice, RAFL, professional language training, methodology, individual characteristics, psychological and pedagogical conditions.

Выход в медиaprостранство, отличающий современный этап развития технологий обучения, расширяет существующие границы преподавания иностранных языков и постепенно охватывает всё более широкую аудиторию. Огромные резервы в области преподавания иностранных языков имеет он-лайн обучение. Данная форма работы достаточно активно используется как российскими, так и зарубежными преподавателями (Н. В. Кулибина, Э. Г. Азимов, Г. А. Андреева, Й. Альтенберенд, М. А. Бовтенко, Е. Н. Бондаренко, А. В. Глузман, Н. В. Иванюк, Л. Н. Лабазина, А. В. Осин др.). В связи с этим важное значение при подготовке будущих преподавателей иностранных языков и, в частности, русского языка как иностранного, приобретает такое направление работы как организация и проведение он-лайн практики.

Включение он-лайн практики в программу обучения в магистратуре является одним из направлений работы методистов кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания СПбГУ. Организация такого рода практики – сложный процесс, поскольку он ставит в свою очередь проблему методического обеспечения подобных занятий. Подготовка и проведение онлайн-уроков потребует от студентов активного владения современными инновационными образовательными технологиями и дополнительными компетенциями по проектирова-

нию особой языковой среды, способной компенсировать разделённость участников учебного общения.

Поскольку отличительной чертой индивидуального обучения является в первую очередь работа преподавателя с одним обучаемым, онлайн-практика предполагает также умение будущих преподавателей РКИ проводить индивидуальные занятия, т.е. владеть методикой индивидуальной работы. От практиканта потребуются знания, касающиеся особенностей подготовки и проведения подобных занятий, понимание их отличий от традиционных групповых уроков и т. д.

Несмотря на то, что он-лайн обучение активно используется в практике обучения РКИ, по нашим данным, методические основы индивидуально обучения в высшей школе в настоящий момент не разработаны. Отсутствует методика организации и проведения индивидуальных он-лайн занятий по русскому языку как иностранному и даже отдельные разработки в области основных методических принципов индивидуального обучения РКИ. Задачей методистов становится разработка путей профессиональной самореализации будущих специалистов в информационной межкультурной среде, другими словами, обеспечение связи между программным обучением в режиме самостоятельной работы и аутентичным взаимодействием на иностранном языке.

Основы индивидуального обучения разработаны в РФ для проведения школьных занятий. Так, в работах Инге Унт, А. С. Границкой, Ю. А. Макарова рассматриваются методические вопросы, связанные с особенностями индивидуальной работы с детьми и подростками, сильные и слабые стороны подобной работы, проводятся примеры из индивидуального опыта. При этом отмечается, что в «чистом виде» такое обучение применяется в массовой школе ограниченно, в основном на занятиях с девиантными детьми [1].

Главным достоинством индивидуального обучения является то, что «оно позволяет полностью адаптировать содержание, методы и темпы учебной деятельности ребенка к его особенностям, следить за каждым его действием и операцией при решении конкретных задач; следить за его продвижением от незнания к знанию, вносить вовремя необходимые коррекции в деятель-

ность как обучающегося, так и учителя, приспособливать их к постоянно меняющейся, но контролируемой ситуации со стороны учителя и со стороны ученика. Все это позволяет ученику работать экономно, постоянно контролировать затраты своих сил, работать в оптимальное для себя время, что, естественно, позволяет достигать высоких результатов обучения» [1].

Индивидуальное обучение определяется данными авторами как «форма, модель организации учебного процесса, при которой: учитель взаимодействует лишь с одним учеником; один учащийся взаимодействует лишь со средствами обучения (книги, компьютер и т. п.)» [2].

Соглашаясь с первой частью определения, считаем нужным и важным также отразить роль педагога в процессе индивидуального обучения, обратную связь обучающего и обучаемого (обучение в сотрудничестве). Учащийся не может и не должен взаимодействовать в процессе обучения «лишь со средствами обучения» – книги и даже компьютер не смогут заменить преподавателя, выполняющего роль координатора и модератора процесса обучения. С другой стороны, сегодня весьма актуален вопрос реорганизации учебного процесса с позиции «обучения» на позиции «образования», фокусирующий внимание на личности и её потенциале. Наблюдая за современным образовательным процессом и типом коммуникации в нём, можно констатировать, что развитие личности сегодня обусловлено инновационными способами познания, а самоорганизующая активность учащегося при посредничестве педагога в освоении знаний, навыков, стратегий и способов поведения становится основным типом коммуникации. Необходим учёт индивидуальных особенностей учащегося и создание психолого-педагогических условий успешного протекания процесса обучения.

С нашей точки зрения, под **индивидуальным обучением** следует понимать процесс работы преподавателя с одним обучаемым, в ходе которого процесс получения и усвоения знаний адаптируется преподавателем к индивидуально-личностным и психологическим особенностям и конкретным практическим потребностям обучаемого, сохраняя при этом методическую основу, характерную для данного вида обучения.

Данное определение делает необходимым выявление базовых основ индивидуального обучения и их последующую методическую разработку.

Наиболее ярко основные особенности методики индивидуального обучения выявляются при сопоставлении традиционного урока по РКИ и индивидуального занятия и касаются следующих ключевых моментов:

- 1) роль преподавателя в процессе урока;
- 2) роль студента в процессе урока;
- 3) основные этапы урока;
- 4) время активного участия студента;
- 5) время активного участия преподавателя;
- 6) включение и взаимодействие видов речевой деятельности;
- 7) разнообразие форм работы;
- 8) формы контроля самостоятельной работы студента;
- 9) методологическая основа совместной деятельности преподавателя и студента.

Нуждается в уточнении также разница в понимании индивидуального и индивидуализированного обучения

Итак, владение методическими принципами индивидуального обучения будет способствовать повышению качества прохождения он-лайн практики магистрантами и выработке их профессионального мастерства. «Содержание и структура личного опыта во многом определяют вектор, содержание и интенсивность профессиональной языковой подготовки, процесса развития у будущего специалиста глобального мышления, информационной культуры, способности к организации межкультурного профессионального взаимодействия» [3, с. 17].

Литература

1. <http://yandex.ru/clck/jsreid?bu=uniq151604195913993135>.
2. <http://vutbid.ru>
3. Богатырёва М. А. Профессиональная языковая подготовка в высшей школе в контексте социообразовательных реформ. – М, 2015.

Корнилова Е. В.

Санкт-Петербургский горный университет

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ И ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблемам обучения иностранных учащихся подготовительного отделения в российских вузах. Рассмотрены некоторые аспекты интернационализации высшего образования. Подчеркивается важность социокультурной и языковой адаптации иностранцев в вузе.

Ключевые слова: высшее образование; подготовительное отделение; интернационализация; адаптация; русский язык как иностранный.

E. V. Kornilova

Saint Petersburg Mining University

Problems of adaptation and training of foreign students of the preparatory department in conditions of internationalization of higher education

The article is devoted to the problems of training of foreign students of the preparatory department in Russian universities. It gives some aspects of internationalization of higher education. Emphasizes the importance of socio-cultural and language adaptation of foreigners in high school.

Keywords: higher education; preparatory department; internationalization; adaptation; Russian as a foreign language.

В настоящее время высшее образование в России становится все более интернациональным. Укрепляются ставшие традиционными связи со странами Азии, Африки, Латинской Америки и так называемого ближнего зарубежья, расширяются образовательные связи с Восточной и Западной Европой. Процесс интернационализации даёт серьёзный толчок к развитию как системы высшего образования целого государства, так и отдельно взятого высшего учебного заведения, которое желает быть конкурентоспособным.

Интернационализация образования (Internationalization of higher education) – это процесс, при котором цели, функции и

способы организации предоставления образовательных услуг приобретают международное и межкультурное измерение, а именно:

- расширение и укрепление международного сотрудничества в области предоставления образовательных услуг, создание единой системы образования для разных стран;

- активное введение международного компонента во все функциональные сферы вуза: учебную, научно-исследовательскую, административную;

- создание различных форм долгосрочного институционального партнёрства, стратегических образовательных альянсов;

- универсализация знания, появление международных стандартов качества образования и образовательных программ;

- международная мобильность студентов и профессорско-преподавательского состава, приём иностранных студентов и стажёров, стажировки в зарубежных вузах-партнерах.

Перед всеми вузами России была поставлена задача начать интеграцию в международное образовательное пространство, чтобы занять прочное место на мировом рынке образовательных услуг. Страны, которые являются лидерами по количеству принимаемых иностранных студентов, – это США, Великобритания, Германия, Франция. В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. было указано, что в российских вузах к 2020 г. будет обучаться примерно 10 % иностранных студентов. Высокий процент иностранцев является сейчас важным показателем при определении рейтинга каждого вуза. Иностранные студенты дают дополнительный доход образовательным институтам, стимулируя университеты реализовывать предпринимательскую стратегию на международном образовательном рынке.

Иностранные учащиеся приезжают в Россию для обучения в вузах с целью получения престижных специальностей, подготовки и защиты диссертаций, стажировки по выбранной специальности. Обучение в России начинается для иностранцев со сложного и достаточно длительного адаптационного периода. «Адаптация студентов-иностранцев – это формирование устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической

системы, обеспечивающее адекватное поведение, умения человека» [1, с. 58]. В широком смысле адаптация – это сложный поэтапный процесс приспособления организма к изменившимся, качественно иным условиям среды, в ходе которого человек формирует новые векторы поведения, умения и навыки, пронизывающие все сферы его жизнедеятельности. Можно выделить следующие уровни адаптации:

– *социокультурная адаптация* – «вхождение» в иную культуру, т. е. усвоение основных норм, ценностей новой окружающей действительности, знакомство с культурными, историческими, религиозными особенностями России, образом жизни и менталитетом русского народа;

– *социально-психологическая адаптация* – «включение» личности в новую систему межличностных отношений, взаимодействие с другими людьми в учебной группе, в общежитии, приспособление к новым бытовым условиям, формирование определенного стиля поведения;

– *физиологическая (медико-биологическая) адаптация* – формирование механизмов, обеспечивающих нормальную жизнедеятельность организма, в связи с резкой сменой климатических условий, часовых поясов, режима и качества питания, распорядка дня (необходимостью рано вставать, выдерживать 8-часовой учебный день, делать домашние задания и т. д.);

– *академическая (педагогическая) адаптация* – «включение» в образовательную среду другой страны, усвоение правил новой педагогической системы, приспособление к содержанию и условиям организации учебного процесса, формирование навыков самостоятельной учебной работы;

– *языковая адаптация* – изучение языка повседневного общения и профессионально ориентированного языка, усвоение особенностей лингвокультурного взаимодействия, привыкание к необходимости общаться и обучаться на неродном языке.

Таким образом, адаптация – это сложнейший психофизиологический процесс, сопровождающийся значительным напряжением компенсаторно-приспособительных систем организма иностранных студентов (особенно из стран с тропическим и субтропическим климатом). Однако каждый иностранный студент должен пройти сложный путь от фазы «культурного шока»

до фазы адаптированности, т. е. «примирения» и устойчивого привыкания. Многие авторы отмечают, что высокий уровень комплексной адаптированности студента-иностранца достигается при условии отсутствия трудностей в установке коммуникации с носителями иных культур [3]. Быстрое и эффективное овладение русским языком является одним из главных условий успешной учёбы иностранных студентов в российских вузах. Другими словами, чем лучше усваивается язык, тем эффективнее адаптация, и процесс коммуникации становится легче.

Решить проблему более быстрой адаптации иностранных учащихся в российском вузе позволяет их обучение на подготовительном отделении, которое связано с комплексом различных задач: социально-психологических, общеобразовательных и воспитательных. Решение этих задач осложняется целым рядом факторов, главными из которых являются следующие: 1) многонациональный и многоязычный контингент обучаемых; 2) конфессиональные (религиозные) и социально-общественные различия; 3) разный возраст и психофизиологический тип обучаемых; 4) незнание языка, культуры, образа жизни русского народа; 5) различный опыт обучения и уровень подготовки по специальным дисциплинам.

Эти особенности обуславливают специфику обучения студентов-иностранцев на подготовительном отделении, что является предметом обсуждения в многочисленных трудах отечественных методистов. Так, Е. В. Пиневиц большое значение придает проблемам организационно-методического характера, в частности вопросу деления слушателей на группы. На этапе довузовской подготовки учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы каждый обучаемый смог реализовать свои возможности и чувствовать себя комфортно в многонациональной группе.

Атмосфера сотрудничества и эмоционального комфорта должна создаваться как между учащимися, так и между группой и преподавателем. Естественно, что основная учебно-воспитательная нагрузка, особенно в первые месяцы обучения, ложится на плечи преподавателей русского языка как иностранного. Преподаватель РКИ для иностранца – это и преподаватель, и воспитатель. Под его руководством происходит формирование

структуры учебной и внеучебной деятельности учащихся, а также устойчивых личностных отношений ко всем элементам российской образовательной системы. Необходимо понимать национальные особенности личности учащихся, улавливать изменения в их «внутреннем» состоянии и вовремя корректировать их поведение. В работе с иностранцами огромное значение имеют *внеаудиторные мероприятия*, как, например, *Праздник русского языка и культуры для учащихся подготовительного отделения Горного университета*. Общими задачами всех внеаудиторных мероприятий являются расширение культурно-эстетического кругозора иностранных учащихся, повышение их образовательного уровня, а также социальная адаптация в русскоязычной среде.

Таким образом, важнейшей целью учебно-воспитательного процесса на подготовительном отделении является формирование активной личности, готовой общаться и обучаться со студентами разных национальностей на принципах дружелюбного отношения друг к другу. А в условиях интернационализации высшего образования социокультурные проблемы обучения иностранных студентов в российских вузах становятся всё более актуальными.

Литература

1. Воевода Е. В. Развитие толерантности студентов средствами иностранного языка // Российский научный журнал. – 2009. – № 4 (11). – С. 55–61.
2. Пиневич Е. В. Обучение русскому языку как иностранному на подготовительном отделении: проблемы и пути их решения // Гуманитарный вестник. – 2017. – № 3; DOI: 10.18698/2306-8477-2017-3-423.
3. Погукаева А. В. Адаптация иностранных студентов в российском вузе / А. В. Погукаева, Л. Н. Коберник, Е. Л. Омелянчук // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3;
URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24651>.

Ласкарева Е. Р.

Санкт-Петербургский государственный университет

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ: МЕЛОДИКА И СИНТАКСИС НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

В данной статье автор концентрирует внимание на двух взаимосвязанных при обучении русскому языку аспектах – мелодике языка и синтаксисе предложения. При обучении языку на начальном этапе эти аспекты играют чрезвычайно важную роль в овладении системой языка, поскольку помогают обучаемым не только войти в логику построения русской фразы, но и овладеть системой ее корректного построения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; интенсификация обучения; начальный этап изучения языка; мелодика; синтаксис.

E. R. Laskareva

Saint-Petersburg State University

Intensification of training: melodic and syntax in the initial stage

In this article, the author concentrates on two aspects that are interrelated in the teaching of the Russian language – the melodic language and the syntax of the sentence. When teaching the language at the initial stage, these aspects play an extremely important role in mastering the language system, since they help the learner not only to enter into the logic of constructing the Russian phrase, but also to master the system of its correct construction.

Keywords: Russian as a foreign language; intensification of training; the initial stage of language learning; melodic; syntax.

«Ключевые вехи» лингвистической организации материала и его методической интерпретации (способов подачи) были рассмотрены нами ранее в предыдущих публикациях, и авторское понимание особенностей начального этапа обучения русскому языку иностранных учащихся реализовано в новом учебнике [3]. Цель данной статьи – показать два важных аспекта, которые в значительной степени способствуют интенсификации процесса обучения русскому языку, – мелодику языка и синтаксис предложения в их взаимосвязи. В данном случае речь пойдет в первую очередь о «минимуме миниморуме» стартового обучения, то есть о начальном интенсивном курсе, рассчитанном на 20 аудиторных часов [7].

При корректной лингвистической выборке материала, рассчитанного на последующую презентацию в студенческой аудитории фонетики, лексики, грамматики, а также некоторых аспектов стилистики, во главу угла следует ставить, на наш взгляд, его минимизацию и, в то же время, учитывать второй ракурс «работы на перспективу» – представление расширенного, дополнительного материала в расчете на «выделение приоритетов» при обучении и умении видеть и показывать четко выверенную и предлагаемую учащимся перспективу в обучении. Работа «minimum» → «maximum» (видение путей работы и наличие материала – на перспективу или даже просто на ближайший урок) касается всех уровней языка, в особенности лексики.

Рассмотрим роль мелодики и основ синтаксиса для вхождения, погружения в систему иностранного языка — глобально это овладение «языковой формой мысли», как принято это называть в общем языкознании [2, с. 63].

Первый урок русского языка для иностранных учащихся – это своего рода адаптация к изучаемому языку, и в первую очередь это касается мелодики и основ фонетики. Русская фонетика, мелодика и правила чтения – перспектива в овладении языком (см., напр.: [3, с. 226–38]).

По нашим наблюдениям, не следует основное внимание и львиную долю времени «отдавать» шлифованию «абсолютно идеальной» артикуляции у студентов, поскольку при работе с диктофоном¹ учащиеся могут отрабатывать звуковые нюансы русской фонетической системы и самостоятельно, вне урока. Более важную роль играет мелодика. В классической трактовке – это всего лишь повышение либо понижение тона, однако, на наш взгляд, с точки зрения практики преподавания, целесообразно расширить понимание данного термина, включая в него также паузы, деление на синтагмы и понижение (или повышение) тона в конце синтагмы либо при расстановке логических акцентов во фразе. Таким образом, мы приближаем толкование данного термина к академическому понятию «интонация» (тра-

¹ Рабочие, то есть своего рода *эталонные* образцы произнесения записываются на диктофон в аудитории: сначала их произносит преподаватель, а затем студенты. Далее – пауза – для отработки в свободное, т. е. внеаудиторное время.

диционно включающему, помимо мелодики, интенсивность, темп речи а также паузы), что позволяет нам в практике преподавания практически заменить своей системой предлагаемые традиционно типы интонационных конструкций [5, с. 97–122].

Подчеркнем, что диктофон на уроке совершенно необходим каждому студенту: помимо звукового строя языка, записывается и затренировывается также базовая система минимальной коммуникации, то есть речевых образцов. Безусловно, эффективно «работает» практика устного опережения вводимого материала: вначале его прослушивание, а затем – повторение (вслед за преподавателем – на диктофон). Причем повторение происходит в нормальном или специально убыстренном темпе, что очень хорошо адаптирует студентов – в равной мере и «акустически», и психологически.

Что касается аудирования и артикуляции (слов и фраз), то в этом плане русская система глобально основывается на трех «китах»: артикуляция звуков как таковая, деление на слоги (по количеству гласных) и интонация (=мелодика) вверх либо вниз.

Начинать первый урок целесообразно с презентации — по возможности – отдельных фраз в коммуникации, включая также и слова-предложения [6, с. 83, § 1891]: *Здравствуйте! До свидания! Спасибо! Извините! Пожалуйста! Да. Нет.* Далее – личные местоимения (коммуникативно значимые *я, ты, вы*) и фразы с ними, в том числе вопросительные: *Вы студент? Да, я студент. Я преподаватель (=профессор).* И тому подобные варианты [3, с. 18–19]. Как видим, высказывания можно уже составлять и записывать на диктофон в форме диалогов, с показом и заучиванием мелодики фразы – вверх либо вниз: – *Вы студент? – Да, я студент(ка).* (Кстати, следует отметить, что и интонация позитива всегда направлена вверх, плюс она с удлинением ударного гласного, а интонация негатива – вниз, также с «растягиванием» ударного звука). Паузы обязательны. Учить этому следует с первого занятия. Интересно отметить, что для европейцев, причем не в меньшей степени, чем для китайцев, японцев и корейцев, представляет трудность выделение логических акцентов и мелодика фразы при ее незавершенности. Преподавателю – практику приходится приучать всех иноязычных

учащихся к аккуратности в интонации «не конец» (= «не финиш») в первой части фраз типа: *Я знаю, где метро*. Конец фразы, соответственно, связан с понижением тона. Итак, «азы» синтаксиса сложного предложения, в том числе и, очевидно, в первую очередь, сложноподчиненного предложения, дают замечательно высокий потенциал для восприятия системы русского языка как таковой. Хорошо, когда это второй урок или второй день обучения языку, а не конец курса¹. Отметим, что в практике преподавания и в практике составления учебников большую роль играет композиция представления языкового материала². Именно поэтому предлагаем, помимо выделенных нами³ и традиционно выделяемых авторами учебников для стартового этапа обучения минимумов существительных, глаголов, прилагательных, наречий (и примыкающих к ним словам), вводить в активный словарь учащихся также и вопросительные слова (слова различных частей речи по терминологии «Граматики-80»: [5, с. 457, § 1116]. На работу в перспективе их достаточно 11, на второй день их «активная коллекция» – уже не менее пяти слов (*где, кто, что, когда, как*). Такие варианты абсолютно необходимы не только для построения минимальных фраз типа «Кто это?», но и для построения сложных конструкций типа: «Я знаю, кто вы», «Я знаю, где университет», «Скажите, пожалуйста, когда урок?» и др. Подобные «высокотехнические» структуры на первых занятиях, безусловно, идут в основном на уровне восприятия и воспроизведения⁴. Несмотря на то, что это всего лишь так называемые *имитационные* упражнения, они важны в двух аспектах: во-первых, помогут научиться правильному копированию мелодики языка (с необходимыми паузами и интонациями «финиш = вниз» либо «не финиш = вверх»); во-вторых, помогут и психологически, что немаловажно: ведь это, согласитесь очень комфортно – уметь слушать и понимать, а кроме это-

¹ В этом плане можно подискутировать с авторами уважаемой мною и любимой великолепной и легендарной книги: [4].

² См., напр., работы Г. И. Володиной.

³ Иллюстративный материал в виде комментариев, списков лексики и некоторых видов упражнений будет представлен на презентации доклада.

⁴ Очень важен синтаксис, он выходит, на мой взгляд, на первый план. (Ср. Точку зрения З. Н. Иевлевой: [1])

го еще и повторять «большие» и «сложные» фразы. На наш взгляд, подобная работа, преследующая две выделенных нами кардинальных цели – восприятие и тренинг мелодики языка и синтаксиса языка (помимо неназванных нами многочисленных второстепенных!) – поможет учащимся в восприятии логики оформления мысли, а также обеспечит потенциальный прогресс в «механике» порождения фразы на русском языке.

Как мы уже отмечали, важной компетенцией для иностранных учащихся является умение воспроизводить достаточно непростые высказывания на русском языке. При этом студенты должны научиться «контролировать» свою лексику, грамматику и интонацию, запоминать – в комплексе – частотные слова, их формы, затем – уметь составлять с ними коммуникативно частотные фразы. Наряду с этим также немаловажно запоминать стереотипы коммуникации и, если можно так выразиться, «стереотипы синтаксиса» (= модели построения высказывания). В дальнейшем учащиеся сами смогут порождать высказывания на определенную тему: в объеме от одного предложения до относительно завершеного высказывания в виде нескольких фраз, то есть монолога – вначале устного, затем письменного.

Важно, что подобная работа (или ее «базовый старт») происходит уже на первых уроках, поскольку является своеобразным импульсом и стимулом для дальнейшего изучения языка. Синтаксис при этом играет роль автоматизированного механизма, происходит обучение погружению в логику мышления на русском языке и воспроизведение типичных для коммуникации речевых образцов, отработка характерных для русского языка стереотипов построения фразы – причем, с идеальной мелодикой.

Литература

1. Иевлева З. Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. – М.: Русский язык, 1981. – 145 с.
2. Рождественский Ю. В. Лекции по общему языкознанию: учеб. пособие для филол. спец. ун-тов. – М.: Высшая школа, 1990. – 381 с.
3. Ласкарева Е. Р. Русский язык как иностранный. Практический интенсивный курс: учебник и практикум для прикладного бакалавриата. – М.: Издательство «Юрайт», 2016. – 373 с.

Режим доступа: <http://static.my-shop.ru/product/pdf/183/1826688.pdf>

4. Хавронина С. А. Русский язык в упражнениях. Пособие. / С. А. Хавронина, А. И. Широченская. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 384 с.
5. Русская грамматика. В 2-х тт. Том 1. – М., 1980.
6. Русская грамматика. В 2-х тт. Том 2. – М., 1980.
7. Russian Language Crash Course True Beginners. Compiled by Elena Laskareva. – St. Petersburg: St. Petersburg University, Graduate School of Management, 2017. – 58 p.

УДК 811.161.1'243:378.147

Ли Цзинцзин

Санкт-Петербургский государственный университет

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ДЛЯ ИЗУЧАЮЩЕГО ЧТЕНИЯ

В статье рассматриваются возможности использования коммуникативного подхода к формированию межкультурной компетенции иностранных студентов на материале текстов для изучающего чтения. Описывается соотношение межкультурной и коммуникативной компетенций, делается вывод о том, что межкультурная компетенция является разновидностью коммуникативной. Доказывается, что межкультурный подход к обучению РКИ можно рассматривать как разновидность коммуникативного подхода.

Ключевые слова: преподавание РКИ; межкультурная компетенция; учебные тексты; изучающее чтение; коммуникативный подход.

Li Jingjing

Saint-Petersburg State University

Communicative approach to form intercultural competence of foreign students on the texts for studying reading

The article discusses the possibility of using a communicative approach to forming intercultural competence of foreign students on the material of texts for studying reading. In the article we have described the relationship between the intercultural and communicative competences and we have made the conclusion of that, intercultural competence is a variety of the communicative competence. We have also proved that, the intercultural approach to teaching Russian as a foreign language can be considered as a variety of the communicative approach.

Keywords: teaching Russian as a foreign language; intercultural competence; teaching texts; studying reading; communicative approach.

В последнее десятилетие в методике преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного, всё больше внимания уделяется формированию межкультурной компетенции, включающей в себя знания, умения и навыки, обеспечивающие общение с носителями изучаемого языка с позиции медиатора изучаемой и родной культур. А. Л. Бердичевский в связи с этим пишет о посткоммуникативном этапе преподавания иностранных языков, результатом обучения на котором должна быть не коммуникативная, а межкультурная компетенция [1, с. 4]. При этом он пытается разграничить два этих понятия.

На наш взгляд, разграничение понятий межкультурной и коммуникативной компетенции вполне правомерно, однако следует учитывать, что у этих понятий больше общего, чем различного. Поскольку межкультурная коммуникация является одной из разновидностей процесса коммуникации, то и межкультурную компетенцию целесообразно рассматривать как разновидность коммуникативной компетенции. В этом случае все основные компоненты коммуникативной компетенции будут и компонентами межкультурной компетенции. Это, несомненно, говорит и о значимости коммуникативного подхода для формирования межкультурной компетенции.

Вместе с тем следует иметь в виду, что социокультурный компонент коммуникативной и межкультурной компетенций различны. В рамках коммуникативной компетенции социокультурный компонент связан с культурой носителей изучаемого языка, в рамках межкультурной – не только с культурой носителей изучаемого языка, но и собственной культурой учащихся.

Проблемы формирования межкультурной компетенции при обучении иностранным языкам на материале текстов рассматриваются в ряде диссертационных исследований [2]–[6], однако в данных работах главным подходом к обучению считается культуроведческий подход. Только в работах Н. Л. Ушаковой [7], [8] рассматривается когнитивно-коммуникативный подход к формированию межкультурной компетенции, но при этом основное внимание уделяется вопросам взаимодействия когнитивных и коммуникативных компонентов в процессе обучения. В нашей работе мы постараемся определить конкретные способы реали-

зации коммуникативного подхода к формированию межкультурной компетенции на материале текстов для изучающего чтения.

По мнению И. Л. Бим, «коммуникативный подход к обучению иностранным языкам предполагает, что учащиеся должны овладевать мотивированными речевыми действиями для решения коммуникативных задач» [9, с. 9]. С этой целью необходимо обучение основным видам речевой деятельности. В процессе формирования межкультурной компетенции на материале учебных текстов, на наш взгляд, первое место должно занимать обучение чтению, так как, во-первых, посредством чтения таких текстов студенты усваивают культурно-специфическую лексику, устойчивые выражения и фразеологизмы, а также необходимые фоновые страноведческие знания для межкультурного общения. Во-вторых, при чтении текстов поиск культурно-значимой информации формирует у студентов чувствительность к ней, являющуюся важным компонентом межкультурной компетенции. В-третьих, чтение монокультурных и поликультурных текстов позволяет студентам анализировать и сравнивать отражающиеся в них культурные реалии, ценности и менталитет двух народов, стимулирует поиск причин различия в культурах и их интерпретацию.

Для формирования межкультурной компетенции требуется, чтобы студенты понимали тексты на уровне смысла [9, с. 206–207], поэтому представляется целесообразным опираться на изучающее чтение, что обеспечивает более глубокий анализ скрывающейся в текстах информации о явлениях культуры [10, с. 116–117].

Наряду с этим необходимо и обучение говорению. Условия межкультурной коммуникации требуют от учащегося умений полно и логично выражать свое мнение о том или ином культурном явлении, интерпретировать различия между культурами и причины их появления. Такие задания, как рассказ о сходствах и различиях культурных реалий двух народов, дискуссия о сходствах и различиях нравственных ценностей и менталитета двух народов, позволяют формировать эти умения. Все эти задания традиционно реализуются в контексте коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам. Все это позволяет рассматривать не только межкультурную компетенцию как разно-

видность коммуникативной компетенции, но и межкультурный подход к обучению как разновидность коммуникативного подхода. Фактически именно так и рассматривают формирование межкультурной компетенции А. Л. Бердичевский и его соавторы, выделяющие межкультурные лексические навыки, межкультурные грамматические навыки, межкультурные умения чтения и т. д. [1].

Таким образом, накопленный в методике опыт применения коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам целесообразно использовать и при формировании межкультурной компетенции.

Литература

1. Бердичевский А. Л. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, И. П. Лысакова, Е. И. Пассов / под ред. А. Л. Бердичевского. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с.

2. Малькова Е. В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения (немецкий язык в неязыковом вузе, факультет с расширенной сеткой часов): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2000. – 25 с.

3. Вторушина Ю. Л. Формирование межкультурной компетенции в контексте профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка (на материале преподавания английского языка с использованием народного фольклора): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2007. – 218 с.

4. Равданжамц У. Развитие межкультурной компетенции при обучении чтению монгольских студентов-филологов: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00.02. СПб, 2016. – 248 с.

5. Ибрагимова А. Н. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе интерпретации иностранного художественного текста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2008. – 202 с.

6. Тыхеева Н. С. Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку на языковых курсах (на материале французского языка, начальный этап): автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. – 23 с.

7. Ушакова Н. Л. Формирование межкультурной компетенции студентов языкового вуза на основе аутентичных текстов (шведский язык как второй иностранный): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2010. – 24 с.

8. Ушакова Н. Л. Когнитивно-коммуникативный подход к формированию межкультурной компетенции // Вестник Северного (Арктического) Федерального университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – № 6. – С. 171–174.

9. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.

10. Гиниатуллин И. А. Развитие межкультурных умений чтения // Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / под общ. ред. А. Л. Бердичевского. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – С. 114–150.

Львова А.Ф.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ЭЛЕКТРОННАЯ СИСТЕМА MOODLE В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

В статье рассказывается об опыте применения электронной системы moodle в работе со студентами заочного отделения на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: электронная система moodle, сайт, студенты заочного отделения, удаленное обучение, иностранный язык, персональный компьютер с выходом в интернет.

A. F. Lvova

St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Moodle electronic system in teaching of extra-mural students

The author shares the experience of extra-mural student English language teaching based on moodle.

Key words: moodle electronic system, site, extra-mural students, distant learning, foreign language, web-enabled personal computer.

В последние годы растет количество студентов, обучающихся на заочном отделении. Выбор в пользу удаленного обучения, по словам самих учащихся, связан со следующими причинами:

– Студент может сам выбирать время занятий. Нет необходимости быть ограниченным временными рамками.

– Обучение проходит в собственном темпе. Студент учится, овладевая тем или иным разделом столько времени, сколько ему необходимо, что невозможно на занятиях с преподавателем в вузе, где темп прохождения определенного материала задается. Таким образом, если какой-то материал студенту хорошо известен, то он может больше времени посвятить той теме, которую он не знает или знает плохо.

– Заочное обучение позволяет объединить работу и учебу, что, несомненно, является большим преимуществом. Пока студенты дневного отделения осваивают материал по будущей профессии на занятиях с преподавателем в университете в ос-

новном теоретически, студент заочного отделения начинает овладевать практическими навыками применения своих профессиональных знаний путем решения практических задач в рабочей обстановке [1].

– Возможность получать образование не выходя из дома. Следовательно, не тратится время на дорогу до учебного заведения. Кроме этого, дистанционное обучение также позволяет получать знания в других городах и даже странах, просто сидя дома у компьютера и выполняя определенные задания.

– Финансовый вопрос. Немаловажным фактором в пользу заочного обучения является и его более низкая стоимость. Студенты отмечают, что учиться на заочном отделении дешевле, чем на дневном. Экономятся деньги на поездку до университета и обратно.

– Индивидуальный подход. Если у студента заочного отделения возникают вопросы при выполнении какого-то задания, то он может задать свой вопрос преподавателю лично (по телефону или электронной почте).

– Большой выбор образовательных программ. Все, что необходимо – это наличие персонального компьютера с выходом в сеть интернет. Во всемирной паутине представлено большое количество курсов по разным специальностям, некоторые из которых общедоступны бесплатные и позволяют получать образование на безвозмездной основе.

Среди минусов дистанционного обучения студенты перечисляют следующие причины:

– Нет личного общения с преподавателем и другими студентами.

– Отсутствие контроля и дисциплины. Бывает сложно заставить себя учиться, сидя в комфортной домашней обстановке без контролирующего звена – преподавателя, который задает темп занятий, определяет количество времени на прохождение изучаемого материала. Дома присутствует много отвлекающих моментов, таких как телевизор, компьютер, еда и т. д.

– Отсутствие практических занятий, есть только теория. Студенты дневного отделения выполняют специальные практические задания к семинарам по будущей профессии. Преподава-

тель их слушает, проверяет и исправляет ошибки. В дистанционном обучении таких практических семинаров нет.

– Отсутствие наставника, к которому можно обратиться при возникновении сложностей при изучении теоретического материала и при выполнении определенных заданий.

– Работодатели при приеме на работу отдают предпочтение соискателям с дипломом высшего образования дневного отделения, а не вечернего или заочного.

Таким образом, несмотря на некоторые недостатки заочного обучения, тем не менее находится большое количество преимуществ в пользу дистанционного обучения. Это свидетельствует о том, что заочное обучение не утрачивает популярность, а порой становится и приоритетным направлением в обучении. Данный факт приводит к тому, что многие студенты поступают учиться на заочное отделение и параллельно работают, приобретая практические навыки своей профессии прямо на рабочем месте.

В университете промышленных технологий и дизайна студентам предоставляются различные возможности обучения. Большое количество студентов обучается на дневном отделении, но не меньшее количество учащихся учится заочно.

Для заочных студентов СПбГУПТД была разработана специальная программа по электронному адресу: <http://edu.sutd.ru/moodle/> [2]. После регистрации в ней студенты получают возможность отправлять контрольные работы по разным дисциплинам, преподаваемым в университете онлайн, а также получать отзыв о своей работе от преподавателей вуза.

В 2017 г. был проведен опрос среди студентов заочного отделения первого и второго курсов относительно программы для заочников <http://edu.sutd.ru/moodle/>. Вниманию студентов были предложены следующие вопросы:

1. What do you think about the program <http://edu.sutd.ru/moodle/> for extra-mural students?

2. Do you like the design of that program? Why? If you were the creator of it, what would you change?

3. Is it easy/difficult to work in that online resource? What are the difficulties? Why?

4. At what subjects do you get the quickest/slowest response?

5. Is the English language assignment difficult or easy? What is the most difficult exercise and why?

6. Your own advice for the creators of the program!

Ответы студентов показали, что работать в данной системе им нравится. По их словам, программой пользоваться достаточно легко, и каждый может научиться ею пользоваться.

При обсуждении сложностей при работе в этой программе студенты перечислили следующее:

1. Трудности в навигации внутри сайта. Некоторые студенты отметили, что есть небольшие сложности в навигации по сайту, но сложно до тех пор, пока сам студент не понял эту программу. После того, как все досконально изучено, трудности исчезают и все становится легко и просто.

2. Регистрация на сайте. Студенты рассказали, что регистрация на сайте длится в течение недели, и пока учащийся не зарегистрирован, нет доступа к заданиям на сайте. Материал становится доступен только после подтверждения регистрации студента.

3. Трудности с выходом на нужную работу по дисциплине. По словам студентов, необходимо сделать много шагов внутри сайта прежде чем можно выйти на работу по нужной дисциплине.

4. Проблемы с паролем. Проблема по отзывам студентов состоит в том, что пароль не запоминается в системе. В случае если учащийся выходит из онлайн ресурса <http://edu.sutd.ru/moodle/>, потом он не может сразу в него зайти, система требует повторного введения пароля.

Необходимо добавить, что примерно 25 % процентов студентов утверждали, что программа несложная, все было понятно и легко с самого начала, но таких меньшинство. Возможно, в эту группу входят студенты с более высоким уровнем знания компьютера, так как чем лучше владеешь компьютером, тем быстрее разбираешься в различных компьютерных программах, приложениях, тонкостях дизайна, сайта и т. д.

Что касается скорости проверки онлайн тетрадей на сайте, то мнения разделились. Часть студентов рассказала, что технические дисциплины проверялись быстрее гуманитарных, но что

касается иностранного языка – эти работы проверялись достаточно быстро. Другая часть опрошенных отметила, что, наоборот, гуманитарные дисциплины проверялись быстрее (иностранное языки, биология, история Петербурга, естественные науки, философия), а технические науки проверялись дольше (физика, химия). Однако математика, по отзывам, быстро проверялась. Еще одна группа студентов говорила о том, что иностранное языки проверялся либо очень быстро (1–2 дня), либо чуть дольше. Интересным показался совет студентов друг другу, что контрольные работы лучше отправлять на сайт в середине или конце семестра, так как в этом случае выполненные задания, по их словам, проверялись гораздо быстрее [3], [4], [5].

Говоря о сложностях заданий, выполняемых онлайн, некоторые студенты сказали, что самыми трудными им показались задания по математике и истории. На вопрос о том, что было самым сложным в заданиях по иностранному языку, студенты ответили, что сюда относятся задания по грамматике, на определение времени и залога английского глагола (1 и 2 задания). Пятеро студентов добавили, что им было сложно переводить текст (5 задание) [6].

Следует подчеркнуть, что студентам понравился вопрос о том, что бы они изменили в программе, если бы были ее создателями. Часть студентов отметила, что сайт хороший, в нем легко работать и ничего менять они бы не стали. Несколько студентов рассказали, что изменили бы шрифт, т.к. шрифт во всей программе разный и они бы сделали всю программу в одном шрифте. Также поступило предложение немного изменить дизайн и сделать сайт более ярким и красочным. Видео уроки и инструкции по мнению студентов тоже были бы полезны.

В целом можно сделать вывод о том, что онлайн ресурс <http://edu.sutd.ru/moodle/> является хорошим средством для контроля знаний студентов. Немаловажным является и тот факт, что в нем легко работать. Простота дизайна программы свидетельствует о том, что учащимся все понятно, легко и они с удовольствием выполняют контрольные работы в данном электронном ресурсе. Таким образом, расширяют свои знания на доступной удобной платформе, в которой все ясно и понятно, что важно для успехов в обучении и профессиональном росте, так как, ко-

гда есть сложности, студент может потерять веру в свои силы, а когда все изложено просто, понятно, в доступной форме, то и учиться становится интереснее и полученные знания усваиваются лучше и эффективнее.

Литература

1. Львова А. Ф. Практика применения информационных технологий на занятиях по английскому языку в СПГУТД // Вестник СПГУТД. Сер. 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. – №4: Научный журнал. – СПб.: Изд-во СПГУТД, 2014. – С. 45–47.

2. URL: <http://edu.sutd.ru/moodle/> (дата обращения: 01.02.2018).

3. Чахоян А. О. Английский язык (ИБК, заочное отделение) / А. О. Чахоян, Л. М. Катан, О. П. Дедик, А. Ф. Львова. – СПб.: РИО СПГУТД, 2010.

4. Дедик О. П. Иностранный язык в профессиональной сфере / О. П. Дедик, Л. М. Катан, А. Ф. Львова, Д. Г. Симонян, А. О. Чахоян. – СПб.: Изд-во СПГУТД, 2010.

5. Иностранный язык. Английский язык. Контрольные работы. Самостоятельная работа / А. А. Родичева, Е. С. Марницына, С. В. Климова, А. О. Чахоян, О. П. Дедик, А. И. Кузьмичев – СПб.: СПбГУПТД, 2017. – 103 с.

6. Иностранный язык (английский, немецкий, французский). Контрольные задания: метод. указания / А. А. Вербин, Т. Л. Васильева, О. С. Иванова, К. В. Кайшева, Ю. С. Наумова, О. Б. Роскоснова, О. И. Санникова, Т. И. Шликевич. – СПб.: СПГУТД, 2012.

УДК 372.881.161.1:811.161.1'243"18"

Московкин Л. В.

Санкт Петербургский государственный университет

ВУЗОВСКОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В XIX В.

В статье приводятся собранные автором сведения о преподавании русского языка как иностранного в XIX в. В вузах России русский язык как иностранный преподавался эпизодически – этого было недостаточно для накопления и систематизации опыта преподавания. В вузах зарубежных стран интерес к русскому языку возрастал – учреждались кафедры русского языка, издавались учебники.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; вузовское преподавание; XIX век; история методики.

L. V. Moskovkin

St. Petersburg State University

Teaching Russian as a foreign language in the high schools in the 19th century

The article contains the data collected by the author about the teaching of Russian as a foreign language in the 19th century. In Russian universities, Russian as a foreign language was taught sporadically – it is difficult to accumulate and systematize the experience of teaching. In the foreign universities, the interest in the Russian language grew – the Russian language departments were established, Russian language textbooks were published.

Keywords: Russian as a foreign language; university teaching; 19th century, history of linguopedagogy.

В историографии преподавания русского языка как иностранного хорошо представлены XVIII и XX вв., а XIX в. оказывается совсем не изученным. Работа в архивах и библиотеках позволила нам собрать ряд данных, свидетельствующих о том, что и в XIX в. русский язык как иностранный преподавали в вузах.

В 1855–1859 гг. в Московском университете обучались русскому языку студенты из Финляндии – будущие учителя русского языка. Преподаватель читал им по две лекции в неделю, исправлял их сочинения и переводы на русский язык, проводил занятия по развитию речи. Каждая группа студентов обучалась в течение двух лет, затем они сдавали устные и письменные экзамены.

В 1866–1880 гг. в Санкт-Петербурге существовал Учительский институт славянских стипендиатов, в который принимали западных славян, закончивших классические отделения в европейских университетах. После двухлетнего обучения в этом институте они направлялись в российские гимназии для преподавания древнегреческого и латинского языков. Поскольку студенты готовились к преподаванию в российских гимназиях, они изучали не только древние языки, но и русский язык, и сам процесс обучения был организован на русском языке. Кроме классической филологии иностранные студенты должны были выбрать дополнительную специализацию – в одних случаях рус-

ский язык и литературу, в других историю [1]. Это значит, что они могли получить и специальность филолога-русиста.

В XIX веке в ряде зарубежных стран были открыты университетские кафедры славистики. Наибольший интерес к русскому языку проявлялся в Германии. В Галльском университете лекции по русскому языку читал известный лингвист И. С. Фатер (1771–1826). В 1874–1880 гг. кафедру славистики в Берлинском университете возглавлял всемирно признанный славист В. Ягич. В 1876 г. он основал в Берлине журнал «Archiv für slavische Philologie», ставший первым специализированным журналом в области славянской филологии. В конце XIX в. В. Ягич организовал преподавание и научное изучение русского языка в Венском университете. В Чехии в Карловом университете русский язык преподавал профессор В. Ганка, а в Чехословацкой коммерческой академии профессор И. Коларж, в Словении М. Маяр. Все они были авторами учебников русского языка.

Во Франции в парижской Школе живых восточных языков в 1874–1891 гг. русский язык преподавал Л. Леже, в 1891–1937 гг. П. Буайе. В 1898 г. открылась университетская кафедра русского языка в Лилле, в 1903 г. в Сорбонне, в 1912 г. в Лионе [2].

В Великобритании русский язык преподавали с 1870-х гг.: в Колледже государственной службы Г. Риола и А. Кинлох, в Челтенхемском колледже И. Нестор-Шнурман. Преподаватели кафедры русского языка Ливерпульского университета не только обучали своих студентов русскому языку, но и читали им лекционный курс «Nation study», то есть курс страноведения России [3].

В Сербии в 1863 г. открылись кафедры славистики в Белградской высшей школе, в 1878 г. в Белградском университете [4]. В Болгарии после обретения независимости в 1878 г. русский язык стали преподавать в Софийском университете [5].

В США в конце XIX в. началось преподавание русского языка в Гарвардском, Калифорнийском, Чикагском, Мичиганском, Станфордском и Пенсильванском университетах [6].

В 1898 г. была создана первая кафедра русского языка в Японии при Институте иностранных языков в Токио. Преподавал русский язык японский писатель и переводчик Футабаты

Симей, а с 1904 г. профессор С. Ясуги, автор большого русско-японского словаря [7].

Специальность «Русский язык» была введена в академиях иностранных языков Китая: в Шанхайской академии в 1863 г., в Гуаньчжоуской – в 1864 г. и в Уханьской – в 1893 г. [8].

Таким образом, имеются данные о вузовском преподавании русского языка как иностранного в XIX в. В вузах России он преподавался эпизодически, и этого было недостаточно для накопления и систематизации опыта преподавания. В вузах зарубежных стран русский язык преподавался систематически. Интерес к нему возрастал – учреждались кафедры славистики и отделения русского языка, которые готовили в основном переводчиков и занимались исследованием русской литературы.

Литература

1. Георгиевский А. И. О нынешнем устройстве наших историко-филологических факультетов. – СПб.: Тип. Балашева, 1889. – 22 с.
2. Комт Ф. Преподавание русского языка во Франции: проблемы и перспективы // Русский язык в Европе: методика, опыт преподавания, перспективы.; под ред. С. Пескатори, С. Алоэ, Ю. В. Николаевой. – Верона-Милан, 2006. – С. 24–28.
3. Muckle J. The Russian Language in Britain. A historical survey of learners and teachers. – Ilkeston, Derbyshire: Bramcote Press, 2008. – 275 p.
4. Дамљановић Д., Кончаревић К. Настава и методика наставе руског језика у Србији у XIX и XX веку: прилози за историју. – Београд: Славистичко друштво Србије: Чигоја штампа, 2010. – 310 с.
5. Бабов К. Руският език в българските училища (1846–1976). – София: Народна просвета, 1976. – 158 с.
6. Дылюк Е. В. Русский язык в США / Е. В. Дылюк, А. А. Соколов // Русский язык в национальной школе. – 1975. – № 1. – С. 64–70.
7. Дылюк Е. В. Русский язык в странах Азии / Е. В. Дылюк, А. И. Кондрашов // Русский язык в национальной школе. – 1973. – № 3. – С. 88–95.
8. Ван Сыхай. Вузовское преподавание русского языка в Китае // Русский язык за рубежом. – 2009. – Специальный выпуск. – С. 67–72.

УДК 811.161.1:808:378.146

Налимова Т. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ К ПРОГРАММЕ ПОСЛЕДНЕГО ПОКОЛЕНИЯ (дисциплина «Русский язык и культура речи»)

В статье рассматриваются некоторые сложности, возникшие при составлении ФОС для бакалавров, вызванные непоследовательностью при отборе компетенций для дисциплины «Русский язык и культура речи; доказывается необходимость участия в отборе компетенций специалистов-предметников; анализируются структура и содержание текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации.

Ключевые слова: программа нового поколения; отбор компетенций; фонд оценочных средств; компетентностный подход; формы контроля; типы заданий.

T. A. Nalimova

St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

The structure and content of the fund of evaluation tools for the programs of the last generation (the discipline «The Russian Language and the Culture of Speech»)

The article discusses some of the difficulties that have arisen in the compilation of FOS for bachelors, caused by inconsistency in the selection of competencies for the discipline "The Russian Language and the Culture of Speech; the necessity of participation in the selection of competencies of subject specialists is proved; the structure and content of the current control, intermediate and final attestation are analyzed.

Key words: new generation program; selection of competencies; the fund of valuation means; competence approach; forms of control; types of tasks.

Как известно, Федеральные образовательные стандарты третьего поколения [1] предусматривают новую систему подготовки специалистов, в основу которой положен практико-ориентированный (или компетентностный) подход, предполагающий формирование у будущих специалистов комплекса компетенций: общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных. Традиционная триада «знания-умения-навыки» при компетентностном подходе получила новое звучание: специа-

лист, овладевающий компетенциями, должен как «знать», «уметь», так и «владеть», причем не только определенным набором теоретических знаний по дисциплине, но и на их основе решать достаточно широкий круг практических задач, в том числе задач нестандартного характера, для решения которых требуется применение новых, ранее не используемых и неразработанных способов. В основе решения таких задач лежит прежде всего коммуникативная компетенция, предполагающая умение общаться не только в профессиональной сфере, что является основным и необходимым условием успеха в профессиональной деятельности, но и в любой жизненной ситуации. Все это требует определенной перестройки всей системы учебного процесса, в том числе системы взаимоотношений педагогов и учащихся, активная роль в которой должна принадлежать учащимся, которые под руководством преподавателя должны искать и находить самостоятельное решение поставленных перед ними задач.

Новые условия и требования времени диктуют, соответственно, и новые подходы к созданию системы оценочных средств, использование которых позволит проконтролировать уровень сформированности заявленных в программе компетенций, иначе говоря, приобретенных учащимися в учебной деятельности «знаний-умений-владений».

В разработанном Министерством образования «Положении о Фонде оценочных средств» [2] представлен весь инструментарий, которым должны воспользоваться разработчики Программ и Фонда оценочных средств(ФОС) к программам нового поколения. В частности, каждая компетенция сопровождается паспортом, в котором подробно расписано содержание приобретаемых учащимися «знаний, умений и владений», разработаны критерии оценивания и т.д. Хотелось бы в первую очередь остановиться на самой процедуре отбора компетенций для программы по «Русскому языку и культуре речи» для студентов-бакалавров.

В университете идет подготовка по более чем 60 направлениям. Для большинства направлений выделено примерно одинаковое количество часов на программу – в среднем 72 часа, для всех направлений составлена единая программа, включающая 2 содержательных модуля. Проанализировав программу с позиции

отбора компетенций для разных направлений подготовки и в связи с необходимостью обновить ФОС, мы установили, что основными общекультурными компетенциями (ОК), которые повторяются в большинстве наших программ и в разном составе (от 1 до 3-х) и в разных комбинациях, являются следующие ОК (перечисляются в порядке встречаемости по убывающей):

1) ОК-5 – «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» (в некоторых программах содержание этой компетенции дается под другими номерами: ОК-3, ОК-4, ОК-6, ОК-7);

2) ОК-7 – «способность к самоорганизации и самообразованию» (в ряде программ она дается как ОК-5);

3) ОК-3 – «владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выборе путей ее достижения» (в ряде программ это ОК-1, ОК-5);

4) ОК-2 – «умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, готовность к межкультурной коммуникации»;

В некоторых программах встречаются другие, хотя и близкие к вышеназванным, формулировки: «готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала» (дается как ОК-7); «стремление к саморазвитию, повышению квалификации» (дается как ОК-5). Все эти компетенции так или иначе имеют отношение к дисциплине и могут быть включены в перечень компетенций. Однако вопрос в другом – почему одни и те же компетенции в разных программах должны стоять под разными номерами? Если посмотреть на комбинации компетенций в программах, то картина может поразить любое воображение: **ОК-5; ОК-7; ОК-3; ОК-5+ОК-7; ОК-3+ОК-4; ОК-3+ОК-5; ОК-4+ОК-5; ОК-6+ОК-7; ОК-1+ОК-3; ОК-5+ПК-3; ОК-1+ОК-2+ОК-5** и т. д. Как мы видим, в разных программах одни и те же компетенции стоят, как мы отметили выше, под разными номерами. Невольно напрашивается вопрос, как при такой непоследовательности в подборе компетенций формировать фонд оценочных средств? Сколько вариантов оценочных средств необходимо составить? Если логически рассуждать, то для каждой

компетенции (или набору компетенций) должен быть свой набор (вариант) оценочных средств. Нам представляется, что если содержание дисциплины «Русский язык и культура речи» для студентов всех направлений является единым, то и набор общекультурных компетенций для их формирования (и, соответственно, оценивания) тоже должен быть единым для всех направлений подготовки. Ответ на все поставленные вопросы, как нам представляется, может быть только один: отбором компетенций для программ должны заниматься *специалисты, которые ответственны за преподавание данной дисциплины (т. е. преподаватели-русисты), а не кто-либо другой*, в том числе и не ответственные за работу по направлениям подготовки (не хотелось бы никого обижать). Что касается профессиональных компетенций, то они, действительно, должны быть определены специалистами – профессионалами в конкретных областях знания.

В результате тщательного изучения всего многообразия компетенций в программах для бакалавров разных направлений подготовки было установлено, что компоненты содержания включенных в программы общекультурных компетенций отличаются, но незначительно, что и позволило нам в этой непростой ситуации принять единственное, на наш взгляд, правильное решение: фонд оценочных средств для всех направлений должен быть единым и иметь 2 части: инвариантную (типовую) и вариативную.

При подготовке этих двух частей для ФОС было решено учесть преимущественно две компетенции, поскольку они повторяются в большинстве программ. В соответствии с этими компетенциями (к ним мы отнесли, прежде всего, ОК-5 и ОК-7) и были подготовлены ФОС трех типов: 1) для текущего контроля, 2) для промежуточной аттестации и 3) для итоговой аттестации. Остановимся на первых двух типах более подробно.

Для текущего контроля было составлено 2 контрольные работы в 2 вариантах, включающие по 15 заданий. Первая работа соответствовала тематике первого модуля («Нормативный аспект культуры речи»), вторая – тематике второго модуля, содержанием которого являются особенности функциональных стилей и вопросы речевого мастерства.

Задания к первому модулю – это типовые практические задания (инвариантная часть), ко второму – практико-ориентированные (компетентностно – ориентированные) задания (вариативная часть). Последние направлены на проверку сформированности творческих коммуникативных умений. С этой целью в контрольные работы включены ситуативные задания (в том числе кейсы), которые приближены к условиям реальной коммуникации и требуют при выполнении творческого подхода и самостоятельности.

ФОС для промежуточной аттестации (дифференцированного зачета) включает: 1) контрольные вопросы по темам дисциплины (общее количество – 30); 2) материалы Интернет-тестирования (студенты выполняют 4 интернет-теста в течение 1 семестра по 40 заданий в каждом тесте); 3) комплект типовых практических заданий (инвариантная часть); 4) комплект компетентностно-ориентированных заданий (вариативная часть). Количество заданий в 4 части варьируется в зависимости от направления подготовки и набора компетенций (от 5 до 15).

Что касается заданий для ГИА по нашей дисциплине, то они представлены в нескольких вариантах с учетом разных направлений подготовки.

Варианты контрольных заданий всех видов, в том числе тестовые, типовые практические и компетентностно-ориентированные, планируется включить в «Практикум по русскому языку и культуре речи», подготовкой которого в данный момент занимается коллектив кафедры.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты по направлениям бакалавриата (ФГОС 3+). URL: <http://fgosvo.ru>.
2. Положение о фонде оценочных средств. URL: <http://www.osu.ru/doc/3825>.

УДК 811.161.1'243:378.147(497.11)

Наумович Г.

Университет Сингидунум (Сербия, Белград)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОФИЛЬМОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ В СЕРБИИ

В данной статье рассмотрен такой аспект в преподавании русского языка, как внеаудиторная работа студентов (индивидуальная, в парах и групповая – коллективная). Речь идет о работе студентов-нефилологов по созданию документального фильма о прибытии русских беженцев в Сербию после Октябрьской революции.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, студенты- нефилологи; создание документального фильма, коллективная работа

G. Naumovic

University Singidunum (Belgrad)

Internet resources in practice at the lectures of Russian as a foreign language in Serbia

Using of video materials on Russian language classes; the ways of training of foreign students to Russian interrogative sentence at basic level; working with students during class and after class. Individual, in pairs and in groups; ethno-cultural component of foreign language; Internet resources in practice in lectures Russian language as foreign language.

Keywords: additional work students who are not philologists; creation of a documentary film; collective student work

Для того чтобы сформировать положительную мотивацию у иностранных студентов к изучению русского языка и добиться наиболее оптимального уровня усвоения учебного материала, преподавателю следует включать в процесс обучения новые приемы и методы обучения, обращаться к новым техническим средствам обучения.

Учебники и учебные пособия по русскому языку не могут являться единственными источниками языковой подготовки, поскольку не гарантируют владения живой разговорной речью. В этих целях большое значение имеют аутентичные материалы – видеофильмы и различные видеоматериалы. Использование видео на уроках помогает повысить мотивацию и интенсифицирует обучение, активизирует студентов и повышает качество зна-

ний. Видеоматериалы, разработанные самостоятельно, могут решить большее количество задач, но для создания таких материалов необходимо тщательное планирование, много времени и наличие технического оборудования.

Изучение русского языка не ограничивается только аудиторными занятиями. Наряду с практическими занятиями, большое внимание уделяется самостоятельной и внеаудиторной работе студентов. Хочу рассказать о большой и интересной работе студентов Университета Singidunum, которые изучают русский язык в процессе работы по созданию фильма «Вклад русских архитекторов-эмигрантов в нынешний облик Белграда». Этому предшествовала огромная работа по сбору ими информации не только в Интернете, но и в частных архивах и библиотеках Белграда. В фильме рассказывается, как оказавшиеся здесь в эмиграции русские: писатели, ученые, архитекторы, художники, военные специалисты, инженеры – принимали активное участие в возрождении науки и культуры Сербии. Например, лучшие здания того времени в Сербии построены русскими архитекторами. Сербы помнят и высоко это ценят. Неоценимый вклад был внесен также и в систему образования.

Нашими студентами был собран большой и интересный материал о жизни эмигрантов, их воспоминания, переписка – все это было использовано при создании фильма. Петр Врангель, главнокомандующий белой армии, чьи останки находятся в Русской церкви в Белграде, писал в своих мемуарах: «... В случае необходимости для нас оставить родную землю, нам было трудно рассчитывать на сочувствие других стран. Ни одна из них, вероятно, не согласилась бы дать нам приюта. Исключение могли бы составить лишь славянские страны, прежде всего Сербия, столь много обязанная великой России.

Я послал письмо сербскому королевичу Александру Карагеоргиевичу, прося его приюта и защиты на случай нашего несчастья. Я писал, что делаю всё возможное, чтобы спасти от красного ига последний клочок русской земли, и хочу верить, что Господь мне в том поможет, и что я должен предвидеть худшее... ».

По данным, представленным в фильме, в Королевство сербов, хорватов и словенцев – так тогда называлась страна – пере-

селилось несколько десятков тысяч русских эмигрантов, главным образом, в Сербию. Православная Сербия оказала беженцам из России такой сердечный прием, как никакая другая страна мира. А в то время Королевство пребывало в очень тяжелом положении. Первая мировая война фактически «выкосила» в этой стране основное мужское население.

Инженер Г. В. Ярошевич вспоминал: «Было мне тогда 10 лет. Помню, в ноябре 1920 г. наш поезд из Салоник переехал границу. Мы проезжали сербские села, разрушенные и сожженные. Вдоль дороги попадались поля со следами недавних битв. На вокзалах крестьяне встречали наш поезд с горячим супом, чаем, молоком, бутербродами, жареным мясом, сыром.... Постепенно нас стали рассредоточивать по городам... Помню, толпа встретила нас на вокзале: «Русские приехали!». Сербки в нарядных национальных костюмах, со сплошной вышивкой, тотчас забрали нас, детей, увели в свои дома. Согрели, выкупали, накормили. Кровати застелены чистым, белоснежным бельем. Два года я не знал про кровать. Заботились, как о родных. Взрослых также приняли гостеприимно, сердечно. А на следующее утро все пошли в городское управление. Там проходила регистрация и размещение по домам, кого куда.

– Кто примет отца, мать с тремя детьми?

– Я могу.

– Бери!

– Я могу лишь мужа с женой.

– Принимай!

Всех пристроили. И так мы оказались на прочной почве, на месте, внушающем доверие. Нас ждала новая жизнь».

Сербский народ в тяжелую годину для России, только что пережившей две революции (еще не пережившей Гражданскую войну), протянул руку братской помощи русским эмигрантам в знак признательности русскому Отечеству.

Сербы никогда на забывали русского царя. Отдали ему долг памятью и приемом русских эмигрантов в Сербии и Югославии после 1918 г.

«Совість наша заставляє нас плакати, коли руські плачуть, і радуватися, коли руські радуються. Велик долг наш перед Росією. Може людина бути повинен людині. Може і

народ – народу, но долг, который Россия обязала сербскому народу в четырнадцатом году, не могут вернуть ни века, ни поколения. Это долг любви, который с завязанными глазами обязывает идти на смерть, спасая своего ближнего», – писал святитель Николай сербский Велимирович.

За все междувоенное время Королевство сербов, хорватов и словенцев дало кров и убежище русской эмиграции, которая оказала большое влияние на культуру, науку и общественную жизнь восточной части Югославии, населенной сербами.

Все – от написания сценария, поиска и сбора информации до монтажа и озвучивания – сделано самими студентами.

Конечно, преподаватель тоже принимал в этом участие, все вместе сделали такую интересную работу.

Документальный фильм студентов Сингидунум:

«Прибытие беженцев с юга России в Королевство сербов, хорватов и словенцев после Октябрьской революции».

<https://www.youtube.com/watch?v=3FB3zN30jjg&t=78s>.

УДК 811.161.1'243:378.147

Некора Н. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет

ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ АМЕРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ ПРОДВИНУТОГО ЭТАПА

В статье рассматривается специфика обучения иностранных студентов письму на продвинутом этапе в рамках курса «Аналитическое чтение и письменная речь». Владение навыками письменной речи, особенно академического письма, является одной из самых сложных задач, решаемых в процессе изучения иностранного (русского) языка. Иностранцам студентам приходится преодолевать не только языковые трудности, но и культурные различия в стиле написания.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ); письменная речь; чтение; национально-культурная специфика.

N. E. Nekora

Saint-Petersburg State University

Difficulties in Teaching writing in Russian to American students at an Advanced Level

The article deals with the specifics of teaching writing to foreign students at an advanced level within the course "Analytical Reading and Written Speech." Mastering the skills of written speech, especially academic writing, is one of the most difficult tasks to be accomplished in the process of learning a foreign (Russian) language. Foreign students have to overcome not only language difficulties, but also cultural differences in the style of writing.

Keywords: Russian as a foreign language; writing; reading; national and cultural specificity.

Обучение письму на продвинутом этапе, как правило, носит направленный характер в зависимости от целей и задач соответствующего курса. Данные задачи могут быть связаны с подготовкой к тестированию (на одном из продвинутых уровней, требующих создания развернутых письменных текстов различных жанров), либо решают конкретные задачи обучения. На факультете свободных искусств и наук Санкт-Петербургского государственного университета обучаются студенты из США и разных стран Европы, которые посещают как курсы по РКИ (русскому как иностранному), так и ряд академических курсов на русском языке вместе с русскими студентами. Цели и задачи обучения письменной речи в данном случае направлены на формирование умений и навыков изложения студентами собственных мыслей в письменной форме, с использованием элементов научного стиля речи.

Как известно, овладение навыками письменной речи, особенно научным стилем, сопряжено с целым рядом трудностей, как структурного построения высказываний, так и их лексического и грамматического наполнения. Студентам необходимо овладеть навыками письменной речи на самом высоком уровне, включая использование основных элементов научного стиля, который достаточно часто не сформирован и в контексте родного языка.

Цели и задачи курса «Аналитическое чтение и письменная речь» направлены на расширение лексического запаса; отработ-

ку навыков чтения текстов научного стиля, с образцами которого американские студенты обычно не работали в вузах США; выработку и совершенствование навыков письма, с учетом синтаксических, стилистических и лингвокультурологических особенностей русской письменной речи. Данный курс состоит из двух частей, одна из которых посвящена формированию навыков перевода, необходимых для успешной интеграции теоретических материалов, полученных студентами в среде «родных» университетов в академический процесс, осуществляемый на русском языке [2, с. 129–136].

Другая часть ориентирована на практику интерпретации и порождения текстов на русском языке. Задачи данной части направлены на актуализацию знаний, связанных с использованием конструкций, типичных для письменного текста (причастия, деепричастия, пассивные конструкции, безличные предложения, предлоги и союзы, характерные для текстов официально-делового и научного стиля), на лексическом уровне студентам предлагаются примеры общенаучной лексики (рассматриваются глаголы (*излагать, обобщать, включать, исследовать* и т. п.), существительные (*сущность, особенность, различие* и др.), наречия (*кратко, полно, частично, приблизительно* и т. п.), а также другие лексические единицы, которые, как правило, студенты ранее не встречали, так как американские языковые программы в основном ориентированы на разговорную речь). Студентам предлагаются для сравнения образцы текстов научного стиля на английском и русском языках, что позволяет выявить отличительные особенности письменного академического текста в России и США. Отдельно рассматриваются различные типы русских лексикографических изданий, специфика работы с ними для самостоятельного поиска информации (толковые словари, словари синонимов, словари сочетаемости и др.).

Следующим этапом является закрепление навыков написания письменных работ (академического эссе). В данном блоке изучаются основные элементы структуры академического эссе, его типы, происходит практическая отработка написания связного текста. К определенным трудностям работы в рамках данного курса можно отнести предметную неоднородность академических интересов студентов. Данный факт затрудняет выбор тер-

минологических единиц, презентуемых на занятиях. Тема эссе, как правило, связана с выбранными студентом академическими курсами, читаемыми на русском языке, что позволяет реализовать междисциплинарный подход к обучению, характерный для факультета свободных искусств и наук.

На современном этапе развития методики РКИ любой процесс обучения, так или иначе, направлен на освоение национально-культурной специфики языковых единиц. Задача погружения иностранных студентов в контекст русского языка и культуры решается рядом курсов, связанных между собой уровнем обучающихся, направленностью на подготовку студентов к обучению совместно с русскими студентами [1, с. 43–46].

Таким образом, курс «Аналитическое чтение и письменная речь» решает целый спектр различных задач, позволяющих не только отработать навыки чтения и письма текстов научного стиля, но и познакомиться с некоторыми культурными различиями, выраженными в языке, значительно расширить лексический запас в выбранных дисциплинах.

Литература

1. Войтехина О. С. Об опыте проведения курсов по разговорной практике и фонетике у американских студентов, изучающих русский язык / О. С. Войтехина, Е. Е. Демина, Е. В. Румянцева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 6–1(48). – С. 43–46.
2. Кожевникова Л. П. Преподавание русского языка американским студентам на факультете свободных искусств и наук СПбГУ / Л. П. Кожевникова, Н. Е. Некора, М. О. Шатилова // Научное мнение, СПб – 2015. – № 9–2. – С. 129–136.

УДК 811.161.1'243:378.147:316.72

Носова М. Б.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ «ГЛОБАЛЬНОГО КЛАССА»

Данная статья посвящена описанию проекта «глобального класса» как образовательной технологии лингвокультурной адаптации студентов, обучающихся по направлению «русский язык как иностранный».

Ключевые слова: инновационная педагогика; компьютерная лингводидактика; образовательные технологии; межкультурная коммуникация; лингвокультурная адаптация; РКИ; глобальный класс.

M. B. Nosova

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Lingua-cultural adaptation of students by means of the Russian language in terms of the “global classroom”

This article is devoted to the description of the "global classroom" project as an educational technology of lingua-cultural adaptation of students pursuing a degree in "Russian as a foreign language".

Keywords: innovative pedagogy; computer-assisted language learning; educational technology; intercultural communication; lingua-cultural adaptation; RFL; global classroom.

Будущим преподавателям русского языка как иностранного необходимо знать особенности межкультурной коммуникации и начать процесс адаптации к межкультурному общению ещё во время учёбы. В данном контексте адаптация является лингвокультурной, так как осуществляется в процессе межкультурной коммуникации средствами русского языка.

На сегодняшний день инновационные подходы в педагогике в основном направлены на дистанционное взаимодействие студентов и преподавателей, студентов внутри одной учебной группы [1]. Современные методики преподавания иностранных языков ориентированы на коммуникативно-прагматическое взаимодействие людей и могут быть реализованы в виде виртуального присутствия в одной классной комнате в режиме реального времени студентов из разных стран, изучающих один предмет.

Кроме того, современность подразумевает междисциплинарный подход к обучению, одним из аспектов которого должна стать межкультурная коммуникация. Данная дисциплина способствует формированию среди будущих преподавателей РКИ толерантного отношения к другим культурам и уважительного отношения к русской культуре со стороны иностранных студентов, формированию межкультурной компетенции на ранних стадиях обучения, тем самым адаптируя студентов к межкультурному общению.

Доктор Чарльз Брайтуэйт, преподаватель из университета Небраски-Линкольна, разработал программу “*Global Classroom Project*”, в рамках которой межкультурная коммуникация изучается в «глобальном классе» посредством интернета, который обеспечивает видеотрансляцию в режиме реального времени между университетом Небраски-Линкольна и университетами в Коста-Рике, Японии, России и Турции. В рамках программы студенты получают возможность участвовать в коммуникации с иностранными студентами в реальном времени лицом к лицу, физически находясь в своих классах [2].

Идея проекта «глобального класса» может быть реализована в курсе межкультурной коммуникации со студентами РКИ в качестве одного коммуникативного партнера и со студентами из других университетов, изучающими русский язык как иностранный и межкультурную коммуникацию, в качестве другого.

В курсе «Межкультурная коммуникация – глобальный класс» ключевым ядром станет взаимодействие студентов из разных стран «лицом к лицу». Курс подразумевает проведение еженедельных видеоконференций в течение семестра со студентами минимум их двух стран. Благодаря новым видеотехнологиям появилась возможность осуществлять коммуникацию с международными партнерами в режиме реального времени, одновременно просматривать презентации и другие аудио- и видеоресурсы. Кроме того, появилась возможность участвовать в обсуждении тем в рамках одного изучаемого предмета как во время «глобального класса», так и за его пределами, выполняя письменные задания и создавая презентации в паре с иностранными студентами.

Важным аспектом «глобального класса» является его доступность всем студентам, в том числе с ограниченными возможностями. Политика университетов должна предусматривать гибкие и индивидуализированные условия обучения для студентов с подтвержденными ограничениями, которые могут повлиять на их способность полностью участвовать в деятельности курса и выполнять все требования в рамках «глобального класса».

Курс состоит из следующих элементов. Студенты предварительно изучают материал по теме предстоящего «глобального класса» с дальнейшим обсуждением с иностранными партнера-

ми. Темы дискуссий включают проблемы культурной идентификации и межкультурной компетенции; стереотипы и предубеждения; коммуникационные барьеры в ходе межкультурной коммуникации; решение конфликтных ситуаций, возникающих между культурами; разработку эффективной межкультурной и международной коммуникации; проблемы разного отношения культур к образованию; роль преподавателя и студента через призму культуры и др.

После окончания обучения в «глобальном классе» студент сможет передавать полученную информацию о русской культуре представителям других стран; пользоваться приобретенными коммуникативными навыками, необходимыми для повышения эффективности межкультурной коммуникации; управлять формированием стереотипов, этноцентристских убеждений и предубеждений, возникающих в ходе межкультурной коммуникации; реализовывать новые коммуникационные технологии для усиления глобального обмена идеями; использовать знания об эффективной коммуникации с разными международными партнерами в других ситуациях и с другими людьми как в международной, так и в национальной среде.

Участие студентов в «глобальном классе» оценивается комплексно. Студенты должны подготовить индивидуальные и групповые PowerPoint презентации, выполнить проверочные работы по материалам учебника, выполнить задания в социальных сетях, осуществлять общение с международными партнерами как в классе, так и в режиме онлайн вне «глобального класса», выполнить аналитические письменные работы на основе знаний, полученных на занятиях в «глобальном классе», на лекциях и из учебника. Посещение является важнейшим компонентом оценки деятельности студента в рамках курса из-за природы живого взаимодействия с иностранными партнёрами.

Уникальный формат курса предполагает, что количество заданий зависит от того, что происходит на занятиях с иностранными партнёрами. Однако необходимо выполнить все заданные работы к установленным срокам для получения итоговой оценки за курс. Задания могут быть добавлены, удалены, изменены и обязательно озвучены в классе и размещены на

платформе с общим доступом. Студенты несут ответственность за свою осведомлённость об изменениях.

Не во многих университетах есть возможность проводить подобные занятия. В рамках «глобального класса» студенты станут лицом России во всем мире. Успех этого курса зависит от полного и активного участия студентов. Отсутствие студентов на занятиях станет проявлением неуважения к иностранным партнерам. Поэтому студенты должны серьезно относиться к этому курсу.

Миссия сотрудников и студентов кафедры межкультурной коммуникации заключается в исследовании адаптационной деятельности студентов посредством межкультурных отношений, технологий, культуры и русского языка, в исследовании адаптационных процессов в разных формах коммуникации с иностранными партнёрами от общения «лицом к лицу» до социальных сетей. Важна оценка роли прямого взаимодействия молодого поколения представителей разных культур для формирования собственного, никем не навязанного мнения о других культурах.

Литература

1. Лысакова И. П. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебн. пособие для вузов / И. П. Лысакова, Г. М. Васильева, С. А. Вишнякова и др. / под ред. И. П. Лысаковой. – 2-е изд., стереотипное. – Москва: Русский язык. Курсы, 2017. – 320 с.
2. Braithwaite, C. (2010). "Intercultural Communication and the Global Classroom" in L. A. Samovar, E. R. Porter and R. E. McDaniel, *Intercultural communication: A reader*, 13th ed. – pp. 413–421, Wadsworth, Boston, MA.

УДК 811.161.1'243:37.026.8

Панько Л. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

РЕГУЛЯТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ НА НАЧАЛЬНОМ УРОВНЕ ОБУЧЕНИЯ

Представлены пути решения вопроса о формировании фоновых знаний как условия коммуникативной успешности при изучении РКИ. Предложена система регулятивных упражнений, обеспечивающих формирование языковых навыков и речевых умений.

Ключевые слова: знание; навык; умение; регулятивное взаимодействие; регулятивное упражнение; фоновое знание первого порядка.

L. N. Panko

Saint-Petersburg State University

Regulative exercises in forming background knowledge at the initial level

The ways of solving the problem of the formation of background knowledge as a condition for communicative success in the study of Russian. A system of regulative exercises providing language skills and speech skills is proposed.

Keywords: knowledge; «navyk; umeniye»; regulatory interaction; regulative exercise; background knowledge of the first order.

Комплементарность системы «язык-речь» предполагает существование в рамках системы универсальных «знаний», актуализируемых стилистическим пространством языка и «фонových знаний», актуальных в каждой конкретной ситуации общения. Дифференциацию понятия «знание» и «фоновое знание» в практике обучения РКИ следует рассматривать как различные группы необходимых для речетворчества закономерностей, сосуществующих в языке как «система в системе». «Знание» в сфере РКИ рассматривается как обязательное условие формирования навыка, а навык – как условие умения, которыми овладевает обучаемый в процессе усвоения системы русского языка.

Психофизиологической основой навыка выступает прочная система нервных связей, которые активизируются при минимальном возбуждении корковых клеток. При этом их наличие недостаточно для осуществления общения, как и то, что и без сформированности навыка общение не только затруднено, но и невозможно [2, с. 17]. Речевые навыки всегда предшествует речевому умению и представляет собой «автоматизированный компонент умения», совокупность определённых, во многом механических, автоматизированных операций, осуществляемых в учебном пространстве посредством контактного взаимодействия «обучающий – обучаемый». В учебной триаде «знание – навык – умение» «навык» рассматривается с позиций антропоцентризма и объясняется как явление психическое и психологическое [2, с. 16]. Данная триада предполагает следующие отношения:

«знание – навык» и «навык – умение», при которых «навык» является ключевым компонентом динамичного освоения изучаемого языка. В рамках данной статьи мы рассмотрим первую часть отношений – «знание – навык».

Уровни речевых автоматизмов (навыков) аспектны: автоматизировать можно только языковые средства: единицы фонетического уровня (артикуляторные, произносительные, интонационные навыки), лексические единицы (словообразовательные навыки), морфологические маркеры (навыки образования форм слова), структурные (синтаксический навык образования словосочетаний и односоставных предложений).

Очевидно, что, говоря о психофизиологической природе «навыка», целесообразно говорить об особом типе регулятивного взаимодействия, присущего образовательному пространству РКИ. Особенностью такого регулятивного взаимодействия является то, что оно ограничено, с одной стороны, системой стереотипных ситуаций и присущих этим ситуациям смысловых отношений, с другой стороны, уровневой организацией языковой системы, определяющей саму возможность формирования языковых автоматизмов. Другими словами, автоматизировать можно единицы пяти языковых и одного речевого уровней языковой системы: 1. уровня фонем и их аллофонов; 2. уровня слогов и морфов; 3. уровня слов и понятий; 4. уровня лексем и граммем; 5. уровня словосочетаний и идиом; 6. уровня односоставных предложений и синтаксических групп подлежащего и сказуемого, по форме тождественного сумме предшествующих компонентов, по содержанию – примыкающего к вышележащим уровням категории текстуальности.

Формирование навыка и сопутствующих ему фоновых знаний предполагает, что обучаемый должен на уровне автоматизма оперировать компонентами в их позиционной комбинаторике линейных отношений. При этом парадокс последовательности формирования языковой системы в сознании обучаемого состоит в том, что «знание» (в том числе и фоновое) является компонентом, предшествующим «навыку» и его формирующим.

Регулятивные упражнения направлены на формирование физических (или «технических») навыков и выражены императивными формами глаголов психофизического действия:

«*смотрите, пишите, слушайте, повторяйте, читайте*», а также использованием форм императива глаголов, определяющих диапазон контекстуального действия обучаемых в ситуациях, когда опорой выступает контекст вербализованной виртуальной реальности (например, «используйте слово\слова, подставьте, замените, постройте по модели, дополните, измените, измените и т. д.»).

Навыки, или закреплённые в сознании обучаемого автоматизмы смысловых единиц, представляют собой «фоновое знание» первой ступени, которое осуществляется на базе минимизированного объёма «предметной» и «обиходной» лексики, максимально приближенной к реалиям языковой среды, в которой живёт обучаемый. Отметим, что без выделения регулятивных упражнений в отдельную микросистему операциональных действий, направленных на усвоение форм изучаемого языка, невозможно построить алгоритм освоения фоновых знаний как целостной системы, призванной обеспечить подобие языкового мира обучаемого с языковым миром носителя языка.

В свою очередь, ситуации обучающего пространства представлены двумя видами релевантных отношений: а) как естественная часть учебного процесса – рефлексия на императивное требование обучающего; б) как знаковое единство опорного визуального кода (картинки, слайды, кадры диафильмов или мультфильмов).

В зависимости от опоры *регулятивные упражнения* могут быть квалифицированы как ситуативно-наглядные (опора на образную наглядность), ситуативно-рефлекторные (контакт с преподавателем); ситуативно-контекстуальные (опора на вербальный контекст), ситуативно-дискурсивные (опора на собственную память – упражнения типа «Представьте себе, что Вы – покупатель, пациент, пассажир ..., и используйте адекватные речевые этикетные формы»).

Можно утверждать, что регулятивные упражнения – это упражнения ситуативно-контактные и предельно свободные от влияния фоновых знаний, ранее усвоенных обучаемым в языковом пространстве родного языка. Как подчёркивал С. Ф. Шатилов, «...положительный перенос родного языка распространяется больше всего на речевые умения (умение строить связные выска-

звания, вести диалог, членить текст на смысловые части, извлекать информацию и т.п.)», но предельно ограничен на уровне формирования навыка, поскольку «...даже в близкородственных языках нет полного совпадения языковых явлений на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях» [2, с. 22].

Модели регулятивных упражнений, образуя релевантную микросистему, включают все четыре вида речевой деятельности: говорение-слушание, чтение-письмо в их взаимодействии, а также стандартную стадиальную последовательность операциональных действий: ориентировочную, стандартизирующую (стереотипную) и варьирующую [1, с. 33].

Отметим, что микросистема регулятивных упражнений опирается на позиционную последовательность компонентов трёх близлежащих уровней: 1-2-3; 2-3-4; 3-4-5; 4-5-6. Из этого вытекает, что при автоматизации компонентов заданного уровня (1, 2, 3, 4) формируемое фоновое знание по объёму будет в два раза больше актуализируемого знания (2-3; 3-4; 4-5; 5-6).

Это явление в современной методике рассматривается как наблюдаемый феномен формирующейся в сознании обучаемого «языковой догадки», «имплицитного знания», «пресуппозиции». Но то, что «языковая догадка» не является субъективным фактором обучаемого, а подчиняется общему алгоритму формирования фонового знания средствами регулятивных упражнений, направленных на формирование «навыков» как речевых автоматизмов – пока (насколько нам известно) специально не исследовалось.

Литература

1. Шатилов С. Ф. К дискуссии о речевых и языковых навыках. // Иностранные языки в высшей школе. – 1976, № 6. – с. 30–36.
2. Шатилов С. Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся: учеб. пособие. – Санкт-Петербург, 2004. – 37 с.

Погорельская Л. И.

Военно-морская академия

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РКИ НА 1 КУРСЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Группа обучающихся, прибывшая для обучения на 1 курсе технического вуза без прохождения подготовительного курса, показала знания и умения, не соответствующие требованиям 1 сертификационного уровня. Не имеющим возможности пройти подготовительный курс необходима особая стратегия обучения, наиболее эффективные способы коррекции навыков и умений речевой деятельности, способствующих увеличению объёма их знаний по русскому языку. В силу взаимосвязанности в сознании обучающихся механизмов распознавания слов, словосочетаний и фраз, порождения словосочетаний, фраз, текстов происходит естественное расширение возможностей обучающихся в порождении речи.

Ключевые слова: стратегия обучения; коррекция навыков и умений речевой деятельности; комплекс навыков и умений по РКИ; обучение владению грамматической формой слова; формирование коммуникативных умений и компетенций; взаимосвязанность в сознании человека механизмов порождения и восприятия речи.

L. I. Pogorelskaya

Military research and training Center of the Navy «Naval Academy»

The peculiarities of teaching Russian language to foreigners studying in the 1st year of a technical College.

A group of foreign students who came to study at the 1st year of technical university without passing the preparatory course showed knowledge and skills that do not meet the requirements of the 1st certification level. Insufficient knowledge of the Russian language students on 1st course, not having the opportunity to take a preparatory course, a special learning strategy, tailored to the specific needs of the population. The most effective methods of correction the skills and abilities of speech activity of students, increase their mechanisms of recognition of words, phrases, texts, there is a natural expansion of the capabilities to the generation of speech.

Key words: learning strategy; correction of skills and abilities in the Russian language teaching the possess of the grammatical form of words; the formation of communicative skills and competencies; interconnectedness in the human mind mechanisms of generation and perception of skills.

По результатам тестирования группа обучающихся, прибывшая для обучения на 1 курсе технического вуза, показала

знания и умения, не соответствующие требованиям I сертификационного уровня: были слабо развиты слухопроизводительные навыки, акцентуационные и интонационные умения, активный словарный запас крайне мал в отличие от достаточно большого пассивного словаря, позволяющего в целом воспринимать содержание обращённой к ним устной речи, улавливать основную информацию письменных и аудитивных текстов по дисциплинам учебного плана. Наибольшие затруднения вызывала неподготовленная устная речь в ситуации обращения к преподавателям, представителям администрации вуза с целью получить информацию на важные для них темы, дать необходимые объяснения в сложных ситуациях, обратиться за советом, помощью и т. д. Поэтому данному контингенту обучающихся необходима особая стратегия обучения, учитывающая особые потребности в их «реабилитации» применительно как к необходимым для общения знаниям по русскому языку, так и комплексу навыков и умений по РКИ, необходимых для обучения в техническом вузе. В связи с этим важно правильно выбрать способ обучения с учётом уровня знаний обучающихся, опытом коммуникации и имеющихся у них проблем в учебной деятельности на русском языке, их индивидуальными способностями. Прежде всего необходимо найти наиболее эффективные способы коррекции, совершенствования навыков и умений речевой деятельности обучающихся, увеличению объёма их знаний по русскому языку. «Различия в индивидуальных способностях наиболее отчётливо выступают именно в способах учебной работы, выборе рациональных приёмов выполнения учебных действий, гибкому их использованию...» [1, с 59]. При этом учащиеся данной группы отличаются также отсутствием в их родном языке некоторых грамматических категорий, в частности, категории рода. Поэтому важной задачей является развитие формально-грамматической составляющей овладения речевой деятельностью на русском языке в необходимом для формирования коммуникативных умений и компетенций, а также овладение умениями во всех видах речевой учебно-профессиональной деятельности как в устной форме, так и в письменной.

В качестве основного способа обучения уместен метод индивидуальных заданий для восполнения базы знаний и умений,

в первую очередь, фонетико-интонационной «грамотности» – отработка образцового чтения учебных текстов, что позволяет выйти на более высокий уровень развития фонетико-интонационных навыков, создать в памяти звучащие образы слов русского языка и образцы интонирования отдельных синтагм в составе фраз. Овладение мелодикой русской фразы очень важно для развития интонационного слуха обучающихся при формировании их вторичной языковой личности.

Неотъемлемой частью учебной работы является овладение грамматической формой слова: от осознания её значения в словосочетании, во фразе к её использованию для выражения значения в соответствии со сверхзадачей общения – понять и быть понятым. [2, с 257]. Методологическая основа такого способа восполнения уровня развития речевых умений обучающихся – взаимосвязанное существование в сознании обучающегося речевых образцов различного порядка: образ слова; соответствие образа слова общему понятию, вхождение слова в соответствующую лексическую группу и изменение его грамматической формы во взаимосвязи со структурой предложения как средство передачи кванта информации. Объём подобной работы должен соответствовать уровню имеющихся у обучающихся реальных знаний и их возможностям по овладению новыми лексическими единицами в купе с грамматическим оформлением слов в словосочетании и фразе. Результатом является укрепление и расширение базы звуковых и графических образов слов, словосочетаний и обозначаемых ими вещей, признаков, действий, понятий и явлений, составляющих языковой «багаж» обучающихся. С увеличением словарного запаса происходит укрепление знаний о языковых средствах и их употреблении для выражения определённых значений, навыков образования грамматических форм и взаимосвязь форм слов, принадлежащих к разным частям речи и образующих словосочетания различной степени устойчивости. Работа с устойчивыми словосочетаниями эффективна в обучении взрослых обучающихся, поскольку зафиксированная в словосочетании грамматическая форма лучше запоминается и затем может служить образцом при образовании подобных форм. Это могут быть устойчивые словосочетания из лексики военнослужащего при выполнении рутинной работы (дежурство и т. д.): «прибыл по вашему распоря-

жению», «приступил к дежурству», «выполнил распоряжение», «по списку 10, налицо 9»; «убыл в госпиталь», «отсутствует по уважительной причине» и др.

В силу взаимосвязанности в сознании человека механизмов порождения и восприятия речи происходит естественное расширение возможностей обучающихся в увеличении словарного запаса и употребительных формул речевого общения для социально-культурной и учебно-профессиональной сфер, причём постепенно происходит переход лексики из пассивного словарного запаса в активный, формируются навыки включения слов, словосочетаний, терминов в грамматические структуры текста. Активизируется лексика при включения её в именные словосочетания, формируются труднейшие для обучающихся навыки включения слов в грамматические структуры, в словосочетания, обладающие типовыми значениями принадлежности, квалификации, определения, соотношения части и целого (партитивности), классификации: *мазь от солнечных ожогов, половина второго, старший по группе, одна треть, три четверти, отсутствие воздуха, присутствие представителя* и др.; включение имени существительного в глагольно-именные словосочетания, выражающие изъяснительные, определительные, временные, причинно-следственных и другие отношения.

Иногда учебную работу приходится начинать с введения понятий частей речи и последующей работы по формированию навыков их распознавания, формоизменения, осознанию роли в структуре фразы и словосочетания и т. д. В силу взаимосвязанности в сознании обучающихся механизмов распознавания слов, словосочетаний и фраз, порождения словосочетаний, фраз, текстов происходит естественное расширение возможностей обучающихся в порождении речи.

Тщательная отработка учебного материала с использованием системы упражнений и заданий, направленных на овладение базовыми конструкциями технической научной речи и путём представления наиболее употребительных глагольно-именных и именных конструкций на материале текстов научного стиля речи с учётом специальностей, по которым обучаются курсанты технического вуза, позволяет курсантам технического вуза, не изучавшим русский язык на подготовительном курсе, а лишь «от

случая к случаю», в течение первых двух лет обучения восполнить недостаток языковых знаний и повысить низкий уровень сформированности лексико-грамматических навыков и текстовых умений, овладеть знаниями и умениями извлечения и передачи информации технического текста по избранной курсантами специальности.

Литература

1. Давер М. В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе. – СПб.: Златоуст, 2006. – 261 с. – С. 59.

2. Погорельская Л. И. Обучение языку специальности в техническом вузе // Изучение и преподавание русского языка и литературы в контексте современной языковой политики России: Матер. докл. и сообщ. XIX междунар. научн.-метод. конф. – Санкт-Петербург: СПб.: ФГБОУВПО «СПГУТД», 2014 – 401с. – С. 257–260.

УДК 181.161.1

Пономарева З. Н.

Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

ЭТИКЕТ КАК НАЦИОНАЛЬНОЕ ДОСТОЯНИЕ

Этический компонент культуры речи включает в себя этикетные реалии языка, отношение к национальной культуре вообще, употребительность и востребованность этикетных форм в настоящее время. Синтетическое представление образцов культуры поведения и речи обеспечивает успешность изучения темы.

Ключевые слова: этикет; национальная специфика; история народа; воспитание; автоматизм; поведение.

Z. N. Ponomareva

University of the humanities and social sciences

Etiquette as national property

The ethical component of speech culture includes realities of language, national culture in general, common and demand forms in our time. Synthetic presentation of samples of culture conduct and speech provides the success of the study.

Keywords: etiquette; national specificities; history of the people; education; automatism; behavior, conduct.

Цитата из Ларошфуко «Людам часто кажется, что они естественны, тогда как на самом деле они просто невоспитанны и грубы» не относится к часто цитируемой. В этом высказывании три ключевых слова: естественны, невоспитанны, грубы. Каждое из них требует не просто семантизации, но толкования синхронического и диахронического. В наше время не существует непреложности правил этикета, точнее, они чрезвычайно разнятся не столько для отдельных сословий, сколько для разновозрастных групп. Если в эпоху Пушкина дворянское сословие имело свод обязательных норм, строго предписываемых к исполнению, то и прочие сословия руководствовались строгими, хоть и неписаными правилами. Сейчас всё смешалось, и, как говорил М. Жванецкий, аристократов нет – есть пожилые актёры Малого театра.

Естественность животного – одно, естественность человека – другое. Как социальное существо человек обязательно ограничен рамками общества, имеющего определённые представления о правилах поведения, этикете. Естественность поведения зависит от того, насколько человек знает эти правила. А точнее, знает ли он их настолько, чтобы не замечать, не думать, когда, как и что сказать и сделать. Достигается это только воспитанием. Жесточайшим воспитанием и самовоспитанием. В блокаду полуживые люди иногда выживали, держались только за счёт самодисциплины, желания не терять человеческого облика. В рассказе В. Конецкого «Тамара» интеллигентная пожилая пара, поддерживая друг друга, сохраняет привычные нормы поведения (*«Нет, они ничего не дадут мне есть, – подумала Тамара. – Они живут по-человечески, но это из последних сил и по привычке»*): *«Анна Сергеевна постелила на угол стола чистую скатерть, поставила соль в хрустальной солонке, положила массивную вилку, нож и переставила с буфета высокую рюмку с засохшей розой. – Мы не будем его будить, – сказала Анна Сергеевна. – Он будет говорить, что я дала ему больше хлеба, чем взяла сама. И все будет отрезать от своего хлеба ломтики, и совать их мне, и ворчать, что я обманываю его всю жизнь. А когда он проснется один, то съест все, потому что не сможет дотерпеть до меня»*.

Даже неискущённый в этикете человек безошибочно интуитивно определяет воспитанного человека. Я всегда привожу студентам пример из жизни: двое коллег, почти одного возраста и статуса, но один, когда на кафедру входит женщина, автоматически непременно встаёт, а другой – нет. И суть – в одном слове: автоматически. В этом автоматизме и есть естественность воспитанности.

Другой пример, который я тоже непременно привожу студентам: в комнату, где сидят несколько мужчин, входит женщина с заплаканными глазами. Что сделает вежливый человек? Правильно, уступит ей место. А что сделает человек не только вежливый, но и деликатный? Повернет её кресло или стул спинкой к окну, чтобы заплаканные глаза женщины не были заметны.

Здесь к главным нашим ключевым понятиям добавляются ещё два: *вежливость* и *деликатность*. Можно было бы добавить синонимичные: *такт*, *тактичность*, хотя *деликатность* (от французского *delicat*) тоньше. В Кодексе воспитанного человека, написанном для брата Николая, А. П. Чехов говорит о вещах, казалось бы, далеких от этикета: *1. Воспитанные люди уважают человеческую личность, а потому всегда снисходительны, мягки, вежливы, уступчивы... 2. Они сострадательны... 3. Они уважают чужую собственность... 4. Они чистосердечны и боятся лжи, как огня. Они не рисуются, не суетны, не болтливы...*

Здесь всё о благородстве – качестве внутреннем, но определяющемся во внешних проявлениях. Поэтому умение есть ножом и вилкой вторично по отношению к правдивости, сдержанности, искренности воспитанного, благородного человека. Знание вербальных и невербальных форм национального этикета, конечно, не является определяющим для характеристики человека. С другой стороны, незнание этих форм служит, безусловно, отрицательной характеристикой языковой личности. Читая романы Пушкина, Достоевского, поражаешься бесстрашию, с которым герои, выражая свои мысли и чувства, пренебрегали правилами приличия. Однако при этом свобода речевого поведения была строго регламентирована знанием самих правил приличия.

О герое совсем другой эпохи и социума, Тимофеев-Ресовском (Зубре) Даниила Гранина, можно сказать, что его этикетное поведение привлекательно своей естественностью: *...наконец показался Зубр с супругою. Их узнали сразу. Дети, те, кто никогда не видел их, выделили их безошибочно по абсолютной свободе манер, раскованности, той непринужденности движений, которая естественна, красива и почему-то так трудна.*

Умение держаться *непринуждённо* отражается в умении выразить свои мысли и чувства согласно этикету, уместно и адекватно. Часто, даже испытывая сильные и искренние чувства, люди не могут их облечь в соответствующую форму. Во-первых, эту форму надо знать. Во-вторых, быть уверенным, что именно она в данный момент правильна. Когда иностранный студент при встрече с преподавателем здоровается и спрашивает «Как дела?», можно понять незнание им правил этикета. Когда русский студент на экзамене, услышав о допущенной ошибке, восклицает «Блин!», это нельзя извинить. Уже привычно слышать «я не умею говорить», когда на торжественном обеде звучат одинаковые убогие речи гостей. О незнании форм традиционного этикета свидетельствует неловкость при выражении восхищения, одобрения, упрёка, сочувствия, соболезнования и т. д. *Ну ладно, что уж там, круто, ничего, держитесь, достало* и прочие такие же невнятные формы выражения чего угодно заменили богатейшую систему русских этикетных форм, мало востребованную сегодня. От этого обедняется наша речь, происходит искажение русской ментальности.

Только наш народ так привык к постоянному беспокойству, что, как высшего блага, желает на ночь друг другу **спокойной ночи**. А при разлуке говорит **прощай**, то есть прости мне всё, что я сделал тебе худого. А при встрече говорят **здравствуй**, то есть желают здоровья (В. Конецкий). Не только наш народ, конечно, однако справедлива мысль о том, что у каждого народа в этикетных формулах отражается многовековая история, уклад жизни, а может – как в китайском приветственном Чы фань ла ма (Ты ел?) – и историческая память о горестном положении народа, постоянной нехватке продуктов питания. Если исчезают этикетные формы – что-то происходит и с памятью народа...

Вернёмся к «Зубру»: У каждого времени своя жестикуляция, своя походка, своя манера раскланиваться, брать под руку, пить чай, держать речь. В пятидесятые годы вели себя иначе, чем в тридцатые или двадцатые. Например, на всех произвело впечатление, что Зубр поцеловал руки встречавшим его женщинам. Тогда это было не принято. Поеживались от его громкого голоса, от неосторожных фраз. Что-то было в поведении приехавших не нынешнее, не тутошнее и в то же время смутно узнаваемое, как будто появились предки, знакомые по семейным преданиям. Этакое старомодное, отжитое, но было и другое – утраченное.

Показать на занятиях вот это *утраченное, утрачиваемое* как явное, безусловное преимущество этикетных норм, воспитанности, культуры поведения в совокупности с культурой речи – это сложная и благородная задача, которую надо ставить перед собой. Как поёт современный бард Тимур Шаов, *был бы у Чехова автомобиль, поворотник бы Чехов включал*. Всё в этой жизни связано, и этикет – это не этикетка, не лейбл, который можно срезать с одежды.

УДК 811.161.1'243:[378.147:355]

Проничева О. Ю.

Военная академия материально-технического обеспечения
им. генерала армии А. В. Хрулёва

АУТЕНТИЧНЫЙ МЕДИАТЕКСТ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Объектом рассмотрения в статье является медиатекст как инструмент формирования коммуникативной профессиональной компетенции у иностранных военнослужащих. Методическая ценность медиатекстов на военную тематику обусловлена их господствующей ролью в информационном пространстве, познавательной ценностью, вовлечённостью в социальный контекст. Иностранному военнослужащему, обучающемуся в российском военном вузе, должен решать задачи взаимопонимания и взаимодействия в военной среде, правильно ориентируясь в текущей общественно-политической ситуации.

Ключевые слова: медиатекст; коммуникативная компетенция; профессиональная компетенция; аутентичный текст; адаптированный текст.

O. Y. Pronicheva

Military Academy of Logistics named after Army General A.V. Khrulev

Authentic mass media texts as a professional language tool in militari high scool

The research subject of the article is media text as a tool for building professional communicative competence of foreign officers. Methodological value of military media texts is determined by their predominant role in media space, didactic value and their close link to the social context. A foreign officer who studies in a Russian military institution has to solve the problems of understanding and interaction in military space relying on his knowledge of current social and political situation. The use of media texts in teaching Russian as a foreign language allows to study Russian from professional material based on real facts reflected in informative texts of particular genre that allows a foreign learner to enrich his vocabulary, practice all communicative skills, improve their professional and background knowledge.

Keywords: media text; communicative skills; professional skills; authentic texts; adapted text.

Формирование коммуникативной компетенции невозможно без использования на занятиях по РКИ аутентичных текстов. Аутентичные материалы – «материалы для изучающих язык, которые используются в реальной жизни страны. К ним относятся газеты и журналы, билеты на транспорт, в театр, письма, реклама, программы радио и телевидения, объявления и др.» [1, с. 25]. Аутентичный текст – «устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [1, с. 25-26].

Однако ранее формулировка в словаре этих же авторов была иной. Аутентичный материал – это «устные и письменные тексты, являющиеся реальным продуктом носителей языка и не предназначенные для учебных целей, не адаптированные для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком. Аутентичный материал характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью языковых средств. Аутентичный материал отражает национальные особенности и традиции построения и функционирования текста» [2, с. 34].

Очевидно, что вопрос о привлечении в процесс преподавания аутентичных материалов был пересмотрен, что и нашло от-

ражение в формулировках «Словаря методических терминов: теория и практика преподавания языков» 1999 г. выпуска (авторы Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин) и «Нового словаря методических терминов: теория и практика преподавания языков» 2009 г. выпуска (авторы те же).

Изменение формулировок не случайно и связано прежде всего с тем, что на первый план в обучении иностранным языкам и РКИ вышла задача формирования коммуникативной компетенции как совокупности «следующих компетенций: лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социальной, социокультурной» [1, с. 98–99].

Работа над аутентичным текстом помогает помимо приобретения языковых знаний постичь понятийную систему мышления россиян, интегрироваться в российское общество. При этом преподавателям РКИ нельзя не учитывать, что на современном этапе происходит медиатизация всей нашей жизни. Медиатексты – актуальный контент жизни современного российского общества. Следовательно, использование аутентичных медиатекстов на профессиональную тематику на занятиях с иностранными военнослужащими служит не только расширению знаний реальных изучаемого языка, формированию коммуникативной компетенции, но и способствует формированию у обучающихся возможности более свободно чувствовать себя в профессиональном сообществе.

Большинство медиатекстов имеют четкую структурную организацию.

Теоретики журналистики выделяют пять групп медиатекстов: оперативно-новостные – заметка во всех ее разновидностях; оперативно-исследовательские – интервью, репортажи, отчеты; исследовательско-новостные – корреспонденция, комментарий, рецензия; исследовательские – статья, письмо, обозрение; исследовательско-образные (художественно-публицистические) – очерк, эссе, фельетон, памфлет [3, с. 139].

Работа с медиатекстом может начинаться с рассмотрения коротких новостей, например, «Новость одной строкой». Уже на этапе перехода от А2 к В1 целесообразно привлекать оперативно-новостные медиатексты, посвященные текущим обществен-

но-политическим или спортивным событиям, организованные по схеме «что – где – когда».

По такому принципу организована заметка – ведущий оперативно-новостной текст СМИ. Тематическое ядро заметки – новость, информация, неизвестная обучающимся ранее. Заметка обладает такими характеристиками, как оперативность, фактологичность, декодируемость, краткость. Этот жанр, как никакой другой, подходит для использования аутентичных текстов на занятиях по РКИ (уровни А2 – В2), так как очищен от дополнительных сведений, подробностей и деталей, отвлекающих от темы и представляющих языковые трудности.

На начальном этапе работы с аутентичными материалами можно ограничивать информацию лидом. «Лид – фактологическая основа заметки, ее смысловой центр, определяющий структуру текста» [3, с. 140]. Лиды можно использовать и на более ранних этапах обучения. В этом случае преподавателем должны быть учтены жанровая специфика и степень сложности языкового оформления текста.

Новостная заметка с точки зрения структуры обладает стандартным построением, а с точки зрения языковых особенностей – клишированностью. Следовательно, для самостоятельного рассказа о подобных событиях обучающемуся достаточно использовать определенную схему (алгоритм) и ограниченное (обозримое) количество слов (фраз).

В качестве заданий преподаватель может использовать традиционные задания, рекомендованные для обучения ознакомительному чтению и аудированию:

- 1) выделять наиболее содержательные части текста;
- 2) разделять и объединять смысловые части в связный текст;
- 3) прогнозировать;
- 4) понимать и использовать элементы субъективной оценки;
- 5) удерживать в памяти необходимую информацию;
- 6) видеть прагматическую составляющую текста.

Можно с уверенностью говорить, что чтение медиатекста предполагает общее знакомство с содержанием. Практически

исключается намеренное внимание к отдельным языковым единицам. Предмет внимания обучающегося – весь текст.

Реализация жанров своеобразна, безусловно, влияет канал (телевидение, Интернет, газета), однако, независимо от типа СМИ, жанровые характеристики в основном сохраняются. И задача преподавателя – научить видеть эти жанровые отличия, постепенно усложняя тексты, переходя от простых жанровых моделей к более сложным.

Литература

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
3. Корконосенко С. Г. Основы творческой деятельности журналиста: Учебник для студ. вузов по спец. «Журналистика» / под ред. С. Г. Корконосенко. – СПб.: Знание, СПБИНЭСЭП, 2000. – 272 с.

УДК 811.161.1'243:81'367.628:378.147

Румянцева Е. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена проблеме обучения иностранных учащихся таким частотным и многозначным средствам выражения эмоций в русском языке, как частицы и междометия. В качестве примера выбрана лексема "ну", способная в разных контекстах выполнять функцию междометия и частицы и передающая целый комплекс эмоций и речевых интенций говорящего.

Ключевые слова: лингвокультурология; частица; междометие; многозначность; безэквивалентность.

E. V. Rumyantzeva

Saint-Petersburg State University

Teaching foreign students the means of expressing emotions in Russian

The present article is dedicated to the problem of teaching foreign students such frequent and polysemantic means of expressing emotions as particles and interjec-

tions. As an example the word "ну" has been selected as it can function both as a particle and interjection and could be used to express the whole range of emotions and intentions of a speaker.

Keywords: cultural linguistics; particle; interjection; polysemy; non-equivalence.

Разговорный русский язык является одним из главных объектов исследования и преподавания в рамках такой дисциплины, как методика преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ). Как отмечают многие лингвисты и методисты, разговорная речь обладает рядом особенностей, требующих учёта при обучении иностранных учащихся. Так, одним из главных признаков русского разговорного языка является повышенная эмоциональность [2], эксплицируемая рядом безэквивалентных, национально-специфичных лексико-грамматических средств. К числу таких средств, передающих оценки, чувства и эмоциональное состояние говорящего, относятся и частицы, и междометия.

Исследователи, с одной стороны, отмечают многочисленность и многофункциональность частиц русского языка, многообразие смысловых и модальных оттенков, которые они могут вносить в семантику предложений, а с другой стороны, говорят о неполной изученности, расплывчатости и неоднозначности данного класса лексем [3]. Так, во многих случаях становится трудно разграничить их с такой категорией, как междометия. Л. В. Щерба называет междометия очень неясной и туманной областью языка. Значение этих лексем сводится к «эмоциональности» и «отсутствию познавательных элементов» [9, с. 77].

Таким образом, в процессе анализа репертуара средств выражения эмоций в русском разговорном языке исследователи сталкиваются с проблемой классификации частиц и междометий, а также определения тех возможных значений, которые они могут привносить в высказывание. Дополнительной проблемой, которая возникает при изучении частиц в аспекте РКИ, является их безэквивалентность, невозможность перевода частицы одной лексемой другого языка. Перевод частицы на иностранный язык всегда зависит от контекста, интонации, а порой и от экстралингвистических параметров коммуникативной ситуации [5]. 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. Исследование частиц в лингвокультурологическом ракурсе актуально и в связи с тенденцией к повышению внимания к лингвокультурологическому потенциалу лексических и лексико-грамматических средств русского языка, наблюдающейся в последнее десятилетие в методике обучения РКИ.

Чтобы проиллюстрировать трудности, с которыми сталкивается преподаватель на занятиях по РКИ при презентации некоторых средств выражения эмоций русского языка, обратимся к одной из наиболее распространённых в разговорной речи лексеме «*ну*». В частотном словаре современного русского языка, составленного на материалах национального корпуса русского языка, лексема «*ну*» занимает 83 позицию в ранговом списке лемм [4]. Таким образом, данная лексема входит в число самых употребляемых средств русского разговорного языка. Обращает на себя внимание многозначность данной лексемы. Так, в различных контекстах *ну* может выступать в функции как междометия, так и частицы. Например, в названии всем известного мультсериала «Ну, погоди!» *ну* выражает угрозу и выступает в роли междометия. А в реплике, содержащей условное допущение, вынужденное согласие, *ну* может выступать в качестве частицы, передавая такую эмоцию говорящего, как настороженность. Ср.: «*Ты пойдёшь гулять?*» – «*Ну, положим*».

Если обратиться к толковым словарям, то можно констатировать многозначность данной лексемы, а также широкий спектр эмоций, передаваемых ею в различных контекстах. Так, «Толковый словарь современного русского языка» под редакцией Г. Н. Складневской содержит три значения *ну* в качестве междометия и семь значений в качестве частицы.

При этом спектр эмоций, передаваемых данной лексемой, включает в себя настороженность, опасение, заинтересованность в информации, удивление, иронию, неодобрение, восхищение, недовольство, негодование, требование и др. Также словарь зафиксировал следующие оттенки значения, придаваемые высказыванию с помощью данной лексемы: характеристика

действия как нежелательного для говорящего, усиление высказывания (т. е. интенсификация мольбы, требования, просьбы и др.), перевод высказывания в план предположения, условности, оформление мысли как вывода из предыдущей информации и др. [8, с. 512–513].

В толковых словарях также подчёркивается, что значение лексемы *ну* зачастую зависит от её сочетаемости с другими лексемами, а также синтаксического строения предложения. Так, например, если частица *ну* употребляется в начале вопросительного предложения в сочетании со словом *как*, она передаёт опасение, предположение чего-то нежелательного. Ср.: «*Ну, как с безумных глаз Затеет драться он!*» [8, с. 513]. С другой стороны, в высказываниях с императивом в начале предложения «*ну*» может функционировать как междометие и передавать призыв или побуждение к действию. «*Ну, давай плясать! Становись!*» При употреблении с родительным падежом местоимений второго и третьего лица, а также в сочетании со словами: «к чёрту», «к Богу», «к лешему» выражает требование не надоедать чем-либо, оставить говорящего в покое. «*Ну тебя к чёрту! Да ну тебя!*» [8, с. 513].

Таким образом, исследуемая лексема используется в целом ряде контекстов и может передавать разнообразные, а зачастую и противоположные значения и эмоции (ср. заинтересованности и негодования) в зависимости от её сочетаемости с другими лексическими средствами. Это представляет проблему для авторов переводных словарей, объём и структура которых не позволяет подробно осветить функционирование данной многозначной лексемы в русском языке. Так, часто используемый иностранными студентами ресурс Яндекс переводчик содержит лишь три значения лексемы «*ну*»: 1) well (да) 2) so, now, there (так, теперь, там) 3) hey (привет) [10]. Крайне скудную информацию представляют и проанализированные бумажные словари. Так, одно из проанализированных изданий, как ни странно, не содержало толкование данной частотной лексемы, а остальные содержали лишь 1–2 значения [1], [6], [7].

Представляется очевидным, что без целенаправленной презентации возможных значений лексемы *ну* на занятиях по РКИ студентам невозможно будет понять целый пласт текстов и вы-

сказываний русского разговорного языка, так как словарные издания не могут помочь им в интерпретации целого ряда значений этого слова. Интонационный контур может, безусловно, помочь учащимся при определении значения междометия *ну*, однако будет не так полезен при переводе высказываний с частицей *ну*, а также при чтении письменных текстов. Работа с этой лексемой на занятиях по РКИ требует составления списка её наиболее частотных значений в русском разговорном языке, презентации моделей сочетаемости данной леммы с другими лексемами русского языка и экспликации зависимости её значения от синтаксического строения предложения и контекста.

Литература

1. Англо-русский, русско-английский словарь. – М.: Изд-во «Евро-пресс», 2015. – 400 с.
2. Земская Е. А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. – М.: Русский язык, 1979. – 240 с.
3. Колесникова С. М. Русские частицы. Семантика. Грамматика. Функции. М.: Флинта; Наука, 2014. – 112 с.
4. Ляшевская О. Н. Частотный словарь современного русского языка / О. Н. Ляшевская, С. А. Шаров. – М.: Азбуковник, 2009. – 1087 с.
5. Минченков А. Г. Английские частицы. Функции и перевод. – СПб.: Антология, 2004. – 96 с.
6. Новейший англо-русский, русско-английский словарь. – М.: Евро-пресс, 2014. – 800 с.
7. Русско-английский и англо-русский словарь. – СПб.: Виктория плюс, 2003. – 736 с.
8. Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия. / под ред. Г. Н. Складневской. – М.: Астрель, 2005. – 700 с.
9. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: Наука, 1974. – С. 77–100.
10. Яндекс переводчик [Электронный ресурс]. URL: <https://translate.yandex.ru/> (дата обращения 02.02.2018).

Родионова И. В.

Военно-космическая академия имени А. Ф. Можайского

НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ ТЕКСТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В статье обосновывается необходимость использования научно-популярных текстов в процессе обучения иностранных военнослужащих языку специальности. Рассматриваются особенности научно-популярного текста, возможности профессионального общения для формирования коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: научно-популярный текст, язык специальности, обучение, иностранные военнослужащие, коммуникативная компетенция.

I. V. Rodionova

Military Space Academy named after A. F. Mozhaysky

Popular scientific text in the training of foreign servicemen for the specialty language

The article studies the necessity of using popular scientific texts in the process of training foreign servicemen for the specialty language. The article discusses the features of the popular scientific text, the possibility of professional communication for the formation of communicative competence.

Keywords: popular scientific text, language of the specialty, training, foreign servicemen, communicative competence.

Военно-учебное заведение осуществляет подготовку не только российских военнослужащих (специалистов), но и военных и военно-технических кадров иностранных государств [1]. Являясь по праву системообразующим политехническим вузом Министерства обороны Российской Федерации, Военно-космическая академия имени А. Ф. Можайского (далее – академия) готовит квалифицированных офицеров с глубокими инженерными знаниями в области военно-космической деятельности, современных инфотелекоммуникационных технологий, а также технологий сбора и обработки специальной информации.

Одной из основных задач содержания обучения русскому языку иностранных военнослужащих на основном курсе в академии является овладение языком специальности, знание кото-

рого им необходимо для коммуникации в военно-специальной и учебно-профессиональной сферах общения. Именно учебный принцип активной коммуникативности раскрывает положение о практической направленности целей обучения, что и обуславливает устойчивый интерес к профессиональному общению. Приобретение иностранными военнослужащими навыков и умений в различных видах речевой деятельности, связанной с овладением профессией, способствует формированию у них предметной (профессиональной) компетенции как компонента коммуникативной компетенции [2].

В практике преподавания русского языка как иностранного, учитывая вышесказанное, используются тексты по специальности, соответствующей направлению подготовки обучающихся. Такие тексты содержат наиболее употребительные в этой области слова, словосочетания, словообразовательные модели и грамматические конструкции. В результате ограничения языкового материала, подлежащего усвоению, специальными текстами знание русского языка не может быть совершенным. Слова используются не в полном наборе своих значений, синонимические общелитературные эквиваленты синтаксических конструкций научной сферы остаются во многом за пределами обучения, общелитературные словообразовательные модели не активизируются, речевая практика основывается лишь на специальных и общелитературных элементах. В то же время не все навыки в области владения научной речью развиваются достаточно интенсивно.

Характер взаимной соотнесенности общелитературных, книжно-письменных и специфических языковых средств в научном тексте имеет важное значение для методических выводов о наиболее целесообразном отборе учебных текстов. Диапазон текстов при обучении языку специальности может быть достаточно широким, само изучение языка специальности не всегда обеспечивается только специальными текстами.

Зная потребности данного контингента обучающихся и имея дело с языковым материалом конкретной специальности, преподаватель в состоянии определить, на каких именно ее специфических особенностях следует остановиться в первую очередь. Здесь встает вопрос о соотнесенности нейтрально-

научного и научно-популярного изложения, об использовании текстов научно-популярного характера в практике преподавания русского языка как иностранного.

На основном этапе в соответствии с методической традицией рекомендуется использовать небольшие по объему тексты, соответствующие нейтрально-научному и смыкающейся с ним разновидности научно-популярного стилей. Они не должны повторять тексты учебников и учебных пособий, которыми пользуются иностранные военнослужащие. Предпочтительно, на наш взгляд, не давать отдельных разрозненных текстов, а объединять их в циклы: 3 – 4 текста, связанных одной темой. Такое количество небольших текстов предполагает определенную повторяемость лексики и ряда синтаксических конструкций. При отборе текстов следует учитывать принципы соответствия тематике академической рабочей программы учебной дисциплины «Русский язык как иностранный», актуальности, понятности с точки зрения специальности, концентрического расширения словарного минимума.

Так, например, в процессе работы по теме «*Человек и освоение космического пространства*», в зависимости от уровня подготовки обучающихся, для достижения поставленной «коммуникативной задачи, определяемой целью, с которой должна быть использована извлекаемая из текста информация» [3, с. 459], предлагаются следующие тексты для изучающего и/или ознакомительного чтения: «*Константин Циолковский*», «*Сергей Королев*», «*Юрий Гагарин*», «*Валентина Терешкова*». В этих текстах, помимо сообщения биографических данных известных российских ученых и космонавтов, рассказов о путях становления каждого из них как личности, дается представление о выдающемся вкладе в развитие российской науки и техники, мировом значении научных и профессиональных достижений, что также будет способствовать формированию и лингвокультурологической компетенции у иностранных военнослужащих.

Тексты другого цикла по данной теме призваны дополнить и расширить профессиональные знания по специальным дисциплинам, решая при этом задачу логической и последовательной подачи материала, а именно: «*Первый искусственный спутник*», «*Космические корабли*», «*Международная космическая стан-*

ция», *«Дальние горизонты «Роскосмоса», «Космонавтика XXI века – надежды и реальность».*

На научно-популярный характер изложения в данных текстах указывает ограниченное использование научных терминов; научные истины подкрепляются фактами, примерами; используются метафорические выражения (*«идеи намного обогнали свое время»*); эмоциональность, проявляющаяся в художественных определениях (*«знамя прогресса»*); преобладание повествовательных предложений и т.д.

Перечисленные тексты служат процессу популяризации, распространения научной информации, поэтому отличаются общедоступностью изложения. Предмет речи здесь – наиболее общие понятия, наиболее общие закономерности науки. В текстах выявлена характерная для научно-популярного стиля лексика: общеупотребительная (*«ученый», «летать», «оружие»*), абстрактная (*«движение», «развитие», «длительность»*), общенаучная (*«эксперимент», «формировать», «использование»*), терминологическая (*«аэродинамика», «баллистическая», «реактивный»*), научная фразеология (*«космическое пространство», «летательный аппарат», «искусственный спутник»*).

Иностранцы военнослужащие знакомятся с обозначенной областью знаний, у них формируется первоначальный познавательный интерес к персоналиям и явлениям в этой области.

Таким образом, в подготовке иностранных военнослужащих к работе со специальной литературой, к аудированию лекций по специальности работа над указанными научно-популярными текстами занимает значительное место. Целесообразность их использования определяется наличием в них достаточного количества терминов, лексическим составом текстов, соответствием в основном содержания таких текстов уровню общеобразовательной и языковой подготовки обучающихся.

Отбирая статьи и работы ученых на определенную тему, статьи из журналов, издаваемых по определенной специальности, предпочтительнее ограничиться тем кругом вопросов, так или иначе связанных с учебным материалом, содержащим в себе как основу определенное количество избыточной информации. Речь идет о наличии потенциальной информации, т. е. о тех све-

дениях, которые прямо не даны в тексте, но которые предположительно уже известны обучающимся. Привлечение уже известного материала, связанного с изучаемым на лекциях и семинарах по специальности, дает возможность выводить обучающихся за пределы текста с помощью системы вопросов, проблемных заданий и т. д.

Опыт работы с иностранными военнослужащими на основном этапе показал, что уровень усвоения материала по специальным дисциплинам значительно повышается с использованием эффективных приемов работы с научно-популярными текстами, что способствует формированию языковой, профессиональной и лингвокультурологической компетенций.

Литература

1. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 15 сентября 2014 г. № 670 "О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".

2. Методические рекомендации по организации преподавания в образовательных учреждениях Министерства обороны Российской Федерации русского языка как иностранного. – М., 2011. – 61 с.

3. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учеб.-метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 784 с.

УДК: 811.161.1'243:61:087.2

Рыкова Е. Б.

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

КРИТЕРИИ ОТБОРА

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ПОСОБИЯ «ГОВОРИМ ПО-РУССКИ В ПОЛИКЛИНИКЕ И БОЛЬНИЦЕ»

В статье рассматривается необходимость создания учебного пособия по русскому языку как иностранному для клинических ординаторов в сфере общения с коллегами, младшим медицинским персоналом и пациентами и критерии отбора для него лексических и грамматических средств.

Ключевые слова: лексика; грамматика; русский язык как иностранный; критерии отбора; клинические ординаторы.

E. B. Rykova

North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov

Selection criterion lexical-grammatical material to benefit «Speak in Russian in the clinic and the hospital»

The article discusses the need to create a textbook on the Russian language as a foreign language for clinical residents in the field of communication with colleagues, Junior medical personnel and patients and the selection criteria for it lexical and grammatical means.

Keywords: vocabulary; grammar; Russian as a foreign language; selection criterion; clinical residents.

Вопросы формирования коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения по-прежнему остаются актуальными в области преподавания русского языка как иностранного.

Для формирования коммуникативной компетенции в профессиональной сфере важным является развитие предметной компетенции учащихся, то есть знания тех предметных областей, которые охватывает рассматриваемая сфера деятельности. Для этой цели предназначено обучение иностранных учащихся языку специальности. Однако практика показывает, что этого для успешной коммуникации на рабочем месте недостаточно. Так, для иностранных врачей, изучающих русский язык в течение учебного года в целях поступления в клиническую ординатуру, оказываются сложны ситуации общения «врач – заведующий отделением», «врач – медицинская сестра», «врач – лаборант» и, наконец, «врач – пациент». Учитывая специфику подобных ситуаций, мы дали им определение «ситуации профессионально-бытового общения медиков».

Создаваемое на кафедре русского языка нашего университета учебное пособие «Говорим по-русски в поликлинике и больнице» предполагает разработку системы упражнений и отбор текстов для адаптации клинических ординаторов-иностранцев в условиях коммуникации на русском языке в лечебном учреждении, в частности на кафедрах и в клиниках СЗГМУ.

Для выполнения поставленной задачи – помочь адаптироваться врачу-иностранцу к условиям общения с российскими

коллегами, медицинским персоналом и пациентами – следует отобрать необходимый языковой (в первую очередь, лексический и грамматический) материал.

Задача пособия обращает нас к прагматическому подходу отбора языковых единиц. Этот подход обусловлен требованиями общения на русском языке как иностранном, поэтому становятся важны такие критерии отбора, как тематический критерий, критерий употребительности, критерий исключения синонимов и критерий прозрачности [1].

Тематический критерий позволяет отобрать слова по необходимым темам, например «Медицинский персонал»: главный врач, дежурный врач, лечащий врач, палатный врач, лаборант, медсестра (медбрат), постовая сестра, процедурная медсестра, санитарка (санитар), фельдшер.

Критерий употребительности учитывает словообразовательную ценность слова (смотреть – осмотреть/осматривать – осмотр – смотровая, сестра – сестринская, лаборант – лаборантская, лаборатория – лабораторный, оперировать – операция – операционная и т. д.), а также еще ряд основных лингвистических характеристик лексических единиц, например, сочетаемость (врач главный, дежурный, лечащий, палатный, семейный, участковый, врач-терапевт, врач скорой помощи и т. д.) или многозначность (смена – смена сиделки через два часа, пришла вечерняя смена, работать в ночную смену, готовить себе достойную смену, две смены белья) [2].

Критерий исключения синонимов предполагает выбор наиболее употребительного стилистически нейтрального слова из ряда синонимов: из ряда *врач – доктор – лекарь* следует выбрать слово «врач», а «доктор» применять в качестве обращения пациента или коллеги. Критерий же прозрачности исключает те явления, которые могут быть поняты из контекста или по аналогии [3]. Так, слова, описывающие ситуации бытового общения профессионалов, например, *кабинет* или *аппарат*, иногда являются родственными словам языка, которым владеют иностранные учащиеся. Они имеют однозначные эквиваленты в этом языке и даже схожее написание. Поэтому в пособии можно избежать необходимости перевода или лексического комментария подобных слов, так как преподаватель может помочь изуча-

нощим русский язык научиться распознавать эту лексику в текстах и упражнениях, обращая внимание на ее произношение и написание.

Отбирая грамматические конструкции для нашего пособия, необходимо обращать внимание не только на их устойчивость и воспроизводимость, но и на их коммуникативную ценность, то есть способность организовать общение. Следовательно, надо отбирать разговорные клише, которые используются медиками в стандартных ситуациях общения, например: *Пройдите в смотровую (процедурную, перевязочную, сестринскую)! Ответ будет послезавтра* (результаты анализов будут готовы послезавтра); *Потертим* (вместо потеряете); *У больной давление, температура* (опускается определение «высокая») и т. д.

Несомненно, что в подобных ситуациях следует обратить внимание на наличие особенностей, присущих разговорной речи вообще, например, говорящими часто используются неполные предложения. Но есть и специфические черты, например, часто для смягчения требования медики используют вместо формы императива глаголы в форме первого лица множественного числа.

Преподавателям русского языка выполнить работу по отбору речевых клише в ситуациях общения медработников возможно только в сотрудничестве с персоналом клиник, что будет способствовать выполнению поставленной задачи – адаптации клинических ординаторов-иностранцев в условиях коммуникации на русском языке в лечебном учреждении.

Литература

1. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1984. – 796 с.
3. Фомина Т. Д. Учебный словарь-минимум – один из способов интенсификации процесса обучения иностранному языку в вузе // Российский внешнеэкономический вестник. – 2010. – № 4. – С. 63–68.

Свидинская Н. Т.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ИЗУЧЕНИЕ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА В АСПЕКТЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

В настоящей статье рассматривается рекламный текст с точки зрения культуры речи. В целях изучения рекламного текста студентами направления 42.03.01 (Реклама и связи с общественностью) в рекламах выделено несколько групп, каждая из которых имеет свою специфику в использовании языковых средств. В указанных группах наблюдается отклонение от нормативного использования языковых единиц и их образования.

Ключевые слова: кодифицированный литературный язык, отклонение от нормативного использования языковых единиц, рекламный текст, отрицательный языковой материал.

N. T. Swidinska

Saint-Petersburg state University of industrial technology and design

The study of advertising text in the aspect of speech culture

This article discusses the advertising text in terms of culture of speech. In Keywords: codified literary language, a deviation from the normative use of language units, ad text, negative linguistic material. order to study the advertising text, students of the direction 42.03.01 (Advertising and public relations) in advertisements allocated several groups, each of which has its own specifics in the use of language facilities.

Keywords: codified literary language, a deviation from the normative use of language units, ad text, negative linguistic material.

Язык рекламных текстов изучается студентами высших учебных заведений в составе таких дисциплин, как маркетинг, менеджмент, связи с общественностью и др. Реклама занимает сегодня важное место в нашей жизни. Исследователи рекламы рассматривают ее в аспекте деятельности по размещению рекламных объявлений в газетах, журналах, на радио, телевидении, а также на рекламных щитах на улице.

При изучении языка рекламного текста исследователи в качестве его основной функции указывают воздействующую функцию, основная роль которой – привлечение внимания потребителей товаров. Рекламный текст является специфической

коммуникативной единицей, в основе которой лежат различные средства выразительности, позволяющие управлять действиями разных людей при ознакомлении не только с потребительскими товарами, но и с некоторыми явлениями сегодняшней действительности.

В качестве средства выразительности в современном рекламном тексте широко используются жаргонизмы, позволяющие добиваться отклонения от стереотипа восприятия привычных языковых средств. Подобный прием является языковой игрой. Используя прием языковой игры, авторы рекламных текстов пытаются оригинальным способом решить проблему имитации непосредственного общения с потребителем. Приведем некоторые примеры указанной языковой игры.

Хватит тусить у родителей, переезжайте в новые дома.

Паритесь с подарком любимой?

Очкуешь, товарищ, с наличкой тревожно.

Окна зашибиса.

На этот банер не надо втыкать, а надо тыкать рекламу на нашем сайте.

Проснись на раз. Врубись на два!

Мой безлимитище.

Уютно: стабильный Интернет.

Необходимо отметить, что в ряде случаев стремление к оригинальности в рекламе приводит к нарушению литературных норм, в частности, использованию жаргонной и грубой лексики. Например, «Московский комсомолец» – самая *убойная* газета, пора *крышеваться, оттянись* со вкусом.

Подобная реклама с образцами языковой игры размещается главным образом на наружной щитовой рекламе и является доступной для ознакомления. Это позволяет студентам на практических занятиях делать презентации, в процессе которых формируются базовые навыки создания текстов рекламы разной стилистической направленности.

Чтобы подготовить такую презентацию, студенты должны собрать примеры использования в текстах рекламы отклонения от стереотипа восприятия, образования и использования языковых единиц. Основной задачей поиска подобных примеров является формирование у студентов профессиональной компетен-

ции (ОПК-3), позволяющей освоить навыки овладения рекламными текстами разной стилистической направленности. Повышение уровня общей профессионально-речевой культуры языковой личности является одной из главных задач профиля подготовки студентов по направлению 42.03.01 Реклама и связи с общественностью. При этом студенты должны уметь использовать полученные знания для решения практических задач в условиях устной и письменной рекламной коммуникации.

Важность подобного использования обусловлена прежде всего тем, что, работая с рекламными текстами, студенты имеют дело с многообразием различных ситуаций, которые отражают как основную стилистическую направленность рекламного текста, так и задачи составления подобных текстов.

В связи со сказанным остановимся на уличных вывесках, которые являются названиями магазинов, а также различных предприятий:

Керамыч (магазин керамики);

Ломбардыч (ломбард);

Стиралькин (прачечная);

Постелькин (магазин белья);

Отправкин (туристическое бюро);

Русалко (русский алкоголь);

Ламинатов (магазин строительных материалов);

Обойкин (магазин обоев);

Данная группа представляет интерес с языковой точки зрения. В основе названия каждой из вывесок лежит прозрачно определяемая модель образования данных названий. Подобные примеры позволяют студентам овладеть правилами образования языковых единиц, которые одновременно выступают средством выразительности. Указанные примеры позволяют познакомить студентов с языковыми особенностями стилистически дифференцированных рекламных текстов. Если рассматривать данную работу в более широком аспекте, то речь пойдет об особенностях развития и функционирования русского языка на современном этапе. При этом в качестве языкового материала выступает идея языкового креатива в рекламе.

Овладение студентами базовыми навыками создания рекламных текстов связано с необходимостью дифференцирован-

ного подхода к языковому материалу, с которым студенты имеют дело. Речь идет о том, что подобный материал, отличающийся с языковой точки зрения, в каждом случае требует специальной работы, основанной на соответствующей языковому материалу разработанной системе упражнений.

С этой целью в фонды оценочных средств включены специальные задания, которые выполняются студентами направления 42.09.01 Реклама и связи с общественностью.

Остановимся на выполнении двух видов заданий: имеющих практическую направленность и компетентно-ориентированных. Основная цель данных заданий – научить студентов умению объяснять и корректировать разного рода нарушения в рекламных текстах. Предлагаемый материал с языковой точки зрения отличается разнообразием и дает возможность показать студентам, как в каждом конкретном случае проявляется отступление от норм литературного языка и что лежит в основе подобного проявления.

Приведем некоторые примеры такого языкового материала, которые мы объединили в группы.

1. Реклама, требующая установления того, что можно рекламировать с помощью указанных языковых средств.

Все ни за что.

Понаехали тут.

Оплаты нет, а счастье есть.

Городская боль.

Требуется парень на шаурму.

2. Реклама, в составе которой имеются эпитеты и метафора, придающие рекламному тексту стилистическую окраску.

Вкусная скидка;

Работа. Успех вместо петли;

Скидки на квартиры пол-лимона;

Жестко снижаем цены;

Не кисло!

Адская работа в склочном коллективе, негнущийся график;

Очумительный вкус нашей продукции.

Работая с подобными текстами, студенты должны передать их содержание нейтральными языковыми средствами.

Особую группу составляет реклама, в которой имеются грамматические нарушения, требующие исправления. При этом учащиеся должны установить, какова цель допущенных нарушений.

В каждом чеке от 2308 подарок;

Работа. Личная и карьерная деградация;

Когда вам очень на дом;

Империя платья;

Оконный мастер Дима сделает все по-людской.

В целом изучение особенностей языка рекламного текста дает возможность особое внимание обратить на то, как эти особенности влияют на формирование языкового вкуса студентов и соблюдение нормативного аспекта культуры речи.

Работая с рекламными текстами, мы ставили перед собой задачу показать важность повышения уровня общей профессиональной речевой культуры языковой личности в процессе формирования компетенции обучающихся в рекламной коммуникации в аспекте литературного редактирования.

УДК 811.161.1'243:378.147:070

Соколова И.А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ТЕКСТЫ СОВРЕМЕННЫХ СМИ: НОВЫЕ ПРОЦЕССЫ В ИХ ЯЗЫКОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, СПЕЦИФИКА И СПОСОБЫ ПРЕЗЕНТАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

В центре внимания автора – динамика и особенности языковых изменений в современных средствах массовой информации и их отражение в практике преподавания РКИ. В статье описываются наиболее значимые процессы, наблюдаемые в текстах СМИ, которые необходимо учитывать преподавателю. Кроме того, рассматриваются основные принципы и приемы работы с текстами, представленными в современных печатных и электронных средствах массовой информации.

Ключевые слова: газетно-публицистический стиль речи, тексты СМИ; активные процессы в языке СМИ; уровни членения и организации текста; структурно-тематический уровень, структурно-тематический компонент текста (СТК).

I. A. Sokolova

Saint-Petersburg State University

Modern Mass-Media Texts: The Latest Changes in Functioning and Methods of their Presentation for Foreign Language Students

The paper deals with the description of one of the most vital linguistic problems regarding the functioning and change of modern printed and online Mass-Media texts in post-Soviet Russia. The author suggests various approaches to develop oral and written speech communication skills based on mass-media texts, examines the basic principles and methods of RFL teaching.

Keywords: Mass-Media type of language / mass-media texts; the latest changes of modern Mass-Media texts; the principles of teaching Russian based on Mass-media text.

Как известно, еще в советское время тексты СМИ регулярно использовались в практике обучения русскому языку применительно к разным категориям иностранных студентов [1]. За последние четверть века постсоветской России этот процесс заметно активизировался. Появились новые типы пособий, ориентированные на продвинутых пользователей русского языка. Эти учебные материалы были созданы с учетом особенностей различных функциональных стилей и, в частности, газетно-публицистического стиля речи [4],[6]–[8], где в качестве текстового материала успешно используются тексты из печатных и электронных СМИ.

Их появление связано с попыткой представить в учебном процессе актуальный для обсуждения социально значимый для постсоветской России материал, в котором отражены значительные изменения, характерные для русского языка в целом и для газетно-публицистической его разновидности в частности. Поэтому, прежде чем описать некоторые приемы и способы презентации медийных текстов в практике обучения русскому языку как иностранному, следует обратиться к анализу некоторых, наиболее заметных процессов, свойственных газетно-публицистической речи в последние годы.

Рассмотрим, в чем состоит специфика языковых изменений в текстах СМИ в настоящее время.

Как следствие радикальных изменений реалий российского общества за последнюю четверть века исследователи отмечают интенсивные процессы, происходящие в языке средств массовой коммуникации, учитывая их возросшее влияние на современный русский язык в его письменной и устной формах.

Обращает на себя внимание целый ряд новых тенденций в развитии языка СМИ. Описанию особенностей функционирования газетно-публицистической речи в современных условиях посвящена весьма значительная по объему литература: статьи, монографии, материалы конференций, разнообразные словари. Исследователи обращаются к оценке характера языковых изменений, систематизации и ранжированию лексико-стилистических средств языка СМИ.

Оценивая происходящие изменения, ученые выделяют некоторые, во многом противоречивые, часто негативные тенденции. С одной стороны, отмечаются такие ярко выраженные изменения качества газетно-публицистической речи (как одной из наиболее динамичных составляющих русского литературного языка), которые определяются терминами «демократизация» и «либерализация». Эти процессы находят свое выражение в целом ряде изменений: в упрощении русской речи и нарастании ее стилистической сниженности, ослаблении ее нормативного характера и правильности, часто предопределяемые широким использованием жаргонизмов, диалектизмов, просторечия [9, с. 5–11] и даже «арго деклассированных элементов» [3, с. 13]. Эти процессы привели к «обеднению» языковой системы и во многом к стиранию границ между функциональными стилями; они явились следствием падения уровня культуры и образованности пишущих журналистов [9, с. 10], а также и населения в целом.

С другой стороны, можно выявить и определенные позитивные процессы, типичные для современного состояния языка СМИ. К ним относят: 1) обогащение русского языка иноязычной лексикой и заполнение незанятых лексических позиций новыми для нашей действительности терминами, которые служат для обозначения новых социальных явлений (наименования профессий, предметов быта и т.п.); 2) появление новых словообразовательных моделей; 3) отказ от словесных штампов советского

периода [9, с. 6–8]; 4) как следствие – появление новых экспрессивно-стилистических форм медийного дискурса.

Кроме того, в качестве позитивного фактора можно отметить заметное усиление авторского, личностного начала в текстах современных СМИ, их индивидуализацию, или, иначе говоря, «субъективизацию» авторской речи, когда в тексте высказывается субъективная позиция автора по тому или иному вопросу. К сожалению, нередко оборотной стороной субъективизации является излишняя «категоричность» высказываний [5, с. 14–19].

Другой важной особенностью стиля современных СМИ является активное использование *прецедентных* текстов в самых разных формах и вариациях: в устойчивых словосочетаниях, идиомах, пословицах и поговорках, цитатах из литературных, музыкальных и т.п. произведений. Многочисленные факты такого рода позволяют рассматривать это явление как одно из проявлений *категории интертекстуальности*, когда происходит увеличение доли использования чужого текста и взаимодействие разных текстов и их частей в чужих контекстах [5, с. 24–26]. Кроме того, современная газетно-публицистическая речь демонстрирует активность процессов, обозначаемых термином «*интеллектуализация*», по другой терминологии, «вокнижение» (В. Г. Костомаров). В этом случае можно говорить об усложнении текста за счет появления в нём сложных для декодирования читателем лексем, что требует от адресата дополнительных усилий для понимания их смысла [5, с. 30].

Таким образом, комплекс названных процессов выявляет неоднозначный, нелинейный характер происходящих в текстах СМИ изменений: с одной стороны, подтверждает факт стирания функциональных межстилевых границ в современном языке, что приводит к опрощению языка СМИ, а с другой стороны, фиксирует усложнение, обогащение и интеллектуализацию газетно-публицистической речи за счет обновления состава лексических, словообразовательных и эмоционально-экспрессивных средств языка. Исходя из сказанного, нарастание тенденций *демократизации, либерализации, интертекстуальности и интеллектуализации* газетно-публицистического текста позволяет

оценить процесс изменений в языке СМИ как весьма противоречивый и одновременно плодотворный.

Вместе тем, говоря о презентации газетно-публицистических текстов на уроках по РКИ, необходимо учитывать не только происходящие в языке изменения, но и постоянные, неизменяемые свойства медийных текстов, которые касаются, в частности, способов лексико-грамматической организации. Мы имеем в виду обязательное, на наш взгляд, включение в курс по языку СМИ изучение специфических для языка СМИ способов выражения различных грамматических отношений: причинно-следственных, целевых, условных, уступительных, временных, атрибутивных. Опыт показывает, что эти конструкции затрудняют понимание, восприятие и интерпретацию медийных текстов иностранцами. Поэтому освоение этих конструкций должно стать частью методики чтения и анализа медийного текста в иностранной аудитории.

Обратимся к краткой характеристике основных принципов такой работы, которая проводилась нами в течение двух десятков лет в группах иностранных студентов и стажеров в СПбГУ (в группах стажеров из различных университетов США, по линии СМОО) и за границей - в Национальном Университете Чжень-Чжи (Тайвань, Тайбей) и в Национальном Тайваньском Университете (Тайвань, Тайбей).

Методика работы с текстами СМИ предполагает учет нескольких основополагающих принципов, которые определяют отбор текстов и языкового материала для занятий по РКИ в рамках курса «Развитие навыков и умений устной речи на материале текстов современных СМИ». В их числе следующие принципы:

- 1) принцип учета уровня языковой подготовки учащихся;
- 2) принцип демонстрации описанных языковых изменений на материале ряда конкретных текстов из различных СМИ;

- 3) принцип учета характера информации, заложенной в тексте, в числе которых выделяются «содержательно-фактуальная», «содержательно-концептуальная», «содержательно-концептуальная» виды/типы информации [2]. Последнюю разновидность мы определяем как *концептуальную* информацию. Этот тип информации связан, на наш взгляд, с реализацией авторского замысла и определяет особенности смысловой орга-

низации любого, в том числе медийного, целостного связного текста;

4) принцип учета *многоуровневого характера* организации целостного связного текста. Этот принцип предполагает учет различных уровней организации текста, куда входят также:

4.1. *Композиционный уровень*. Он предполагает выявление и систематизацию *композиционных* элементов текста (*зачин, основная часть, заключение/ выводы*) и способов их языковой экспликации.

4.2. Уровень *тематической организации* текста, ведущим компонентом которого является выделенный нами *структурно-тематический компонент* [10, с. 35–36], который отражает этапы раскрытия авторского замысла и напрямую соотносится с композиционным.

4.3. Принцип демонстрации основных метатекстовых единиц членения текста (логико-смыслового, тематического, концептуального уровней);

4.4. Принцип включения базовой для темы типовой лексики, в том числе элементов грамматики, демонстрирующей реализацию языкового стандарта газетно-публицистической речи.

Таким образом, *цель курса* состоит в том, чтобы научить иностранных учащихся: *вычленять различные уровни текстовой организации; наблюдать последовательность развертывания темы и замысла* текста, изучение и освоение которых позволит учащимся добиться максимально полного понимания текста; *развить навыки и умения интерпретации* его основного содержания в устной и письменной форме; *выявлять поставленные в нем проблемы, точку зрения автора публикации и формулировать собственное мнение о поставленных проблемах.*

Такая работа требует от преподавателя особой подготовки с целью: 1) выявить типовую для данного дискурса лексику; 2) организовать ее презентацию в качестве предтекстовой работы; 3) провести наблюдение за основной темой текста и характером смыслового развертывания (выявление микротем) и т. п.; 4) предложить вопросы по содержанию и проблематике текста; 4) организовать беседу / дискуссию по предложенным заранее вопросам с оценкой достоверности содержащейся в тексте концептуальной информации.

Литература

1. Васильева А. Н. Пособие для работы по газете со студентами иностранцами подготовительных факультетов вузов СССР / А. Н. Васильева, Е. П. Александрова, К. С. Ким и др. – М.: Рус. яз., 1980. – 184 с.
2. Гальперин И. Р. Сменность контекстно-вариативных форм членения текста // Русский язык. Текст как целое и компоненты текста. – М., 1982. – С. 18–29.
3. Грачев М. А. Язык из мрака: блатная музыка и феня. Словарь. – Н. Новгород: изд-во Флокс, 1992. – 207 с.
4. Дерягина С. И. В газетах пишут... 2-е изд., испр. / С. И. Дерягина, Е. В. Мартыненко, И. И. Гадалина и др. – М.: Рус. яз. Курсы, 2001. – 276 с.
5. Кормилицына М. А. Некоторые итоги исследования процессов, происходящих в языке современных газет // Проблемы речевой коммуникации: Межвуз. сб. науч. трудов / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротиной. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2008. – Вып. 8. Мат-лы междунар. науч.-практич. конференции. – С. 13–33.
6. Родимкина А. М. День сегодняшний. Тексты и упражнения / А. М. Родимкина, Н. Ландсман. – СПб.: Златоуст, 2003. – 231 с.
7. Родимкина А. М. Россия: экономика и общество / А. М. Родимкина, Н. Ландсман. – СПб.: Златоуст, 2007. – 158 с.
8. Родимкина А. М. Россия день за днем. Вып. 1. Тексты и упражнения. – 2-е изд. / А. М. Родимкина, Н. Ландсман. – СПб.: Златоуст, 2010. – 136 с.
9. Сиротинина О. Б. Положительные и негативные следствия двадцатилетней «свободы» русской речи // Проблемы речевой коммуникации: Межвуз. сб. науч. трудов / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротиной. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2008. – Вып. 8. Мат-лы Междунар. науч.-практич. конференции «Современное состояние речи». – С. 5–13.
10. Соколова И. А. Дискурс «кризис»: способы структурно-тематической организации в текстах СМИ // Мир русского слова. – 2012. – № 4. – С. 33–43.

УДК 811.161.1'243:81'271:378.147

Тимонина С. В.

Петербургский государственный университет
пути сообщения императора Александра I

Федотова Н. Л.

Санкт-Петербургский государственный университет

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ КОНСТРУИРОВАНИЮ УСТНОГО НАУЧНОГО МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Статья посвящена проблеме оптимизации учебного процесса в учебных заведениях, которые занимаются подготовкой будущих специалистов естественно-научного профиля. Авторы обосновывают отбор содержания для обуче-

ния иностранных студентов устной научной речи в условиях ранней специализации и предлагают комплекс упражнений, обеспечивающих формирование умений в говорении.

Ключевые слова: обучение; устный научный монолог; комплекс упражнений; русский язык как иностранный.

S. V. Timonina

St. Petersburg State University of Railway Communications

N. L. Fedotova

Saint-Petersburg State University

The contents and structure of a complex of exercises for teaching of foreign students to construction of scientific oral monologue

The article is devoted to the problem of optimization of educational process in educational institutions, which prepare future specialists in natural-scientific profile. The authors justify the selection of content for teaching foreign students oral scientific speech in conditions of early specialization and offer a set of exercises for formation of skills in speaking.

Keywords: teaching; scientific oral monologue; complex of exercises; Russian as a foreign language.

Целью обучения иностранных учащихся устной научной монологической речи на этапе предвузовской подготовки является формирование навыков и умений конструирования устного монологического высказывания, относящегося к учебно-профессиональной сфере.

Для достижения этой цели должны быть решены следующие задачи:

- осуществить отбор содержания обучения, направленного на формирование умений в устной научной монологической речи;
- моделирование содержания учебно-профессиональной деятельности учащихся естественно-научного профиля;
- организация обучения устной научной речи с учетом реальных потребностей обучаемых (коммуникативных, познавательных, учебных).

Содержание обучения учащихся-нефилологов устной научной речи должно быть организовано в соответствии с целью и условиями обучения на основе следующих принципов:

- принцип системности (учет взаимосвязи всех аспектов языка и внимание к формально-содержательной стороне речи);
- принцип профессиональной направленности (учет профиля обучения и интересов студентов);
- принцип доминантности (отбор упражнений в строгом соответствии со стадиями формирования навыков и умений);
- принцип интенсивности (обеспечение усвоения максимального объема материала при минимальных сроках обучения);
- принцип жанрово-ориентированной организации учебного материала (опора на структурные интенциональные схемы разных функционально-смысловых типов научной речи);
- принцип наглядности (оптимальное использование компьютерных технологий).

Обучение иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки должно осуществляться в условиях ранней специализации, что будет способствовать оптимальному усвоению общенаучных дисциплин.

Комплекс упражнений, направленный на формирование умений в устной научной речи, должен строиться с учетом языковых и содержательно-композиционных особенностей текста, относящегося к научному стилю речи.

Определение параметров оценки устного монолога позволит облегчить процедуру контроля уровня сформированности умений конструирования монологического высказывания и придать оцениванию более объективный характер.

Важным компонентом обучающей модели является комплекс упражнений, призванный обеспечить заданный уровень сформированности навыков и умений в устной монологической речи.

Согласно общепринятой точке зрения, упражнения являются формой специально организованной, целенаправленной тренировки, в результате которой формируются навыки и умения [3, с. 268–269].

Следует принять во внимание тот факт, что «один вид упражнений, конечно, не может формировать все указанные аспекты умения. На это способны только все разнообразные виды и подвиды упражнений, где будет учтена необходимость созда-

ния всех условий в совокупности, т. е. комплекс упражнений» [2, с. 97].

Ни один комплекс упражнений не может быть составлен без учета стадий формирования того или иного навыка или умения. Для этого необходимо отбирать упражнения, соответствующие определенной стадии, и устанавливать их оптимальную последовательность. При этом на каждом этапе формирования, развития или совершенствования речевого умения должен формироваться только один механизм: «принцип доминантности определит динамику достижения цели обучения» [2].

Вслед за Е. И. Пассовым мы рассматриваем комплекс упражнений как «совокупность упражнений, направленных на автоматизацию более или менее частных действий, либо на выполнение более или менее частных задач процесса усвоения материала»: для автоматизации определенной грамматической структуры, для усвоения определенных лексических единиц, для усвоения определенного звука, для совершенствования умений в чтении и т. п. [2, с. 100–101].

Основываясь на таком подходе, мы предлагаем рабочее определение комплекса упражнений по обучению устной научной монологической речи: это иерархически структурированная совокупность упражнений, направленных на формирование сложного умения конструировать устное монологическое высказывание, основанного на автоматизации необходимых фонетических, лексических и грамматических навыков, которые обеспечивают общение в учебно-профессиональной сфере, и знания композиционной структуры учебно-научных текстов.

При разработке комплекса упражнений для обучения конструированию устного научного монологического высказывания учитывались следующие факторы:

1) условия обучения на этапе предвузовской подготовки (ранняя специализация студентов технического профиля);

2) стадии формирования навыков и развития умений (для методически целесообразного подбора адекватных упражнений);

3) цель каждого вида упражнений;

4) языковой и речевой материал для упражнений;

5) постепенное нарастание трудности выполнения упражнений (для определения их последовательности). «Отработка операций и навыков, входящих в механизм, должна проводиться последовательно, с учетом градуировки психологической трудности их выполнения» [1, с. 247].

6) направленность упражнений на произвольное усвоение языковой формы;

7) обеспечение относительной безошибочности осуществления речевых действий;

8) соответствие характера упражнений особенностям вида речевой деятельности (для установления соотношения различных видов упражнений);

9) приемы управления речевыми действиями обучаемого;

10) обеспечение прочности усвоения изучаемого речевого материала;

11) уровень языковой подготовки студентов подготовительного факультета;

12) уровень общенаучной подготовки студентов.

Таким образом, в комплексе упражнений по обучению устной научной монологической речи предусмотрены:

– методически целесообразные упражнения, соответствующие характеру формируемых навыков, качеству умений в говорении, необходимых для осуществления устного общения в учебно-профессиональной сфере;

– оптимальная последовательность упражнений (соответствие упражнений этапам формирования умений конструирования устного научного монологического высказывания);

– оптимальное соотношение языковых и речевых упражнений;

– регулярность отработки учебного материала.

При создании комплекса упражнений мы сочли необходимым:

– выявить интересы учащихся-нефилологов подготовительного факультета, изучающих научный стиль речи в соответствии с будущей специальностью;

– коммуникативные потребности учащихся в соответствии с их профилем обучения;

– учебные и образовательные потребности студентов подготовительного факультета.

Литература

1. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО "МОДЭК", 2001. – 432 с.
2. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному мышлению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
3. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

УДК 811.161.1'243:378.16:61

Туркова О. В.

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

ПРОБЛЕМЫ ТЕМАТИЧЕСКОГО НАПОЛНЕНИЯ РАБОЧИХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

В данной статье анализируются проблемы, выявленные в результате опроса иностранных студентов-медиков, изучавших русский язык в СЗГМУ им. И. И. Мечникова по рабочим учебным программам, составленным в соответствии с действующими образовательными стандартами высшего образования, а также рассматриваются возможности корректировки тематического содержания рабочих учебных программ в соответствии с результатами этого опроса.

Ключевые слова: образовательные стандарты высшего образования; рабочие учебные программы по русскому языку; тематическое наполнение; опрос студентов.

O. V. Turkova

North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov

Problems of the thematic content of job training programs on the Russian language for foreign medical students

This article analyzes the problems identified in the survey of international medical students studying Russian language at northwestern state medical University them. I. I. Mechnikov on the work training programs, drawn up in accordance with current educational standards of higher education, as well as the possibilities of ad-

justment of the thematic content of worker training programs in accordance with the results of this survey.

Keywords: educational standards for higher education; work training programs in the Russian language; thematic content; a survey of students.

Проблема содержания обучения иностранных студентов, вызванная расхождением количества часов, отведенных на это обучение Государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному II сертификационного уровня, утвержденным в 1998 г. [1], [2] и современными образовательными стандартами высшего образования, неоднократно обсуждалась на различных конференциях и семинарах. Но ни федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по специальностям «Лечебное дело» и «Стоматология», утвержденные в 2016 г. [3], [4], ни федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности «Медико-профилактическое дело», утвержденный в 2017 г. [5], ничего не изменили. На обучение иностранных студентов-медиков по-прежнему отводится не более 150 аудиторных часов.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования представляют перечень компетенций, которыми должен обладать выпускник вуза. В соответствии с этими компетенциями и были составлены рабочие учебные программы для иностранных студентов-медиков.

Составители рабочих учебных программ – грамотные и компетентные преподаватели русского языка и русского языка как иностранного, имеющие большой опыт работы с иностранными студентами. Но при составлении тематического плана занятий по дисциплине «Русский язык» невозможно было учесть мнение студентов, так как программа была новой и кардинально отличалась от той, по которой студенты-иностранцы обучались ранее, количеством часов и, соответственно, должна была отличаться и содержанием. Сейчас, когда уже есть студенты, закончившие изучение русского языка как иностранного, но продолжающие обучение в медицинском вузе на русском языке, возможно будет провести корректировку программ, учитывая их мнение.

В данной статье анализируются результаты опроса, проведенного среди иностранных студентов-медиков, обучающихся в СЗГМУ им. И. И. Мечникова по специальностям «Стоматология» и «Медико-профилактическое дело».

Результаты опроса показали, что наибольший интерес изучение русского языка вызывает у иностранных студентов из стран ближнего зарубежья, закончивших русские школы. Причем наиболее полезным для своей дальнейшей учебно-профессиональной деятельности, но вызывающим существенные трудности, они считают изучение грамматики. Также данная группа студентов считает полезным чтение текстов о врачах и ученых-медиках и хотела бы включить в программу терминологию наук, изучаемых как параллельно с русским языком (химия, биология, анатомия), так и тех дисциплин, которые будут изучаться на старших курсах (эпидемиология, хирургия, преподавания внутренних болезней, клиническая практика). Бесплезным для своей дальнейшей учебно-профессиональной деятельности данная группа студентов считает лингвокультурологию, а самой скучной темой – стилистику.

Студенты из стран ближнего зарубежья, изучавшие русский язык в национальных школах, испытывают умеренный интерес к изучению этого предмета в вузе. Наиболее полезными для своей дальнейшей учебно-профессиональной деятельности темами они считают лексику, фразеологию, стилистику и грамматику, но при этом, по их мнению, стилистика – тема совсем не интересная, а лексика и фразеология – еще и трудная. Наибольший интерес вызывает лингвокультурология, хотя она и бесполезна с профессиональной точки зрения. Дополнительно эта группа студентов хотела бы изучать терминологию дисциплин, которые преподаются на младших курсах – химии, биологии, анатомии.

Студенты-медики из стран дальнего зарубежья, ранее изучавшие русский язык на подготовительных отделениях или курсах российских вузов, также испытывают умеренный интерес к изучению данного предмета, причем наиболее скучным и бесполезным, по их мнению, является изучение грамматики, а наиболее интересным, полезным для дальнейшей учебно-профессиональной деятельности, но и трудным – изучение стилистики. Также полезным являются темы «Лексика. Фразеоло-

гия» и «Русские ученые-медики». Студенты данной группы хотели бы больше изучать стилистику (разговорный и научный стили речи), читать тексты о врачах, обсуждать проблемы своей будущей профессии, делать доклады, участвовать в дискуссиях.

Очевидно, что различие мнений студентов вызвано разной довузовской подготовкой по русскому языку.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что студентов, поступающих в один вуз, но имеющих разный уровень языковой подготовки, нецелесообразно обучать русскому языку по одной программе. Логично было бы вместо одной дисциплины «Русский язык» ввести две: «Русский язык как иностранный» (для студентов из стран дальнего зарубежья) «Русский язык как неродной» (для студентов из стран ближнего зарубежья) и составлять учебные программы, руководствуясь действующими стандартами, но учитывая и мнение обучающихся. Формировать учебные группы на 1 курсе необходимо с учетом языкового уровня студентов. Это повысило бы интерес студентов к изучаемому предмету и эффективность обучения.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. – Москва-Санкт-Петербург: Златоуст, 1999. – 40с.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. 1 сертификационный уровень. П сертификационный уровень. Профессиональные модули. – Москва-Санкт-Петербург: Златоуст, 2000. – 56 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 31.05.01. Лечебное дело (уровень специалитета) 04.03.2016 г. Интернет-портал правовой информации. <http://www.pravo.gov.ru>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 31.05.03 Стоматология (уровень специалитета) 09.02.2016 г. Интернет-портал правовой информации. <http://www.pravo.gov.ru>
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 32.05.01 Медико-профилактическое дело 15.06.2017 г. Интернет-портал правовой информации. <http://www.pravo.gov.ru>

Усенко И. Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет

МЕТОДИКА КОРРЕКЦИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОРРЕЛИРУЮЩИХ ПАР

В статье описаны основные принципы разработки методики коррекции грамматических навыков иностранных учащихся путём преодоления внутриязыковой интерференции. В основе предлагаемой методики лежит работа с системой коррелирующих пар.

Ключевые слова: обучение грамматике; грамматические навыки; типичные грамматические ошибки; корректировочный курс.

I. Y. Usenko

Saint-Petersburg State University

Methods of grammar skills correction based on correlating paires

This paper represents the main methods of correction grammar skills of foreign students that learn Russian language. These methods are based on working with correlating pairs that helps to overcome intra-language grammar interference.

Keywords: grammar learning; grammar skills; typical grammar error; error correction.

В устной речи иностранных студентов, изучающих русский язык, достаточно распространены ошибки, вызванные действием внутриязыковой интерференции. Об этом свидетельствуют данные нашего исследования, проведённого на материале расшифровок задания «Интервью» субтеста по говорению второго сертификационного уровня государственного тестирования по русскому языку как иностранному. Внутриязыковая интерференция – это «отрицательный перенос сформированных навыков изучаемого языка на новый материал» [1, с. 190]. Источник данных ошибок – сама система, «которая воздействует на норму таким образом, что «системно возможное подменяет нормативно принятое» [2, с. 46]. В статье предлагаются размышления относительно того, в каком направлении могут осуществляться предупреждение и коррекция подобных ошибок.

В исследованиях по преодолению межъязыковой интерференции указываются две составляющих процесса коррекции: «ломка» [3, с. 87–88] или деавтоматизация [4, с. 98] устойчивых неправильных навыков и формирование новых прочных иноязычных динамических стереотипов.

Мы применили тот же принцип в работе с внутриязыковой интерференцией. Методика коррекции ошибок указанного типа должна быть направлена на дифференциацию в сознании учащихся неправильно отождествляемых языковых единиц и формирование навыков употребления данных единиц в процессе речевой деятельности. Для этого необходимо установить существующие в языке оппозиции, не различаемые иностранцами, и разработать систему коррелирующих пар, в которых противопоставляются ошибочно отождествляемые языковые явления. Это будет основой для организации и введения материала в рамках корректировочного курса.

Коррелирующие пары удобно представлять в виде таблиц. С опорой на данные эмпирического анализа ошибок мы выделили два типа коррелирующих пар. В рамках коррелирующих пар первого типа (тип А) языковые явления, объединяемые на основе общего семантического признака, противопоставляются по формальному признаку.

Коррелирующая пара типа А

Выражение возможности, обусловленной внешними обстоятельствами

Кто может + инф.	Можно + инф.
Мы можем поесть в соседнем кафе. Оно ещё открыто.	Можно поесть в соседнем кафе. Оно ещё открыто.
= У нас есть возможность Возможность, обусловленная внешними обстоятельствами	= У нас есть возможность Возможность, обусловленная внешними обстоятельствами
Возможная ошибка при смешении этих двух моделей: Мы можно поесть в соседнем кафе.	

Коррелирующая пара типа А
Выражение допустимости действия. Разрешение

Кто может + инф.	Кому + можно + инф.
Вы уже закончили работу. (Вы) можете уходить	Вы уже закончили работу. Вам можно уходить.
Разрешение совершить дей- ствие	Разрешение совершить дей- ствие
Возможная ошибка при смешении этих двух моделей: Вы уже закончили работу. Вы можно уходить.	

Согласно эмпирическим данным (анализ 150-ти расшифровок интервью субтеста «Говорение» II уровня), ошибки в выборе предиката при употреблении безличных и личных конструкций с модальными значениями характеризуются частотностью и составляют 80 % от всех ошибок в выборе предиката из нашего материала (394/490).

В рамках коррелирующих пар второго типа (тип Б) грамматические явления противопоставляются и по семантическому, и по формальному признакам.

Коррелирующая пара типа Б

Выражение внешней возможности совершить действие и разрешения совершить действие

Кто может + инф.	Можно + инф.	Кому можно + инф.
Мы можем поесть в соседнем кафе. Оно ещё открыто. = У нас есть возможность.	Можно поесть в соседнем кафе. Оно ещё открыто. = У нас есть возможность.	Нам можно поесть в соседнем кафе. Мама разрешила, там недорого. = Нам разрешили.
Возможная ошибка при смешении этих моделей: Мы можно поесть в соседнем кафе. Оно ещё открыто.		

Коррелирующие пары типа Б, в сущности, представляют собой объединение членов двух коррелирующих пар типа А и отражают более сложные семантические и структурные связи, существующие между явлениями языковой системы. Проиллюстрируем обозначенный тип ошибок фрагментом интервью с тестируемым:

– А вот что касается более пожилых людей/ как вы думаете/ а они интересуются киноискусством/

– Да/ я думаю/ что они тоже интересуются киноискусством/ я просто смотрела по телевизору хороший фильм/ тоже может быть старый фильм/ который раньше наши смотрели/ но **они можно захотеть это посмотреть** еще раз/ они тоже ходят в кино конечно/ (Нидерланды).

Корректировочная программа предполагает разные стадии работы с грамматическим материалом. Мы ориентируемся на четырёхступенчатую модель формирования речевых навыков [5, с. 142]. Кратко обозначим содержание каждой из них с опорой на методику коррелирующих пар.

1. Ориентировочная стадия. На ориентировочной стадии необходимо разрушить ошибочные представления о тождестве языковых явлений, образующих оппозиции по тому или иному признаку. Главным приёмом будет сопоставление явлений в рамках коррелирующей пары и их анализ в целях выделения дифференциальных признаков (опора на принцип сознательности).

Обратим внимание, что на ориентировочной стадии представлены только грамматические явления из коррелирующих пар типа А. Коррелирующие пары типа Б на этой стадии не вводятся. Сопоставление и отработка явлений в рамках коррелирующих пар типа Б осуществляется позже, только на варьирующей стадии, когда уже усвоены и закреплены дифференциальные признаки коррелирующих пар типа А.

2. Стандартизирующая стадия. Продолжается закрепление языковых навыков, начинается формирование речевых навыков, осуществляется их автоматизация, создаётся устойчивость в выполнении операций, вырабатываются навыки самокоррекции и самоконтроля.

Грамматические явления коррелирующих пар типа А отрабатываются вместе с коррелятом и по отдельности. При этом делается акцент на формировании навыков оформления конструкций. Выполняются языковые упражнения, предполагающие выбор элемента смешиваемых грамматических явлений из коррелирующей пары. Особая важность использования упражнений этого типа была установлена нами в процессе анализа отрицательного языкового материала. По нашим данным, 80 % от всех ошибок составляют именно ошибки на выбор элемента грамматической конструкции (а не конструкции в целом). При этом, безусловно, упражнения на выбор целостной модели в зависимости от контекста также необходимо включать в корректировочный курс в достаточном объёме.

3. Варьирующая стадия. Варьирующая стадия является одной из самых важных для формирования навыка, который должен обладать гибкостью и стабильностью. На этой стадии осуществляется перенос навыка в новые контексты и ситуации, достигается полная автоматизация употребления усваиваемых грамматических явлений.

Продолжается работа над коррелирующими парами типа А. Указанные грамматические явления отрабатываются по отдельности. Для этого используются условно-речевые упражнения, требующие многократного употребления того или иного грамматического явления в составе речевых действий, осуществляется тренировка учебного материала в условиях учебной коммуникации, имитирующей естественную. Внимание учащихся сосредоточено на форме и содержании речи.

Кроме того, на варьирующей стадии вводятся новые оппозиции грамматических явлений: коррелирующие пары типа Б.

4. Творческая стадия. На этой стадии окончательно осуществляется перенос навыка в различные речевые контексты функционирования, вследствие чего закрепляется гибкость навыка. Акцент полностью смещается на содержание речи. Предполагается свободное употребление грамматических явлений в естественных условиях коммуникации для формирования речевого умения. Форма речи и характер конструкций специально не задаётся, однако поставленная речевая задача служит естественным стимулом для употребления усваиваемых языковых средств.

Отметим, что коммуникативные упражнения могут различаться по степени сложности поставленной задачи. В условиях корректировочной программы могут использоваться упражнения повышенной сложности как в плане содержания, так и в плане характера выполнения.

Наконец, заключительным этапом формирования навыка в рамках корректировочного курса должны быть обобщение и систематизация усвоенного материала. Это осуществляется на основе заполнения и анализа обобщающих таблиц, в которых системно представлен весь материал, ранее предлагавшийся «порциями», и выполнения специальных упражнений на выбор одной из конкурирующих языковых форм, причём в содержание таких упражнений входят уже все изученные формы и явления.

В настоящее время существует немало корректировочных пособий. Однако нам не встретилось корректировочных пособий, последовательно реализующих систему приёмов для коррекции грамматических навыков, направленную на преодоление внутриязыковой интерференции. Кроме того, в ряде корректировочных пособий не раскрыто понятие коррекции и не указана её цель. По характеру такие пособия не отличаются от любых других пособий по грамматике, в названии которых отсутствует термин «корректировочный», и представляют собой сборники упражнений по грамматическим темам, относящимся к определённой стадии обучения (см. [6], [7]).

В последние десятилетия в Россию изучать русский язык приезжает разный контингент учащихся, у многих студентов уже есть некая база разной степени качества. В связи с этим понятие коррекции и корректировочных курсов приобретают, с нашей точки зрения, особенно важное значение. В представленной статье мы попробовали поделиться небольшим опытом в попытке решения данной проблемы и наметить дальнейшие перспективы для работы в этом направлении.

Литература

1. Московкин Л. В. Оптимизация обучения иностранных студентов-нефилологов грамматическому аспекту русского языка: дисс...доктора пед. наук. – СПб., 1999.
2. Виноградов В. А. Стратификация нормы, интерференция и обучение языку // Лингвистические основы преподавания языка. – М., 1983. С. 44–65.

3. Янь Хун Бо. Коррекция грамматических навыков в устной речи китайских студентов-русистов при обучении вне языковой среды: автореф. дис...канд. пед. наук. – СПб., 1996.

4. Федотова Н. Л. Взаимосвязь диагностики, коррекции и контроля при обучении фонетическому оформлению речи на народном языке: дис...доктора пед. наук. – СПб., 2004.

5. Капитонова Т. И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. М., 2008.

6. Родникова Ж. А. Корректировочный курс по грамматике русского языка.: учеб. пособие (для студентов-иностранцев). – М., Изд-во РУДН, 2005.

7. Максимова А. Л. Корректировочный курс русской грамматики. (30 уроков). – СПб., 2005.

УДК 811.161.1'243:001.4

Фан Цянь

Санкт-Петербургский государственный университет

ОТБОР УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ (УРОВЕНЬ В2) ВЫРАЖЕНИЮ УСЛОВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

Статья посвящена вопросам отбора учебного материала для обучения иностранных студентов-филологов (уровень В2) выражению условных отношений в лингвистическом тексте. Обосновываются принципы стилистической маркированности и частотности, позволяющие произвести отбор условных конструкций. Описывается минимум условных конструкций, в который входят сложные предложения с придаточными условия, простые предложения с дееспричастиями и предложно-падежными конструкциями с условным значением, а также лексические средства выражения условия.

Ключевые слова: отбор учебного материала; выражение условных отношений; научный текст; обучение иностранных студентов-филологов.

Fang Qian

Saint-Petersburg State University

Selection of study material for teaching foreign students-philologists (level b2) how to express conditional relations in scientific text

The article is devoted to the problems of selecting study material for teaching foreign students-philologists (level B2) how to express conditional relations in linguistic text. Principles of stylistic markedness and frequency which allow making a selection of conditional constructions are proved. The minimum conditional construc-

tions is described, which includes complex sentences with adverbial clauses of condition, simple sentences with adverbial participles and prepositional-case constructions, and lexical ways of conditional expressions.

Keywords: selection of study material; expression of conditional relations; scientific text; teaching foreign students-philologists.

Актуальность обучения иностранных студентов-филологов (уровень В2) выражению условных отношений обусловлена потребностью создания научных текстов на русском языке (курсовых и выпускных работ, докладов на научных конференциях и пр.). Владение условными конструкциями позволяет студентам формулировать научные гипотезы, описывать правила и научные закономерности, строить классификации, доказывать истинность того или иного явления.

Обучение иностранных студентов-филологов (уровень В2) выражению условных отношений в научном тексте требует научно-обоснованного отбора учебного материала, так как при ограниченном количестве учебных часов учебного курса представить студентам все способы выражения условия в русском языке оказывается невозможным.

Тема «Выражение условных отношений» в разном объеме представлена в научной, справочной и методической литературе [1]–[5]. В отдельных работах рассматриваются особенности употребления условных конструкций в научных текстах [6]–[7]. Однако специальных исследований, посвященных вопросам отбора учебного материала для обучения иностранных студентов-филологов употреблению условных конструкций в научных (лингвистических) текстах, не проводилось.

Отбор условных конструкций для обучения иностранных студентов академическому письму (т. е. созданию научных текстов) представляет собой определение перечня языковых единиц, характерных именно для научного текста. Этот принцип отбора, который может быть назван *принципом стилистической маркированности*, требует анализа научных текстов, в нашем случае лингвистических. Нами анализировалась лингвистическая литература из списков, рекомендуемых образовательными программами учебных дисциплин для студентов бакалавриата, обучающихся в СПбГУ по специальности «Русский язык как

иностранной». Второй важный принцип отбора – *принцип частотности*, позволяющий учесть наиболее типичные условные конструкции, встречающиеся в лингвистических текстах. Его применение требует статистического анализа условных конструкций. С учетом этих двух принципов нами были выделены синтаксические и лексические средства выражения условных отношений в научном тексте.

В грамматический минимум уровня В2 следует включить, прежде всего, сложноподчиненные предложения с союзом *если*, которые студенты начинают изучать на самых ранних стадиях обучения русскому языку. На продвинутом же этапе обучения важно, чтобы студенты осознавали, что придаточная часть этих предложений может выражать реальное и потенциальное условие и использоваться в научных текстах при формулировании научных правил (*Если звук [u] оказывается в позиции после твердого согласного приставки или на стыке двух слов, то вместо [u] произносится звук [ы], например: ищет-сыщет, ива-под[ы]вой.*), при построении гипотез (*Смешанные занятия по грамматике для китайских студентов будут более интересными, если преподаватель будет обращаться к многообразию программного обеспечения дисциплины*), описании классификаций (*Если учитывать наличие или отсутствие в предложениях всех необходимых для данной структуры членов, предложения различают полные и неполные предложения*) и т. д.

Кроме того, следует включать в грамматический минимум предложения с союзом *если*, выражающие дополнительные смысловые оттенки:

– основание-вывод (Если общение – это, прежде всего диалог, значит, мы должны научить наших учащихся выражать свои мысли и понимать чужие);

– выделение и ограничение (Если в слове фонемы находятся в сигнификативно сильных позициях, то фонемный состав этого слова на письме передается только одним способом, например, «дом», «дома», «домой»);

– пояснение (Если я предпочитаю выделять (слово) **сердечной**, то это потому, что я не считаю удобным подчеркнуть слово **угрызенья** с его образностью и с его ассоциациями [8, с. 34]);

– уступительное усиление (Если даже и держаться такого нерационального метода, то для практических целей обучения письму нет никакой надобности проходить всю грамматику ... [8, с. 13]);

– противопоставление (Если в английском языке видовое значение неразрывно связано с указанием на отрезок времени, в котором протекает действие, то в русском языке категория времени ориентирована на единую точку отсчёта, которая выражает отношение действия к моменту речи и компенсирует меньшее количество времён [9, с. 29]).

В лингвистических текстах намного реже встречаются сложные предложения с союзом **если бы**, выражающие ирреальное условие: В современном русском языке фонетический закон – переход [э] в [’о] (е в ё) не действует, а встречаются лишь результаты действия этого закона в прошлом (Например, ме’дь – мёд [м’о’т]). Если бы этот фонетический закон действовал в современном русском языке, то ни в одном бы слове невозможно было произнести звук [э] под ударением и перед твёрдым согласным (ср. метод) [10, с. 61]. Несмотря на то, что они изучались на более ранних этапах обучения, их тоже необходимо включить в грамматический минимум.

Также в грамматический минимум для студентов уровня В2 необходимо включать типичные для лингвистических текстов простые предложения с предложно-падежными конструкциями, выражающие условие:

– наличие / отсутствие каких-либо факторов (при + П. п., при наличии + Р. п. / без + Р. п., при отсутствии + Р. п.): При обозначении приблизительного количества с использованием слов «больше», «меньше», «свыше», «около» и т. п. подлежащее выражается словосочетанием, не имеющим в своем составе именительного падежа;

– зависимость от каких-либо факторов (в зависимости от + Р. п.) и учет каких-либо факторов (с учетом + Р. п.): В зависимости от условий создания неологизмы можно разделить на общеязыковые, появившиеся вместе с новым понятием или новой реалией, и индивидуально-авторские, введенные в употребление конкретными авторами.

Типичны для лингвистического текста, хотя и обладают меньшей частотностью простые предложения с деепричастными оборотами, например, *Автор может сопоставлять синонимы, обращая внимание на отличия в оттенках их значений.*

В лингвистическом тексте также могут использоваться лексические средства выражения условия, среди которых выделяется, во-первых, само слово «условие» (*Условием выражения отношений обусловленности простым предложением является его полипропозитивность* [6, с. 67]), а во-вторых, предикаты с условно-следственным значением *обеспечивать, исключать, предполагать, позволять, давать возможность* (*Обучение написанию творческих работ в практическом курсе РКИ, позволяет преодолеть ряд трудностей, с которыми обычно сталкивается преподаватель – носитель русского языка в китайской аудитории* [11, с. 489]).

Все выделенные нами средства выражения условия могут найти отражение в учебном пособии, предназначенном для обучения иностранных студентов-филологов русскому академическому письму.

Выделенные с учетом принципов стилистической маркированности и частотности средства выражения условных отношений могут служить содержанием обучения иностранных студентов (уровень В2) русскому академическому письму. Они выражают реальное, потенциальное и ирреальное условие, дополнительные смысловые оттенки и используются при формулировании правил и гипотез, построении классификаций, аргументации выдвигаемых положений.

Литература

1. Русская грамматика: в 2 ч. – Т. 2. / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М., 1980.
2. Максимов В. И. Грамматический справочник: традиционно-системное и функционально-системное описание русской грамматики. 3-е изд. – СПб.: Златоуст, 2015. – 220 с.
3. Кокорина С. И. Проблемы описания грамматики русского языка как иностранного. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1982. – 132 с.
4. Величко А. В. Условные отношения // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / под ред. А. В. Величко. – М.: Изд-во Московского ун-та, 2009. – С. 283–298.
5. Крючкова Л. С. Русский язык как иностранный. Синтаксис простого и сложного предложения. – М.: Гуманит. Изд-во Центр ВЛАДОС, 2004. – 464 с.

6. Лариохина Н. М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений. – М.: Русский язык, 1989. – 160 с.
7. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. 2-е изд. – М.: Русский язык, 1985. – 128 с.
8. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с.
9. Гусева Е. Н. Типы употребления форм времени русского и английского языков в сопоставительном аспекте // Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного» (Москва, 27 ноября – 1 декабря 2017 г.): Сб. материалов / под общ. ред. Н. В. Кулибиной. – М., 2018. – С. 28–29.
10. Мусатов В. Н. Русский язык: Фонетика. Фонология. Орфоэпия. Графика. Орфография. 2-е изд. – М.: ФЛИНТА, 2012. – 246 с.
11. Касюк Н. С. Обучение творческому письму китайских студентов-русистов вне языковой среды // Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного» (Москва, 27 ноября – 1 декабря 2017 г.): Сб. материалов / под общ. ред. Н. В. Кулибиной. – М., 2018. – С. 488–490.

УДК 811.161.1'243:81'355

Хань Цюаньхуэй, Се Лэй

Педагогический университет Центрального Китая

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Статья посвящена проблеме обучения русскому произношению китайских студентов. В настоящей статье рассматриваются особенности обучения русскому языку китайских студентов. Характеризуются специфические трудности, ошибки, которые возникают у китайцев при изучении русской фонетики. В статье представлены пути решения этой проблемы.

Ключевые слова: обучение, фонетика, произношение, китайские студенты

Han Quanhui, Xie Lei

Central China Normal University

Teaching Russian pronunciation to Chinese students

This paper considers peculiarities of teaching Russian language to Chinese students; it characterizes specific difficulties that Chinese learners of Russian experience when acquiring phonetics. This paper addresses the problem and gives five solutions to this problem.

Key words: education, phonetics, pronunciation, Chinese students

Фонетическая система в языке, как и любая другая система, определяется как своими физическими свойствами, так и, главным образом, отношениями между элементами языка, которые её составляют. Фонетическая система русского и китайского языков – слабо интерферирующие системы, так как эти языки принадлежат к различным группам: русский – к славянской группе индоевропейских языков, китайский – к китайско-тибетским языкам. Трудности восприятия и коммуникативной реализации русской речи, и в частности русских интонационных конструкций, как раз и объясняются разной природой русского и китайского языков. В нашей учебно-методической работе мы довольно часто сталкиваемся с такими случаями, когда китайские студенты не останавливают внимание на нюансах русского произношения и произносят слова нечисто и даже неправильно. При работе с китайскими студентами по обучению русскому произношению важно знать, в первую очередь, особенности китайского и русского языков.

Китайский язык значительно отличается от русского, прежде всего, на фонетическом уровне. Как известно, в китайской фонетике ведущую роль играет слог. Китайский язык по своей природе тональный и слоговой. Но понятие слога в китайском языке существенно отличается от данного понятия в языке русском. Слог – минимальная фонетическая часть китайского языка, в то время как минимальной фонетической единицей русского языка, как известно, является фонема. Китайский язык – язык слогов. Внутри слога выделяются два компонента: начальный согласный звук – инициаль и последующий гласный, завершающий слог – финаль. Слог может не иметь начального согласного звука – т. е. иметь нулевую инициаль, но финаль в слогe присутствует всегда. Финаль может состоять из сочетания гласных, которые не встречаются в таком количестве в одном слогe русского языка. В русском языке обязательным составным компонентом слога является гласный, который также может быть и единственной составляющей русского слога: у-рок, о-гонь, Я-ша [1].

В современном общенациональном китайском языке выделяется четыре основных тона: первый, второй, третий и четвёртый, а также нулевой (лёгкий) тон. Система тонов китайского языка не соотносится с системой русской фонетической акцен-

туализации. Тон – это изменение высоты голоса при произнесении того или иного китайского слога. Один и тот же слог, произнесённый разными тонами будет иметь совершенно разные значения и записываться разными иероглифами [2]. В китайском языке максимальное количество звуков в слоге – четыре, причём располагаться они могут лишь в определённой последовательности (сначала согласные, затем гласные). Поэтому невозможны закрытые слоги и стечения согласных внутри слога.

Для китайских студентов особую трудность представляет постижение значений интонационных конструкций, которых в русском языке семь [3]. Русская интонация состоит из пяти компонентов: мелодика, длительность, интенсивность, тембр и пауза. При обучении китайских учащихся интонационным моделям русского языка они должны понять ритмическую структуру русской фразы, которая состоит из трёх частей: предцентр – центр – постцентр. Важнейшее для русской фразы движение мелодики наблюдается на центре. Предцентр произносится средним тоном, а постцентр произносится с понижением тона, что свидетельствует о завершённости фразы [4]. Для китайских студентов ритмическая структура особенно трудна в связи с тем, что они тонально выделяют каждый слог во фразе, в то время как в русской фразе интонационно выделяется только центр.

Так, для китайской аудитории характерны фонетические трудности, связанные с отрицательным влиянием навыков родного языка (межъязыковая интерференция). К основным трудностям, ведущим к ошибкам самого разного характера (фонетическим, лексическим, орфоэпическим и т. д.), можно отнести:

1) неразличение глухих и звонких согласных звуков (п-б, т-д, ф-в, к-г, ш-ж, с-з) и вследствие этого нарушение правил правильного произношения, а именно оглушения звонких согласных на конце, оглушения звонких перед глухими и в середине слова, озвончения глухих перед звонкими. К примеру: коро[п]ка (коробка), [т]омой (домой), [к]ромко (громко), [б]а[б]а (папа), [б]очка (почка), [б] алка (палка), [ш]ар (жар) и другие типичные ошибки.

2) отсутствие в китайском языке сонорного звука «р» и замена его на «л» или на «др». Из-за отсутствия звука [р] в родном языке китайские студенты смешивают звуки [р] и [л] и в устной,

и в письменной речи, к примеру: инте[л]есный (интересный), к[л]асная п[р]ощадь (Красная площадь), те[р]е[п]е[л]едача (телепередача), [др]чка (ручка) и др. В работе над произношением русских звуков преподаватель должен обратить внимание именно на такие «особенные» звуки.

3) в ряде случаев (в зависимости от провинции, где родился и жил этот студент) наблюдается замена звука «л» на «н». К примеру: Ва[н]я (Валя), стек[н]о (стекло), провинция Ху[л]ань (провинция Хунань), остров Хай[л]ань (остров Хайнань) и др.

4) краткость произнесения гласных звуков (в том числе и ударных), делающую речь отрывистой и неровной. К примеру: ц[е]на(ценá), в[а]да (водá) м[а]рская болезнь (морская́ болезнь) и др.

5) ещё можно наблюдать явление эпентезы, когда студенты вставляют для облегчения произношения гласные звуки между согласными. Эта ошибка проявляется и в устной речи, и на письме, прежде всего при записи студентами воспринимаемой на слух речи. Приведём примеры нескольких наиболее типичных ошибок: с[ы]пасибо (спасибо), мес[ы]то (место), руч[и]ка (ручка), луч[и]ше (лучше) и др.

Всё это вызывает у обучаемых дополнительные трудности при произношении и написании слов, в фонетическом отношении отличных от привычного для китайцев облика. Часто возникает интерференция, когда студенты переносят на изучаемый язык особенности привычной слоговой структуры родного языка.

Такие ошибки объясняются тем, что китайские студенты, с одной стороны, плохо знают закономерность фонетической системы в русском языке и не владеют в совершенстве способами и методами русского произношения, а с другой – они используют навыки родного (китайского) языка. Кроме того, у них межъязыковая интерференция играет большую роль в их русском произношении. Трудности же особого характера обусловлены тем, что русская и китайская языковые системы различаются на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях, а также в области графики.

Как эта задача решается на факультете русского языка и литературы?

Во-первых, необходимо сосредотачиваться на учебных занятиях по интонационным конструкциям на факультативных занятиях. Учебные задания должны носить как постановочный, так и обязательно творческий характер. Последние способствуют выработке умений использовать интонацию применительно к ситуации, к конкретным задачам коммуникации. В ходе выполнения учебных заданий в китайской аудитории рекомендуется использование лингафонного кабинета, аудиовизуальных курсов по интонации и компьютерных программ.

Во-вторых, необходимо серьёзно относиться к внеаудиторной работе со студентами. Особое место в учебном процессе занимает внеаудиторная работа со студентами. Преодолеть интерферирующее влияние китайского языка возможно путём обучения студентов видам речевой деятельности, и в частности письменной речи, включающей в себя обучение технике письма. После занятий студенты могут многократно слушать типичные звукозаписи и копировать образцовые интонации за ними. Студенты сами могут искать возможность и случай для речевой практики и развивать свою речевую способность.

В-третьих, необходимо обращать большое внимание на интерес и уважение к русскому языку у китайских учащихся. Некоторые китайские студенты считают, что их страна с самой большой численностью населения, а также с самой древней из ныне сохранившихся цивилизаций на планете. Поэтому в глубине души убеждены в исключительной самобытности центра и ощущают интеллектуальное, моральное и культурное превосходство над иностранцами [5]. Воспитательная работа должна способствовать диалогу культур, восприятию русской культуры как не чужой, не иной, а близкой, доступной, вызывающей уважение и интерес, а значит и желание глубже узнать язык, через который можно получить информацию о русской культуре, что является сильным мотивационным фактором.

Литература

1. Бондарко Л. В. Фонетика современного русского языка. – СПб.: СПбУ, 1998.
2. Кондрашевский А. Ф. Практический курс китайского языка: в 2 т. – Т 1. Начальный этап. – М., 2001.
3. Брызгунова Е. А. Звуки и интонация русской речи. – М., 1969.

4. Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка. –Л., 1982.
5. Верченко А. Л. Китайские народные праздники. – М., 2002.

УДК 811.161.1'243:378.147

Хруненкова А. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА «СИНКВЕЙН» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В данной статье рассматривается один из инновационных методов обучения, активно используемый в иностранной аудитории. Дается основная характеристика метода «синквейн», приводится структура данного метода. Основная задача синквейна – научиться мыслить логично и кратко, понятно выражать свои мысли.

Ключевые слова: метод «синквейн», написание синквейна, эффективная инновационная технология, иностранные студенты.

A. V. Khrunenкова

Saint-Petersburg State University

Using the method of «cinquain» at the lessons of Russian language in a foreign audience

This article discusses one of the innovative teaching methods, actively used in the foreign audience. Given a basic description of the method «cinquain», the structure of the method. The main task of the method «cinquain» – to learn to think logically and briefly, clear to express the ideas.

Keywords: the method of «cinquain»; writing cinquain; effective innovative technology; foreign students.

В настоящее время большое внимания на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории преподаватель уделяет инновационным технологиям обучения, цель которых – создать комфортные условия для активного участия на занятиях каждого студента, что, несомненно, повышает мотивацию учащегося, в большей степени раскрывает и активизирует его творческий потенциал, формирует чувство ответственности за результат работы как в команде, так и индивидуально, а также формирует, с одной стороны, лингвокреативное мышление учащихся, а с другой – критическое мышление, которое влияет на развитие анали-

тических и интеллектуальных способностей учащихся, учит их достаточно быстро синтезировать и обобщать полученную информацию, т.е. позволяет эффективно взаимодействовать с информационной реальностью.

В данной статье обратимся к рассмотрению одного из эффективных, на наш взгляд, методов, направленных в первую очередь на развитие образной речи, – методу написания синквейнов.

Традиционный «классический» синквейн (от фр. *cinquains*, англ. *cinquain*) – стихотворение из пяти строк, строящееся по определенным правилам – 2 – 4 – 6 – 8 – 2, где цифры обозначают количество слогов в строке. Родоначальницей синквейнов считают американскую поэтессу Аделаиду Крэпси (*Adelaide Crapsey*), выпустившую в начале XX века сборник стихов, в который вошли пятистрочные стихотворения. Пятистрочные стихотворения появились в ее творчестве под влиянием японских силлабических миниатюр хокку и танка. Как методический прием синквейн стал использоваться в конце XX в. Следует отметить, что в педагогической практике при создании нерифмованных синквейнов не уделяется много внимания количеству слогов в каждой строчке и расстановке ударения, как того требует восточная поэтическая форма. Основной акцент делается на содержание и на принципы построения каждой из строк.

Структура традиционного синквейна проста: текст основывается на содержательной и синтаксической заданности каждой строки:

– первая строка: **одно слово** – тема синквейна, включает в себе одно слово (обычно имя существительное или местоимение), которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь;

– вторая строка: **два слова** (прилагательные или причастия), они дают описание признаков и свойств выбранного предмета или объекта; слова могут соединяться союзами;

– третья строка: **три слова** (глаголы или деепричастия), которые описывают действия, характеризующие объект, тему;

– четвертая строка: **четыре слова** (чаще всего предложение из четырех слов – афоризм, цитата, пословица, поговорка, крылатое выражение или самостоятельно составленная фраза), вы-

ражающие личное отношение автора синквейна к теме рассуждения;

– пятая строка: **одно слово** (чаще всего имя существительное), слово-резюме, ассоциация, метафора, с помощью которого повторяется суть темы, указанной в первой строке, характеризуется суть предмета или объекта. Таким образом, пятая строчка подводит итог всему стихотворению [1, с. 209–215].

Сразу хочется отметить, что написание дидактического синквейна не требует строгого соблюдения правил. Так, например, в третьей строке может быть использовано 2 глагола, а не 3; а в четвертой строке предложение может состоять не из 4-х слов, а из 3-х, 6-ти или 7.

Приведем некоторые примеры синквейнов, написанные китайскими студентами филологического факультета кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания. Студентам была предложена тема синквейна, т. е. дана первая строчка – “зима”, “преподаватель”, “толерантность”, “мама”. Данные темы связаны непосредственно с темой занятия.

Зима.

Холодная, снежная.

Спать, отдыхать, учить.

Очень хочу домой.

Сессия.

Преподаватель.

Строгий, справедливый.

Учит, помогает, ругает.

Освещает наш жизненный путь.

Наставник.

Толерантность.

Терпеливый, неконфликтный.

Уважать, помогать, слушать.

Мир без войны и насилия.

Поведение.

Мама.

Добрая, ласковая.

Любит, понимает, поддерживает.
Мой самый близкий человек.
Любовь.

Кроме того, по словам Ж. К. Дандаровой, синквейн как технология развития критического мышления может быть рекомендована при изучении практически всех дисциплин в вузе «в качестве инструмента для синтеза и обобщения изучаемой информации, для стимуляции к тщательному отбору лексических средств и точной передаче смысла, развития самооценки личных профессиональных способностей» [1, с. 309].

В заключение отметим, что, составляя синквейн, иностранные студенты учатся отбирать необходимую лексику, анализировать материал, высказывать свое мнение по отношению к заданной теме, обобщать и классифицировать информацию, исключая лишнее и выделяя главное, кратко излагать идеи и передавать сложные чувства, используя определенное количество слов, которые позволят проявить личностные способности учащегося: творческие, интеллектуальные образные.

Литература

1. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. 3-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2013. – 432 с.

УДК 811.161.1:378(510)

Хэ Юй

Санкт-Петербургский государственный университет

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ («Учебная программа» и ее соотношение с требованиями ТРЯ-4 и ТРКИ-1)

В статье анализируется содержание обучения письменной речи на начальном этапе в «Учебной программе в подготовке студентов-русистов в китайских вузах», которая широко используется в китайских вузах, открывших учебное направление «русский язык». Согласно требованиям данной Программы каждый год в Китае проводится тестирование по русскому языку (ТРЯ) для

студентов-русистов, чтобы проверить их уровень владения разными видами речевой деятельности. Данные тесты предназначены для двух уровней: ТРЯ-4 (для начального этапа обучения) и ТРЯ-8 (для продвинутого этапа обучения). Сравнение заданий для проверки уровня владения письменной речью в ТРЯ-4 и ТРКИ-1 позволяет выявить сходство и различие между ними, что стимулирует развитие методики обучения письменной речи китайских студентов.

Ключевые слова: учебная программа, письменная речь, письмо, начальный этап обучения, китайские студенты-русисты.

He Yu

Saint-Petersburg State University

Teaching Russian written speech at the primary stage of developing students studying in the Russian language in Chinese universities ("educational program" and its relation to the requirements of TRL-4 and TORFL-1)

The article talks about the content of teaching written speech at the primary stage of studying in the "Educational program of developing students, studying in the Russian language in Chinese universities", which is widely used in Chinese universities, setting up the educational area "Russian language". According to the program's requirements the test of Russian language is held in China each year in order to check the level of Russian language proficiency of students. The test is divided into two levels: TRL-4 (for the primary stage) and TRL-8 (for the promotional stage). Comparison of assignments for the "Writing" in TRL-4 and TORFL-1 allows us to generalize the similarities and differences between them, which stimulate the development of the method of teaching written speech of Chinese students.

Keywords: educational program, written speech, writing, the primary stage of teaching, Chinese students studying in the Russian language.

«Учебная программа в подготовке студентов-русистов в китайских вузах» (далее – Программа) впервые вышла в свет в 2003 г. в Китае. Она была разработана под руководством отделения преподавания русского языка как специальности при Учебной комиссии по преподаванию иностранных языков в высших учебных заведениях. В 2012 г. данная программа была переиздана с обновлением ее содержания в соответствии с новыми потребностями обучения русскому языку как специальности в китайских вузах. Эта программа широко используется в многопрофильных университетах, институтах иностранных языков,

педагогических университетах и других учебных заведениях. Она содержит основные требования к содержанию обучения русскому языку в китайских вузах.

В соответствии с начальным (1-ый и 2-ый курсы) и продвинутым (3-ый и 4-ый курсы) этапами обучения в данной программе подробно изложены требования к обучению русскому языку в соответствии с видами речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. В Программе отражены новейшие исследовательские достижения в сфере преподавании русского языка в Китае, а также практические изменения в социальных потребностях профессионального знания русского языка китайскими специалистами. Главная цель Программы заключается в том, чтобы создать единую систему обучения русскому языку в китайских вузах, стандартизовать учебный процесс, содержание обучения и требования к уровню подготовки учащихся. Поставлена задача подготовки высококвалифицированных специалистов со знанием русского языка, которые могут эффективно работать в области журналистики, торговли, научных исследований, образовании, иностранных дел и т. д. Результаты выполнения данной программы проверяются сертификационными тестами по русскому языку во всех китайских вузах, в которых открыто учебное направление «русский язык».

Согласно двум этапам обучения, тесты по русскому языку (далее – «ТРЯ») также разделены на два уровня: ТРЯ-4 и ТРЯ-8. ТРЯ-4 проводится в мае каждого года, в нем принимают участие студенты-русисты второго курса. Все студенты-русисты в китайских вузах обязательно сдают ТРЯ-4, так как только успешная сдача данного теста дает право студентам-русистам на получение диплома бакалавра. ТРЯ-8 проводится в марте каждого года: в нем принимают участие студенты-русисты четвертого курса, получившие сертификат ТРЯ-4. В данный момент ТРЯ-8 представляет собой тест самого высокого уровня для студентов-русистов в Китае. Получение сертификата ТРЯ-8 в большой степени помогает студентам-русистам найти работу, в связи с этим можно считать его тем «золотым ключиком», который открывает им дорогу к высококвалифицированной работе. Следует подчеркнуть, что и ТРЯ-4 и ТРЯ-8 проводятся лишь раз в год и ориентированы только на студентов-русистов высших учебных за-

ведений. Те учащиеся, кто изучает русский язык на внеуниверситетских курсах или на основе личного интереса, сдают другие соответствующие тесты по собственному желанию.

Рассмотрим, как выглядит система обучения письменной речи на начальном этапе в соответствии с «Учебной программой в подготовке студентов-русистов в китайских вузах».

Обучение именно письменной речи на любом иностранном языке, без сомнения, можно называть наиболее сложной частью обучения среди всех видов речевой деятельности. В нем не только необходимы определенные знания об изучаемом языке – лексические, грамматические, синтаксические и стилистические – но и требуется сформированное умение ясно, логично и связно выражать свои мысли с помощью изучаемого языка в соответствии с потребностями коммуникации. Чтобы облегчить процесс обучения и сделать обучение более эффективным, в соответствии с начальным этапом в «Программе» обучения студентов-русистов заложены следующие требования:

К первому курсу обучения учащиеся должны уметь: 1) написать буквы и слова русского языка в соответствии с орфографическими нормами и правильно использовать пунктуацию при письме; 2) написать диктант, трудность текста которого не выше трудности обычного учебного текста: орфографические, грамматические и лексические ошибки не могут превышать 3 %–5 % от общего количества слов; 3) написать простое сочинение-повествование и текст в официально-деловом стиле в рамках изучаемой темы со скоростью 20–25 слов за 10 минут, в соответствии с предложенным заданием: орфографические, грамматические и лексические ошибки не могут превышать в рамках 4 %–6 % от общего количества слов [1, с. 5].

Ко второму курсу обучения учащиеся должны уметь: 1) пересказать основную информацию прочитанного или прослушанного текста в письменной форме, при этом орфографические, грамматические и лексические ошибки не должны превышать 3 %–5 % от общего количества слов, а объем создаваемого текста должен быть не меньше 50–60 слов за 10 минут; 2) написать сочинение-повествование, сочинение-описание и несложный текст в официально-деловом стиле (письмо, объявление, приглашение, записка и т. д.) в рамках изучаемой темы со скоро-

стью 40–60 слов за 10 минут в соответствии с предложенным заданием. При этом орфографические, грамматические и лексические ошибки должны быть в рамках 4 %–6 % от общего количества слов [1, с. 5].

В соответствии с Программой обучение русскому языку на начальном этапе осуществляется в рамках следующих главных тем из социально-бытовой и социально-культурной сфер общения: 1) семья; 2) учеба; 3) питание и кухня; 4) покупка; 5) жилище; 6) дорога и транспорт; 7) телефон; 8) интернет и сайты; 9) у врача; 10) климат и погода; 11) в гостях; 12) человек; 13) праздник; 14) культурная жизнь; 15) путешествие; 16) спорт и физкультура; 17) образование; 18) наука и техника; 19) знаменитые люди; 20) страна; 21) город [1, с.19–22].

Уровень владения учащимися письменной речью на начальном этапе проверяется ТРЯ-4 с помощью задания: написать сочинение-повествование или сочинение-описание по одной из вышесказанных тем. Объем создаваемого текста должен быть не меньше 175 слов за 35 минут. Образец задания «письма» в ТРЯ-4:

Тема: «Новогодний вечер на нашем факультете» (не меньше 150 слов).

- План: 1. Подготовка к вечеру;
2. Программа вечера;
3. Мое впечатление о вечере.

В принципе обучение русскому языку как иностранному на начальном этапе в российских вузах аналогично: учащиеся «оперируют подготовленным лексико-грамматическим материалом, учатся оформлять его в соответствии с принятой в русском языке традицией. Для этого используются специальные речевые упражнения: диктанты, изложения, сочинения» [2, с. 81].

Соответственно, в рамках требований ТРКИ-1, иностранные учащиеся должны уметь: строить письменное монологическое высказывание продуктивного характера на предложенную тему (в социально-культурной сфере общения) и репродуктивно-продуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста в соответствии с коммуникативно заданной установкой и нормами современного русского языка [3, с. 13–14]. Для проверки необходимо выполнить две формы заданий

при ТРКИ-1: 1) краткий письменный вариант предъявленного текста с выражением своего отношения. Образец такого задания:

– Вас интересует проблема «Женщины в современном обществе». Прочитайте текст и письменно изложите все мнения, которые были высказаны по этой проблеме. Напишите, с чем Вы согласны или не согласны и почему. Ваше изложение должно быть достаточно полным, логичным и связным. [4, с. 28].

Письменное монологическое высказывание на заданную тему (объем не менее 20 предложений). Образец такого задания:

– В России Вы познакомились с девушкой (молодым человеком) и хотите пригласить ее (его) к себе домой, на родину. Напишите письмо о ней (нем) своим родителям. В письме сообщите следующее:

- как ее (его) зовут?
- какая она (какой он)?
- какой у нее (него) характер?
- чем она (он) интересуется?
- кто она (он)? учится или работает? где?
- какая у нее (у него) семья? где живут ее (его) родители;
- какие иностранные языки она (он) знает?
- какие у нее (него) планы на лето? [4, с.29].

Разница между ТРЯ-4 и ТРКИ-1 заключаются в следующем:

1) в ТРКИ-1 проверяется умение создавать текст репродуктивного характера. Такой тип задания не только ориентирован на умение создать несложный вторичный текст, но и проверяет понимание содержания предъявляемого текста и умение выделить основную информацию из общего содержания в письменной форме, что полезно для дальнейшего обучения – создания вторичного текста более сложных типов, таких, как конспект, тезисы, реферат и других уже на продвинутом этапе обучения;

2) в ТРКИ-1 требования к созданию продуктивного текста описаны более подробно – для учащихся предлагают подробный план текста, на основе которого они составляют текст, т.е. учащимся известно, о чем нужно написать. С одной стороны, это облегчает процесс создания текста, так как при соблюдении предложенного плана изложение будет ясным и логичным; с

другой стороны, чтобы полностью выполнить все требования, учащиеся должны обладать определенным запасом лексических единиц и синтаксических конструкций и активно владеть ими. В ТРЯ-4 также предлагается план текста, но в нем требований гораздо меньше, чем в ТРКИ-1. В этом случае от учащихся требуется самостоятельно осмыслить содержание своего изложения в соответствии с предложенной темой.

Следует отметить, что в ТРЯ-4 задания по «письму» часто связаны со страноведческими знаниями о русских традициях, обычаях, стереотипах и т. д. Такое задание для учащихся интереснее, так как оно стимулирует их подробнее ознакомиться с культурой и историей страны, язык которой изучается, и вызывает их интерес к выражению своего мнения о социально-культурных событиях, устанавливает контакт между разными культурами.

Таким образом, можно сказать, что при обучении русской письменной речи на начальном этапе в рамках Программы в китайских вузах акцент больше делается на самостоятельное творчество в создании продуктивного текста, а в стандартах ТРКИ-1 внимание уделяется формированию и развитию логического мышления при создании письменной речи. Несмотря на эти различия, в основном обучение письменной речи на начальном этапе в китайских и русских вузах имеет сходство в содержании, цели и тематике обучения. Учащиеся, сдавшие ТРЯ-4 или ТРКИ-1, обладают аналогичным уровнем владения письменной речью. Однако, хотя задания по «письму» в ТРЯ-4 и ТРКИ-1 в определенной степени показывают достижения обучения в письменной речи, они не должны считаться единственным способом качественного контроля уровня владения письменной речью. С помощью данных тестов учащиеся могут определить свои недостатки во владении письменной речью, а преподаватели могут повысить эффективность обучения на основе полученных результатов.

Литература

1. Учебная программа в подготовке студентов-русистов в китайских вузах. Второе издание. – Пекин.: Изд-во преподавания и исследования иностранных языков, 2013. – С. 5, 19–22.

2. Шибко Н. Л. Методика обучения русскому языку как иностранному: учеб.-метод. комплекс для студентов-иностранцев нефилол. спец. / Н. Л. Шибко. – Минск: БГУ, 2011. – С. 81.

3. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному // Головной центр тестирования иностранных граждан МГУ им. М. В. Ломоносова: Москва, 2014–2017. – <http://academ063.ru/files/learn-Russia/standart-trki.pdf> (дата обращения: 08.11.2017).

4. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант // Головной центр тестирования иностранных граждан МГУ им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2014–2017. – http://gct.msu.ru/docs/B1_test.pdf (дата обращения: 08.11.2017).

УДК 811.161.1(593)

Чалоейсук Данупол

Санкт-Петербургский государственный университет

РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТАИЛАНДЕ

Русский язык стал приобретать важную роль в Таиланде после того, как Россия и Таиланд подписали соглашение о безвизовом пребывании в странах в течение 30 дней своим гражданам. С тех пор российские туристы стали приезжать в Таиланд в большом количестве. Но среди них мало кто может говорить по-тайски или по-английски. Стала возникать необходимость в знании русского языка в сфере туризма и индустрии услуг.

Ключевые слова: русский язык, русский язык в Таиланде, роль русского языка.

Danupol Chaloeisuk

Saint-Petersburg State University

Role of Russian language in Thailand

Russian language plays an important role in Thailand after Russia and Thailand get a free 30-day visa exemption agreement for ordinary passports. Since then Russian tourists are coming to Thailand in huge number, but few can speak Thai or English so that Russian language is needed, especially in tourism and hospitality industry.

Keywords: Russian language, Russian language in Thailand, Role of Russian language.

Русский язык наряду с английским, французским, немецким, японским и другими языками является одним из важных языков в Таиланде. В настоящее время русский язык начал играть значительную роль в Таиланде в связи с усилением отношений двух стран в политике и бизнесе. Также сейчас имеется двустороннее соглашение между Таиландом и Россией о безви-

зовом пребывании граждан в течение 30 дней. Русский язык в Таиланде является одним из языков, который активно используется в сфере туризма и индустрии услуг.

Согласно статистическим данным Министерства туризма и спорта Таиланда, с января по октябрь 2017 года показатель посещения Таиланда российскими туристами оказался самым высоким и выше, чем показатель посещения Европы, США – 985 677 человек, что на 23,89 % больше, чем в предыдущем году. С ноября по май очень много туристов посещают Тайланд. Это связано с холодной погодой зимой в России и длительными каникулами в Российской Федерации. Большинство российских туристов мало знакомо с английским языком [1], и русский язык для них является основным языком общения. Из исследовательских отчетов, в которых содержатся сведения о путешествующих в Таиланд российских туристах [2]–[5], видно, что тайцам необходимо улучшить качество общения и лучше понимать русский язык. Поэтому ускорение развития преподавания русского языка стоит первой задачей для решения этой проблемы. В этой статье анализируется роль русского языка в различных областях, которые необходимы для работы. Это необходимо также для поиска правильного пути развития преподавательской деятельности и мотивации в изучении русского языка у тайских студентов. Проведено исследование в следующих направлениях.

Русский язык в аэропорту: Основным предпочтением для российских туристов, путешествующих в Таиланд, являются Пхукет и Паттайя провинции Чонбури. Это пляжные города, где довольно много достопримечательностей, развлечений, магазинов и бизнес-комплексов. Рядом с Паттайей находятся два основных аэропорта: международный аэропорт Суварнабхуми, расположенный примерно в 90 километрах от города, и аэропорт U-tarao, который расположен примерно в 45 километрах. В Пхукете также есть международный аэропорт.

Согласно опросу сотрудников российской туристической компании, выяснилось, что популярностью пользуются поездки на чартерном рейсе авиакомпаний Pegas fly, Azur air, Royalflight и Nordwind. В туристическом бизнесе используется английский и тайский языки, поэтому является ценным, если служащие туристических компаний владеют русским языком.

Русский язык в отелях и гостиницах. Большинство российских туристов предпочитают путешествовать в Таиланд, покупая тур в турфирме. Предпочтениями пользуются такие фирмы, как PEGAS TOUR, ANEX TOUR и CORAL TRAVEL & ODEON TOUR и т. д. Если турист решил воспользоваться услугами туристической фирмы, то в этом случае туроператор будет напрямую общаться с отелем. Некоторые туристы предпочитают путешествовать самостоятельно. В данном варианте они сами могут забронировать отели через сайт или заявку. Бронирования производятся с октября по май.

Русский язык в медицине и здравоохранении. Исследования, проведённые в госпитале Bkk-Pattaya, показали, что с января по октябрь 2014 года в больнице среди всех пациентов получали медицинскую помощь 15 % россиян. Таиланд хорошо известен тайским массажем и спа, который используется для привлечения туристов, особенно в Паттае и Пхукете. Оценивая состояние туризма, Управление по туризму Таиланда отмечает, что доля российских туристов, получающих медицинские услуги в Тайланде в 2017–2018 годах, увеличится до 25 %.

Русский язык для гидов. Помимо туристических достопримечательностей, таких как море, горы, водопады и тёплые погодные условия, в Таиланде также множество красивых зданий, старинных дворцов, духовных центров, что свидетельствует о древней традиции и культуре. Гид – это важная профессия для популяризации тайского искусства и культуры среди иностранцев. Согласно Закону об иностранном бизнесе 1999 года, гид является одной из профессий, которой могут заниматься только тайцы. Поэтому тайские гиды, способные общаться по-русски, особенно ценны, и они требуются в большом количестве в связи с наплывом туристов из России.

Русский язык в магазинах и ресторанном бизнесе. Одни из самых важных объектов для туристов – это магазины, рестораны, сувенирные лавки, аптеки, развлекательные центры, торговые центры. Учитывая все эти важные факторы, можно стимулировать туризм, который будет приносить доход от иностранных туристов. Для большинства российских туристов русский язык является основным способом общения. Это создаёт проблемы с точки зрения языкового барьера. Поэтому для реше-

ния этой задачи необходимо ввести меню в ресторанах и названия товаров в магазинах на русском языке. Этот способ привлечет больше российских туристов.

Русский язык в бизнесе, спорте и активном отдыхе. Привлекает российских туристов не только тёплый климат и красивые здания, но и тайское искусство и культура. Кроме этого, есть некоторые вещи, в которых заинтересованы россияне. Среди них такие, как Муайтай. По данным Управления туризма Таиланда в 2017–2018 годах число российских туристов, заинтересованных в мероприятиях Муайтай, увеличились на 25 %. Также увеличился спрос на дайвинг, который всё больше и больше становится популярным. Предполагается, что доля российских туристов в Adventure Travel увеличится с 10 % до 15 %.

Русский язык в юриспруденции. В Таиланде наблюдается всё больше и больше россиян. Некоторые приезжают путешествовать, другие заниматься бизнесом. Какое-то количество людей остается жить постоянно. Все вышеперечисленные категории проживающих должны соблюдать законодательство Таиланда. Если у проживающего нет проблем с правосудием Таиланда, то нет проблем и с проживанием. Процесс судебного разбирательства в стране ведется только на тайском языке (статья 13 Уголовно-процессуального кодекса). Судебные переводчики – это важные люди, которые помогают быстро и точно осуществить процесс следствия или судебного разбирательства. Они помогают заниматься вопросами освобождения под залог, гражданскими делами в области семейного права, разводов, брачных договоров, наследственных прав, завещаний, регистрации бизнеса, права собственности, составления контрактов, бизнес-права и инвестиции. Переводчики, владеющие русским языком, играют важную роль в судебном процессе, но их по-прежнему не хватает в суде.

Русский язык в академической сфере. В соответствии с совместным соглашением правительств Таиланда и России принято разрешение на въезд в страну в течение 30 дней без визы. Это увеличивает количество приезжающих, что ведёт к усилению потребности в знании русского языка. Система образования заинтересована в открытии курсов русского языка для студентов. Это планируется сделать в университетских программах,

программах частных университетов. До настоящего времени число выпускников, знающих русский язык, и студентов, которые занимаются исследовательскими темами, связанными с Россией, довольно невелико. Изучение русского языка происходит в основном в столичном университете Таммасат, университете Рамкхаменг и университете Чулалонгкорн. Поэтому развитие преподавания русского языка – это одна из главнейших задач, которую должны решить правительство и частный сектор образовательной системы.

Русский язык в экспортном бизнесе. В настоящее время Таиланд и Россия пытаются развивать торговые отношения. Обе страны договорились расширить торговлю к 2020 году на 10 млрд долл. США и расширить сотрудничество в тайско-русском деловом партнерстве. Укреплению сотрудничества между двумя странами мешают некоторые пробелы в знании русской культуры и русского языка. Русский язык начинает играть важную роль в Таиланде, поэтому стремление к изучению русского языка и культуры – это фундаментальное направление, которое правительство и частный сектор должны поставить во главу угла в системе образования.

Литература

1. Jirawat Engchuan, The attitudes of Thai people in Pattaya toward Russian tourists' behaviors [Электронный ресурс]. http://www.russianstudies-tu.com/library/research2556/research2556_032.pdf (дата обращения 09.02.18).
2. Ministry of Commerce of Thailand [Электронный ресурс]. <http://www.moc.go.th/index.php/moc-news/2015-10-19-04-33-08/item/4578541.html> (дата обращения 10.02.18).
- 3 Ministry Of Tourism & Sports of Thailand [Электронный ресурс]. http://www.mots.go.th/mots_en57/main.php?filename=index (дата обращения 10.02.18).
4. Napavadee Payackso, Behavior and attitude of Russian tourists regarding travelling to Thailand [Электронный ресурс]. http://www.tnrr.in.th/?page=result_search&rec-ord_id=10182703 (дата обращения 09.02.18).
5. Panupak Pongampan, The development of basic Russian training course for registered nurse: case study Bangkok pattaya hospital in Chonburi province [Электронный ресурс]. http://digital_collect.lib.buu.ac.th/dcms/files/52810156.pdf (дата обращения 10.02.18)

Чжан Лу

Санкт-Петербургский государственный университет

ИЗУЧЕНИЕ ТЕКСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ НА УРОКАХ РКИ

Статья посвящена проблеме использования текстов социальной рекламы в качестве лингводидактического материала в обучении РКИ. В данной статье исследуются жанрово-композиционная специфика социальной рекламы и ее основная тематика в современном обществе.

Ключевые слова: социальная реклама, речевой жанр, тематика.

Zhang Lu

Saint-Petersburg State University

Texts of social advertising in the learning process on the lesson of rafl

The article is devoted to the problem of using the texts of social advertising as a linguodidactic material in the teaching Russian as a foreign language. This article examines the genre and compositional specificity of social advertising and its main theme in modern society.

Key words: social advertising, speech genre, theme.

Рекламный текст как одно из самых ярких современных языковых явлений служит важным учебным материалом в процессе обучения РКИ. Обладая широкой доступностью, включая почти все языковые единицы русского языка, проявляясь в различных языковых жанрах и активно используя современные языковые средства, рекламные тексты представляют собой естественную языковую среду для учащихся на занятии по РКИ.

Что касается специфики текстов социальной рекламы, то здесь следует сказать об отражении в них самых актуальных проблем общества, особенностей, специфики изучаемого языка, национально-культурных компонентов.

Социальная реклама активно изучается в рамках лингвистического научного направления, что обусловлено целым рядом причин: подвижность и изменчивость языка и общества в целом (язык всегда отражает уровень развития общества), в то же время язык социальной рекламы служит эффективным инструментом создания и поддержания общественно-значимых ценностей.

Специфика социальной рекламы отражена в следующем определении: «Социальная реклама – это один из типов некоммерческой рекламы, целью которой является формирование определенных психологических установок, способствующих достижению общественно значимых целей на различных уровнях: от отдельных социальных групп до общества в целом» [1, с. 137]. Здесь следует отметить три важных компонента, составляющих основу данного определения:

– «... формирование определенных психологических установок». Под психологической установкой следует понимать психологическое состояние, неосознанное человеком, но определяющее склонность и готовность человека к какому-то поведению в определенной ситуации.

Социальная реклама, используя убедительные аргументы на разных языковых уровнях, формирует у людей либо позитивную, либо негативную психологические установки, чтобы призвать совершить какое-то общественно полезное действие или отказаться от общественно вредного.

– «... достижение общественно значимых целей». Социальная реклама, сосредоточенная на самых актуальных общественных проблемах, выполняет информационную, экономическую, просветительную, социальную, эстетическую, воспитательную и идеологическую функции [2, с. 15].

Она трансформирует значимые и типичные для культуры данного общества общественные ценности.

– «... на различных уровнях». Как указано в данном варианте определения, социальная реклама избирательна. Она не всегда направлена на всех членов общества в целом, и часто может иметь в качестве адресата конкретную целевую аудиторию, которая, в свою очередь, определяет языковую специфику рекламного текста. Например, социальная реклама против курения: «*Чистый воздух – светлое будущее ваших детей. Оградите детей от табачного дыма*» адресована курящим родителям и обращает особое внимание на здоровье детей. Используя метафору, реклама создает позитивный образ – чистый мир для детей без табачного дыма – и формирует у родителей психологическую установку, заставляющую их отказаться от курения.

Как особый тип рекламы текст социальной рекламы обладает своеобразной композиционной спецификой, которая тесно связана с ее жанровой спецификой. Исследователь Р. В. Рюмин, рассматривающий социальную рекламу как вторичный речевой жанр, обращает особое внимание на структуру текста СР. Под речевым жанром понимается «относительно устойчивое тематическое, композиционное, стилистическое высказывание [3, с. 240]. А вторичные или сложные речевые жанры всегда включают в свой состав первичные речевые жанры. Как вторичный речевой жанр социальная реклама содержит в себе первичные речевые жанры, например: *призыв, вопрос, предостережение, просьба, информативное сообщение* и т. п.

В качестве вторичного речевого жанра социальную рекламу можно разделить на две части: предваряющую и резюмирующую. В предваряющей части могут встречаться разные первичные речевые жанры, а в резюмирующей обычно только речевой жанр «призыв», например: *«Что будет с ним, если тебя не станет? Пройди бесплатную диспансеризацию»*. В первой части данного текста используется риторический вопрос, заставляющий аудиторию задуматься, а во второй части глаголом повелительного наклонения осуществляется речевой жанр призыва. Еще пример: *«Курение и беременность несовместимы! Оградите детей от табачного дыма!»* Предваряющая часть данной рекламы относится к речевому жанру предостережения, а резюмирующая - призыва. В социальной рекламе также нередко встречается речевой жанр информативного сообщения, например: *«Курение сигарет в 25 % случаев является причиной заболеваний сердца, в 75 % случаев – причиной бронхита, и в 90 % – причиной смерти от рака лёгких»*. Используя статические данные, реклама говорит о последствиях курения и косвенно призывает отказаться от вредной привычки.

Кроме того, проблема тематики социальной рекламы также важна в контексте обучения РКИ, так как изучение тематики социальной рекламы, которая транслирует значимые ценности общества, может способствовать формированию лингвострановедческой компетенции. В процессе изучения тематики текстов современной социальной рекламы мы выявили следующие тематические группы:

Здоровый образ жизни

- против курения, алкоголя, наркотиков (Мама, не кури! Родители, от дыма сигарет страдают Ваши дети. Хочешь оторваться? Не отрывайся от жизни);
- за спорт (Город – твой спортзал! Я выбираю спорт);

Социальная защита

- защита женщин и детей (Освободись от насилия в семье);
- защита пожилых людей (Уважай старших! Просьбы о помощи. Материальная помощь пожилым важна не меньше уважения);
- защита инвалидов (Обязанность, а не одолжение. Обеспечьте людям с ограниченными возможностями доступ в ваше учреждение);
- защита животных (Им есть что рассказать. Но они готовы слушать тебя всю жизнь. Бездомные животные, время вернуться домой);

Безопасность

- экологические проблемы (*Что останется после тебя*);
- проблемы преступности (У коррупции есть последствия);
- дорожно-транспортные проблемы (Для ребенка любое место – это место для игр. Снижайте скорость в жилых зонах);

Социальные гарантии

- выплата налогов (Забота о будущем начинается с уплаты налогов);
- образование (Настоящими мужчинами не рождаются, их воспитывают);
- финансы (Основы финансовой грамотности – искусство управлять и преумножать);
- семья (Папа, мама, брат, сестра. Мы – отличная семья);
- здравоохранение (Что будет с ним, если тебя не станет? Пройди бесплатную диспансеризацию);

Патриотизм

- праздники (Мы едины для мира. 4 ноября день народного единств).

Таким образом, для социальной рекламы характерно:

- а) формирование психологических установок;
- б) достижение общественно значимых целей;
- в) адресат на различных уровнях.

Спецификой социальной рекламы является жанрово-композиционная структура и ее тематика, составляющими которой являются: а) здоровье; б) социальная защита; в) безопасность; г) социальные гарантии; д) патриотизм.

Итак, в практике обучения РКИ могут использоваться тексты социальной рекламы в целях ознакомления с особенностями речевых жанров русского языка и расширения лингвострановедческих знаний.

Литература

1. Ромат Е. В. Реклама: учеб. пособие для вузов. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.
2. Рюмин Р. В. Социальная реклама как речевой жанр: дис. ... канд. филол. наук. – Томск., 2012. – 158 с.
3. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Бахтин М. М. – Эстетика словесного творчества. – М., Искусство, 1979. – С. 237–280.
4. Голуб О. Ю. Социальная реклама: учеб. пособие. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2010. – 180 с.

УДК 811.161.1'243:[087.2:37]

Шатилов А. С.

Санкт-Петербургский государственный университет

МОДУЛЬНЫЙ ПРИНЦИП ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ И ЕГО ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

В данной статье речь идет об использовании модульного принципа организации учебного материала при создании пособия по русскому языку для иностранных учащихся. В статье описывается конкретное учебное пособие, созданное автором, и приводятся примеры отдельных модулей, которые позволяют оперативно и без особых затрат вносить необходимые коррективы в учебный материал.

Ключевые слова: модуль, преподавание, русский язык как иностранный, учебные пособия

A. S. Shatilov

Saint-Petersburg State University

Using the modularity as a basis of making a class room book

The article proposes the idea of using the modularity as a key principle in making effective learning for foreign students. One existing textbook composed by the author is considered and some examples of modules are given. The author suggests that modularity allows making any necessary changes in textbooks quickly and effectively.

Key-words: modularity, teaching, Russian as a foreign language, textbooks

В современной методике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного, в частности, модульный принцип организации учебного материала нашел самое широкое применение. Существующие учебники, учебные пособия, рабочие программы учебных дисциплин и т.п. строятся именно по такому принципу. Согласно словарю методических терминов и понятий под модульным обучением (от лат. *modulus* – мера) понимается «Организация образовательного процесса, при котором учебная информация разделяется на модули (относительно законченные и самостоятельны единицы, части информации). Совокупность нескольких модулей позволяет раскрыть содержание определенной учебной темы или даже всей учебной дисциплины» [1, с. 146]. Основное отличие модульной организации учебного материала от линейной или концентрической заключается в том, что она позволяет относительно быстро вносить любые коррективы в отдельные части учебного пособия или программы без изменения общей концепции или содержания. Так, в случае линейной организации материала любое изменение, например, грамматического компонента, неизбежно влечет за собой изменения в лексическом и в тематическом плане, т. е. значительную переработку всего материала. Концентрический способ организации вообще не представляет возможности корректив, поскольку учебный материал (в теории) должен содержать всю необходимую и достаточную информацию, отвечающую требованиям соответствующего уровня или центра. Модульный же принцип построения дает возможность оперативно реагировать на запросы учащихся и вносить необходимые изменения в учебный материал без кардинальной его переработки. Подобный принцип сокраща-

ет расходы времени и ресурсов на подготовку нового материала или на корректировку имеющегося.

Покажем это на примере конкретного учебного пособия для иностранных учащихся. Данное пособие разработано на кафедре русского языка для иностранных учащихся гуманитарных и естественных факультетов филологического факультета СПбГУ. Оно предназначено для иностранцев, приезжающих на учебу в СПбГУ сроком на 4 месяца, обучающихся на различных факультетах и находящихся на уровне знаний русского языка А2-В1 по европейской классификации или ТРКИ-1 по российской. Общий объем занятий – 90 часов (15 недель по 6 часов в неделю). Данное пособие состоит из 6 разделов, представляющих следующие тематические блоки:

1. Знакомство, биография.
2. Представление страны.
3. Учеба, университетская жизнь.
4. Работа, карьера.
5. Искусство кино.
6. Другая страна, другие нравы.

Каждый раздел включает четыре модуля – разговорная часть, грамматическая часть, письмо и культурологическая часть.

В разговорной части использованы материалы, отражающие относительно современные тенденции в русском языке. Так, в разделе «Работа, карьера» представлен фрагмент из книги журналиста «Русского Репортера» Д. В. Соколова-Митрича «Яндекс.Книга», изданной в 2014 г. В этом же разделе дается таблица самых востребованных профессий с различных сайтов (edunewes.ru, rabota.ru). Важно отметить, что лексическое наполнение данного раздела весьма разнообразно и не имеет жесткой зависимости от грамматической части, что позволяет легко заменять устаревшие сведения.

Вторая часть – грамматика. Здесь представлены традиционно изучаемые темы: способы выражения времени в простом предложении, глаголы движения без приставок, глагольные приставки и управление глаголов. Как показывает наша многолетняя практика, именно эти темы являются самыми востребованными на данном этапе и в данных учебных условиях. Выбор тем

диктуется двумя соображениями: возможностью изучения темы за короткий промежуток времени и ее актуальностью. Модульный принцип организации в грамматической части полностью раскрывает свой потенциал, поскольку он позволяет быстро и безболезненно заменить одну тему на другую. Так, в зависимости от уровня группы и ее потребностей можно заменить тему «Глагольные приставки» на тему «Управление глаголов» или тему «Глаголы движения без префиксов» на «Префиксальные глаголы движения». При этом, как было указано выше, нет необходимости заменять остальные части раздела, так как все они относительно независимы. Имея готовый набор подобных модулей, каждый из которых содержит объяснительную часть, тренировочную и тестовую, преподаватель может быстро осуществить корректировку содержания пособия.

В третьей части раздела предлагаются некоторые формы письменных работ, а именно написание биографии, написание письма в свой университет, составление резюме, рецензии на фильм и написание эссе.

Наконец, культурологическая часть предполагает знакомство учащихся с некоторыми элементами российской культуры – музыка, кино, литература. Мы предлагаем им прочитать тексты, а затем прослушать песни таких исполнителей, как В. Цой, Ю. Шевчук, Б. Гребенщиков, К. Кинчев, Земфира, В. Бутусов, С. Чиграков, С. Шнуров, посмотреть фрагменты фильмов «Веселые ребята», «Питер ФМ», «Бриллиантовая рука», «Формула любви», «Брат». В разделе 6 (Другая страна, другие нравы) дается статья Евгения Замятина «Москва и Петербург», написанная в 1933 году.

Таким образом, использование модульного принципа при создании учебных пособий для иностранных учащихся имеет ряд преимуществ, которые существенно повышают эффективность занятий и способствуют увеличению продуктивности работы.

Литература

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Соколов-Митрич Д. В. Яндекс. Книга. – М.: Изд-во Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 368 с.

Шатилова М. О.

Санкт-Петербургский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕРЕВОДА КАК СРЕДСТВА ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ ОШИБОК В УПОТРЕБЛЕНИИ ПРИДАТОЧНЫХ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Статья посвящена обучению англоговорящих учащихся переводу высказываний с придаточными дополнительными на русский язык. Рассматриваются типичные трудности, возникающие при образовании подобных конструкций. Предлагается алгоритм презентации материала, который поможет учащимся наиболее полно и всесторонне охватить изучаемую тему. Приводятся примеры перевода английских объектных придаточных.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; обучение русскому языку англоговорящих учащихся; межъязыковая интерференция; придаточные дополнительные.

M. O. Shatilova

Saint-Petersburg State University

Translation as a means of preventing mistakes in the usage of object clauses

The article deals with one case in teaching Russian to English-speaking students: translating English object clauses into Russian. Difficulties typical for the formation of such constructions in Russian are discussed. The algorithm of presenting the material which will help students comprehend the topic fully and thoroughly is suggested. Examples of translation of English object clauses are provided.

Keywords: Russian as a foreign language; teaching Russian to English-speaking students; cross-language interference; object clauses.

Образование придаточных дополнительных предложений, как правило, не представляет большой трудности для учащихся, говорящих на европейских языках. Под придаточными дополнительными, или изъяснительными, понимаются придаточные предложения, которые служат для дополнения (распространения) одного из главных членов предложения и связываются с главным предложением при помощи союзов *что, чтобы, будто, будто бы, как будто, как будто бы, как, словно, якобы, ли*, а также союзных слов (вопросительно-относительных местоиме-

ний и наречий) [1, с. 303], [2, с. 279]. Чаще всего иностранные учащиеся ошибаются при образовании придаточных дополнительных со значением косвенного вопроса, которые связываются с главным предложением при помощи союза (союзной частицы) *ли*. Эти ошибки в первую очередь связаны с отрицательной интерференцией.

Известно, что ошибки, вызванные интерферирующим влиянием родного или другого изучаемого языка, являются наиболее стойкими и избавиться от них особенно трудно. Обучение правильному использованию грамматических конструкций неродного языка в случае сильной межъязыковой интерференции может вестись как традиционным прямым методом, так и при помощи сравнительного анализа явлений двух языков.

Неправильное образование придаточных дополнительных в конструкциях типа «Я не знаю, если я завтра смогу прийти на урок» и при передаче чужой речи: «Он спросил меня, если я студент» встречаются не только в речи начинающих, но и у студентов достаточно высокого уровня владения русским языком. Такие ошибки характерны для учащихся, говорящих на тех европейских языках, в которых объектные придаточные присоединяются при помощи союза, омонимичного условному союзу. Сравните: *англ.* Do you know if I need a visa to go to Australia? – Вы не знаете, нужна ли мне виза, чтобы поехать в Австралию?; *франц.* Il m'a demandé si je n'étais pas trop fatigué... – Он спросил меня, не слишком ли я устал...; *исп.* No sé si te quiero – Не знаю, люблю ли я тебя. В приведённых примерах союзы *if*, *si* омонимичны условным союзам, которые переводятся на русский язык как *если*. Отсюда стремление иностранных студентов начинать русское придаточное дополнительное предложение с союза *если*.

Кроме этой очевидной ошибки, встречаются и некоторые другие трудности при образовании или переводе объектных придаточных предложений. Для систематизации знаний и закрепления навыка использования русских придаточных дополнительных предложений в англоязычной аудитории можно провести занятие по переводу английских объектных конструкций (Object Clauses) на русский язык. Последовательность подачи материала может выглядеть так (по степени важности):

1. Союз *если* в русском языке является только условным и соответствует английскому союзу *if* в условных предложениях: I'll go there if I have time – Я пойду туда, если у меня будет время.

2. Союзы *if* и *whether* в придаточных объектных переводятся союзом (союзной частицей) *ли*: He asked me if I had ever been to Canberra – Он спросил меня, был ли я когда-либо в Канберре; Whether she understood his meaning, he could not guess – Он не мог догадаться, поняла ли она его.

3. Союз *ли* (в отличие от английских союзов *if* и *whether*) – это второе значимое слово придаточного предложения. Он никогда не стоит в начале придаточного предложения, а находится непосредственно после главного слова придаточного предложения: I do not know whether you have ever seen the thing I mean – Не знаю, видел **ли** ты когда-либо то, что я имею в виду; They asked me if I would like to come with them – Они спросили меня, не хочу **ли** я пойти с ними.

4. Несмотря на то, что в большинстве случаев первым словом является глагол, главным словом придаточного предложения может быть и другая часть речи: She asked her brother if he **was staying** in town for the summer – Она спросила брата, **остаётся** (глагол) ли он в городе на всё лето; My hostess asked me if I had slept **well** – Хозяйка спросила меня, **хорошо** (наречие) ли я спал; His master had inquired if his bath **was ready** – Его господин спросил, **готова** (краткое прилагательное) ли ванна.

5. Если в придаточном предложении есть союз *или*, союзную частицу *ли* можно опустить: They wanted to know if I had been there or not – Они хотели знать, был ли я там или нет / Они хотели знать, был я там или нет; She didn't know whether he was laughing or crying – Она не знала, смеётся он или плачет.

6. Если придаточное предложение содержит вопрос-просьбу, вопрос-предложение, вопрос-догадку, вопрос-сомнение и т.п., то при союзной частице *ли* может употребляться отрицательная частица *не*: She asked me if I could help her with her luggage – Она спросила меня, **не** помогу ли я ей с багажом; Charles asked us if anyone wanted tickets for the boxing match – Чарльз спросил нас, **не** хочет ли кто-нибудь билеты на бокс; He asked me if I was thinking of leaving my job and going home – Он спросил меня, **не** думаю ли я бросить работу и уехать домой; Owl

looked at him, and wondered whether to push him off the tree... – Сова посмотрела на него и подумала, **не** столкнётся ли его вниз...

7. В русском языке нет грамматического согласования времён, правила которого необходимо соблюдать при передаче чужой речи в английском языке (sequence of tenses). В русском языке при переводе прямой речи в косвенную предикат сохраняет ту же форму времени, которая была в прямой речи, и изменение грамматического времени может привести к нарушению смысла предложения: I am not sure if he is a student – Я не уверен, студент ли он; I was not sure if he was a student – Я не был уверен, студент ли он; I was not sure if he had been a student – Я не был уверен, был ли он студентом. Если учащиеся, пытаясь перенести согласование времён из родного языка в русский, изменят во втором примере время с настоящего на прошедшее (Я не был уверен, был ли он студентом), то при обратном переводе этого предложения на английский язык, получится фраза из третьего примера – I was not sure if he had been a student.

8. Следующее замечание касается использования местоимений при переводе прямой речи в косвенную. Если в высказывании упоминается два лица одного пола, то в косвенной речи может возникнуть некоторая неясность: Иван спросил Николая: «Ты идёшь домой?» – Иван спросил Николая, идёт ли *он* домой. Местоимение *он* может в этом случае относиться как к Николаю, так (с некоторой натяжкой) и к Ивану. В этом случае рекомендуется заменить местоимение *он* на *тот*: Иван спросил Николая, идёт ли **тот** домой. Если в предложении фигурируют два лица женского пола, то следует использовать местоимение *та*: Оля спросила Иру, готова ли **та** к тесту. Когда речь идёт о группах людей, нужно употребить местоимение *те*: Вика и Юля спросили Таню и Ваню, не хотят ли **те** выпить кофе. Пример на перевод: Peter asked Jim if he would like a cigarette – Питер спросил Джима, не хочет ли **тот** закурить; He asked his son if he needed his help – Он спросил сына, (не) нужна ли **тому** помощь.

9. Последнее замечание касается только случаев перевода с английского языка на русский. В английском языке есть весьма употребительный глагол to wonder, который, в зависимости от контекста, можно перевести как *думать*, *раздумывать*, *размышлять*, *желать знать*, *спрашивать себя*, *задаваться вопросом*,

удивляться, сомневаться, интересоваться и т.п. Конструкция I wonder if ... обычно переводится как *Интересно, ...*: She **wondered** if she would see them again – Она *думала*, увидит ли она их снова; I'm starting to **wonder** if I imagined it all – Я начинаю **задаваться вопросом**, не вообразила ли я себе всё это; Sometimes I did **wonder** if there really was such a person as Aslan – Иногда я **сомневался**, существует ли на самом деле Аслан; "I **wonder** if I might have a few minutes of your time?" – «Не могли бы вы уделить мне несколько минут?»; Where is he, I **wonder**, and how long have I got to wait for him? – **Интересно**, где он и сколько ещё времени я должен его ждать?; и т. п. Целесообразно предложить студентам перевести фразы с разными оттенками значения этого глагола.

Предложенный способ представления грамматического материала помогает учащимся лучше понять специфику образования и употребления придаточных дополнительных предложений и может с некоторыми поправками использоваться не только в англоязычной аудитории.

Литература

1. Шелякин М. А. Справочник по русской грамматике. 2-е изд., исправл. – М.: Русский язык, 2000.
2. Грамматика русского языка. Том II. Синтаксис. Часть вторая. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1954.

III. РУССКИЙ ЯЗЫК И ДИАЛОГ КУЛЬТУР

УДК 81'373.2(=161.1)(=581)

Двинова Е. О.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКИХ АНТРОПОНИМОВ

В статье рассматриваются антропонимы в китайском и русском языках, выступающие как культурологические знаки определенного времени и вызывающие ассоциации у носителей языка. Антропонимы, встречающиеся в названиях байопиков или в кинематографических произведениях, являются источником лингвистической, исторической и культурологической информации, необходимой для постижения языка и культуры.

Ключевые слова: антропоним; байопик; иероглиф; ономастика; языковая картина мира

E. O. Dvinova

Herzen State Pedagogical University

Cultural significance of Russian and Chinese cinematic anthroponyms

The article reviews Russian and Chinese-language anthroponyms represented as cultural signs of a certain period of time and eliciting associations from native speakers. Anthroponyms appearing in biopics' titles or in movies are a source of linguistic, historical or cultural information necessary to embrace the language and culture.

Keywords: anthroponyms, biopic, hieroglyph, onomastics, linguistic world image

Своеобразие языковой картине национального языка придают самые разные лексические единицы, среди которых антропонимам отводится значительная роль. Антропоним как единичное собственное имя, принадлежащее конкретному человеку, становится знаковым, если за ним стоит известная или выдающаяся личность. Таким образом, имя этого человека выступает как социально-культурный знак той или иной эпохи. Безусловно, в культуре каждого народа есть такие знаковые имена, с которыми у носителей языка связаны обширные фоновые ассоциа-

ции, например, имя Илья и Алеша у русских вызывает ассоциации с русскими богатырями, Василиса – с мудрой героиней русской сказки, а имя Мулан для китайцев символизирует храбрость, силу и самоотверженность женщины.

Антропонимы являются источником лингвистической, исторической и культурологической информации, обладание которой позволяет постичь чужую культуру и язык. Если для русского имени важна благозвучность, а значение подчас отходит на второй план, то китайское имя должно не только красиво звучать, но и быть значимо, поскольку оно по традиции определяет дальнейшую жизнь и судьбу человека. Значение китайского имени складывается из составляющих его иероглифов, в результате чего должно получиться правильное имя, соответствующее человеку и его социальному статусу. На подбор имени оказывают влияние моральные и эстетические воззрения: для женских имен подбираются иероглифы, обозначающие красоту, ум, скромность, называющие цветы (пион, лотос, хризантема), драгоценные камни. Иероглифы, подчеркивающие такие качества, как мужественность, сила, входят в состав мужских имен. Таким образом, по сравнению с русским именем китайское в большей степени философично. По мнению Суперанской А. В., экстралингвистические факторы оказывают большое влияние как на ономастику в целом, так и антропонимику в частности [4, с. 87–88]. Значение антропонимов выходит за рамки именованного, так как история имени тесно связана с историей, культурой и идеологией социума, в котором оно существует.

Интерес к имени и личности, стоящей за ним, сегодня так велик, что появляется большое количество мемуаров, биографий, в том числе и кинематографических. Байопик как жанр предлагает зрителю историю о судьбе знаменитой личности, имя которой является символом национальной культуры.

Соотнесение кинематографического образа и реального имени происходит всегда, даже если зритель осознает всю условность данного кинематографического жанра. Во многом это объясняется и тем, что для каждого человека существует свой образ той или иной исторической личности, во многом мифологизированный. Анализ кинематографических антропонимов в лингвокультурологическом аспекте предполагает рассмот-

рение соотношения реальной исторической личности и кинематографического образа.

Следует отметить, что в Китае искусству традиционно отводилась воспитательная роль, поэтому конфуцианская назидательность не могла не найти своего воплощения в кино при создании идеального образа – образца для подражания. В этом китайский кинематограф сближается с советским, достаточно вспомнить такие фильмы, как «Чапаев», «Адмирал Ушаков», «Валерий Чкалов» и другие.

С одной стороны, фильмы об идеальных героях соответствуют канонам определенного времени, но с другой стороны, при этом они теряют свою эстетическую ценность в глазах современного зрителя. Преклонение перед историей и историческими деятелями, которые всегда показаны как люди без недостатков, заставляет китайских кинематографистов делать героями своих фильмов тех, чья роль в истории не подвергается сомнению.

Имя Сюань Цзана, главного героя одноименного фильма 2016 года, одно из самых почитаемых в Китае, известно благодаря популярному классическому роману «Путешествие на Запад». В байопике нет сказочных книжных персонажей, в нем рассказывается подлинная история Сюань Цзана, предпринявшего легендарное путешествие в Индию для постижения истин буддизма и возвращения священных трактатов. Четыре года длилось его путешествие, полное опасностей и невзгод. Изучив санскрит, на котором было изложено учение Будды, он несколько лет слушал лекции мастеров и благодаря своим знаниям стал известен в Индии как монах династии Тан и почитаем наравне с другими святыми. Его имя, как и имя Конфуция, стало символом китайской философской мысли. Но и само по себе его имя символично: *сюань* в сочетании с иероглифом *ши* означает «учитель, знаток буддизма», *цзан* омонимичен иероглифу *цзан* в значении «буддийский канон». Безусловным достоинством фильма можно считать то, что он дает ключ к расшифровке культурного кода, которым обладают носители языка, передавая его из поколения в поколение.

Знаковое имя Конфуция из одноименного фильма 2010 г., ставшее достоянием мировой культуры, до сих пор привлекает

внимание. Отношение китайских критиков к картине неоднозначно: многие считают, что дорогие спецэффекты, красивые виды отвлекают зрителя от главного – уникальности взглядов философа. Недостаток фоновых знаний не позволяет западному зрителю в достаточной степени понять и оценить вклад Конфуция в мировую культуру. В фильме, как в калейдоскопе, рассыпаны многочисленные факты из жизни философа, которые не сложились в общее жизнеописание человека-легенды. Возможно, на западного зрителя, не обладающего фоновыми знаниями носителя языка, фильм производит другое впечатление благодаря прекрасной игре актера, сыгравшего Конфуция как глубоко чувствующего и эмоционального человека.

Легендарное имя Ип Мана, учителя Брюса Ли и непревзойденного мастера кун-фу, связано с несколькими байопиками, снятыми в Китае. Фильм «Великий мастер» Вонг Карвая не похож на традиционные китайские фильмы-биографии. Во многом это объясняется творческой манерой режиссера, известного своими полутонами и намеками, и для которого было важнее показать эпоху, чем героя-свидетеля событий, поэтому в фильме предстал собирательный образ Ип Мана, за которым лишь угадывается конкретная историческая личность.

Имя другого мастера боевых искусств Хуана Фейхуна, или Вон Фэй Хуана, стало нарицательным – о нем снято более ста фильмов, последний из которых «Хуан Фэйхун. Становление легенды» вышел на экраны в 2014 г. Образ Робин Гуда современности за это время претерпел значительные изменения вместе с изменениями в социальной и экономической жизни Китая. Киноведы выделяют три кинематографических периода: первый ознаменован фильмом 1949 г., в котором главный герой – традиционный мастер боевых искусств, в образе которого воплотились лучшие национальные черты – почитание родителей, самоотверженность, бесстрашие, готовность защитить слабых и прийти на помощь обездоленным. Второй период связан с появлением Джеки Чана в роли Хуан Фейхуна в фильме «Пьяный мастер», который внес новые штрихи в характер героя. Это уже не суровый боец, а веселый талантливый молодой человек, склонный к выдумкам и авантюрам. Тем самым актеру удалось отойти от традиционного образа национального героя. В треть-

ем периоде, начавшемся в 90 годы, фильмы о кун-фу неотделимы от исполнителя главной роли Джета Ли. В художественный замысел режиссера входила идея показать меняющийся мир Востока и противостояние восточной и западной культур. Имя героя становится именем нового человека, живущего в эпоху перемен и стоящего перед жизненным выбором. Противоречивость и сложность характера проявляется в том, что он носитель традиционной культуры, обычаев, но приверженность старому мешает его личностному развитию. Режиссер не мог обойти вниманием проблему влияния западной цивилизации и культуры и сохранения национальных особенностей. Таким образом, имя Хуан Фейхуна при сохранении своей символичности приобретало различные акценты в зависимости от режиссерского замысла и времени создания фильма: национальный герой – человек – личность.

Не менее ценны в лингвокультурологическом плане биографические фильмы об актерах китайской оперы, символом высочайшего искусства которой стал Мэй Ланьфан, выступавший в амплуа дань – женская роль, исполняемая мужчиной. Байопик «Мэй Ланьфан: навсегда очарованный» режиссера Чэнь Кайгэ посвящен жизни певца в разные годы. В молодости в своеобразном творческом поединке ему удалось не только продемонстрировать свой талант и победить певца старой школы, но и изменить традиционное отношение к певцам как людям низшего сословия. Традиции исполнения, берущие начало в древности, которые надо было неукоснительно соблюдать, не позволяли актеру сделать свою игру более эмоциональной. Нельзя не сказать, что режиссеру пришлось отступить от жизненной правды, так как для него важно было показать сопряжение искусства и эмоций, уникальный стиль исполнения, который и сделал имя Ланьфана знаковым для китайской культуры.

Сравнивая китайские и русские биографические фильмы, можно отметить, что при всей непохожести культурных пластов исторически они прошли похожий путь — от эталонного героя («Адмирал Ушаков» М. Ромма, «Валерий Чкалов» М. Калатозова, «Чапаев» Г. и С. Васильевых) к неоднозначной противоречивой личности («Легенда № 17» Н. Лебедева, «Борис Годунов» В. Мирзоева, «Ветка сирени» П. Лунгина, «Движение вверх»

А. Мегердичева). В оригинальных названиях китайских байопиков почти всегда присутствует антропоним, что подчеркивает его значимость и знаковость для китайского менталитета. При переводе названия на русский язык антропоним может исчезнуть из названия. Антропонимы, как вынесенные в название фильмов, так и те, вокруг которых строится кинематографическое повествование, являются носителями национально-культурного кода, позволяющего не только проникнуть в тайны языка, но и понять особенности менталитета. Связанные с фоновыми знаниями и культурной памятью языковой личности, они являются своеобразными маркерами своего времени.

Литература

1. Ван Вэй. Развитие китайского биографического фильма от основания до 2000 года / пер. с кит. – Чунцин, 2010.
2. Елизарова Г. В. Культурологическая лингвистика. – СПб., 2000.
3. Лосев А. Ф. Философия имени. – М., 2009.
4. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. – М., 2009.

УДК 811.161.1:39:378.147

**Ерофеева И. Н., Жукова М. Ю.,
Кириченко С. В., Марусенко Н. М.**

Санкт-Петербургский государственный университет

Шишков М. С.

Шанхайский университет иностранных языков

О СОДЕРЖАНИИ МАГИСТЕРСКОГО КУРСА «НАЦИОНАЛЬНАЯ КАРТИНА МИРА: ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЕ»

В статье рассматривается структура магистерского курса «Национальная картина мира: история формирования и развитие», являющегося логическим продолжением базового теоретического курса лингвокультурологии. Дается обзор основных тем курса, а также примеры форм работы на семинарских занятиях.

Ключевые слова: лингвокультурология; русский язык; национальная картина мира.

**I. N. Erofeeva, M. Yu. Zhukova,
S. V. Kiritchenko, N. M. Marusenko**

Saint-Petersburg State University

M. S. Shishkov

Shanghai International Studies University

**On the content of the master's course
«National picture of the world: history of formation
and further development»**

The article deals with the structure of the master's course "National picture of the world: history of formation and further development", which is a logical extension of the basic theoretical course of linguoculturology. The authors give an overview of the main topics of the course, as well as seminar classes work examples.

Keywords: linguoculturology; Russian language; national picture of the world.

Одной из основных целей профессионального образования в магистратуре по направлению «Русский язык и русская культура в аспекте РКИ» является формирование лингвокультурной компетенции учащихся. Под лингвокультурной компетенцией мы, вслед за В. В. Воробьевым, понимаем владение знаниями «говорящим/слушающим всей системы культурных ценностей, выраженных в языке» [1, с. 300].

Курс «Национальная картина мира: история формирования и развитие» является логическим продолжением базового курса лингвокультурологии и предусматривает рассмотрение языка как главной знаковой реалии культуры в тесной связи с естественноисторическим процессом, в результате которого у членов этносоциума формируется представление об окружающем мире через вербальные знаки. Курс состоит из 10 часов лекций и 20 часов семинаров, что предполагает самостоятельную работу студентов под руководством преподавателя в подготовке презентаций, объединяющих разделы.

Ключевым положением курса является вопрос о влиянии природно-климатической, геополитической, религиозно-конфессиональной составляющих на формирование русской языковой картины мира.

Так, изучение историко-культурных оснований национальной картины мира (в том числе происхождение Руси, геополитические характеристики Руси, религиозно-конфессиональный

компонент этноса, миграционные процессы и их влияние на национальную государственность, изменения государственно-политического строя и территориальных пределов Руси/России, бытовая культура славян, войны, реформы и революции, происходящие в России, и т. п.) позволяет более глубоко осознать формирование грамматических категорий в русском языке, отражающих особый способ осмысления мира членами социума; ключевых слов, являющихся русскими культурными концептами; проявление национально-культурной специфики так называемых «мелких» (по терминологии Л. В. Щербы) слов; а также языковые явления, проявившиеся в результате языковой политики государства, представляющего язык в качестве средства воздействия на общественное и индивидуальное сознание.

Обязательным компонентом курса «Национальная картина мира: история формирования и развитие» является обобщение данных, полученных в результате ознакомления с трудами известных лингвокультурологов, с изучением фактов истории России. Неоднозначная трактовка некоторых исторических фактов позволяет организовывать дискуссии по многим вопросам связи языка и истории. Так, например, чрезвычайно интересным стало обсуждение дискуссии вопроса об употреблении субстантивированного прилагательного *русский* при номинации национальности, нашедшего отражение в монографии А. А. Мельниковой [2], в «Повести временных лет» летописца Нестора и в знаменитом труде Н. М. Карамзина «История государства Российского».

Осознание в процессе изучения национальной картины мира важности ее религиозно-конфессиональной составляющей – одна из задач курса. Для ее решения используется такой методический прием, как ролевая дискуссия, когда студенты анализируют и фрагментарно воспроизводят реально происходивший и опубликованный диалог на эту тему авторитетных ученых – Л. Н. Гумилева и А. М. Панченко [3]. Итоговой обучающей беседе предшествует самостоятельное знакомство студентов с научными работами и биографиями ученых. Для последующего обсуждения и усвоения отобраны фрагменты диалогов.

Одной из важных тем курса являются активно обсуждаемые специалистами-лингвокультурологами актуализируемые в языке русские культурные стереотипы, отражающие отношение

человека к действительности. Анализу подвергаются слова *авось, на всякий случай, в случае чего*, а также *внезапно, неожиданно, вдруг*. Здесь также используются различные приемы работы.

Студентам предлагается не только критически осмыслить существующие работы, но и научиться самостоятельно размышлять о причинах появления данных явлений в языке. Так, широко применяется один из приемов, используемых в методике преподавания русского языка, – побуждение к решению этнолингвистических задач и развитие языковой догадки. Например, решение вопроса о наличии в языке синонимов *внезапно, неожиданно, вдруг* требует также и обращения к словарям. Рассматривая синонимический ряд, представленный в словарях, студенты приходят к выводу, что наиболее ярко значение выражено в лексеме *неожиданно*, а ситуация неожиданности обязательно предполагает наличие субъекта, констатирующего какое-либо явление: этот «наблюдатель» может переживать случившееся вместе с тем, с кем это случилось – и тогда уместно употребление *вдруг* (историческое значение – ‘вместе’), а может быть лишь сторонним наблюдателем – здесь чаще используются *внезапно, неожиданно*. Следующим этапом работы становится поиск и разъяснение единиц, составляющих уже не центр поля неожиданности, а его периферию. Важно и интересно обратить внимание на то, что во фразеологических единицах заложен также этнографический, этноклиматический компонент: например, *как снег на голову*. В иностранной аудитории работа с такими единицами обязательно вызовет интерес к вопросам сопоставительной лингвистики.

Еще одна форма работы на семинарских занятиях – выполнение небольших групповых исследовательских проектов для подтверждения или опровержения данных, опубликованных в рассматриваемых научных работах. Например, анализируется представленность исследуемых лексем в разные периоды (с начала XIX в. до настоящего времени) по данным Национального корпуса русского языка, устанавливаются закономерности их употребления в разных типах текстов и т. п. Такая форма работы наглядно показывает недостатки многих существующих обобщений, сделанных на материале ограниченных выборок из раз-

народных и разновременных текстов, и развивает здоровый исследовательский скептицизм магистрантов.

Не менее оживленно проходит обсуждение научных работ, посвященных таким этноспецифичным ключевым словам, как *закон, правда, справедливость*, а также русским концептам *свобода* и *воля*, словообразовательному гнезду от глагола *гулять*, синонимическому ряду *смелость – отвага – храбрость – мужество – доблесть – удаль* и многим другим.

В качестве контроля степени усвоения материала предлагаются тестовые задания.

Таким образом, в результате освоения курса обучающиеся расширяют свои представления о специфике формирования национальной картины мира, учатся критически осмыслять научные исследования в этой области, что позволяет им эффективно применять полученные знания в профессиональной деятельности.

Литература

1. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы). – М.: Изд-во РУДН, 1997.
2. Мельникова А. А. Язык и национальный характер. Взаимосвязь структуры языка и ментальности. – СПб.: Речь, 2003.
3. Гумилев Л. Н., Панченко А. М. Чтобы свеча не погасла: Диалог. – Л.: Сов. писатель, 1990.

УДК 811.161.1:81'371:81'42

Зиновьева Е. И., Кузнецов Ю. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ФРАЗЕОЛОГИЗМ «ПОТЕРЯТЬ ЛИЦО» В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена анализу семантики и функционирования фразеологизма «потерять лицо» в современном русском языке. Отмечается расширение объема значения данного фразеологизма, выделяются значения, отсутствующие в словарях. Делается вывод, что два значения из трех являются собственно русскими. Результаты исследования следует учитывать в межкультурной коммуникации, в практике преподавания РКИ и при составлении учебных словарей.

Ключевые слова: фразеологизм, значение, дискурс, потерять лицо, учебный словарь, межкультурная коммуникация.

The phraseologism ‘to lose face’ in the aspect of intercultural communication

The article presents the analysis of the semantics and functioning of the phraseologism ‘to lose face’ in modern Russian. The authors note the increase of the volume of this idiom, identify meanings that are absent in dictionaries. It is concluded that two of the three meanings are actually Russian. The results of the study should be taken into account in intercultural communication, in the practice of RFL teaching and when composing learning dictionaries.

Keywords: phraseologism, meaning, discourse, to lose face, a learning dictionary, intercultural communication.

В современном русском языке все чаще употребляется фразеологизм *потерять лицо*, имеющий несколько значений, не все из которых зафиксированы в лексикографических источниках. Целью исследования явилось выявление семантики и особенностей функционирования этой единицы в разных типах дискурса на фоне других национальных языков.

Опираясь на материал «Национального корпуса русского языка» (НКРЯ), можно выделить следующие значения фразеологизма: ‘лишиться уважения, продемонстрировать свою слабость, некомпетентность в чем-либо’, например: *Не принять вызов Турции для Александра II означало бы потерять лицо в глазах русского общества, балканских славян и всей Европы* (В. Дегоев. Россия и Бисмарк // «Звезда», 2001) [1]. Это наиболее частотное, по данным НКРЯ, значение фразеологизма. Чаще всего выражение в этом значении употребляется в публицистическом дискурсе. В соответствующем подкорпусе НКРЯ находим более 250 примеров использования фразеологизма в этом значении. Например: *Англичане, – писал затесавшийся в Блиц иностранец, – так стеснительны, что боятся потерять лицо перед посторонним, устроив сцену или поддавшись панике.* (А. Генис. Блиц // Известия, 2012.05.06) [1]. В большинстве случаев фразеологизм, используемый в данном значении, заключается в кавычки, что свидетельствует о его цитировании, не исконности в русском языке, что ощущается говорящим (пишущим) на русском языке: *Нельзя доводить дело до того, чтобы одна из сторон явно*

одержала верх над другой, чтобы побежденный «потерял лицо», предстал униженным и оскорбленным (В. В. Овчинников. Размышления странника (2012) [1]; *Сторонники СРП заявили, что это «неправильное решение», теперь Россия недополучит солидные инвестиции, «потеряет лицо» и т. д.* (Н. Авилов. Откатали откатчикам (2003) // «Новая газета», 2003.01.23) [1].

Ср. также следующие контексты, косвенно подтверждающие высказанную точку зрения: *Он настаивал, сердился, совал деньги в руки Александру Ивановичу и вообще, как говорят китайцы, потерял лицо* (И. Ильф, Е. Петров. Золотой теленок (1931) [1]; *Если человек уронит себя в глазах окружающих, или, как говорят японцы, «потеряет лицо», его жизнь станет психологически невыносимой* (Н. Жуковская. Япония: быт и нравы народов // «Наука и религия», 1985) [1].

Второе значение – ‘утратить индивидуальность’: Институт потерял лицо, наши выпускники давно уже перестали считаться хорошими специалистами (А. Маринина. Светлый лик смерти (1996) [1]; За всех не скажу, но я испытала живейшее чувство солидарности, соучастия, если не момент литературно-критического счастья от самой возможности столь неожиданного разыгрывания газетной полосы – особенно в сравнении с «Литературной газетой», которая на то время потеряла лицо (и роль) «первой леди совета» и обрела облик ворчливой от неожиданно резкого постарения, унылой, занудной пенсионерского вида тетки (Н. Иванова. Между // «Новый Мир», 1996) [1]. Фразеологизм, используемый в данном значении, может иметь расширение за счет прилагательного собственных: Аптеки, живущие и выживающие только за счёт производителя, по большому счёту уже не фармретейл, а маркетинговые компании. В жестокой борьбе за выживание фармация теряет **собственное** лицо и вместе с ним, как ни странно, покупателя (АиФ 02.03.2017) [1].

Первые два значения зафиксированы во фразеологических словарях русского языка. Так, первое значение отмечено в таком источнике, как «Большой фразеологический словарь русского языка» [2], а второе – во «Фразеологическом словаре русского литературного языка» [3], в «Большом словаре русских поговорок» [4], во «Фразеологическом словаре русского языка» [5].

Третье, не зафиксированное в словарях значение, – ‘потерять самообладание’: Реакция директора Чеботарева тоже была весьма неожиданной. Он совершенно потерял лицо. И внезапно заголосил приклатненной лагерной скороговоркой: – Да я таких бущлатом по зоне гонял!.. Ты у меня дерьмо будешь хавать!.. (С. Довлатов. Наши, 1983) [1]; Что двигало Зиданом, когда он, развернувшись после, казалось бы, уже отыгранного эпизода, пошёл на защитника «скадры адзурры» Марко Матерацци и с ненавистью вонзил свою лысую голову в грудную клетку итальянца? Какие эмоции его обуревали? На что он надеялся? Что, в конце концов, сказал ему Марко такого ужасного, чтобы Зидан потерял лицо и разум именно в тот день, когда должен, обязан был стать двукратным чемпионом мира? (АиФ 23.06.2017) [1].

Рассматриваемый фразеологизм присутствует и в других языках. В английском *to lose face* означает ‘потерять статус, стать менее уважаемым’. Ср. итальянское *perdere la faccia*, французское *perdre la face* в том же значении. В испанском языке выражение появилось совсем недавно, как калька с английского.

В китайском языке выражение *потерять лицо* не считается в строгом смысле термина фразеологизмом, т.к. состоит только из двух, а не из четырех иероглифов. Словоупотребление означает ‘испытать стыд перед лицом других, потерять уважение’, а также имеет значение ‘заставить стыдиться из-за своих поступков других’. Подробно это выражение китайского языка проанализировано в статье К. Ф. Шелудченко [6].

Опрос 25 носителей русского языка – студентов магистратуры Санкт-Петербургского государственного университета – показал, что на первое место в сознании информантов выходит первое из указанных нами значений, респонденты отметили также значение ‘потерять самообладание’, но ни один из опрошенных не привел значение ‘утратить индивидуальность’.

В результате проведенного исследования можно предположить, что значение ‘потерять уважение’ у фразеологизма *потерять лицо* было заимствовано русским языком из китайского (как и в других европейских языках), тогда как два других значения являются собственно русскими.

Значение ‘потерять уважение’ формирует определенную культурную установку, влияющую на национальное коммуника-

тивное поведение. Данная установка (потери лица) рассмотрена, например, в работах, сравнивающих русское и немецкое коммуникативное поведение [7], русское и японское [8].

Полученные результаты следует учитывать в межкультурной коммуникации, в практике преподавания русского языка как иностранного, а также при составлении учебных словарей.

Литература

1. Национальный корпус русского языка – <http://www.ruscorpora.ru> (НКРЯ).
2. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия. – М.: АСТ-Пресс книга, 2006. – 784 с.
3. Фёдоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. 3-е изд., испр. – М.: Астрель: АСТ, 2008. – 878 с.
4. Мокиенко В. М. Большой словарь русских поговорок / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2008. – 784 с.
5. Фразеологический словарь русского языка / сост. М. И. Степанова. – СПб.: Виктория плюс, 2003. – 608 с.
6. Шелудченко К. Ф. «Потерять лицо»: восприятие феномена в китайской и русской культуре // Актуальные проблемы гуманитарных и социальных наук. Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики. – СПб., 2014. – С. 244–247.
7. Газизов Р. А. Русское коммуникативное поведение в сравнении с немецким в свете теории сохранения лица // Вестник Башкирского университета. Т. 14, №2. – Уфа, 2009. – С. 414–417.
8. Резникова Т. Б. Некоторые вопросы эмоционального контекста в коммуникации русских и японцев // Вестник ЦМО МГУ, 2014. – № 1. – С. 83–85.

УДК 378.4:727

Кайсарова С. Н.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Кулл Элизабет

Хаверфорд колледж, США

ОБРАЩЕНИЕ К АРХИТЕКТУРЕ ГЕРЦЕНОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК ПУТЬ ПОЗНАНИЯ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ (В СРАВНЕНИИ С АМЕРИКАНСКИМ УНИВЕРСИТЕТОМ ХАВЕРФОРДА)

Среди сокровищ русской и мировой архитектуры комплекс зданий РГПУ им. А. И. Герцена занимает одно из почётных мест. Обращаясь к её изучению,

можно проследить развитие российской педагогической традиции в сравнении с американским университетом Хаверфорда.

Ключевые слова: архитектура, традиция, стиль, РГПУ им. А. И. Герцена, Хаверфорд колледж

S. N. Kaysarova

Herzen State Pedagogical University of Russia,

Culp Elizabeth

Haverford College, USA

A comprehensive look at the symbolism behind Herzen University and Haverford's architecture and educational traditions

Among the treasures of Russian and world architecture the Herzen University complex of buildings ranks as one of the most notable architectural ensembles. Consider how the architectural style reflects the pedagogical ideas of Herzen and Haverford, we examined the architecture at both colleges and concluded that educational traditions keep and pass on social experience.

Keywords: architecture, tradition, style, Herzen University, Haverford college

Богатая архитектурная история Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена позволяет сравнивать его с подобными комплексами университетов других стран, одним из которых является университет Хаверфорда, находящийся в восточной Пенсильвании. Комплекс зданий РГПУ, действительно, не имеет аналогов в истории строительства учебных заведений в России. Изучая его, можно проследить эволюцию петербургской архитектуры на протяжении столетия – от барокко до позднего классицизма. В планировке комплекса учебного заведения сохранилась система, свойственная ранним петербургским усадьбам. Такое сочетание территорий нескольких старинных усадеб в современной градостроительной системе не встречается больше нигде в мире. Соседство на одной территории зданий с разной художественной характеристикой, выполняющих родственные функции, также является уникальным. Чтобы получить представление о том, насколько необычным был путь Герценовского университета к его современной архитектурной композиции, мы сделаем попытку сравнить архитектуру РГПУ и университета Хаверфорда.

Несмотря на то, что эти учебные заведения возникли в совершенно разных формах образовательных организаций, можно найти много общего как в архитектуре, так и в академических традициях.

Первая интересная параллель между РГПУ им. Герцена и университетом Хаверфорда – главный корпус. Для обоих университетов это строение буквально стало символом самих учебных заведений, даже образом всего вуза. Хотя основная историческая ценность сохраняется только в экстерьере этих зданий, они в полной мере представляют эпохи оснований университетов. Очевидно, что их архитектурные стили резко отличаются, но функция та же самая: отражать подход к образованию и воплощать главную идею процесса обучения.

Герценовский университет проследовал необычный путь, чтобы стать центром образования, которым он является сегодня. В его пространственной композиции объединены роскошные особняки восемнадцатого века, дворцы Воспитательного дома, здание Училища глухонемых и некоторые дополнительные сооружения, каждое из которых создаёт комплекс одновременно закрытый, как традиционное место образования, и динамический, как любое значительное достижение архитектуры. Эта величественная атмосфера подчёркивается архитектурой главного корпуса, до сих пор известного как дворец Разумовского (Разумовский был последним владельцем здания до его покупки с целью создания Воспитательного дома в 1797 г.). Расположенное в историческом районе между Невским проспектом, Гороховой улицей и набережной реки Мойки, это центральное здание демонстрирует революцию российской архитектуры, которая произошла во второй половине восемнадцатого века. В фасадах этого дворца, который был спроектирован архитекторами Кокориновым и Валлен-Деламотом, мы можем ясно видеть переход стиля от барочного величия Растрелли до возрождения классицизма. Комбинация классических элементов, старых методов использования цвета и сохранение пространства играют большую роль в создании образа здания. Во-первых, дворец Разумовского хорошо гармонирует с окружающими архитектурными достопримечательностями, создавая уникальное присутствие в центре города. Во-вторых, доминирование главного корпуса

создаёт внушительный образ престижного вуза. Величественный вид дворца Разумовского абсолютно точно отражает главный принцип педагогического университета: педагогика – это высокое и благороднейшее дело прогрессивного человечества.

В отличие от роскошного главного корпуса Герценовского университета, очень простой и скромный Фаундерс холл является центром американского университета Хаверфорда. Хаверфорд находится недалеко от Филадельфии в регионе, исторически населенном квакерами. В 1833 г. коллектив местных лидеров решил организовать частный университет по традициям и убеждениям квакеров. В результате первоначальное зодчество кампуса, в том числе Фаундерс холл, было разработано по стандартам американского колониального, пасторского и квакерского стилей. Никакое строение не показывает эти стили более наглядно, чем основное здание. Его исторический характер, пропорции и эстетические черты непосредственно повлияли на дизайн остальной части кампуса. Благодаря отсутствию многих декоративных элементов, как во дворце Разумовского, Фаундерс холл выигрывает от простоты форм и поддерживает спокойную атмосферу территории. Неприметный фасад Пенсильванского камня и большое, открытое переднее крыльцо передают главную мысль основателей университета о том, что образование должно быть доступным и равным для всех. Хотя в наше время Хаверфорд светское, а не религиозное учебное заведение, эти первоначальные ценности – честь, смирение и равенство – остаются в сердце архитектурного комплекса Фаундерс холла.

Как правило, в большинстве русских и американских университетов архитектурными элементами считаются памятники определённой ценности для истории вузов. Самый узнаваемый среди Герценовских монументов – памятник Ушинскому. Он располагается прямо перед главным корпусом и поэтому стал частью герба университета. Однако в историческом контексте более интересным считается бюст Ивану Ивановичу Бецкому. Созданный в честь деятеля русской культуры, который отдал свою жизнь организации образовательных учреждений в России, этот бюст был установлен в 1868 г. Основание Воспитательного дома, который обеспечивал образование для многих поколений детей, было возможно благодаря Бецкому. Этот па-

мятник не только точно отражает сущность человека, но и легко вписывается в университетский ландшафт. Гибкость линий основания памятника фокусирует внимание на дворе и дополняет орнамент зданий за памятником, в том числе известный дом Штегельмана, который был создан Расстрелли. Нет сомнения в том, что этот памятник служит напоминанием о длительной педагогической традиции университета а также гармоничным дополнением к исключительной архитектуре всего комплекса.

Вместо того, чтобы отдавать дань уважения великим деятелям в области образования, памятники Хаверфорда совершенно обыкновенные, хотя связанные с академической традицией. Например, Edward V. Conklin Gate (это ворота), которые сейчас считаются памятником, занимают дискретное, почти скрытое пространство на краю кампуса. В отличие от других входов в университет, это строение функционирует как место отдыха на природе. На самом деле, Conklin Gate являются каменными скамейками и имеют интересную историю. Ворота были построены в 1901 г. в честь одноклассника, который умер незадолго до этого. Их архитектор, Джулиан Абель – первый афроамериканский выпускник Высшей школы искусств Университета Пенсильвании. Этот дизайн для университета Хаверфорда скорее всего был одним из его первых, возможно, последнего года обучения. Тем не менее его фирменная элегантность сразу заметна в проекте. Он продолжал разрабатывать множество общественных зданий и площадок, таких как лестницы Филадельфийского художественного музея, которые были представлены в художественном фильме «Рокки». В контексте Хаверфорда его работа резонирует с идеалами доступного образования и соответствует простой архитектуре комплекса.

Сравнивая символику университетов, можно сказать, что чёрные белки Хаверфорда не так значительны, как герценовский пеликан. Его изображение включено в рекламные материалы, плакаты и расположено на фасадах нескольких зданий комплекса. Однако символическая связь пеликана с историей университета предшествовала созданию вуза. Образ этой необычной птицы первоначально был использован в идее Воспитательного дома, который работал в главных дворцах усадьбы. Есть такая легенда, что пеликан – единственное животное в мире, которое в

отчаянных ситуациях питает потомство своей собственной плотью. Эту историю жертвоприношения связали с опекуном сирот, а потом с жертвенностью русских педагогов. Барельеф, который мы можем видеть на фасадных строениях архитектурного комплекса, – это не просто пеликан, а пеликан с птенцами. Он также находится в верхней части герба университета.

На первый взгляд, чёрные белочки университета Хаверфорда не имеют такого глубокого смысла, как символ Герценовского университета. Большинство считает, что это животное было выбрано в качестве талисмана просто из-за их большого количества на территории кампуса. На самом деле этот выбор поддерживает академическую традицию учреждения. Чёрная белка имеет генетическую адаптацию, которая придаёт ей уникальный, интенсивный цвет. Это стало метафорой студентов Хаверфорда, которые должны отличаться от типичного учёного способностью и сильным характером. Как украшение ландшафта чёрные белочки сосуществуют с архитектурным комплексом университета и напоминают всем об уникальных чертах, символизирующих Хаверфорд.

Рассмотрев архитектурные стили и функции главных корпусов наших университетов, некоторые памятники, символику, отражающую педагогическую идею и черты характера студентов, изменения функции классических построек вследствие новых задач в связи с развитием университетов, мы можем сделать следующий вывод. Первоначально обратив внимание на архитектуру наших университетов, можно заметить, что традиции как форма закрепления и передачи социально значимого опыта поддерживаются и сохраняются как педагогическим университетом в России, так и университетом Хаверфорда в Америке. Можно только согласиться со словами академика Д. С. Лихачёва: «Памятники и архитектура – это обширный и неумолкающий лекторий, обучающий патриотизму, рассказывающий о великой роли народа в истории культуры и помогающий эстетическому воспитанию».

Кириченко С. В., Марусенко Н. М.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИ МАРКИРОВАННАЯ ИНФОРМАЦИЯ В РУССКИХ ПАРЕМИЯХ КАК ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО КОДА НАЦИИ

В статье рассматривается лингвокультурологически маркированные пласты знания в русских паремиях, выявляющиеся путем определения тематической группы, к которой относится исследуемая единица: ситуации, отражаемые и моделируемые пословицей или поговоркой, логического вывода, содержащегося в ней; выделения денотативной информации паремии; интерпретации денотативной информации, включающей употребление; оценочную и назидательную информации.

Ключевые слова: фразеологическая единица; языковая картина мира; денотативная информация; лингвокультурологически маркированная информация.

S. V. Kirichenko, N. M. Marusenko

Saint-Petersburg State University

Linguoculturological marked information in Russian paremia as a reflection of the cultural code of the nation

The article deals with linguoculturologically marked layers of knowledge in Russian paremia detected by identifying the thematic group to which the unit under study relates: situations reflected and modeled by a proverb or saying, the logical inference contained in it; allocation of denotative information of paremia; interpretation of denotative information, including usage; estimated and instructive information.

Keywords: phraseological unit; language picture of the world; denotative information; linguoculturologically marked information.

В современных лингвистических исследованиях активно развивается направление, в котором язык рассматривается как культурный код нации. Паремии любого языка отличаются ярким национальным своеобразием и наряду с другими средствами участвуют в формировании национальной языковой картины мира и национальных стереотипов восприятия того или иного фрагмента действительности.

Лингвокультурологически маркированная информация во фразеологических единицах вообще и, в частности, в паремиях может добываться двумя способами [1, с. 151]. Первый способ базируется на имитации процесса воспроизведения и восприятия паремий как поэтапно разворачивающегося текста (объектом изучения при таком подходе является отдельная единица, а ее когнитивный «паспорт» включает в себя различные блоки информации – денотативный, оценочный, мотивационный, эмоциональный, стилистический и т. п.). Каждый из этих блоков воспринимается и интерпретируется на фоне пластов знаний, которыми владеет носитель языка – говорящий и слушающий. Второй способ предполагает рассмотрение фразеологической единицы в качестве разновидности фрейма – особым образом организованного блока знаний об обозначаемом языковой единицы. Разработка фразеологических единиц в рамках этого способа анализа предполагает выявление различных модусов, выступающих выражением интерпретации объекта отображения [2]. Такого рода подход к фразеологическим единицам предполагает также рассмотрение круга наиболее типичных «образных уподоблений» [3, с. 17].

На наш взгляд, первый подход в большей степени отвечает задачам выявления лингвокультурологически маркированной информации с целью представления материала в иностранной аудитории. В качестве иллюстрации мы выбрали паремии с компонентом-зоосемизмом, в которых наблюдаются различные способы использования образа животных для отражения, моделирования и оценки ситуации.

При выявлении содержания лингвокультурологически маркированных пластов знания в паремиях мы использовали следующий алгоритм анализа:

1. Тематическая группа, к которой относится исследуемая единица.
2. Ситуация, отражаемая и моделируемая пословицей/поговоркой, а также логический вывод, содержащийся в ней.
3. Денотативная информация пословицы.
4. Интерпретация денотативной информации:
 - а) употребление;

- б) оценочная информация;
- в) назидательная информация.

Проиллюстрируем данное положение паремией с компонентом-зоосемизмом **волк**:

1. Сколько (как) **волка** не корми, (а) он все в лес смотрит.

1. Тематическая группа «'Изменчивость – неизменность'».

2. Определенные сущности скрыто или явно сохраняют свои свойства и стремления (отрицательные по отношению к говорящему) и не изменяют их ни при каких обстоятельствах.

3. Как ни старайся расположить к себе определенного человека, его истинная сущность, старые привязанности рано или поздно себя обнаружат.

4. а) Говорится, когда кто-либо обнаруживает или может обнаружить свои отрицательные намерения, несмотря на чьи-либо добрые усилия.

Например: «Ведь и у разбойника бывает подчас совесть, боярин; а что б он был добрый человек – не верю! Нет, Юрий Дмитриевич, как волка не корми, а он все в лес глядит» (М. Н. Загоскин. Юрий Милославский).

б) Пословица содержит отрицательную оценку, так как русской системой ценностей определяется отрицательное отношение к подобному поведению.

в) Сумей распознать такого человека! Не теряй времени и сил на изменение его качеств!

Таким образом, паремия, моделируя определенную ситуацию, содержит оценку этой ситуации. Оценка может заключаться в самой паремии, а может возникать в контексте. Оценка может быть положительной или отрицательной в зависимости от совпадения образа действий кого-либо с нормами, декларируемыми пословицей. Пословицы и поговорки содержат назидательную информацию – руководство к действию в сложившихся обстоятельствах. Определенная оценка и назидательность базируются на принципах, выработанных русской культурной общностью. Образы животных, используемые для моделирования ситуаций в пословицах и поговорках, являются стереотипными для носителей русского языка, несут лингвокультурологически маркированную информацию, выявление которой позволит избежать ошибок в межкультурной коммуникации.

Литература

1. Зиновьева Е. И. Общезыковые концепты сквозь призму русской фразеологии // Русистика и современность: Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. Материалы IV междунар. науч.-практ. конф. 28–29 июня 2001 г. – СПб., 2002.

2. Михеев М. Ю. Отражение слова «душа» в наивной мифологии русского языка // Фразеология в контексте культуры. – М.: «Языки русской культуры», 1999. С. 145–158.

3. Опарина Е. О. Лексические коллокации и их внутрифреймовые модусы // Фразеология в контексте культуры. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – С. 139–145.

УДК 811.161.1'243:378.147:008(=161.1)

Киселёва М. С.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Формирование системы знаний о русской культуре у иностранных учащихся является важной частью современного процесса изучения русского языка как иностранного. Особое место в этой системе знаний занимает формирование представления у студентов о художественной культуре русского народа, отражающей народное понимание мира.

Ключевые слова: культурологическая компетенция, семиотика, русская культура, русское народное искусство

M. S. Kisselyva

Herzen State Pedagogical University of Russia,

Etnokulturovedchesky aspect of teaching Russian as foreign

Formation of a system of knowledge about Russian culture in foreign students is an important part of the process of learning Russian as a foreign language. At the same time, formation of artistic culture, reflected the submission of the Russian people about the world, take in this process a special place.

Keywords: culturological competence, semiotics, Russian culture, Russian folk art.

Характерной чертой современной методики преподавания иностранных языков, и в том числе русского языка как иностранного, является ориентация на познание мира и культуры народа, говорящего на изучаемом языке. При этом неотъемле-

мой частью процесса формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся стало сегодня формирование у них системы знаний о национально-специфических компонентах культуры, в число которых входит и традиционная художественная культура народа.

Русское народное искусство – носитель этнического ядра русской художественной культуры, наглядное отражение в художественных образах русской этнической картины мира. Понятие картины мира – одно из ключевых понятий, может быть определено как некое связанное представление этноса о бытии, которое определяет основной фонд этнических ценностей, ориентиров, символов, архетипов, а значит, может служить интегральной типологической характеристикой этнической культуры. Знания, формируемые у иностранных студентов в процессе знакомства с традиционными формами народного искусства, будут составлять этнокультуроведческий компонент их культурологической компетенции. Наиболее перспективным для адекватной и целостной презентации традиционных форм народного русского искусства представляется семиотическое направление исследований (Ю. М. Лотман, Б. А. Успенский, А. Ф. Лосев, В. Н. Топоров и др.). Семиотический подход к определению понятия «культура» позволяет рассматривать последнюю в качестве упорядоченной информационной системы, необходимым условием существования которой является наличие некоего кода, языка, где основной структурной единицей является знак. Совокупность знаков формирует связанное единство – текст, обладающий определенным значением и передающий это значение, т. е. представляющий собой определенную форму знания; в нашем случае такой формой знания будут являться произведения художественной культуры.

Все проявления и продукты культуры с точки зрения семиотического подхода представляют собой акты коммуникации, т.е. имеют своим содержанием акт общения, основанный на взаимодействии, или обмен информацией. Поэтому все произведения культуры, и в том числе художественной культуры, можно рассматривать не столько в качестве текста, сколько в качестве действия, или взаимодействия, в рамках определенного социокультурного контекста, а произведения народной культуры – как

действия в определенном этносоциокультурном контексте. Семиотический подход дает, таким образом, возможность рассматривать произведения традиционного русского искусства в качестве некоего этнокультурного дискурса, реализующего одновременно межличностную, содержательную и текстуальную функции и действующего через обмен значениями. Представляется, что описание механизма действия такого обмена в системе традиционной русской культуры может способствовать формированию у иностранных учащихся более четкого представления как об отличительных чертах художественной культуры русского этноса, так и об истоках, условиях и путях ее формирования.

Формирование и развитие особенностей и отличительных черт русской художественной культуры, как и всякой другой национальной художественной культуры, определено действием целого ряда факторов (природно-географических, исторических, экономических, религиозных и т. д.). Эти факторы необходимо учитывать и при определении этнического ядра, носителем которого является народная художественная культура, и при определении ее периферийных характеристик, и при анализе реализуемого в рамках народной культуры этнокультурного дискурса. Необходимо учитывать их и при создании учебных материалов, на основе которых предполагается осуществлять формирование знаний этнокультуроведческого характера в составе коммуникативной компетенции иностранных учащихся.

Одним из важнейших факторов формирования русской национальной культуры всегда являлся фактор влияния на неё близких в территориальном, экономическом и/или культурном отношении этносов. Эти народы, или этносы, имели как сходства, так и различия в восприятии окружающей действительности, различия в языке, обычаях, обрядах, быте и, соответственно, в способах, приёмах и средствах художественного описания окружающего мира. Оказавшись по тем или иным причинам связанными друг с другом, этносы взаимодействовали на культурном уровне, в той или иной степени обуславливая и своё развитие, и развитие русского этноса. При этом в каждом регионе проживания русских взаимодействующими оказывались разные этнические сообщества, что обусловило, с одной стороны, существование разных видов и жанров искусства в разных регио-

нах проживания русских, а с другой, различия внутри одного вида или жанра искусства, распространенных на всей территории их проживания.

«Этнический» фактор влияния на традиционную русскую художественную культуру тесно связан с природно-географическим, который, в свою очередь, во многом определил использование материалов и изобразительно-выразительных средств создания произведений искусства.

На формирование картины мира всякого этноса существенное влияние всегда оказывала религия. Так и внутри русской православной ментальности развивались самобытные формы устройства семьи, мотивации трудовой деятельности, информационные пространства и т. д. Религиозные представления в большой степени определяли как пути развития искусства, отдельных его видов и жанров, так и отношение этноса к искусству.

Таким образом, целостное и адекватное рассмотрение функционирования традиционных форм русского народного искусства в системе культуры в качестве действия, или взаимодействия, с учетом определенного этно – и социокультурного контекста, в котором осуществлялось это взаимодействие, может стать способом, или моделью, как формирования этнокультурологических знаний иностранных учащихся, так и совершенствования их культурологической и коммуникативной компетенций, что сделает более эффективным процесс развития в иностранных учащихся черт «вторичной языковой личности».

УДК 81'373:398.21(=161.1)(=581)

Костюк Н. А., Дун Сюань

Санкт-Петербургский государственный университет

ОБРАЗ ПРИРОДЫ КАК ОДИН ИЗ МАКРОБЛОКОВ КОНЦЕПТА «КРАСОТА» В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ СКАЗКАХ

В статье концепт «красота» рассматривается как единица ментального плана, репрезентируемая в языке народной сказки и обладающая национально-

культурной спецификой. Авторы проводят сопоставительный анализ одного из макроблоков концепта *красота* на примере русских и китайских сказок.

Ключевые слова: концепт; волшебная сказка; языковые средства; национально-культурные особенности концепта.

N. A. Kostiouk, Dun Siuan

Saint-Petersburg State University

The image of nature as a macroblock of the beauty concept in Russian and Chinese fairy tales

This article examines linguocultural concept «beauty» as mental unit represented in the folk tale language and illustrating national and cultural specificity. The authors offer a comparative analysis of the *beauty* concept (focusing on one of its macroblocks) illustrated by examples from Russian and Chinese fairy tales.

Keywords: concept; fairytale; language facilities; national and cultural patterns of a concept.

Концепт "красота" является структурированным ментальным образованием [1, с. 109], которое представлено в народно-поэтическом творчестве разных народов взаимообусловленными блоками, к которым относятся такие понятия, как *красота природы, красота жилища, красота внешности и внутренняя красота человека*. В данной статье будет рассмотрен вопрос о том, как в русских и китайских народных сказках на уровне лексики представлен образ природы в качестве одного из макроблоков концепта *красота*.

Действие русских народных сказок разворачивается на ландшафтно-природном фоне, отражающем связь русского человека с природой, которая являет собой безусловную красоту. В первую очередь в волшебных сказках описываются *поле, степь, море, реки, горы и луга*, которыми любят герои, испытывая радость от общения с природой. И хотя в русской сказке мы не находим как таковых пейзажных зарисовок, в поле зрения русского человека попадают огромные по своим размерам объекты природы, а их образы являются предметом эстетического восприятия.

В русских сказках при описании природы используются главным образом следующие языковые средства: *прилагательные (в прямом и переносном значении) и традиционные сказоч-*

ные формулы-клише, обозначающие время и указывающие на пространственные характеристики объекта описания.

Так, в русских сказках широко используются имена прилагательные для прямого номинативного обозначения признака объекта: *широкое поле, поля бескрайние, широкие степи, широкое раздолье; глубокое море, высокие горы, крутые горы*. Доминантным, обобщающим словом по отношению к таким объектам в природе, как *поле* и *степь*, является существительное *раздолье*. «Раздолье – ширь, простор; открытое свободное пространство» [2, т. 12, с. 298]. Это пространство включает в себя поля и степи как часть этого пространства. В значении слова *раздолье* доминантным является признак 'свободное пространство', по которому скользит взгляд наблюдателя. Приведем типичные контексты: «Села Марьюшка на серого волка, и только ее и видели. Впереди *степи широкие, луга зеленые, горы в облака упираются*» [3, с. 12]. «У нас *поля бескрайние, ширина беспримерная, у заводей березки белые*» [3, с. 26]. «А *море-то глубокое, дна не достать*» [3, с. 143]. «Ничего не сказала старику золотая рыбка, повернулась и ушла в *глубину моря*» [3, с. 214].

Каждый объект природы имеет свою пространственную характеристику, которая описывается в терминах "верх – низ – право – лево", то есть во всех направлениях. Анализ контекстов показывает, что и поле, и степь занимают очень большое пространство: море имеет большую глубину, а горы уходят высоко вверх, о чём свидетельствуют номинативные словосочетания, в которых прилагательные *глубокий, широкий, бескрайний, высокий* реализуют свое прямое значение. *Глубокий и глубина, высокий и высоко, широкий и широта* – в этих деривационных цепочках слова имеют одинаковый корень и отражают одни и те же сематические признаки: 'занимающий большое пространство по направлению вверх (в глубину или в ширину)'. Этот признак поддерживается также значениями прилагательных *бескрайний* (о полях) и *крутой* (о горах).

Среди согласованных определений "прилагательное + существительное" (*небо синее, луга зеленые, реки синие, березки белые, цветы лазоревые* и др.) при описании объектов природы в русских сказках чрезвычайно важным оказывается прилагательное *чистый*. Его употребление в одном из своих

значений 'имеющий свободную, не занятую поверхность' [2, т. 17, с. 1075] *чистое (поле), (море) синее, чистое* также способствует раскрытию характеристики и восприятия объектов природы через пространственные параметры. Сравните: «Шла она *чистым полем, шла высокими горами*» [3, с. 12]. «Съезжались они в *чистом поле, широком раздолье*» [3, с. 21].

Цвет моря и воды в реке в русских сказках всегда *синий*: «По *синю морю* корабль бежит» [3, с. 18]. «У нас *луга зеленые, реки синие чистые, у нас поля бескрайние*» [3, с. 26]. В словосочетаниях *синее море, синие реки* прилагательное *синий*, кроме обозначения цвета, обозначает также насыщенность цвета, указывающую на *глубину* объекта [4]. Таким образом, с помощью прилагательного *синий* дается пространственная характеристика объекта *вглубь*, поскольку цвет моря всегда соотносится с характеристикой его глубины. Словосочетания *синее море* и *глубокое море* могут встречаться в пределах одной сказки: «А *море-то синее, глубокое, дна не достать*» [3, с. 143]. Синоним к прилагательному *глубокий – бездонный* [5, с. 102], что указывает на невозможность достичь предела огромного глубинного пространства. Таким образом, в русских сказках *синий* – цвет неба и моря, символ высоты и глубины. Традиционные языковые формулы – клише *близко ли, далеко ли, низко ли, высоко ли; через леса, через овраги, через крутые горы* также указывают на бескрайние просторы, на которых раскинулись степи, леса и горы.

Лексические средства, репрезентирующие концепт *красота* в макроблоке *красота природы*, одновременно могут являться в сказках тропами. В русских сказках при описании природы широко используются не только эпитеты, но и гиперболы: «*горы в облака упираются*» и «(речка такая глубокая), *дна не достать*». В одном случае обозначается недостижимый для глаза высокий предел, в другом случае указывается на невозможность достичь предела на большой глубине. Перед нами образная конкретизация признаков 'высокий' и 'глубокий' с помощью тропов, актуализирующих признак каждого из объектов природы как 'занимающий значительное пространство'.

Таким образом, макроблок концепта «красота» – «природа как нерукотворная среда обитания» – характеризуют следующие признаки ее объектов, напрямую связанные с русским менталите-

том – широтой натуры и жаждой свободы: 'вызывающие наслаждение и умиротворение' и 'не ограниченные пределом' (глубины, высоты и ширины), 'безграничные в своей протяженности'.

В китайских народных волшебных сказках описываются не только *поле, море, и горы*, но и *трава, цветы камни и листья*, т. е. в китайских сказках описывается большее число объектов природы, чем в русских, и эти описания более детализированы. Для китайских сказок, в отличие от русских, при описании природы характерны прямые значения прилагательных (за исключением прилагательных *золотой* и *серебряный*). Так, имена прилагательные используются для прямого номинативного обозначения признака объекта: *бескрайнее поле, зеленая трава, яркие цветы, зеленые деревья, красные камни, крутые горы, густой лес*. Например: «Летает птичка над бескрайними полями, летает по синему небу с белыми облаками» [6, с. 5]. «Отрыл юноша глаза, видит – перед ним ровная дорога расстилается. По обеим сторонам дороги *зеленая трава да яркие цветы*» [6, с. 9]. «Вперед идут – *горы крутые*, назад – *лес густой*. В траве *светлячки сверкают, в ущельях звери ревут*» [6, с. 56].

В переносном значении в сказках встречаются только прилагательные *золотой* и *серебряный*: *золотые цветы, серебряные цветы*. Эти словосочетания встречаются почти во всех волшебных сказках: «Налетел ветер на лиану, все ветки ее перемешал, *серебряные и золотые цветочки* в кучу сбил» [6, с. 62]. «На склонах *каких только деревьев нет*, вся земля цветами да травой заросла. Кручи крутые и те цветами усеяны, *золотыми да серебряными*, вокруг дивный аромат разливается» [6, с. 43].

Анализ контекстов показывает, что актуальный в русских сказках признак 'занимающий большое пространство' оказывается нерелевантным в китайских сказках, а значит, и для понятия красоты в китайской фольклорной картине мира.

Контексты демонстрируют, что понятие красоты связано для китайского взгляда на мир с контрастным соединением цветов: «Вдруг смотрит юноша: *гора* перед ним *невысокая* появилась, вся *красная, красными камнями* усыпанная, а на той горе *зеленые сосны* растут. *Красота такая, что и описать невозможно*» [6, с. 44]; «Поднялись сестры на гору, а там *красота такая, что и не расскажешь*. Небо разноцветное, *деревья зеленые, травы соч-*

ные, а цветов каких только нет, да *птиц разноперых! В озерах мальки зеленые, красные, желтые, синие*» [6, с. 55].

Внимание героев в китайских сказках привлекают не большие природные объекты, а маленькие члены природного сообщества. Красота природы описывается не просто через цвет, а через разноцветье деревьев, птиц, цветов, рыб, камней и травы. Восприятие красоты этих объектов сопряжено с ароматом: «вокруг дивный аромат разливается». В русских сказках упоминание о запахах, сопровождающих восприятие природы, отсутствует.

В китайских сказках, в отличие от русских, широко представлены сравнения при описании природы: трава заблестела – жемчуг драгоценный; цветы расцвели – мотыльки золотые да серебряные; вода зеленая – нефрит драгоценный, ровная да спокойная – зеркало шлифовано; листья зеленые, ну прямо изумруд. В основе данных сравнений лежит доминирующий признак 'блестеть', 'давать блеск'.

Таким образом, макроблок концепта *красота* – «природа как нерукотворная среда обитания» – характеризуют следующие признаки ее объектов: 'вызывающие наслаждение и умиротворение' и 'отличающиеся богатством ярких, насыщенных красок, дающих блеск, подобный блеску драгоценных и полудрагоценных камней'.

Сопоставительный анализ одного из макроблоков концепта *красота* убеждает в том, что в разных языках осмысление понятия *красота природы* происходит по-своему, а семантическое пространство макроблока *красота природы* отражает как эквивалентные, так и национально – специфические признаки лексических единиц в русских и китайских сказках.

Литература

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
2. Словарь современного русского литературного языка: В 14 т. – М.: Изд-во Академии наук, 1955.
3. Афанасьев А. Н. Народные русские сказки. – Л.: Лениздат, 1983. – 445 с.
4. Интернет-ресурс:
<http://colory.ru/?item=e4ca732c-5c7f-4bb1-97f5-b0485e99fe06>.
5. Словарь синонимов АН СССР / под ред. А. П. Евгеньевой. – Л., Наука, 1976.
6. Китайские народные сказки. – М.: Художественная литература, 1972. – 336 с.

Лю Цинян, Панько Л. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПАРЕМИИ С ЛЕКСИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ «ЗЯТЬ» И «НЕВЕСТКА» ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена лингвокультурологической проблеме формирования фоновых знаний о семейных отношениях некровного родства. Рассматриваются паремии, включающие ключевые номинации некровного родства «зять» и «невестка». Обосновывается необходимость их изучения в китайской аудитории.

Ключевые слова: зять; невестка; тёща; паремии; некровное родство.

Lu Cinjan, L. N. Panko

Saint-Petersburg State University

Premiaes with lexical units «brother-in-law» and «daughter-in-law» at educating of Chinese students

The Article is sanctified to the problem of forming of base-line knowledge about the domestic relations of «unbloodied cognation». Premiaes including the key nominations of «unbloodied cognation» «brother-in-law» and «daughter-in-law» are examined. The necessity of their study is grounded for the Chinese audience.

Keywords: brother-in-law; daughter-in-law; mother-in-law; premiaes; unbloodied cognation.

Получение китайскими студентами гуманитарного образования в российских вузах ставит перед лингвометодикой РКИ ряд проблем социокультурного плана, требующих их осмысления с позиций когнитивной и функциональной лингвистики.

Одной из таких задач является, на наш взгляд, усвоение китайскими обучаемыми системы русских паремий, представляющих собой ценные источники страноведческих и культурных фоновых знаний, необходимых для успешной коммуникации с носителями русского языка и русской культуры.

Паремии, тесно связанные с историей и культурой русского народа, представляют собой устойчивые лаконичные изречения оценочного и назидательного характера, отражают различные стороны и явления жизни этноса. Китайские студенты могут получить представления о национальном характере, религиозных

представлениях и обычаях, о бытийных нормах и канонах русского народа через изучение паремий, которые «можно назвать хранилищем многовекового коллективного опыта людей, народной мудрости и национальной культуры» [1].

В своей исследовательской работе мы обратились к паремиям бытийной сферы русской национальной жизни – «Семья и семейные отношения». В частности, нас интересует, как отражены в языке ситуации становления и увеличения семейного коллектива через организации некровного родства.

Закреплённые в паремиях отношения некровного родства обладают когнитивно-прагматическими функциями, способностью выступать средством реализации различных коммуникативных интенций, передавать культурно-значимую гендерную информацию.

Некровное родство – это, на наш взгляд, эволюционный опыт сосуществования и включения в систему жизненных ценностей новых членов замкнутого минимального социума – семьи как ячейки общества.

В системе национальных культурных ценностей каждого народа семейные ценности занимают важное место и влияют на поведение и мышление каждого члена семьи. Русские лексемы «зять» и «невестка» характеризуют семейные отношения с позиции вхождения мужчины и женщины в состав иной семейной страты: мужчины – в семью «жены», женщины – в семью «мужа». Социальные роли того и другого существенно отличаются, что беспристрастно фиксируют паремии.

Русские паремии с лексемами «зять» и «невестка», отражая отношения некровного родства, отличаются национально-культурной спецификой на фоне китайской языковой культуры. Некровные родственные отношения в китайской культурной традиции сложились под влиянием феодальной системы брака, превосходства мужчины над женщиной и ответственности мужчины за свой род и кровных родственников по линии «отцовской семьи». Свекровь, будучи почитаемой со стороны сына женщиной, склонна игнорировать и не замечать требований и интересов «невестки». В то время как теща, наоборот, старается услужить и ублажить «зятя», с целью облегчить положение дочери в новой семье и в отношениях с некровной роднёй. Эти характер-

ные отношения иллюстрирует китайская пословица «У тёщи зятёк – любимый сынок».

Анализ русских паремий со словом «зять» и «тёща» свидетельствует о том, что «тёща» воспринимается как достаточно властная и сильная женщина, способная влиять на семью дочери и давать указания «зятю»: «Тёща в дом – чёрт в дом», «Тёща в дом – дом кверху дном».

Мать дочери может относиться к зятю так, как он того заслуживает: «синица не птица зять – не родня», «нет чёрта в доме – прими зятя» и «зять на двор – пирог на стол». «зять да сват у тёщи первые гости». Отношения тёщи и зятя являются плодотворной темой для шуток и анекдотов в современной русской действительности. Например, «именно труд на дачном участке тёщи сделал из зятя человека».

Надо отметить, что русские паремии свидетельствуют о большем, чем в традиционной китайской семье, гендерном равенстве внутрисемейных кровных и некровных отношений, о сильном и оправданном распределении обязанностей между мужчинами и женщинами в рамках семьи и рода. Причём вклад женщин в семейные отношения признаётся как более значимый и ценный: «Хозяйкой дом стоит», «Жена не сбережёт, так и мужу подавно не сберечь», «От хозяина чтоб пахло ветром, от хозяйки – дымом», «Муж – про походы, жена – про расходы».

Гендерные стереотипы китайских отношений некровного родства и роли женщины в новой семье оказывают «отрицательную» интерференцию на восприятие русских паремий, затрудняют их понимание. Поэтому важно проводить аналогии между ситуациями, которые отражены в паремиях, и объяснять их национальную специфику [2].

Читая русскую литературу и сталкиваясь в тексте с паремиями, отражающими реалии национальной русской жизни, китайские студенты часто склонны интерпретировать паремии через призму собственных фоновых знаний об отношениях некровного родства в китайской традиции. Из этого следует, что изучение и описание отношений некровного родства как значимого компонента национальной культуры и сложность становления новых родственных связей при усвоении китайскими

учащимися сталкивается с явлением этнокультурной интерференции.

Мы полагаем, что освоение данного блока паремий должно проводиться на продвинутом этапе обучения в тематических речевых блоках, посвящённых семье и семейным ценностям. Русские паремии с лексемами «зять» и «невестка» предполагают не только формирование фоновых знаний о системе культурных ценностей, но и способность использовать эти знания в практической деятельности. Это позволит глубже понять межкультурную корреляцию русской и китайской жизни, обеспечить взаимопонимание и коммуникативную успешность межкультурных диалогов.

Литература

1. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка: учеб. пособие для педагогических институтов по специальности «Русский язык и литература». – М.: Просвещение, 1992. – 511 с.

2. Семененко Н. Н. Значение и смысл русских паремий в свете когнитивной прагматики // Известия Уральского государственного университета. – № 6 (85). – 2010. – С. 169–180.

УДК 811.161.1'243:81'276.6:355(=161.1)(=581)

Ма Жуе

Санкт-Петербургский государственный университет

СНЯТИЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО БАРЬЕРА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (НА ПРИМЕРЕ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ)

В статье рассматривается вопрос о семантических барьерах в межкультурной коммуникации и способах их снятия в преподавании русского языка как иностранного. Исследование проводится на примере военной лексики и содержащих ее устойчивых выражений.

Ключевые слова: коммуникативные барьеры, межкультурная коммуникация, русский язык как иностранный, лингвокультурология, лингвострановедение, эквивалентность, безэквивалентность.

Removal semantical barriers as a method for developing skills of cross-cultural communication in practice of teaching Russian as a foreign language (on the example of military vocabulary)

The article examines the question of semantical barriers in cross-cultural communication and the method of its removal in practice of teaching Russian as a foreign language. The research bases on military vocabulary and stable expressions.

Keywords: barriers of communication, cross-cultural communication, teaching Russian as a foreign language, linguistic culturology, linguistic and country studies, equivalence and non-equivalence.

Иностранным языком никак нельзя овладеть в совершенстве в отрыве от культуры. Язык – это не только набор знаков или средство общения, он представляет собой сокровищницу, в которой хранится богатая история, культура, искусство и мудрость его носителей, чем и определяется бурное развитие таких молодых, но популярных научных дисциплин, как лингвокультурология, лингвострановедение и т. д. Так что коммуникация между носителями разных языков и есть коммуникация между разными культурами – межкультурная коммуникация. Согласно определению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, под межкультурной коммуникацией понимается «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [1, с. 26].

Таким образом, при обучении иностранным языкам большое внимание должно уделяться культурному образованию. По мнению Е. И. Пассова, следует превратить обучение иностранным языкам в иноязычное образование, содержанием которого является иноязычная культура [2, с. 28]. В иноязычную культуру входит все, что учащимся нужно для коммуникации на иностранном языке, в частности, культура страны изучаемого языка, национальные психологические особенности народа, его моральные и нравственные ценности, оценочно-эмоциональное и эстетическое отношение к миру и др. Именно многообразии иноязычных культур является одной из самых главных причин коммуникативных барьеров, особенно семантических.

Как междисциплинарное понятие, коммуникативные барьеры рассматриваются и в психологии, и в лингвистике. Если в психологии большое внимание уделяется индивидуально-психологическим особенностям, межличностным отношениям, то лингвисты изучают языковые единицы на разных уровнях и выделяют фонетические, семантические, стилистические и логические барьеры.

В данной статье мы рассматриваем некоторые способы снятия барьеров, главным образом, семантических, в межкультурной коммуникации на примере военной лексики и включающих ее сравнений, метафор, фразеологизмов и т. д. Чтобы результаты нашего исследования были более актуальными для использования в практике РКИ, мы сравниваем эти языковые единицы в русском и китайском языках.

Итак, мы разделили интересные, характерные для отражения разных национально-культурных особенностей языковые единицы на три группы: исторические и общественные реалии, прецедентные высказывания в художественной литературе, характеристика человека и действительности.

В русском языке существует выражение «оборотень в погонах», которое было создано бывшим министром внутренних дел Борисом Грызловым для обозначения коррумпированных сотрудников в МЧС и МВД 2003–2006 гг. Теперь оборотнями в погонах называются все, кто занимает важную должность в государственных учреждениях и участвует в коррупционных схемах. Например, *«В декабре 2012 г. в Подмоскowie разгорелся громкий скандал с **оборотнями в погонах**, в котором упоминались сразу несколько офицеров местного УВД»* (Известия, 2014.03.07). Однако китайские русисты, незнакомые с данной историей, не могут вывести значение этого словосочетания по прямым значениям составляющих его слов, потому что у китайцев традиционно нет представления об оборотне, и он никак не связывается с погонами. Таким образом, от преподавателя требуется ознакомить учащихся с данным культурным контекстом.

В случае, если культура двух стран имеет нечто общее, от преподавателя не требуется проведения такой большой работы по разъяснению культурного контекста. Например, в связи с тем, что у России и Китая была одинаковая идеология, много выра-

жений являются эквивалентными, например, авангард рабочего класса (工人阶级的先锋队), враг народа (人民公敌) и т. п.

Но есть и безэквивалентные выражения, в частности, тексты художественной литературы. Так, выражение «Есть еще порох в пороховницах» из повести «Тарас Бульба» Н. В. Гоголя означает, что «казацкая сила не ослабела». В современном русском языке данное выражение говорит о том, что у человека еще есть сила, крепкое здоровье и большой потенциал. Например, «Я действительно играю шерифа, собравшегося уходить на пенсию, но у меня **есть еще порох в пороховницах**, уж поверьте! А вообще, не надо называть меня старым» (Комсомольская правда, 2013.01.23). Прецедентные высказывания в художественной литературе представляют собой безусловно культурное наследие народа и для них обычно нет эквивалентов в других языках. В китайском языке для того, чтобы обозначать старого по возрасту, но еще активно трудящегося и имеющего высокое стремление и идеалы человека, используются прецедентные высказывания из древних стихов: 老骥伏枥, 志在千里。

烈士暮年, 壮心不已 (лошадь старая, но все-таки хочет долго бегать, человек пожилой, но все-таки стремится к своей цели). Отметим, что в этих высказываниях не используется военная лексика.

Военная лексика широко используется в описании человека, его характера, действия и определенной действительности. Например, «... если в нашей стране станет слишком много такой идеологически настроенной молодежи, которая может стать политически активной, образно говоря, мы окажемся на **пороховой бочке**. И вопрос в том, когда поднесут спичку к этой бочке с **порохом**» (Комсомольская правда, 2013.05.21). Пороховая бочка (или бочка с порохом) здесь обозначает потенциальную угрозу и нестабильную, опасную ситуацию. В китайском языке «пороховая бочка» в большинстве случаев характеризует вспыльчивого человека (возможно и в русском языке), при этом если поднести спичку к этой бочке, т.е. кто-то его дразнит, возбуждает, он взорвется (他像个火药桶, 一点就着). То же самое с выражением

吃火药 (человек съел порох или бомбу). А выражение 炮灰 (зола после бомбардировки) означает зря погибших солдат или «козла отпущения» в русском языке.

Вышеуказанные примеры свидетельствуют о том, что при обучении РКИ важно учитывать и проблему эквивалентности и безэквивалентности [1, с. 42]. Преподавателю нужно уметь использовать эквивалентные, легко переводимые, понимаемые языковые единицы в русском и родном учащимся языках и одновременно делать культурологические, страноведческие и др. комментарии к безэквивалентным, существующим только в русском языке единицам для снятия семантических барьеров в межкультурной коммуникации. К тому же ознакомление учащихся с иноязычной культурой средствами языковых явлений в большой степени способствует формированию у них уважения к культуре изучаемого языка, его пониманию и мотивирует на дальнейшее изучение языка. Следует отметить, что данные примеры относятся к разным функциональным стилям, что создает стилистические барьеры в коммуникации, снятие которых требует дальнейшего, более глубокого исследования.

Литература

1. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Е. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 248 с.
2. Пассов Е. И. Методика как наука будущего. – СПб.: Златоуст, 2015. – 171 с.

УДК 811.161.1'243(519.5)

Маккензи А. Д., Сакальчикова Н. Н.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

О КОРЕЙЦАХ И КОРЕЙСКИХ УЧАЩИХСЯ

(из опыта преподавания английского и русского языков в Южной Корее)

Статья посвящена влиянию менталитета корейцев на методику преподавания русского языка корейским учащимся (начальный уровень обучения).

Ключевые слова: национальные особенности; стремление учиться; утомляемость; непосредственность; наивность; игровые задания; трудолюбие; перевод; языковой материал; грамматическая информация; речевые задания.

A. D. McKenzie, N. N. Sakalchikova

Herzen Russian State Pedagogical University

About the Koreans and Korean students

(from the experience of teaching English and Russian languages in South Korea)

The article is devoted to the influence of the mentality of Koreans on the methods of teaching Russian language to Korean students (the beginning level of education). *Keywords: national characteristics; desire to learn; fatigue; spontaneity; naivety; games; hard work; translation; linguistic matter; grammatical information; speech tasks.*

Дипломатические отношения с Республикой Корея были установлены нашей страной в 1990 г. Кроме торговых связей, в результате которых мы получаем технику компаний «Samsung» и «LG», автомобили «Хёндэ» и «Киа», развиваются и другие отношения. Так, к нам все чаще приезжают корейские студенты для изучения русского языка, а российские преподаватели работают в Южной Корее, обучая корейцев русскому языку. Что нам известно об этом восточном народе? Очень немного. Большинство исследований русских авторов посвящено истории и экономике страны. Но, чтобы успешно проводить уроки русского языка, необходимо иметь хотя бы некоторые представления о менталитете этого восточного народа. Я несколько раз была в Южной Корее – сначала студенткой по обмену, после окончания петербургского университета в течение года изучала корейский язык на курсах иностранных языков в Сеуле, затем работала в качестве переводчика в одной из компаний Сеула и одновременно преподавала русский язык работникам этой компании, а также преподавала английский язык корейским школьникам. Опыт общения с корейцами разных возрастных категорий и разного статуса вызывает желание поделиться некоторыми впечатлениями о жизни корейцев, их национальных особенностях и мыслями о методических приемах обучения учащихся языкам.

В первую очередь, хотелось бы отметить быструю утомляемость корейских учащихся. Оказалось, что такая их особенность не случайна и связана с вызывающим удивление стремлением учиться, получать знания в самых различных областях. Это могут быть какие-либо курсы (чаще всего английского языка или курсы по подготовке к сдаче ЕГЭ), частные школы (в до-

полнение к обычным школам), секции или кружки (в младшем возрасте часто спортивные или музыкальные), занятия с репетиторами. На улицах не увидишь играющих, тем более праздно шатающихся детей и подростков. Все учатся с утра до поздней ночи. По многочисленным рекомендациям врачей, Корейскому правительству пришлось даже издать закон, запрещающий частным школам работать после 22 часов. Библиотеки же открыты 24 часа в сутки и обычно полны посетителей. Особенное напряжение испытывают школьники и их родители в период сдачи ЕГЭ. Поступить в престижный университет можно только при условии, если хорошо сдашь экзамен. Это для корейцев единственная гарантия будущего успеха в жизни. В результате накапливается непреходящая усталость. В транспорте, на рабочих местах, в учебных заведениях часто можно увидеть спящих (даже в сидячем положении) или борющихся со сном людей. Работая в аудитории, приходится учитывать данную особенность корейских учащихся и делать, например, пятиминутные перерывы для отдыха, проводить «физкультминутки» или же менять тембр голоса, чтобы помочь им взбодриться. Работники компаний с этой целью постоянно пьют кофе или зеленый чай. В некоторых офисах имеются отдельные комнаты, где можно расслабиться и поспать. И это также актуально, потому что рабочий день у корейцев практически ненормированный: никто не имеет права уйти с работы раньше начальника, даже если тот задерживается допоздна.

С самоотверженной погруженностью в учебную деятельность связана еще одна национальная черта корейцев – детская непосредственность, граничащая с наивностью. О. Кирьянов, один из русских корееведов, пишет: «Они так заняты учебой, что это лишает их возможности развиваться в социальном плане: нормально общаться со сверстниками, приобретать необходимые для повседневной жизни навыки, то, что называется жизненным опытом. Часто взрослые корейцы производят впечатление великовозрастных детей» [1]. Имея представление об этой весьма импонирующей для участников общения черте характера корейцев, можно смело использовать при обучении их языкам игровые задания, и это не вызовет недовольства или

скептицизма ни у школьников, ни у взрослых. Уроки будут более оживленными и продуктивными.

Считается, что корейцы более способны к точным наукам, нежели к языкам. Но вопреки общепринятому мнению многие из них прекрасно говорят на английском и даже на русском языках. Присущие им трудолюбие и усердие дают прекрасные результаты.

В методике преподавания иностранных языков, и в том числе русского, нет единого мнения по поводу необходимости использования перевода. Мы придерживаемся точки зрения, что на начальном этапе обучения без перевода не обойтись, так как системы русского и корейского языков совершенно разные. Корейский язык относится к числу агглютинативных языков. Агглютинация – «образование в языках грамматических форм и производных слов путем присоединения к корню или к основе слова аффиксов, имеющих грамматические и деривационные значения» [2]. В корейском языке существует три степени вежливости, требующие разного грамматического оформления; иная структура предложений; отсутствуют спряжение глаголов и род имен существительных; признаки предметов передаются с помощью глагола, а не имени прилагательного; на письме используется корейский алфавит, более легкий, чем русский или же латинский (научиться читать по-корейски легче, чем по-русски). Русская грамматика и даже письмо на русском языке представляют для корейцев значительную трудность. Чтобы облегчить процесс овладения русским языком, мы видим необходимость переводить на знакомый учащимся язык не только слова, но и предложения. Это экономит время и силы как учащихся, так и преподавателя. Я не представляю себе, как бы я могла научиться говорить по-корейски, если бы наш преподаватель корейского языка не пользовался переводом на английский язык.

Также по причине различия языков требуется особо тщательный подход к отбору языкового материала. На начальном этапе не стоит предлагать учащимся более десяти новых слов. Кроме того, должно быть достаточно упражнений для усвоения той или иной грамматической информации. Приходится вновь и вновь возвращаться к изученным формам слов или конструкциям, чтобы закрепить пройденное. Однако нельзя пренебрегать и

речевыми заданиями. В противном случае полученные знания могут остаться в пассивном запасе. Довольно часто корейские учащиеся, изучавшие русский язык в течение двух лет, не понимают простейших фраз при общении с носителями языка и сами почти ничего не могут сказать. Поэтому разговорную практику надо проводить, но проводить очень осторожно, то есть так, чтобы все (или почти все) слова и конструкции были очень хорошо знакомы. Темы простые и близкие возрасту и статусу обучаемых. Например, для студентов университета: Знакомство. Семья. Мой друг. Я учусь в университете. Мой день.

При всех трудностях преподавания русского языка корейским учащимся работать с ними весьма приятно, так как это очень добрые, отзывчивые люди, которые уважительно относятся к старшим и особенно преподавателям, даже если преподаватель совсем молодой. Он для них «сонсэнним» – наставник, очень уважаемый в Корее человек.

Литература

1. Кирьянов О. Корея и корейцы. О чем молчат путеводители. http://www.e-reading.club/bookreader.php/1035309/Kiryarov_-_Koreya_i_koreycy._O_chem_molchat_putevoditeli.html

2. Большая советская энциклопедия. – М., Изд. «Советская энциклопедия», 1970. – С. 506.

УДК 811.161.1'243:378.147:316.72

Матвеева Т. Н.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ

Статья посвящена некоторым проблемам, связанным с межкультурной коммуникацией в современном образовательном полиэтническом пространстве. Рассматриваются особенности межнационального общения в профессиональной сфере, причины коммуникативных неудач, а также предлагаются рекомендации, которые помогут их избежать.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, тактики речевого поведения, стереотипы, менталитет, диалог культур.

T. N. Matveeva

Herzen State Pedagogical University of Russia

The article deals with the problems connected with intercultural communication in contemporary educational multi-ethnic society. The article examines particularities of intercultural communication in the professional sphere and the reasons of communicative failures and also recommendations which will promote to avoid them.

Keywords: intercultural communication; intercultural competence; tactic of speech; stereotypes; mentality; dialog of cultures.

Взаимодействие различных культур сегодня представляет собой сложное динамическое явление, связанное с глобальными коммуникационными процессами, поэтому и современное образовательное пространство вуза представляет собой среду, благоприятную для приобщения студентов не только к научным и образовательным ценностям, но и к культурным, причем не только общенациональным, но и общекультурным. Последнее связано, в частности, с тем, что в вузах нашей страны обучаются представители самых различных культур. Кроме того, наш город практически с самого своего основания является интернациональным и поликонфессиональным. Это является важным фактором, поскольку пребывание в нашем городе предоставляет уникальную возможность общения с представителями разных стран, языков и культур. Таким образом, пребывание в поликультурном пространстве, имеющийся и накапливаемый личный опыт создают благоприятные условия, при которых вырабатываются адаптивные модели поведения, свидетельствующие о степени социальной и межкультурной компетенции личности.

Известно, что межкультурная компетентность во многом зависит от общей культуры человека, в том числе и от профессиональной. Чем выше культурный уровень, культурный потенциал, тем успешнее человек решает задачи, связанные с различными ситуациями в условиях межкультурного общения, тем реже возникают коммуникативные сбои и неудачи. Их негативные последствия важно учитывать и предотвращать не только в межличностной коммуникации, но и в общественной сфере: в учебном процессе, межконфессиональных отношениях, в культурных и деловых контактах и т. п.

Следует учитывать, что широкое понятие «культура» непременно включает в себя и такое понятие, как «речевая культура», которая определяет не только общие, но и национально детерминированные правила речевого поведения, вербального и невербального. В условиях межкультурной коммуникации для ее успешности требуются знания многих национально-специфических особенностей не только речевого этикета в различных ситуациях и сферах общения: формы приветствия-прощания, извинения, обращения к собеседнику, особенности представления при знакомстве, формы выражения благодарности, согласия-несогласия с собеседником, но и других составляющих, например, речевых табу. Последнее, как и многое другое, также является важной составляющей в диалоге культур, так как, общаясь только в соответствии со своими национально детерминированными нормами коммуникативного поведения, можно испытать отсутствие взаимопонимания или даже культурный шок.

Для успешной и продуктивной межкультурной коммуникации в условиях вуза необходимо через предметные связи или специальные тренинги и курсы знакомить учащихся с особенностями коммуникации представителей других культур. Помимо языковых особенностей, следует уделять внимание и другим составляющим коммуникативного процесса, например, таким, как особенности личностного пространства в процессе коммуникации, возможные позы, жестикуляция (невербальные средства коммуникации), тональность общения, манера поведения и т. д. Знания в этой сфере помогут выработке и успешному применению соответствующей моменту речеповеденческой тактики и тем самым исключат возможность коммуникативной неудачи и возникновения у коммуникантов неуверенности в результатах такой коммуникации. Чтобы избежать негативного результата «на пути к взаимопониманию в процессе коммуникации, люди, сталкиваясь с разнообразными этнокультурными интересами и различиями, вынуждены добиваться более полного и адекватного понимания себя и партнеров, для этого зачастую приходится пересматривать некоторые ценности собственной культуры» [2, с. 26].

Для успешной коммуникации (в том числе и межкультурной) в профессиональной сфере, помимо различных и весьма

обширных знаний особенностей вербальной и невербальной коммуникации, потребуются также и иные знания, например, существование этнических стереотипов как позитивных, так и негативных, «представляющих собой набор устойчивых представлений о других этносах, особенностях их поведения» [2, с. 38]. Так, стереотипное представление о русских – гостеприимство, искренность, широта и загадочность души; о немцах – порядок, точность, пунктуальность; об американцах – деловые, уверенные в себе и т. п. Кстати, на основе стереотипов построены имеющиеся у каждого народа анекдоты о представителях какой-либо другой нации. Таким образом, знание стереотипов также является важной составляющей межкультурной коммуникации, хотя стереотипы могут быть упрощенными и не всегда соответствующими действительности. Полезными будут и знания, связанные с этическими, эстетическими представлениями носителей другой культуры, а также нравственные и иные нормы.

Еще одним немаловажным компонентом является понимание термина «менталитет», определяемый как «этнически обусловленное сознание человека, для которого характерно мирозерцание в категориях и формах родного языка, или мыслительная и духовная настроенность как отдельного человека, так и общества в целом» [2, с. 46]. Это, в свою очередь, определяет особенности языковой картины мира представителей разных культур. Таким образом, вступая в межкультурную коммуникацию, мы сталкиваемся во многом с другой картиной мира, её особенностями представления о мире, что также следует иметь в виду.

Как видим, проблемы межкультурной коммуникации выходят далеко за пределы собственно лингвистики, и в настоящее время исследование в этой области можно считать междисциплинарными, поскольку к исследованиям в этой области причастны и психология, и теория коммуникации, и лингвокультурология, а также этнография, социология, семиотика и другие науки.

Особенность межкультурной коммуникации, как уже отмечалось ранее, заключается в том, что в общение вступают представители культур, имеющих по многим параметрам национально детерминированную специфику. Отмечается также, что языковые погрешности могут в меньшей степени вызывать негативные реакции, так как всегда делается скидка на то, что

иностранец может ошибаться и говорить не так или не совсем так, как носитель языка. При этом высказывание, несущее ту или иную информацию, может быть в целом понято со скидкой на то, что «так по-русски не говорят/это сказано не совсем по-русски». Приведем некоторые примеры: «Петербурге *солнце не работает*» (студент из Китая). «Когда я была в Петербурге, у меня было мало *вольного* времени» (студентка из Польши). «*После года они поженились*» (студент из Америки). «Я все выходные *сидела в подвале*» (в американской культуре подвальное помещение, нулевой этаж/*basement* представляет собой нечто другое, чем наш традиционный подвал). «Работала с компьютером, и теперь у меня *болят кисти*» (студентка из Америки). «Они приехали, чтобы *навязать отношения с Россией*» (студентка из Польши). Безусловно, это можно расценивать как коммуникативную неудачу, но не ведущую к культурному шоку и не провоцирующую межкультурный конфликт такого уровня, о котором пишет в своей книге «Война и мир языков и культур» С. Г. Тер-Минасова [2, с. 66]. Как видим, причины коммуникативных неудач могут быть различными и обусловленными не только незнанием языковых особенностей, но и отсутствием культурологических знаний.

Следовательно, чтобы избежать коммуникативных неудач для успешного овладения чужим языком и культурой необходимо не только аккультурация, как утверждалось прежде, но и диалог культур, позволяющий, с одной стороны, усвоить языковые и культурологические особенности страны изучаемого языка, а с другой стороны – увидеть особенности своего языка и культуры и, тем самым, избежать ошибок и коммуникативных неудач, в том числе связанных с явлением интерференции в коммуникативном процессе.

Литература

1. Садохин А. П. Обсерватория культуры: Журнал-обозрение, 2008. – № 2. – С. 26–32.
2. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. – 286 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЫ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

В статье рассматривается возможность обучения лингвистическому анализу внутренней формы русских фразеологических единиц для формирования социокультурной компетенции иностранных учащихся и осуществления ими успешного межкультурного общения.

Ключевые слова: социокультурная компетенция; предметная компетенция; внутренняя форма; фразеологическая единица.

E. G. Polonnikova

Saint-Petersburg State University

Sociocultural competence formation based on linguistic analysis of the inner form of Russian phraseological units

The article deals with the possibility of teaching linguistic analysis of the inner form of Russian phraseological units in order to develop foreign students' sociocultural competence and establish their successful crosscultural communication.

Keywords: sociocultural competence; subject competence; inner form; phraseological unit.

Межкультурное общение – это диалог представителей различных культур с целью обмена информацией. Информация представляет собой сведения о культуре, если понимать культуру в широком смысле как совокупность материальных и духовных ценностей. Знания общекультурного характера входят в состав предметной компетенции, а знания национально-культурных особенностей – социокультурной. Формирование предметной и социокультурной компетенций является основной целью обучения иностранным языкам, в том числе РКИ.

Формирование предметной компетенции происходит непрерывно на протяжении всей жизни учащихся, в то время как формированию социокультурной компетенции отводится второстепенная роль. Поэтому на занятиях по РКИ необходимо особое внимание уделять формированию у учащихся страноведче-

ских, социолингвистических, лингвокультурных, психолингвистических и этических знаний, умений строить своё вербальное и невербальное поведение в соответствии с этими знаниями, сопоставлять факты и явления родной и изучаемой культур, а также развитию таких качеств личности, как открытости, терпимости, тактичности.

В содержании обучения у А. Н. Щукина социокультурная компетенция является результатом усвоения языковых знаний, речевых навыков и коммуникативных умений [1, с. 125]. Таким образом, социокультурные знания и умения будут сформированы наиболее прочно, если будут основаны на языковых. Умение анализа является одним из таких основных лингвистических умений, которые развивают системный и сознательный взгляд на языковые явления, способствуют пониманию, закреплению полученных знаний и в дальнейшем правильному их использованию в ситуациях общения. Анализируя языковые явления, учащиеся смогут научиться рассуждать и делать выводы самостоятельно, развивать языковую догадку и формировать языковое чутьё, приближаясь по своему уровню владения языком к носителям.

Лучше всего методический потенциал лингвистического анализа проявляется на материале фразеологических единиц как хранителей национально-культурной информации. Во фразеологизмах содержится коллективная культурная идентичность народа. Фразеологическая единица представляет собой, согласно В. М. Мокиенко, «относительно устойчивое, воспроизводимое, экспрессивное сочетание лексем, обладающее (как правило) целостным значением» [2, с. 5]. Благодаря устойчивости и воспроизводимости фразеологическая единица передается из поколения в поколение в неизменной форме и содержит свёрнутую ситуацию, отражающую культурный фон и образ мысли народа.

Внутренняя форма фразеологической единицы является образом, указывающим на ситуацию, которая стала основой возникновения фразеологизма. Это «представление о признаке, по которому назван предмет, и, таким образом, мотивирующий название предмета» [3, с. 13]. Она раскрывает менталитет народа, его отношение к действительности, указывает на национально-культурную специфику. Внутренняя форма – это «дух народа», заключенный в строе его языка [4, с. 378]. Благодаря ассо-

циативной природе фразеологизмов, связи между внутренней формой и языковым значением, с одной стороны, а с другой – с культурной семантикой, фразеологические единицы являются единицами как языка, так и культуры.

Обращение к категории внутренней формы на занятиях по РКИ позволит учащимся проникнуть в суть языковых явлений и самостоятельно выявить значение фразеологической единицы в наглядной форме, определив её коннотации, степень экспрессивности и ограниченный круг ситуаций употребления в речи носителями языка. Например, во фразеологизме «сердце кровью обливается» (*«Я стою у окна и смотрю на это пепелище – и сердце моё обливается кровью»* А. Битов, «Пушкинский дом») угадывается образное представление «сердечного плача», поскольку сердце – это душа, чувственная часть человека, телесно-антропный код культуры, а компоненты кровь и обливаться – это физический код культуры, они соотносятся с болью, слезами, грустью. Поэтому данная фразеологическая единица выступает в роли стереотипного представления о состоянии одного человека, глубоко сочувствующего другому [5, с. 630].

Носители языка на бессознательном уровне определяют значение фразеологизма, его мотивация скрыта в глубинах подсознания их культурной памяти, в то время как не носители должны обладать умениями анализа, догадки с целью раскрытия культурных смыслов, их верной интерпретации. На занятиях по РКИ необходимо уделять внимание формированию и развитию таких умений, предлагать упражнения для формирования языковых навыков и умений с последующим развитием социокультурных умений в заданиях коммуникативного типа.

Особое место в данной работе должно отводиться фразеологии. На данный момент нет фразеологических минимумов для учащихся, хотя многие фразеологические единицы не менее употребительны, чем их лексические эквиваленты [6, с 13] и включены в задания системы тестирования. Эта проблема актуальна для обучения РКИ, и уже ведётся работа по созданию фразеологических минимумов для учащихся, в частности Н. П. Андрюшиной.

Освоение учащимися всех уровней владения РКИ определенного объёма фразеологических единиц, развитие умений

анализа языковых явлений позволят достичь более адекватного понимания русской культуры всеми не носителями, изучающими русский язык, а также решат многие проблемы обучения специалистов в области лингвистики и перевода.

Литература

1. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 2003. – 507 с.
2. Мокиенко В. М. Славянская фразеология: учеб. пособие для студентов. – М., 1989. – 207 с.
3. Федоров А. И. Развитие русской фразеологии в конце XVIII – начале XIX вв. – Новосибирск: Наука, 1973. – 171 с.
4. Гумбольдт В. фон. От антропологии к лингвистике: Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – 425 с.
5. Телия В. Н. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия – М., АСТ – ПРЕСС КНИГА, 2006. – 782 с.
6. Шанский, Н. М., Быстрова, Е. А. 700 фразеологических оборотов русского языка / Н. М. Шанский, Е. А. Быстрова. – М., 1975. – 120 с.

УДК 811.161.1(574:575.1)

Сапунова И. А., Тураджанова А. Р., Шмакова А. Д.

Санкт-Петербургский государственный университет

РОЛЬ И МЕСТО РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В КАЗАХСТАНЕ И УЗБЕКИСТАНЕ

В статье рассматриваются проблемы с бытованием и изучением русского языка и культуры в Казахстане и Узбекистане в постсоветское время, анализируются причины дерусификации и их последствия.

Ключевые слова: русский язык, культура, Казахстан, Узбекистан, постсоветское пространство, дерусификация.

I. A. Sapunova, A. R. Turadganova, A. D. Shmakova

Saint-Petersburg State University

The role and place of Russian language and culture in Kazakhstan and Uzbekistan

The article deals with problems of teaching and use of Russian language and culture in post-Coviet Kazakhstan and Uzbekistan, with focus on reasons and consequences of derussification process.

Key words: Russian language, culture, Kazakhstan, Uzbekistan, post-Soviet countries, derussification

Активное влияние русского языка и культуры в Средней Азии и Казахстане началось в начале 19-го века. В это время развивается светское образование, возникают местные формы театра и нерелигиозной литературы, растет внимание российских ученых, писателей, путешественников, художников, основными темами творчества которых стали необычайная природа, традиции и обычаи народов, населяющих эту обширную территорию. Трудно переоценить вклад В. В. Верещагина, который своим туркестанским циклом не только создал проникнутую гуманизмом целостную картину культурного и бытового уклада жизни в крае, но и заложил в нем основы некоторой культурной среды, которая впоследствии развилась появлявшимися там собственными живописцами.

Важным этапом в процессе укрепления позиций русской культуры и языка стал советский период, который характеризуется радикальными изменениями в жизни народов бывших окраин империи, масштабным внедрением светских форм, повсеместным распространением грамотности. Сотни русских учителей ехали в союзные республики ликвидировать безграмотность, учить местное население не только русскому языку, но и местной письменности, которая была переведена на кириллицу. Помимо этого, в советское время и в Казахстане, и в Узбекистане, и в других республиках возникла довольно большая хорошо образованная, ориентированная на светские достижения культуры социальная прослойка с высоким статусом, происходила межкультурная коммуникация, способствовавшая развитию и национального самосознания. Именно во времена СССР путем организации широчайшей образовательной сети была решена задача приобщения масс к достижениям мировой культуры.

Нельзя не отметить тот факт, что во времена сталинских репрессий огромный поток в Казахстан ссыльной русской интеллигенции сыграл большую роль в поднятии культурного уровня местного населения. Огромный вклад в науку Казахстана внес писатель, историк, археолог, этнограф и философ Л. Н. Гумилев. Университет в Астане носит его имя.

В Узбекистане русский язык и культура получили толчок в развитии благодаря ученым и представителям художественной интеллигенции, эвакуированным из центральных районов Со-

ветского Союза в годы Великой отечественной войны. Работа лучших русских поэтов, переведивших произведения литературы авторов Средней Азии, способствовала популяризации их творчества во всем мире.

Тысячами нитей были связаны национальные культуры с культурой русской. В 1941 г. великий казахский акын обратился в стихах к жителям блокированного фашистами города:

«Ленинградцы, дети мои, Ленинградцы, гордость моя...».

С момента распада СССР в Казахстане и Узбекистане наступил этап самоидентификации, он характеризуется не только отказом от коммунистической доктрины и поиском новых идеологических альтернатив, но и дерусификацией, повсеместным продвижением языков титульных наций, исключительно национальных кадров, что привело к попыткам вытеснить русский язык из активного употребления, начали закрываться русские школы. Тем не менее русский язык и русская культура в целом по-прежнему имеют достаточно большое влияние. Свыше половины населения бывших советских республик до сих пор используют русский язык в качестве средства межнационального общения, а в крупных и средних городах он по-прежнему является языком науки, культуры и делового общения.

В 1995 г. в Казахстане была принята Конституция, в которой зафиксирован за русским языком статус «официально употребляемого в государственных организациях и органах местного самоуправления», что подтверждает реальное двуязычие.

В современном Узбекистане на государственном уровне объявлен перевод национального языка с кириллицы на латиницу, поэтому в настоящее время официальные документы оформляются двояко. Переходный период ориентирован на 5 лет. Население Узбекистана все хуже и реже говорят по-русски, но провал языковой политики заключается и в том, что и родной узбекский язык люди тоже стали знать хуже, что привело к катастрофическому падению общего уровня школьного и высшего образования в стране. Элита стремится вывозить своих детей за рубеж, в том числе в Россию. Дерусификация зашла очень далеко. Так, «утопив» русский язык, в Узбекистане столкнулись с тем, что русский язык потянул за собой на дно и узбекский. Зна-

чение государственного языка в качестве языка межнационального общения было сильно преувеличено реформаторами.

Разговорный русский сохраняется в городах, но в сельской местности говорят на диалектах, и не только не знают ни слова по-русски, но уже с трудом понимают литературный узбекский. В программу национальных школ русский язык включен наравне с иностранными, и на его изучение отводится 2 часа в неделю, в русских школах в старших классах сохранены 4–5 часов в неделю русской литературы, но знакомство с ней заканчивается на 70-х гг. 20 в. В вузах русскому языку уделено всего 72 часа на 1-м курсе.

Весь накопленный в прошлом богатый научный и культурный опыт, вся узбекская научно-справочная база, фундаментальные научные труды, диссертации, монографии, огромное количество документальной и специализированной литературы, вузовские учебники – все это было опубликовано на кириллице, и переиздавать их на латинице никто не планирует, что приводит к общему падению культурного уровня. Старшее поколение не способно освоить тексты на латинице, молодежь не понимает кириллическое написание, что ведет к разладу поколений.

Педагоги-энтузиасты организуют курсы русского языка. Большую помощь им оказывает представительство «Росзарубежцентра», проводящее конференции и семинары для преподавателей. И в Казахстане, и в Узбекистане доля русского населения продолжает падать из-за массовой эмиграции, естественной убыли, а также продолжающегося демографического роста среди автохтонных народов, которые активно увеличивают свое присутствие в России в качестве трудовых мигрантов. Продолжается вытеснение русских из всех сфер. Даже в таких городах, как Алма-Ата и Ташкент, доля русских упала с 59,9 % до 19%, но русский язык продолжает оставаться востребованным.

С 1 ноября 2012 г. по приказу Министерства юстиции Узбекистана русский язык (наряду с узбекским) вновь разрешен к ограниченному официальному использованию при оформлении документов в органах ЗАГС.

Несмотря на попытку ограничить влияние русской культуры, в художественных училищах и вузах изучается творчество

русских художников, без которых невозможно представить искусство современных мастеров как Казахстана, так и Узбекистана.

Культура объединяет народы, межкультурная коммуникация укрепляет дружественность, снижает разногласия. Уважение к культуре позволяет стоять напротив друг друга мечети и православной церкви. Выпускникам средних школ на экзамене была предложена тема для сочинения: «Русский язык: вчера, сегодня, завтра». Работы учащихся свидетельствуют об оптимистическом взгляде молодежи на проблемы жизни русского языка на постсоветском пространстве.

Русский язык и сегодня выполняет функцию межнационального общения, являясь языком науки, культуры, образования, деловых отношений.

УДК 811.161.1

Термова Р. М.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

В статье представлена модель интерактивного обучения межкультурной коммуникации в русле диалога культур, рассматриваются содержательное наполнение и методическая организация учебного курса «Межкультурная коммуникация иностранных учащихся в условиях русской языковой среды».

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; языковая среда; игровые образовательные технологии; взаимопонимание; культурологический текст

R. M. Teremova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Intercultural communication of foreign students in the Russian verbal environment

The article presents a model of interactive teaching of intercultural communication in the course of dialog of cultures. It describes the content and methodical organization of the training course «The intercultural communication of foreign students in the Russian verbal environment».

Key words: intercultural communication; verbal environment; gaming educational technologies; mutual understanding; cultural text

Развитие современного общества породило изменения и в образовательной среде, побудило научную мысль к рассмотрению обучения в широком контексте диалога культур и межкультурной коммуникации. Сейчас, как никогда ранее, возникает потребность в формировании креативной личности, с развитым общепланетарным сознанием, готовой к конструктивному диалогу с представителями других народов, с уважением относящейся к их культуре и духовным ценностям, к правам при сохранении собственной культурно-национальной идентичности.

В настоящее время существенно изменилась педагогическая парадигма обучения: учащийся – не пассивный деятель, выполняющий указания учителя, а активный субъект, способный принимать решение, уметь вести дискуссию, высказывать свою точку зрения и аргументировать её. Второй субъект учебного диалога – обучающий, преподаватель, он организует и направляет обучение. Взаимодействие учащегося и преподавателя рассматривается как педагогическое сотрудничество, в котором учитываются интересы учащихся, их индивидуальные личностно-психологические особенности. В процессе учебного общения обучаемые должны научиться ведению конструктивного диалога, максимально раскрыться друг другу.

Наиболее оптимальными для формирования навыков межкультурного общения являются темы, составляющие блок «Всегда ли мы понимаем друг друга?». В первую очередь, это рассмотрение в разных контекстах проблемы взаимопонимания, формирования в партнерах по межкультурному диалогу, толерантности и эмпатии друг к другу. У обучающихся имеются уже сложившиеся стереотипы и представления об особенностях той или иной нации, быте, культуре, обычаях, чертах национального характера разных народов. Одни могут быть неверны изначально, другие уже давно изменились. Несовпадение ожиданий с реальными ситуациями другого мира становится причиной культурного шока, межкультурных конфликтов, неприятия иной культуры. Все то, что не соответствует их собственным приоритетам, обучаемые начинают отвергать. Особенно важной для обучаемого и обучающего является задача осознания и признания мысли: другой – не значит плохой.

Рассмотрение проблемы взаимопонимания во всех ее аспектах – дружбы, доверия, межличностной симпатии – способствует воспитанию навыков межкультурного общения обучаемых. Примыкают к данной теме материалы о проявлениях социальной «доброты»: о волонтерстве, меценатстве, благотворительности (тема «Помогать другим – это призвание»).

Взаимопонимание невозможно без осознания норм речевого общения поведения и этикета. Вопросы, выносимые на обсуждение, касаются учета в межкультурном взаимодействии специфики форм приветствия и прощания в разных лингвосоциумах, соблюдения этикетных правил, сообразных конкретной ситуации общения, «национальным особенностям» улыбки, жестов, мимики. Учащиеся могут овладеть искусством общения, усвоить правила ведения беседы, умение говорить комплименты и отвечать на них. При обращении к формам речевого этикета целесообразно привлекать материалы традиционной культуры, обсуждая степень влияния на поведение и общение национальных примет, суеверий и др.

Актуальны также темы, связанные с культурой России, поскольку именно на этом материале иностранные учащиеся обучаются нормам и правилам межкультурного общения в русле диалога культур. Представление о России, ее географических особенностях, культуре, которое формируется при этом у студентов способствует усилению интереса к России. Освоение специфики иной, в том числе и русской, ментальности и психологии помогает скорректировать культурологические знания инофонов и по-новому осознать культуру собственной страны.

Темы «о русском» можно объединить названием «Страна, в которую вы приехали, – Россия...». Предметом рассмотрения здесь являются особенности национальной картины мира, своеобразие быта, образа жизни, традиции духовной и материальной культуры. Предстоит знакомство с государственными символами страны, путешествие по её культурно-географической карте. В качестве учебных материалов целесообразно привлекать культурологические тексты; активно используется на занятиях наглядность. Студенты знакомятся также с различными видами фольклора: пословицами, загадками, определяют специфику коммуникативного поведения аллегорических персонажей, воплоща-

ющих те или иные черты человеческого характера в сказках о животных («Теремок», «Репка», «Лиса и журавль», «Журавль и цапля»), рассуждают о коллективной ответственности и взаимодействии, взаимовыручке, нравственных нормах. Особое внимание при изучении фольклора уделяется речевым формулам поговорок и пословиц, в которых закреплён опыт межличностного взаимодействия («Как аукнется, так и откликнется», «Один за всех – все за одного» и др.). В процессе изучения традиционного искусства – национального костюма, русской игрушки, народных промыслов и ремесел – завязывается оживлённая дискуссия о сбережении культурных артефактов. Студенты могут попробовать себя в роли народных умельцев и изготовить своими руками произведения народного искусства, например, куклу-оберег. Тема предполагает большое количество учебных экскурсий и презентаций, например, виртуальный поход в музеи народной культуры России.

Нельзя обойтись без темы, которая знакомит студентов с культурой их конкретного местопребывания, где реализуется их межкультурное общение. Целесообразно включить в программу обучения тему «Культурное пространство Санкт-Петербурга (Осло, Лондона...», в которой рассматриваются проблемы культурного наследия города и его сохранения, даются характеристики музеев, памятников архитектуры и истории. Особый интерес вызывает разговор о своеобразии культурных нравов, привычек жителей, городских традициях, дающих импульс для развития навыков межкультурного общения именно в данном мегаполисе.

Особую роль в интерактивно-коммуникативном режиме обучения приобретают эффективные формы и методы учебной работы, игровые образовательные технологии, в которых действия обучаемых максимально приближены к ситуациям естественного общения. Такие виды учебных занятий, как круглый стол, социологический опрос, интервью, дискуссия, ролевые игры, мастер-классы и др., занимают важное место и имеют определяющее значение в формировании толерантного сознания, уважительного отношения к другим. Неотъемлемым компонентом практикума является система мастер-классов, позволяющих каждому студенту определить меру своего этноцентризма, научиться находить конструктивные решения спорных проблем

путем диалога и компромисса, оставаясь в то же время свободной, независимой личностью. Задачами мастер-класса являются индивидуально-личностное закрепление норм русского коммуникативного поведения и общения в различных коммуникативных сферах, сравнение с помощью анализа предлагаемых заданий, ситуаций, текстов менталитета своего народа и менталитета других народов; воспитание умения толерантного общения с представителями других лингвокультурных общностей, преодоление трудностей адаптации.

Предлагаемые мастер-классы имеют игровой, интерактивный характер, превращаясь в сценки из реальной жизни. Студенты вживаются в образы пассажиров, продавцов, покупателей, туристов, учащихся, студентов, определяя для каждой ситуации необходимые коммуникативные практики. Темы мастер-классов охватывают широкий диапазон межкультурного взаимодействия, от бытовых ситуаций до политических дебатов и форумов: «Вы – в России. Как сориентироваться в новом социуме», «Понимаем ли мы друг друга? Этот противоречивый русский характер», «Мы и они: как перестать видеть образ врага в другом человеке».

Реализация в учебном процессе интерактивной лингвокультурологической модели обучения русскому языку как иностранному дает возможность иностранным учащимся овладеть навыками межкультурного общения на русском языке, умениями вести адекватный, конструктивный диалог с носителями русского языка.

УДК 811.161.1'243:81'373.232.2(=531)

Украинский В. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ОБУЧЕНИЕ КОРЕЙСКИХ УЧАЩИХСЯ ПРАВИЛАМ ИМЕНОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЕ

В статье представлен анализ антропонимических систем русского и корейских языков. Рассмотрены главные различия в способах именования в русской и корейской языковых культурах. Подробно описаны правила образования мужских и женских отчеств в русском языке. Для корейских учащихся

предложены виды упражнений с целью правильного употребления русских отчеств.

Ключевые слова: антропонимика, именование, фамилия, имя, отчество, официальное выделение личности.

V. A. Ukrainsky

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Teaching korean students the rules of person's naming in the Russian language culture

The analysis of anthroponymic systems of Russian and Korean languages is presented in this article. The main differences of naming in Russian and Korean language cultures are considered. The rules of patronymic formation for men and women in the Russian language are described in full details. For Korean students are offered some exercises in order to use Russian patronymic correctly.

Keywords: anthroponymic, naming, surname, name, patronymic, the official identification of the individual.

Вопросы методики преподавания РКИ корейским учащимся (школьникам и студентам) становятся в наше время все более и более актуальными. Это касается таких аспектов, как фонетика, грамматика (глаголы движения, категория вида глагола, падежная система и т. д.) и многих других аспектов. Наш опыт преподавания РКИ корейским школьникам показал, что обучение правилам именованя человека в русском языке вызывает у корейцев определенные затруднения. Начиная изучать данные правила, знакомясь с русскими именами, отчествами, фамилиями, корейцы переносят правила именованя в родном языке в свое общение на русском. Практика показывает, что в русском и корейском языках антропонимические системы имеют большое различие.

Во-первых, в русском языке официальная форма именованя включает в себя три слова. Например, Сергей (имя) Николаевич (отчество) Смирнов (фамилия). А в корейском языке – только два слова (фамилия и имя). Например, Ким (фамилия) До Хьен (имя). При этом в русском языке фамилия может быть указана до или после имени или имени и отчества. Например: Андрей Лебедев, Лебедев Андрей, Лебедев Андрей Валерьевич, Андрей Валерьевич Лебедев. В корейском языке фамилия может употребляться только перед именем. Например, Цой Дунг.

Важно отметить, что в русском языке, исходя из характера общения и отношений участников диалога, к одному и тому же человеку можно обращаться по-разному. Официальное обращение – Ирина Геннадьевна Бурцева, или Ирина Геннадьевна. Краткая (уменьшительно-ласкательная) форма имени – Ира, Ирочка, Иришка и т. д. Пренебрежительная форма – Ирка. Краткое имя и фамилия – Ира Бурцева. Полное имя и фамилия – Ирина Бурцева. Возможно только отчество, или только фамилия при обращении: Геннадьевна, Бурцева. В корейском языке существует только два варианта обращения. Имя – До Хьен. Фамилия, имя – Ким До Хьен. Следовательно, по жестким правилам антропонимики в корейском языке русское именование человека для корейца звучало бы следующим образом: Ирина или Бурцева Ирина и никак иначе. Кроме того, в русском языке все составляющие официального имени не могут писаться слитно, и каждое слово начинается с заглавной буквы. А в корейском языке нет заглавных букв и все части имени пишутся и произносятся как одно слово – слитно.

Во-вторых, русский язык и корейский отличаются тем, что в русском реестре мужских и женских имен примерно 2600 единиц [1]. Список основных фамилий в корейском языке относительно небольшой, около 280 фамилий для всех корейцев [2]. В России часто повторяются мужские и женские имена, а в Корее – фамилии. Повторение личных имен в Корее – довольно редкое явление. Если это различие в антропонимических системах не до конца осознано корейскими учащимися, тогда система русских имен воспринимается корейцами неправильно. Например, фамилия Пушкин воспринимается ими как личное имя, так как данная фамилия редкая и не очень часто повторяющаяся. Как указано выше, в русском языке с помощью личных имен можно выразить уважение, пренебрежение, фамильярное или дружеское отношение к собеседнику. В корейском же языке вариативность имен отсутствует, поэтому невозможно выразить свое отношение к тому, с кем ведется диалог.

Еще одним важным отличием в рассматриваемых нами языковых системах является то, что в русском языке обращаются обычно по имени или имени и отчеству, невзирая на возраст и родство собеседника. У корейцев же имена используются тогда,

когда беседуют с детьми или младшими по возрасту. Старших собеседников по именам не называют – это строгое правило. Старший человек может быть назван в зависимости от степени родства (старший брат, старшая сестра), либо, если отсутствуют родственные отношения, с помощью титулонима (преподаватель, директор, учитель и т. д.). Поэтому не удивительно, что при изучении русского языка корейские учащиеся не понимают, что надо обращаться к преподавателю по имени и отчеству, а не называть его «преподаватель».

На наш взгляд, наибольшие трудности у корейцев вызывает наличие в русском языке отчества, а также правила его образования. У корейцев отчества отсутствуют. Русские же отчества являются формой наименования лица (мужского и женского пола) по имени (его/ее) отца. Данная форма именования необходима для официального (паспортизированного) выделения личности. Отчество в русском языке образуются при помощи суффиксов: **-ич, -ович/-евич** – мужские отчества; **-овна/-евна, -ична, -инична** – женские отчества. При этом мужские имена, которые оканчиваются на **-а/-я**, (кроме имен Вавила, Гаврила, Данила, Зосима, Иона), дают мужские отчества на **-ич** (Илья – Ильич, Кузьма – Кузьмич) и женские отчества на **-ична/-инична**.

Мужские имена с нулевым окончанием (Борис, Иван) дают мужские отчества на **-ович** (Борис – Борисович, Иван – Иванович, Петр – Петрович и т. д.) и женские отчества на **-овна** (Борис – Борисовна, Иван – Ивановна, Федор – Федоровна и т. д.). Пять имен (Вавила, Гаврила, Данила, Зосима, Иона) тоже дадут отчество на **-ович** (для мужчин) и **-овна** (для женщин), хотя, на наш взгляд, вышперечисленные имена (кроме Гаврила, Данила) крайне редко используются. Мужские имена с окончанием на **-ий/-ей** (Василий, Аркадий, Дмитрий, Евгений, Виталий, Сергей, Андрей, Матвей, Моисей, Алексей), а также имена с мягкой непроемной основой (Игорь, Шамиль, Лазарь) и имя Яков образуют мужские отчества с помощью суффикса **-евич** и женские отчества с помощью **-евна**. Например: Аркадий (Аркадиевич, Аркадиевна), Алексей (Алексеевич, Алексеевна), Игорь (Игоревич, Игоревна) Яков (Яковлевич, Яковлевна).

Для закрепления навыков правильного употребления русских отчеств корейским учащимся могут быть предложены следующие упражнения.

1. Напишите мужские и женские отчества, которые образуются от следующих мужских имен:

а) Закрепление суффиксов – **-ович/-овна**: Петр – ..., ... (Петр – **Петрович** – **Петровна**); Антон – ...,... (Антон – **Антонович** – **Антоновна**);

б) Закрепление суффиксов – **-ич/-ична (-инична)**: Илья – ..., ... (Илья – **Ильич** – **Ильинична**); Кузьма – ...,... (Кузьма – **Кузьмич** – **Кузьминична**);

в) Закрепление суффиксов – **-евич/-евна**: Василий – ...,... (Василий – **Васильевич** – **Васильевна**); Игорь – ...,... (Игорь – **Игоревич** – **Игоревна**); Яков – ..., ... (Яков – **Яковлевич** – **Яковлевна**).

2. Прочитайте и подчеркните только женские имена: Николай, Мария, Иван, Ольга, Наталья, Ирина, Данила, Константин, Михаил, София, Лазарь.

3. Запишите в правильном порядке **имя** (first name), **отчество** (patronymic) и **фамилию** (surname.): 1. Ильин Ильич Илья. 2. Пушкин Сергеевич Александр. 3. Ульянов Ильич Владимир 4. Данилова Даниловна Дарья. 5. Александровна Александрова Александра.

Приведенный выше сравнительный анализ антропонимических систем в русском и корейском языках и упражнения позволят минимизировать усилия в обучении правилам именования человека в русской языковой культуре для корейских учащихся.

Литература

1. Петровский Н. А. Словарь русских личных имен. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 385 с.

2. Дёпонян К. А. Особенности восприятия русской системы именования человека носителями корейской культуры. Всемирный виртуальный конгресс по русистике и культуре «Планета «Русский язык» в виртуальном лигво-коммуникативном пространстве»: сб. науч. докладов. Форли, 2012. – С. 170–175.

ПЧЕЛА В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В статье автор обращается к исследованию ассоциативно-вербального поля на стимул «пчела» в русском языке. Рассматриваются лексико-тематические группы ассоциативно-вербального поля в русском языковом сознании. Особое внимание в статье уделяется рассмотрению образа пчелы в русских приметах, сравнениях и пословицах. Проведенное исследование позволяет выявить установки культуры, вербализованные в русских пословицах с компонентом «пчела».

Ключевые слова: лингвокультурология; ассоциация; примета; сравнение; пословица; установка культуры; пчела.

Cao Jiaqi

Saint-Petersburg State University

A bee in the Russian linguistic culture

The article focuses on a study of associative-verbal field to the stimulus “bee” in Russian language. Lexical thematic groups of the associative-verbal field in the Russian linguistic consciousness are considered. Particular attention is paid in the article to the consideration of the image of a bee in Russian signs, comparisons and proverbs. The conducted research allows revealing the culture settings verbalized in Russian proverbs with the “bee” component.

Key words: linguistic cultural studies; association; sign; comparison; proverb; culture setting; bee.

Лингвокультура – культура, которая воплощена и закреплена в знаках языка, явлена в языке и через язык. Она проявляется в языковых/речевых процессах [2].

В данной статье мы рассматриваем языковой портрет пчелы на материале ассоциативно-вербального поля на стимул «пчела» в русском языке, примет, устойчивых сравнений и пословиц.

Ассоциация является связью между объектами или явлениями, она основана на личном, субъективном опыте [8, с. 189]. Для построения ассоциативно-вербального поля «пчела» в языковом сознании носителей русского языка нами был проведен свободный ассоциативный цепочечный эксперимент. От 50 русских респондентов требовалось написать ассоциации на стимул

«пчела». Количество реакций не ограничивалось, на выполнение задания отводилось 10 минут. Полученная 241 ассоциация была нами классифицирована по тематическим группам. Стереотипное представление о пчеле в русском языковом сознании, по результатам ассоциативного эксперимента, выглядит следующим образом: пчела четко относится к насекомым и животным (ассоциаты *насекомое, медведь*). Пчелу притягивают сладкие, медовые продукты питания – *мед, медовуха* (напиток), *сладости* и т. д. Пчела ассоциируется с характерными чертами внешнего облика (*жало и яд*), которые причиняют вред человеку, вызывают болезни: *аллергия, анафилактический шок*. Цвета тела пчелы – полосатый, желтый, оранжевый, золотой и черный, в связи с этим возникают ассоциации *Билайн* – наименование провайдера. Пчелы – общественные насекомые, поэтому русские воспринимают пчел как большое количество, совокупность (*рой, семья, семейная*). Типичными чертами поведения являются способности *кусать, жалить, опылять, работать /трудиться, нести мед, летать*, это трудолюбивое, усердное насекомое, издающее характерные звуки – *жуужжание*, раздражающее человека. Пчела ассоциируется с теплым временным периодом, когда ее жизнедеятельность проявляется наиболее активно: *лето*. Видимо, по этой же причине в ассоциативном поле появляются ассоциации *свежий воздух, природа; цветы, пыльца, ягоды* и др. Типичные места обитания – это естественные и искусственные жилища пчел (*улей, соты, пасека, пчелиное гнездо, поле, деревня, ферма*). Пчела вызывает и положительные, и отрицательные эмоции и оценки: с одной стороны, пчела – красивое, полезное, дружелюбное, умное насекомое, труженица, кормилица; с другой стороны, она больно жалит. Кроме того, пчела занимает определенное место в прецедентных феноменах русского языкового сознания. Прежде всего, это советский мультфильм «Винни пух» и девиз Кассиуса Клея «Лети как бабочка, жаль как пчела».

Народные приметы – это устойчивые народные изречения, которые имеют структуру предложения. Приметы содержат предсказание определенных будущих событий и явлений на основании имеющихся данных [1]. Для анализа из «Большого словаря примет» [6] нами было отобрано 99 русских примет с компонентом «пчела», которые были классифицированы следующим

щим образом. Жизнедеятельность пчел предсказывает: перемену погоды: *Пчелы становятся злыми, часто жалят – к засухе*; погоду в конкретное время года: *Пчелы осенью оставляют леток открытым – к теплой зиме*; урожай: *Пчелы на Благовещение (7 апреля) сильно гудят – к урожаю*. Существуют и не природные приметы, а приметы – суеверные представления, связанные с пчелами: *Если пчела ужалит в Медовый Спас (14 августа) – это знак удачи*; *Пчелы снятся – к деньгам, богатству*.

Сравнения являются способом наименования окружающей действительности и ярким средством ее оценки. Они экспрессивно, наглядно, образно характеризуют людей, природные явления и повседневные ситуации [4, с. 3]. Из «Словаря сравнений русского языка» [4] было отобрано 20 сравнений с компонентом «пчела», в которых насекомое является эталоном прилежности, трудолюбия, постоянного нелегкого труда: *трудолюбивый (прилежный) как пчела, жить как пчела*; скупости и жертвенности: *скупые как (ровно) пчелы: мед собирают, да (а) сами умирают*; болтливости и назойливости: *жужжать как пчела*; большого количества кого-либо: *людей где как пчел в улье*. Людей, чувствующих себя комфортно, сравнивают с пчелами, находящимися в меду: *словно пчелы в меду*.

Объектом анализа послужили также 57 пословиц с компонентом «пчела», отобранные из «Большого словаря русских пословиц» [5]. Пословицы являются универсальным средством вербализации национальной картины мира, свойств людей и явлений, дают им оценку или предписывают определенное поведение [7, с. 5]. Пословицы вербализуют установки культуры – «своего рода идеалы, в соответствии с которыми личность квалифицируется как «достойная/недостойная» [3, с. 50]. Были выявлены следующие установки культуры: у каждого свои предпочтения, каждому – свое: *Люди рады лету, а пчелы (пчела) – цвету*; важно правильно выбирать товарища: *С пчелой полетишь – в меду будешь, с жуком – в дерьме*; боль можно причинить по-разному: *Пчела жалит жалом, а человек – словом* и некоторые другие.

Итак, в русских приметах, сравнениях и пословицах пчела – трудолюбивая, прилежная, красивая, полезная, она играет важную роль в пчеловодстве и сельскохозяйственной деятельно-

сти человека, видимо, по этой причине, пчела является и счастливым предзнаменованием в языковом сознании человека. Однако, с другой стороны, пчела – мелкое, опасное, скупое, назойливое, шумное насекомое, у нее тяжелый труд. Кроме того, в пословицах пчела служит для символизации человека, пословицы с этим компонентом вербализуют важные философские идеи.

Результаты исследования могут быть использованы в преподавании русского языка как иностранного, в лекционных курсах по лингвокультурологии, а также в лексикографической практике при составлении учебных словарей.

Литература

1. Иванова Н. Н. Структурно-семантические особенности и лингвокультурологический потенциал приметы: дис. ... канд. филол. наук / Н. Н. Иванова. – Псков, 2005. – 274 с.
2. Красных В. В. Культура, культурная память и лингвокультура: их основные функции и роль в культурной идентификации // Вестник Центра международного образования Московского гос. ун-та. – Серия «Филология. Культурология. Педагогика. Методика». – 2012. – №3. – С. 67–74.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
4. Мокиенко В. М. Словарь сравнений русского языка. – СПб: «Норинт», 2003. – 608 с.
5. Мокиенко В. М. Большой словарь русских пословиц / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е. К. Николаева. – М.: Олма медиа групп, 2010. – 1024 с.
6. Никитина Т. Г. Большой словарь примет: ок. 15000 единиц / Т. Г. Никитина, Е. И. Рогалева, Н. Н. Иванова. – М.: АСТ : Астрель, 2009. – 687 с.
7. Селиверстова Е. И. Пространство русской пословицы: постоянство и изменчивость. – СПб.: ООО "МИРС", 2009. – 270 с.
8. Фрумкина Р. М. Психоллингвистика. – М.: Академия, 2001. – 320 с.

УДК 81'373.222(=161.1)(=581)

Цуй Лулу

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ЗООНИМ «ВОРОНА» В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

Объектом исследования является специфика обучения иностранных студентов на уроках русского языка зоонимической лексики, предметом – зооним «ворона» в русском и китайском языках. Особое внимание автор уделяет анализу символического значения зоонима «ворона» в лексико-

фразеологической системе русского языка, презентации новой лексики, приемам отбора слов для мотивационно-сопоставительного анализа.

Ключевые слова: страноведческий материал, зоонимы, ворона, символ, фразеологизм, китайский язык .

Cui Lulu

Herzen State Pedagogical University of Russia

Perception of the zoonyms “crow” in the Chinese and Russian phrases

The object of study is the specificity of teaching Russian as a foreign language zoonotically vocabulary, subject – zoonim «crow» in Russian and Chinese languages. Special attention is paid to the analysis of the symbolic meaning of TONIA «crow» in the lexical-phraseological system of Russian as a foreign language, the presentation of new vocabulary, techniques for the selection of words for motivational and comparative analysis.

Key words: cross-cultural material, zoonyms, the crow, a symbol, phrase, Chinese language.

Номинации группы «Птицы» представляют особую важность в лингвокультурологическом и языковом аспектах, отображая культурные, мировоззренческие и даже религиозные представления в сознании носителей любых языков. Номинации «Птицы» очень разнообразны и могут быть исследованы с разных точек зрения: прямое и переносное значение, живая и утраченная форма слова. Зооним в составе устойчивых словосочетаний и фразеологизмов, пословиц отражается в фольклорных и авторских произведениях, а также на языковой картине мира в целом, что представляет особую трудность для понимания и восприятия при обучении русскому языку как иностранному. Ментальность русского и китайского народов ярко проявляется во фразеологизмах с компонентом – зоонимом, в нашем исследовании номинация птиц. Настоящая статья посвящена анализу зоонима «ворона» в русских и китайских фразеологизмах, всего предложено 7 русских и 7 китайских популярных фразеологизмов со словом «ворона».

Окружающий мир природы человек сравнивает с самим собой, поэтому черты, присущие животным и птицам, отражают эталон поведения, естественные эмоциональные состояния личности. Каждый зооним во фразеологической структуре пред-

ставляет особую семантику, имеет тотемическое представление о происхождении явления или события. Одновременно с этим выделяется индивидуальная этимология и история, что приводит к неоднозначному восприятию в тексте. Н. С. Ширшова в исследованиях подчеркивает, что в центре фразеологического значения с компонентом-зоонимом находится человек, его характер, взгляды на быт и мир. [3, с. 10].

Русское устойчивое сочетание «*Белая ворона*» обозначает одновременно неординарность и уникальность в своем роде, но сопряженную при этом с отчуждением и непониманием окружающих. В китайском языке распространенное выражение 天下乌鸦一般黑 (все вороны в мире одинаково черны) имеет значение «порочные, злые люди одинаково плохи во всем мире». Хотя обычно черный цвет в общем восприятии носит отрицательную окраску, как в данном китайском фразеологизме, выражение «*Белая ворона*» имеет негативное отношение. По мнению В. А. Масловой, во внутренней форме многих фразеологизмов русского языка с наименованием птиц имеются такие коннотации, которые характерны только для национальной культуры и менталитета [1]. Это приводит к трудностям его восприятия, переосмысления первичных значений слов.

Мы попытаемся сопоставить смысловую окраску во фразеологизмах, включающих зооним «ворона» как в русском, так и в китайском языках, выявить положительные, нейтральные и отрицательные по признакам ассоциаций определения (табл. 1).

Хао Цзяньжуан отмечает, что фразеологический состав, или фраземика, является квинтэссенцией народной мысли, самобытной частью, сокровищницей каждого языка [2]. Характер человека зависит от его жизненного опыта, поэтому студенты легко воспринимают зооним «ворона» во фразеологизме: «*С родной стороны и ворона мила*» и «*Пуганая ворона куста боится*». В китайском языке существуют фразеологизмы, совпадающие с этими двумя русскими выражениями: 爱屋及乌 (любить не только дом, но и ворону на его крыше) и 惊弓之鸟 (птица, уже пуганная луком и стрелами). В данных трех фразах зооним «ворона» носит нейтральное значение. В таблице указаны

ещё 2 китайских фразеологизма с нейтральной оценкой: **鸦雀无声** – не слышно ни вороны, ни воробья (мертвая тишина, гробовое молчание). Здесь зоонимы «воробей» и «ворона» ассоциируется с шумом, крикливостью. Шум – естественный характер птицы вороны, по этой причине особенно для вороны существует глагол *каркать*, который носит отрицательное значение.

Таблица 1.

Фразеологизмы	В русском языке	В китайском языке
Положительные		慈乌返哺 (вороны почитают родителей, кормя их в старости) 乌飞兔走 (ворона летит, заяц бежит)
Нейтральные	С родной стороны и ворона мила. Пуганая ворона куста боится.	爱屋及乌 (любить не только дом, но и ворону на его крыше) 马角乌白 (у лошади будут рога, а ворона станет белой) 鸦雀无声 (не слышно ни вороны, ни воробья)
Отрицательные	Белая ворона. Ворона в павлиньих перьях. Соловей месяц поет, а ворона круглый год каркает. Видом сокол, а голосом ворона.	彩凤随鸦 (прекрасный феникс следует за вороном; о красивой женщине, муж которой ей не пара) 天下乌鸦一般黑 (все вороны в мире одинаково черны)

马角乌白 – у лошади будут рога, а ворона станет белой; когда рак свистнет. Хотя в данном фразеологизме ворона ассоциируется с белым цветом, его значение и эмоциональная

окраска не совпадает с фразеологизмом «Белая ворона». Здесь мысленное представление «ворона станет белой» является невозможностью.

Очевидно, что у русских и китайских фразеологизмов с зоонимом «ворона» наблюдается сходство и различие. Когда ворона выражает негативный смысл, она появляется с рядом других птиц: *сокол, соловей, павлин, феникс* и т. д. Китайское выражение 彩凤随鸦 (*прекрасный феникс следует за вороном*) говорит о том, что это красивая женщина, муж которой ей не пара.

Межкультурные различия вызывают несовпадающее отношение к одному объекту, поэтому появляется различие менталитета русского и китайского народов, отражаясь во фразеологизмах со словом «ворона». В русских фразеологизмах «хорошая ворона» отсутствует, тем не менее китайцы считают, что вороны почитают родителей, кормя их в старости. Из этого возник положительный образ вороны как символ почтительного потомства.

Кроме того, фразеологизм 乌飞兔走 (ворона летит, заяц бежит) означает обращение солнца и луны, так как в мифологии древнего Китая существует мифологический образ солнца, который называется 三足鸟 (*трёхногая ворона*). В данном фразеологизме показываются красивые ассоциации древних китайских народов: *золотая ворона и яшмовый заяц – солнце и луна*.

Таким образом, русские и китайские фразеологизмы с зоонимами имеют свою специфику, которая определяется культурой и национальным менталитетом. Обучение китайских студентов русскому языку на материале фразеологических единиц способствует формированию у них представления о русской языковой картине мира, позволяет им адекватно воспринимать лексический материал с национально-культурными коннотациями и постигать культуру другого народа.

Литература

1. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2011. – 208 с.
2. Хао Цзяньчжуан, Кошелева Е. Ю. Фразеологизмы китайского и русского языков, содержащих зоонимы: сопоставительный анализ / Хао Цзяньчжуан, Е. Ю. Кошелева // Молодой ученый. – 2015. – №11. – С. 1701–1703.

3. Ширшова Н. С. Фразеологические единицы с компонентом зоонимом: лингвокультурный и семантический аспекты. – Тобольск: Тобольская социально-педагогическая академия Д. И. Менделеева, 2015. – 53 с.

4. Большой фразеологический словарь русского языка. – М. АСТ-Пресс, 2006.

УДК 811.161.1'243:378(510)

Чжао Лю

Шанхайский университет иностранных языков

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА В КИТАЕ: АНАЛИЗ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «ВОСТОК»

Статья посвящена рассмотрению наиболее широко используемого в Китае учебного пособия «Восток» с точки зрения межкультурной коммуникации и лингвокультурологии. Автор описывает ситуацию с преподаванием русского языка в Китае в эпоху глобализации, а также анализирует представленные в учебном пособии языковые и текстовые единицы как элементы формирования межкультурной компетенции.

Ключевые слова: лингвокультурология, межкультурная коммуникация, преподавание русского языка в Китае.

Zhao liu

Shanghai International Studies University

Intercultural communication and language training in China: an analysis of the textbook «East»

The article is devoted to the most widely used teaching tool "East" in China from the point of view of intercultural communication and linguoculturology. The author describes the situation with the teaching of the Russian language in China in the era of globalization, and also analyzes the language and text units presented in the textbook as elements of the formation of intercultural competence.

Keywords: linguoculturology, intercultural communication, teaching of the Russian language in China.

В последнее десятилетие целью преподавания русского языка как иностранного в Китае стало формирование способности учащихся к межкультурной коммуникации и подготовка специалистов к реальному общению в бытовой и профессиональной сферах. «Это особенно важно сейчас, когда смешение народов, языков и культур достигло невиданного размаха и ост-

ро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждение интереса и уважения к ним, преодоление в себе чувства неприятия других культур» [2, с. 2]. Для достижения этой цели учебное пособие должно не только обеспечить студентов лингвистическими знаниями по русскому языку, но и способствовать тому, чтобы они «знакомились с типичными явлениями социально-экономической, культурной и научной жизни России, ценностями образа жизни русского народа», а также могли «общаться в сфере науки, бизнеса, торговли, политики и т. д.» [1, с. 5].

Лингвокультурология как самостоятельная наука рассматривает взаимодействие языка, культуры и человека. Как отмечает Ши Юньань, «согласно теории лингвокультурологии, межкультурная коммуникация – это трансформация информации и знаков в семиотической, прагматической и культурной системе среди людей разных культур. Межкультурная коммуникация в процессе преподавания русского языка характеризуется рядом специфических принципов» [3]. Ши Юньань выделяет четыре концепции в рамках межкультурной коммуникации: *языковую концепцию* («Обе стороны коммуникации должны овладеть прочными и обширными языковыми знаниями и речевыми навыками, понимать языковую структуру и этническую культурную информацию, содержащуюся в языковых единицах»), *культурную концепцию* («Обе стороны коммуникации должны понимать социальные правила использования языка в разных контекстах и культурный фон дискурса»), *концепцию действия* («Обе стороны коммуникации должны понимать речевые акты и способы в разных социальных средах, например, коммуникационный этикет, жесты, мимику»), а также *мыслительную концепцию* («Обе стороны коммуникации должны понимать культурные стереотипы разного вербального поведения и взгляды на поведение друг друга с точки зрения языка и культуры, которые мы изучаем») [3, с. 18–19].

Как известно, для эффективного преподавания русского языка как иностранного необходимо учитывать ситуацию обучения и национальные особенности учащихся. Кратко охарактеризуем ситуацию обучения в Китае. Во-первых, большинство студентов начинают изучать русский язык только в университе-

те, в связи с чем на процесс овладения русским языком оказывает влияние временной фактор. Во-вторых, большинство студентов перед поступлением в университет изучали английский язык, который часто мешает изучению русского языка (при изучении возникает двойная интерференция: с одной стороны – влияние родного китайского языка, с другой – влияние ранее изученного английского). В-третьих, у китайских студентов вне языковой среды мало возможностей для практики языка, а также ограничены возможности получения информации о культуре России. В этом контексте рассмотрим китайское учебное пособие «Восток» в восьми томах, вышедшее в 2010 г. Главным редактором является профессор Пекинского университета иностранных языков Ши Тиецян. В данной статье рассмотрим первые 5 томов этого учебного пособия. Цель данного учебного пособия состоит в том, чтобы, помимо отработки собственно языковых навыков и умений, развить способность студентов гибко использовать свои знания языка в коммуникации.

Рассмотрим представленную в учебном пособии лексику, тексты и упражнения в соответствии в 4 обозначенными выше принципами межкультурной коммуникации.

1. В аспекте языковой концепции можно выделить безэквивалентную лексику и устойчивые выражения, например: «*фрунет*» (т. 3, урок 6), «*солянка*» (т. 3, урок 9), «*окрошка*» (т. 3, урок 9), «*колхозник*» (т. 4, урок 1), «*суздальский князь*» (т. 4, урок 2), «*царство*» (т. 4, урок 4), «*двойка*» (т. 4, урок 5), «*фарцовщик*» (т. 4, урок 8), «*вернисаж*» (т. 4, урок 9), «*инициалы*» (т. 5, урок 2), «*кисель*» (т. 5, урок 12) и другие. Эти слова не имеют полного соответствия в китайском языке. Значение слова является отражением объективного мира и обусловлено определенной культурой и историей. Понимание полного значения этих слов помогает студентам лучше узнать разницу между языками двух культур. Изучение устойчивых выражений в русском языке (например: «*зачитать до дыр*» (‘читать много раз’, т. 3, урок 5), «*сорок сороков*» (‘большое количество’, т. 4, урок 2), «*белый свет*» (‘земля’, т. 5, урок 12), «*бабье лето*» (‘ясные и теплые дни в начале осени’, т. 5, урок 5)) позволяет учащимся развивать языковое чутье и правильно использовать эту лексику в процессе межкультурной коммуникации.

2. В аспекте культурной концепции можно выделить выражения с особым культурным значением, фразеологизмы, цитаты – всё, что связано со страноведением России. Приведем примеры: «Обломов» (*‘ленивый человек’*, т. 3, урок 7), «*Ни пуха, ни пера! – К чёрту!*» (*‘пожелание удачи’*, т. 3, урок 7), «*камень преткновения*» (*‘препятствие’*, т. 5, урок 3) имеют особое культурное символическое и фоновое значение. Что касается знакомства с известными всем русским цитатами, то можно отметить следующее: в четвертом томе перед текстами помещаются эпиграфы, определяющие тему текста, например: «*Сказка - ложь, да в ней намёк: добрым молодцам урок. – А. С. Пушкин*» (урок 3), «*Природа – не слепок, не бездушный лик, в ней есть душа, в ней есть свобода, в ней есть язык, в ней есть любовь. – Ф. И. Тютчев*» (урок 10). Темы текстов данного учебного пособия затрагивают историю, географию, образование, экологическую обстановку, искусство, кухню, туризм России, также актуальные вопросы жизни современного общества, например: «*Москвичи и покупки*» (т. 2, урок 12), «*Вниз по Волге*» (т. 3, урок 4), «*Средства массовой информации: польза и вред*» (т. 3, урок 8), «*Русская кухня*» (т. 3, урок 9), «*О Ю. Гагарине*» (т. 4, урок 9), «*Зелёный крест*» (т. 4, урок 10), «*Высшее образование сегодня в России*» (т. 4, урок 11). В упражнениях каждого урока пятого тома есть блок «Фразеология», который знакомит китайских студентов со значением и употреблением русских фразеологизмов, например: «*плестись в хвосте*», «*скатертью дорога*», «*как рыба в воде*» и др.

3. В аспекте концепции действия выделяют коммуникационный этикет и кинесику, в том числе жесты и мимику. Невербальная коммуникация выражает эмоции человека, несет богатую культурную информацию и является важным аспектом межкультурной коммуникации. В каждом уроке третьего тома есть блок «*Это интересно знать*», который знакомит студентов с коммуникационными обычаями и другой информацией, например, с комплиментом (урок 1). К сожалению, в данном учебном пособии невербальной коммуникации уделяется мало внимания.

4. В аспекте мыслительной концепции рассматриваются тексты, тема которых связана с русским менталитетом и рус-

скими традициями. В этих текстах делается попытка представить осмысление духовного мира русских, что помогает студентам глубже понять Россию. Например, в блоке «Это интересно знать» представлены такие важные для русской культуры концепты, как «смелость», «дорога» и другие. Имеются также тексты о характере русских и их традициях. Например, в тексте «Праздники в России» (т. 3, урок 12) рассказывается о русских праздничных традициях. Текст «Русский характер» (т. 4, урок 1) позволяет китайским студентам больше узнать о менталитете и способе мышления русского народа в целом.

Проанализировав данное учебное пособие, мы можем сделать следующие выводы. В пособии большое внимание уделяется развитию способности к межкультурной коммуникации, для чего предлагается много информации о культуре России, при этом в первых двух томах отдельно информация о культуре не представлена. К недостаткам пособия можно отнести то, что в нем мало затрагивается аспект невербальной коммуникации, а также плохо объясняется культурный фон изучаемой лексики.

Литература

1. Василюк И. П. О статусе прикладной лингвокультурологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2013. – № 4. – С. 5–11.
2. Костикова Л. П. Лингвосоциокультурный подход к преподаванию иностранных языков // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. – 2008. – № 20. – С. 21–30.
3. Ши Юньань. Межкультурная коммуникация как ведущий русский режим обучения [D]. Северо-западный нормальный университет, 2008. – 史云燕. 以跨文化交际为主导的俄语教学模式探索 [D]. 西北师范大学, 2008.

УДК 811.161.1'243:81'367.625:81'37

Чжоу Ян

Санкт-Петербургский государственный университет

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРАКТИКЕ РКИ НА ПРИМЕРЕ ПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В ПЕРЕНОСНОМ ЗНАЧЕНИИ

Данная статья посвящена исследованию межкультурной коммуникации в практике преподавания РКИ на примере приставочных глаголов движения в

переносном значении. В статье представлены некоторые причины, вызывающие трудность при преподавании данной темы в иноязычной аудитории. Даются рекомендации по их преодолению. Проведён анализ механизма оформления переносного значения приставочных глаголов движения. Выявлены оригинальные методы и комплексный подход для преподавания данной темы в практике РКИ.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; глаголы движения; русский язык как иностранный; механизм оформления переносного значения; комплексный подход.

Zhou Yang

Saint-Petersburg State University

Intercultural communication in practice teaching Russian as a foreign language, using the teaching of verbs of motion with prefix in extended meaning as example

The article is devoted to studying intercultural communication in practice teaching Russian as a foreign language, using the teaching of verbs of motion with prefix in extended meaning as example. The author presents reasons, which cause the problem in teaching. Some recommendations on correction and prevention are given. The author analyses mechanism in forming extended meaning of verbs of motion with prefix. The original methods and comprehensive approach in teaching this theme are specified.

Keywords: intercultural communication; verbs of motion; teaching Russian as a foreign language; mechanism of forming extended meaning; comprehensive approach.

С развитием экономики и обмена культурой между странами в условиях глобализации в настоящее время наблюдается все возрастающий интерес к межкультурной коммуникации. В работе «Культура и коммуникация. Модель анализа» Г. Трейгера и Э. Холла под межкультурной коммуникацией понималась цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру. На сегодняшний день межкультурная коммуникация как никогда носит глобальный и массовый характер и сильно оказывает влияние на все науки, в том числе на лингвистику.

Наряду с этим известный интерес в лингвистической науке представляет анализ межкультурной коммуникации в практике преподавания РКИ, включая преподавание приставочных глаголов движения в переносном значении. Как известно, сущность

межкультурной коммуникации задает новую задачу в преподавании иностранного языка, в частности РКИ. Основной целью межкультурной коммуникации в практике РКИ является не только оказание помощи иностранным обучающимся при овладении системной грамматикой, но и способность практиковаться в общении для выражения мысли. Иначе говоря, необходимо готовить иностранных учащихся к межкультурному пониманию при обучении русскому языку.

Преподавание приставочных глаголов движения в переносном значении в иностранной аудитории давно представляет собой трудность как для отечественных, так и для зарубежных преподавателей. Трудности обучения объясняются следующими причинами:

- 1) наличием богатства семантики различных приставок глаголов движения;
- 2) многочисленной сочетаемостью приставочных глаголов движения;
- 3) существованием совершенного и несовершенного видов приставочных глаголов движения;
- 4) наличием большого количества приставочных глаголов, близких по значению;
- 5) отсутствием понимания механизма оформления переносного значения приставочных глаголов движения.

Среди этих причин преподаватели часто не уделяют достаточного внимания пятому положению. Для повышения эффективности обучения преподаватели только используют приёмы и способы, не обращая достаточного внимания студентов на понимание этих схем и таблиц. Эти схемы и таблицы оказываются для студентов «картиной». Они не понимают, какие лексико-семантические особенности в ней заключаются.

Отсутствие подробного объяснения форм и механизма переосмысления приставочных глаголов движения ведёт к неудаче при коммуникации. Недостаток выявления национально-культурных особенностей употребления глаголов движения, различия и сходства с родным языком препятствует построению и пониманию высказывания при общении. Как известно, распространена ситуация, когда у иностранных студентов наблюдается большая проблема с употреблением приставочных глаголов

движения в переносном значении. К тому же они очень редко имеют достаточную языковую подготовку для выражения и понимания глаголов движения с приставками в переносном значении. Следует отметить, что это также затрудняет обучение на продвинутом этапе.

До сих пор единой методики изучения механизма формирования приставочных глаголов движения в переносном значении и их выделения не существует.

Для того чтобы решать эту проблему, мы используем для анализа когнитивный подход. Н. Д. Арутюнова различает три трассы передвижения мысли:

- 1) из мирового пространства к голове человека;
- 2) от человека к предмету его размышлений;
- 3) к цели мыслительной деятельности [1, с. 165].

Здесь она пришла к выводу, что только последняя трасса может интерпретироваться как ход мысли, но причина не представлена.

Мы приведём примеры в доказательство первой ситуации: Погода влияет на его настроение. Очевидно, что человек в этом процессе играет пассивную роль. Во второй ситуации мы можем привести пример: Я целый день думала об этом вопросе. Несмотря на то, что человек активно участвует в этом процессе с целью достижения какой-то конкретной цели, процесс размышлений выходит без результата. В последней ситуации это уже как цепочные и последовательные действия, объединяющиеся в ментальной сфере. Например, *она свела близкую дружбу с соседом*. Это своеобразное движение от постановки задачи к ее решению, от посылки к заключению, т. е., процесс выдвигается по шагам, в котором логика имеет большое значение. Применительно к глаголам движения с приставками в переносном значении, они в основном относятся к третьей трассе, поскольку они приобретают способность наименовать собственно внутреннюю логику развития мысли.

Одной из ярких особенностей семантики русских слов является полисемия. По мнению И. Г. Ольшанского, это семасиологическая категория, в которой отражаются как универсальные свойства языка и мышления, так и идиоэтнические особенности,

обусловленные социально-историческими и когнитивно-психологическими факторами [3, с. 17].

По мнению Н. В. Островской, глаголы движения участвуют в описании внутренних состояний человека двояким образом [4, с. 94]. Тем не менее в её работе отсутствует толкование механизма и конструкции, по которым двоякий образ функционирует. Ориентируясь на её теорию, мы предпринимаем попытку предложить свою классификацию данной проблемы:

1. Формирование переносного значения приставочных глаголов движения обусловлено изменением значения ключевого слова (обычно имени существительного) в выражениях. Перемена значения какой-то части в глагольно-именном сочетании сводится к переносному значению целого выражения. Если в этой группе глагол не играет важной роли, то обращаемся к словарному значению существительного.

Например, *вылететь из головы*. С течением времени наблюдается такое значение у слова «голова»: ум, рассудок; сознание. Например, *голова не работает*. «Вылететь из головы» обозначает «совсем забыть, забыться». Значение существительного «голова» мысленно отвлекается от физических свойств предмета и отношений между ними и выделяются такие свойства и отношения, образующие отвлеченные понятия. Это абстрагированный процесс хода мысли [2, с. 214].

В русском языке существует небольшое количество такого типа глаголов движения, как *вытащить кого-л. из грязи, ввести в курс дела, ввести в краску, влезть в чужой карман, прийти в голову, сойти со сцены*.

2) Становление переносного значения определяется изменением значения самого глагола. То есть глаголы движения сами обладают переносным значением, которые являются нередкими случаями в русском языке. Например, *из этого ничего не вышло, свести разговор на прежнее, завести мотор, прийти к выводу* и так далее.

Что касается лексических средств для выражения переносного значения, то в русском языке оно складывается метафорическим и метонимическим образами. Анализ приставочных глаголов движения и результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Способ оформления переносного значения приставочных глаголов движения

Приставочные глаголы движения в переносном значении	Переносное значение	Ключевые слова	Переоcмысление ключевых слов	Способ оформления переносного значения
вытащить из грязи	избавить от тяжёлых унижительных условий существования.	грязь	нищета	метафорический способ
влезть в чужой карман	огрابتить кого-л.	карман	деньги	метонимический способ
влететь в копеечку	обойтись дорого	копеечка	мало денег	метонимический способ
прийти в голову	неожиданно подумать о чём-либо, захотеть сделать что-либо	голова	ум	метонимический способ
вывести на чистую воду	разоблачить, уличить кого-либо	чистая вода	факт, действительность, правда.	метафорический способ
вывести на какую-либо дорогу	помочь найти место в жизни, верное направление в деятельности	дорога	верное направление	метафорический способ
отойти в сторону	отвлекается от основной проблемы	сторона	положение вне центра событий	метонимический способ
перейти границу	выйти за дозволенные рамки, нормы	граница	норма, предел	метафорический способ

Приставочные глаголы движения в переносном значении	Переносное значение	Ключевые слова	Переосмысление ключевых слов	Способ оформления переносного значения
внести свой вклад (лепту) во что	принять посильное участие в общем деле	вклад	достижение в общее дело	метафорический способ
ввести в краску	заставить смутиться, покраснеть	краска	Румянец	метафорический способ
выйти из пелёнок	стать взрослым, самостоятельным	пелёнка	детство, юность	метафорический способ

Для межкультурной коммуникации в практике РКИ приставочных глаголов движения в переносном значении в иноязычной аудитории нам необходим широкий обзор в лингвистической (философии, социологии, культурологии) и в лингвистической сферах. Исследование самой проблематики движения в целом и глаголов движения в лингвистике является интересным и конструктивным, что позволяет глубоко понимать их и правильно употреблять, а также способствует переходу к комплексному исследованию глаголов движения, которые образуют методологическую основу для коммуникативности.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Языковая метафора (синтаксис и лексика). – М.: Лингвистика и поэтика, 1979. – 165 с.
2. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. – СПб.: Норинт, 2001. – 214 с.
3. Ольшанский И. Г. Лексика, фразеология, текст: лингвокультурологические компоненты. – М.: Язык и культура, 1999. – 17 с.
4. Островская Н. В. Глагольная вариантность в современном русском языке: изучение и преподавание. – Тайбэй.: Тайваньский политический университет, 2013. – 94 с.

IV. ТЕКСТ И СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ЕГО АНАЛИЗА

УДК 82.0:82-31Dovlatov

Артамонова В. В.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ОПЫТ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОВЕСТИ С. ДОВЛАТОВА «ИНОСТРАНКА» В АМЕРИКАНСКОЙ АУДИТОРИИ

В статье говорится о проблемах изучения повести С. Довлатова «Иностранка» в американской аудитории.

Ключевые слова: эмиграция; культурная память; национальное самосознание; идейно-стилевое течение; неосентиментализм.

V. V. Artamonova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Experience of interpretation of the novel «A Foreign Woman» by S. Dovlatov in American audience

The article tells about the problems of studying the novel «A Foreign Woman» by S. Dovlatov in American audience.

Keywords: emigration; cultural memory; national identity; the ideological and stylistic stream; neosentimentalism.

Сергей Довлатов, довольно успешно заявивший о себе в американских изданиях, американским студентам, изучающим русский язык, мало знаком. Между тем проблематика его эмигрантских произведений (обустройство человека в иной культуре) актуальна, так как среди обучающихся нередко дети русскоязычных эмигрантов, которые уже являются, по сути, только генетическими носителями русского языка. Для таких студентов обращение к повести С. Довлатова «Иностранка» (1986), где показаны живая среда русской колонии и парадоксы адаптации к американскому укладу жизни, становится своеобразным восстановлением их языкового национального сознания, культурной памяти.

Повесть читается студентами с интересом. При обсуждении учащимся задаются проблемные вопросы: 1) Справедлива ли реплика Довлатова, «живого автора» и персонажа повести, о том, что «американцы предпочитают собственную литературу»? 2) В

какой степени «американскими» кажутся вам сюжет и язык повести «Иностранка»? Памела К. так ответила на первый вопрос: «Живой автор» отчасти прав в своем мнении, но сам он послушался литературного агента и «переделал себя», стал писателем, который пишет на русском языке, но «по-американски»: просто, есть реализм, и ирония, и даже *happy end*». На второй вопрос ответ Натали Б. был следующим: «Жизнь главной героини Маруси – это классическая американская история, потому что Маруся начинает все сначала и находит то, что она искала. Она интегрируется в американское общество даже больше, чем осознает сама, потому что своим характером воплощает американский дух». Как видим, студенческие высказывания перекликаются с точкой зрения критика А. Гениса, который отмечает, что у С. Довлатова произошел контакт «...с американской цивилизацией, ... между русской и американской речью», и говорит, что лучшие вещи писателя созданы в эмиграции [3].

Однако важно, чтобы студенты при чтении ощутили ориентированность прозы С. Довлатова и на русские литературные традиции. Ведь сам Довлатов пишет в эпилоге: «О, Господи! Какая честь! Какая незаслуженная милость: я знаю русский алфавит!» [1, с. 100] Преподаватель обращает внимание студентов на эмоциональную насыщенность авторского стиля в «Иностранке», на внимание писателя к простым житейским ситуациям. Эмигрантская проза С. Довлатова, на наш взгляд, может быть соотнесена с идейно-стилевым течением «неосентиментализма», которое исследователь Н. Лейдерман называет «вторичной системой» эстетики XX века, «маргинальной линией литературного процесса... но линией живучей, которая время от времени заявляла о себе значительными произведениями» [2]. Среди социокультурных причин, обусловивших появление в 1990-е годы произведений сентиментальной направленности (проза Л. Улицкой, Л. Петрушевской, В. Токаревой, стихи поэтов - концептуалистов Д. Пригова, Т. Кибирова и др.), нужно назвать эмоциональную реакцию обычного человека на цивилизационные изменения: стандартизацию поведения, унификацию быта, моды, вкусов и т. п. Подспудное ощущение неблагополучия мироустройства преодолевается обращением к непреходящим,

«теплым», ценностям бытия, первичным «естественным» связям людей – семейным, любовным.

«Неосентиментальное» сочетание любования, насмешки и жалости характеризует обрисовку персонажей в повести «Иностранка». Героиня повести, эмигрировавшая в Америку по не совсем понятным для неё самой причинам, открыта для эмпатийного восприятия «другого» мира. «Я Америку не хаю. Мне здесь нравится», – говорит Маруся [1, с. 77]. «Американский» сюжет произведения: крутой поворот судьбы Маруси, невероятные трансформации её жизни – от полунищенства и скуки до авантюрной любовной связи с беспечным латиноамериканцем Рафаэлем – автор дополняет сугубо «русской» тягой Маруси к счастью естественному и чересчур неформальному, на взгляд рационалистических американцев. Маруся хочет, чтобы у сына Левушки за щекой была «вечная» конфета, а рядом – балующие его отец и мать; чтобы в семье были и примирения, и ссоры, и объятия, и «бардак» от домашнего любимца. Образ дома, характерный для произведений «неосентиментализма», играет центральную роль в повести. В одном из заданий студентам предлагается сравнить те «дома», которые изображены Довлатовым. Студенты сопоставляют родительский «номенклатурный дом» Маруси в СССР – он давал ей защиту, но не обеспечивал духовного и душевного развития; псевдоамериканский «дом-крепость» Фимы и Лоры – представляющий собой устойчивый стереотип американского семейного благополучия; квази-«дома», которые выстраивают для себя эмигранты, находя убежище в политических интрижках или нарочитой религиозности. Марусины поиски счастья в чужой стране – это эмоциональная «ревизия» неправильного мироустройства. Безумный попугай Лоло, на поиски которого бросаются все окружающие, становится для Маруси амбивалентным, на грани фарса и черного юмора, но трогательным символом обретенного собственного «дома», где будет неподдельное, искреннее общение.

В конце обсуждения ставится вопрос: почему повесть о женщине, обретшей дом в Америке, названа не «Американка», а «Иностранка»? Анализируя эпизоды общения Маруси с американцами, эмигрантами, советскими гражданами, студенты приходят к выводу, что героиня для себя обретает действительно «иную

страну». Маруся находит свой идеал жизненного устройства в полноте эмоциональных проявлений души и сердечных откликов на них со стороны окружающих. Первый, видимый, смысл произведения в том, что Маруся выбрала правовую свободу вместо тоталитарного страха, легко улавливается студентами-американцами. Другой же, более сложный, направленный к поиску духовных и душевных ценностей, воплощен в эпизоде свадебного пира. Здесь автор воссоздает картину своеобразного братства, единения вокруг того гармоничного мира искренности и человечности, хранительницей которого предстоит быть героине. «А если Бога нет, придется, Муся, действовать самой!» [1, с. 100] – таково напутствие «живого автора» своей героине, вызванное желанием утвердить некие неподвластные границам и национальностям компоненты человеческого счастья. Если студенты осознают этот «сверхсмысл» произведения и эмоционально воспринимают его, то цель занятия – показать ту ноту душевности, которую русский писатель С. Довлатов стремится привнести в американское культурное сознание, – достигнута.

Литература

1. Довлатов С. Д. Иностранка / Собрание сочинений в 3 томах. Том 3. – СПб: Изд-во «Лимбус-Пресс», 1993. – С. 5–100.
2. Лейдерман Н. Траектории «экспериментирующей» эпохи // Вопросы литературы. – № 4, 2002. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru:81/voplit/2002/4/lei.html>
3. Новый Архипелаг, или Конец эмигрантской литературы. Интервью Марины Адамович с Александром Генисом // «Континент». – 1999, № 102. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/continent/1999/102/ad27.html>.

УДК 82-1:821.161.1"17/19"

Афанасьева Н. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ СПЕЦКУРСА «РУССКИЙ ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ: ТРАДИЦИОННЫЕ ПОЭТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В РУССКОЙ ЛИРИКЕ XVIII-XX ВВ.»

В статье представлены концепция, содержание и структура спецкурса «Русский поэтический текст: традиционные поэтические образы в русской лирике XVIII-XX вв.», адресованного иностранным студентам магистратуры.

Ключевые слова: русский поэтический текст, традиционный поэтический образ.

N. A. Afanasyeva

Saint-Petersburg State University

Structure and content of the special course «Russian poetic text: traditional poetical image in the Russian lyric poetry of the XVIII–XX centuries»

The article represents the concept, the content and the structure of the special course «Russian poetic text: traditional poetical images in the Russian lyric poetry of the XVIII–XX centuries», being addressed to the foreign postgraduate students.

Keywords: Russian poetic text, traditional poetical image/

В Санкт-Петербургском государственном университете на кафедре русского языка как иностранного для иностранных учащихся магистратуры читается спецкурс «Русский поэтический текст: традиционные поэтические образы в русской лирике XVIII–XX вв.»

Поэтический текст, являющийся по определению Ю. М. Лотмана, сложно построенным смыслом [1], вообще труден для восприятия и понимания. Особую трудность он представляет для иностранцев, изучающих русский язык. Именно это обстоятельство определяет то, что при изучении художественного текста даже в курсах для будущих филологов большее внимание уделяется тексту прозаическому. Однако поэзия в истории русской художественной литературы занимает значимое место, что, безусловно, должно найти отражение в предлагаемых обучающимся курсах. В связи с этим важным представляется познакомить будущих иностранных специалистов-филологов с историей русской поэзии, с развитием русского поэтического текста, с тем, что было характерно для разных исторических эпох, школ и направлений.

Одним из способов продемонстрировать явления, характерные как для поэтического периода, так и свойственные идиостиллю определенного поэта, может стать рассмотрение образной системы русского поэтического текста в ее динамике.

Предлагаемый курс ставит своей целью дать студентам представление о традиционных поэтических образах, их струк-

туре, схеме словесной реализации, об их функционировании и эволюции в русской лирике XVIII–XX вв.; познакомить с основными положениями современной лингвистической поэтики и поэтической лексикографии, а также с принципами анализа традиционных образов в поэтическом тексте.

Спецкурс включает в себя следующие разделы.

1. Традиционный поэтический образ и смежные категории. Традиционный поэтический образ и архетип / тропы / образные параллели. Традиционный поэтический образ и штамп, клише, стереотип.

В этом разделе учащиеся знакомятся с содержанием таких понятий, как архетип, образ, метафора, символ, поэтический фразеологизм, формульность, штамп и пр.

2. Структура традиционного поэтического образа и его словесная реализация. Структура традиционного поэтического образа (конкретный и абстрактный компоненты). Семантические поля основных компонентов традиционного поэтического образа (пространственная и тематическая иерархия семантических полей). Схема словесной реализации традиционного поэтического образа.

Данный раздел предполагает знакомство учащихся со способами создания образного представления в поэтическом тексте, путями обновления образности, ставшей традиционной.

3. Лексикографическое описание образных средств языка и традиционных поэтических образов. Поэтическая авторская лексикография. Словари-конкордансы; словари, описывающие значения слова; словари, описывающие «слова как преобразованные единицы художественной речи» [2].

Этот раздел знакомит студентов с историей авторской лексикографии и теми способами описания образных средств языка художественной литературы, которые представлены в словарях языка писателя.

4. Словари образов русской поэзии и прозы. Понятие «парадигма образа» [3]. Образные выражения, сгруппированные вокруг опорного слова [4]. Принцип семантического поля [5]. Принципы лексикографического описания традиционного поэтического образа, определяемые структурой образа.

Начиная с этого раздела, студенты включаются в самостоятельную практическую работу, задачей которой является собрать в словарях образов материал о бытовании в русской литературе выбранного для анализа традиционного образа.

5. Традиционный поэтический образ и пути его трансформации в русской лирике. Динамика в структуре семантических полей традиционного поэтического образа. Динамика в схеме реализации образа. Динамика плана содержания образа.

В данном разделе ставится задача дать представление студентам о том, какими путями происходит преобразование / обновление в русской лирике ставшего традиционным образа.

6. Традиционный поэтический образ и поэтическая эпоха (направление, школа, идиостиль). Становление традиционной образности в лирике XVIII века.

Начиная с этого раздела, студенты знакомятся с особенностями развития поэтической образности в определенную историческую эпоху русской литературы. Поскольку поэзии XVIII века была обращена к античной традиции, то значимое место в этом разделе отведено античной мифологии, нашедшей отражение в русском поэтическом творчестве.

Другой задачей, которая ставится перед студентами, является подготовка сообщения, в котором необходимо сопоставить выбранный ранее образ русской поэзии с этим же или близким образом родной поэзии на примере одного стихотворения русского и национального авторов.

7. Оформление традиционного поэтического образа в «школе гармонической точности». Формульность – штамп – банальность. Преодоление «стертости» образа. Традиционный поэтический образ в романтизме и реализме.

Основное внимание в этом разделе уделяется знакомству учащихся с тем, что реализация образа / его обновление может восприниматься и как оригинальное словоупотребление, и как банальное. Наблюдение за способами обновления образов в лирике поэтов-эпигонов, сопоставление с текстами, признанными хрестоматийными в русской литературе, способствует формированию необходимых навыков понимания поэтического текста у иностранных студентов.

8. Традиционный поэтический образ в лирике Серебряного века (символизм, акмеизм, футуризм).

9. Революционная и советская лирика.

10. Традиционный образ в постмодернизме.

Названные разделы предполагают знакомство с особенностями бытования, обновления образов в обозначенные эпохи, с отражением в изобразительных средствах принципов поэтического творчества, декларируемых той или иной поэтической школой, влиянием исторической эпохи на переосмысление традиционных образов.

11. Традиционный поэтический образ в аспекте РКИ.

Данный раздел предполагает знакомство учащихся со способами анализа поэтического текста на занятиях по чтению в иностранной аудитории с опорой на традиционные для разных культур поэтические образы.

Итак, спецкурс «Русский поэтический текст: традиционные поэтические образы в русской лирике XVIII-XX вв.» знакомит иностранных магистрантов-филологов с историей русского поэтического текста в аспекте поэтической образности. В рамках данного курса студентам предлагается проведение самостоятельной работы по сбору материала, анализу традиционного поэтического образа русской поэзии в сопоставлении с поэтической образностью родной для обучающегося литературной традиции.

Литература

1. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста. – Л., 1972. – С. 38.
2. Григорьев В. П. Словарь языка русской советской поэзии. Проспект. – М., 1965.
3. Павлович Н. В. Словарь поэтических образов. В 2-х т. – М., 1999.
4. Иванова Н. Н. Словарь языка поэзии / Н. Н. Иванова, О. Е. Иванова. – М., 2004.
5. Кожевникова Н. А. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX веков / Н. А. Кожевникова, З. Ю. Петрова. – М., 2000.

«ПРЯМАЯ ЛИНИЯ» С В.В. ПУТИНЫМ КАК ОСОБЫЙ ЖАНР УСТНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Статья посвящена анализу политического дискурса «Прямая линия» с президентом России», определению его особенностей, квалификации жанра. На основе изучения основных параметров, формирующих данный дискурс, «Прямая линия» определяется в статье как особый жанр политического дискурса, «радиальный диалог».

Ключевые слова: политический дискурс, жанр, политический диалог.

I. N. Yerofeyeva, Liu Huan,

Saint-Petersburg State University

"Direct line" with Vladimir Putin as a specific genre of oral political discourse

The article is devoted to analysis of political discourse "direct line" with the Russian President, definition of its characteristics, qualification of the genre. Based on the study of basic parameters of this discourse "straight line" is defined as a specific genre of political discourse, "radial dialogue".

Keywords: political discourse, genre, political dialogue.

Жанр – это «разновидность речи, определяемая данными условиями ситуации и целью употребления» [1, с. 148]. К классификации жанров политического дискурса существуют различные подходы. На основании классификации, предложенной М. М. Бахтиным, который разделил жанры на первичные и вторичные, Е. И. Шейгал также выделяет первичные и вторичные жанры политического дискурса. С ее точки зрения, первичными являются жанры институциональной коммуникации, вторичными – жанры бытового общения. По характеру ведущей интенции, характеризующей политический дискурс, исследователь дифференцирует их на ритуальные, ориентационные и агональные жанры [7, с. 246]. А. П. Чудинов предлагает похожую классификацию жанров, основываясь на их функции: ритуальные жанры (инаугурационное обращение, приветственное слово и др.); ориентационные жанры (доклады, указы, договоры, соглашения); агональные жанры, содержащие призывы к борьбе (ло-

зунг, листовка, выступление на митинге, речевка); информативные жанры (газетная информация, обращения граждан к политикам или в СМИ) [3]. Р. Джослин в основу разделения жанров политического общения ставит коммуникативную ситуацию и выделяет инаугурационную речь, предвыборную речь, программную речь и т. д. [8, с. 303]. Е. И. Шейгал отмечает, что политический дискурс, «будучи конгломератом определенных жанров, представляет собой полевою структуру, в центре которой находятся жанры, прототипные для данного типа дискурса, а на периферии – маргинальные жанры, имеющие двойственную природу и находящиеся на стыке разных типов дискурса» [7, с. 244]. Б. С. Каримова выделяет четыре гипержанра политического дискурса: программные документы, публичная речь политика, предвыборная агитация, политическая мемуаристика, где первые три жанра – центральные, а последний ученый относит к периферийным [4, с. 39]. О. Н. Паршина в своей работе «Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России» подразделяет жанры устного политического дискурса по количеству участников на диалогические (теледебаты, общественно-политическое ток-шоу, «прямая линия») и монологические (инаугурационная речь, предвыборная речь) жанры [6]. О. Н. Григорьева выделяет жанры политического дискурса: 1) газетные жанры – очерк, репортаж, статья, фельетон; 2) телевизионные жанры – аналитическая программа, информационное сообщение, интервью, диалог в прямом эфире; 3) ораторские жанры – выступление на митинге, публичные выступления политиков, лозунги, тосты, дебаты; 4) коммуникативные жанры – пресс-конференция, саммит, встреча «без галстука»; 5) рекламные жанры – рекламный очерк, рекламное объявление» [2, с. 105].

Также жанры политического дискурса различают по объему информации: малые жанры (лозунг, слоган, речевка); средние жанры (выступление на митинге или в парламенте, листовка, газетная статья и др.); крупные жанры (партийная программа, политический доклад, книга политической публицистики и др.).

По цели высказывания различают информативные, оценочные и императивные (призывающие к действию) жанры. Мы видим, что, характеризуя жанр политического дискурса, все иссле-

дователи обращают внимание на коммуникативную ситуацию, цель формирования дискурса, его форму презентации, объем.

Одним из особых жанров политического дискурса является диалогический жанр «прямая линия». О. Н. Паршина рассматривает «Прямую линию» как сложное речевое событие – особый событийный жанр, представляющее собой дистанционный публичный диалог вопросно-ответного типа между адресатом (телезрителями, читателями) и видным политическим деятелем [6, с. 32]. Можно добавить, основываясь на представленных выше классификациях, что «Прямая линия» – коммуникативный информативный крупный жанр политического дискурса.

Самый первый эфир «Прямой линии» состоялся 24 декабря 2001 года. Эта программа является уникальным жанром, поскольку не имеет аналогов в странах Европы или Северной Америки. «Прямая линия с Владимиром Путиным» – ежегодная телепередача, в ходе которой В. В. Путин (будучи президентом Российской Федерации в 2000–2008 и с 2012 по н. в.; а также председателем Правительства в 2008–2012 гг.) отвечает на вопросы представителей населения России. Вопросы граждан поступают по телефону, в виде SMS и MMS-сообщений, в Интернете задаются в прямом эфире (например, посредством телемоста или зрителями в студии, среди которых экономисты, журналисты, предприниматели, деятели искусства и культуры и т. д.). Вопросы касаются актуальных социальных и политических тем: экономики, здравоохранения, образования, социальных проблем, проблем войны и мира, взаимоотношений с другими государствами. Данная телепередача обычно длится 3–5 часов. «Прямая линия» является очень мощным социологическим опросом, позволяющим гражданам и руководству страны выразить свою позицию и оценку по многим вопросам. Основными функциями «Прямой линии» являются информативная и персуазивная.

Придерживаясь мнения О. Н. Паршиной, мы рассматриваем «Прямую линию» как диалогический жанр устного политического дискурса. При этом мы предлагаем определить тип диалога в «Прямой линии» как радиальный диалог (согласно «Словарю русского языка» С. И. Ожегова, «радиальный» – значит «направленный по радиусу, имеющий расположение частей по радиусу, лучевой» [5, с. 637])

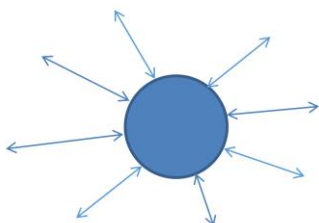
Под радиальным диалогом мы понимаем диалог (полилог), где представлен особый тип общения, имеющий специфические характеристики:

1. Состав коммуникантов: он может быть как фиксированным (люди, пришедшие на «телемост», не уходят, получив ответ), так и меняющимся во время проведения «Прямой линии»: одни люди получают ответ и уходят, другие занимают их место.

2. Распределение коммуникативных ролей: большое количество адресатов – один респондент = президент, отвечающий на вопросы.

3. Социально-речевая характеристика адресантов: представители различных социальных слоев России с различной гендерной и возрастной характеристикой.

4. Структура диалога: диалог состоит из множества диалогических единств, почти не зависящих друг от друга, что обусловлено четко продуманной структурой процесса общения и четко обозначенной коммуникативной целью каждого спрашивающего – инициатора каждого отдельного диалога. Данный диалог можно представить в виде схемы:



Таким образом, мы видим, что все реплики-запросы направлены на одного респондента. Он (президент) является организующим центром многостороннего диалога, ядром особой радиальной диалогической фигуры.

Данный диалог очень интересен еще тем, что в нем ярко проявляется фактор тройного адресата. Во-первых, президент отвечает непосредственному спрашивающему – одному из людей, собравшихся у микрофона. Во-вторых, он отвечает тем, кто является членом «аудитории» в студии. В третьих, президент должен учитывать то, что он отвечает всей стране.

Все вышеназванные характеристики общения президента с жителями России способствуют реализации серьезной внутриполитической задачи – формированию конструктивного политического поведения граждан. Именно эта цель лежит в основе планирования и реализации «Прямой линии» с президентом России В. В. Путиным – радиального диалога, позволяющего говорить со всеми и с каждым одновременно.

Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Изд. 2-е, стереотип. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Григорьева О. Н. Стилистика русского языка. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. – С. 105.
3. Чудинов А. П. Дискурсивные характеристики политической коммуникации // Политическая лингвистика.– Вып. 2 (40). – М., 2012. – С. 53–59.: <http://philology.ru/linguistics2/chudinov-12.htm>. Дата обращения: 10.02.2018]
4. Каримова Б. С. Жанровое пространство политического дискурса / Б.С. Каримова // Вестник КазНУ им. аль-Фараби. Серия филологическая. – Алматы, 2006. – № 2. – С. 37–41.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1989. – С. 637.
6. Паршина О. Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России. – Астрахань: Изд-во Астрахан. гос. техн. ун-та, 2004. – 196 с.
7. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – М.: Гнозис, 2004. – 326 с.
8. Joslyn R. Keeping Politics in the study of Politic Discourse / R.Joslyn // Columbia (S. Car.) – 1986.

УДК 82-31Senchin

Иванова Е. А.

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

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В РОМАНЕ Р. СЕНЧИНА «ЗОНА ЗАТОПЛЕНИЯ»

В статье дается краткий анализ экологических и социальных проблем романа Сенчина о строительстве на Ангаре Богучанской ГЭС и переселении жителей деревень и сел в город с целью освобождения ложа водохранилища.

Ключевые слова: Богучанская ГЭС; переселение жителей на новые места; подготовка территории к затоплению; гибель сибирских деревень; бинарные оппозиции.

E. A. Ivanova

North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov

Environmental problems in the novel by R. Senchin “Zone of flooding”

Short analysis of environmental and social problems in the novel by Senchin about Boguchanskaya HPP construction and relocation of residents of small and big villages to city with the aim to clear water reservoir's bed is given in the paper.

Keywords: Boguchanskaya HPP; relocation of residents to the new places; territory preparation for flooding; Siberian villages' destruction; binary opposition.

Прошедший 2017 год, объявленный годом экологии, был во многих отношениях определяющим. Он инициировал постановку и решение важных экологических проблем в масштабах страны и отдельных ее регионов. В 2017 году отмечалось 80-летие со дня рождения В. Г. Распутина (1937–2015), автора романа «Прощание с Матерой» (1976), в котором впервые обозначены экологические проблемы Сибири [1]. А в 2016 году был опубликован роман Р. Сенчина «Зона затопления», посвященный В. Распутину и ставящий те же проблемы гибели сибирских деревень на Ангаре в связи со строительством Богучанской ГЭС [2].

Между выходом в свет этих двух романов прошло 40 лет, но экологические проблемы в мире, в стране и регионах Сибири только обострились. Роман В. Распутина «Прощание с Матерой», способ изображения действительности в котором критики определяют как магический реализм, позволяет посмотреть на проблему с двух сторон. Государство нуждается в необходимой для Сибири электроэнергии, и строительство электростанции необходимо, но с другой стороны, гибнут деревни, люди, не принимающие новую действительность. Главный мотив романа – боль за землю, человека, сложившиеся традиции крестьянского уклада, сожаление об уходящей под воду Атлантиде. В романе Р. Сенчина «Зона затопления» проблемы утраты земли, малой родины, традиций, дома, здоровья и самой жизни людей ставятся более остро и однозначно. Создается картина гибели людей, деревень, региона, страны в результате бездушного и формального отношения, замешанного на экономической выгоде отдельных чиновников и бюрократов от власти, мечтающих «электричество продавать иностранным партнерам».

Романа Сенчина (род. в 1971 году) можно считать преемником и литературным продолжателем темы В. Г. Распутина в аспекте постановки экологических проблем. «Зона затопления» начинается с телефонного разговора о продолжении строительства Богучанской ГЭС двух высокопоставленных чиновников, в чьих руках находятся судьбы страны. Мотивация этого мероприятия насквозь лжива – власть должна думать об общем деле, ведь мы хотим видеть Россию встроенной в общемировое пространство. Принимается решение достроить Богучанскую ГЭС, четвертую на Ангаре, и процесс гибели сибирских деревень, чья история насчитывает более 300 лет, запущен.

Роман «Зона затопления» состоит из 10 глав, из 10, казалось бы, самостоятельных новелл. Каждая из глав включается в роман как фрагмент сюжета и одновременно самостоятельная история о жителях затопляемых деревень и об их проблемах и одной общей беде. Автор ставит задачу показать гибель деревень с разных сторон и глазами разных участников: переселенцев, журналистки Ольги, частного предпринимателя, владельца лесопилки, рабочих по «зачистке территории», местных чиновников, объясняющих жителям деревень условия переселения.

Во второй главе описана смерть Натальи Сергеевны Привалихиной и ее похороны, которые в последний раз объединили жителей деревни Пылево в едином порыве совершить положенный похоронный обряд в соответствии с древними традициями рода, но дочь увозит умершую на городское кладбище.

В одной из самых пронзительных глав, четвертой главе «Чернушка» рассказано о последнем дне в родном доме Ирины Викторовны. Оставшись одна на старости лет, она вынуждена отказаться от своего хозяйства, не нужного в городе, и порубила всех куриц, кроме Чернушки, которую считала членом своей семьи. По эмоциональному воздействию на читателя этот фрагмент романа напоминает расставание с избой Дарьи Пинегиной из «Прощания с Матерой» В. Распутина.

Раньше сибирские села были необыкновенно богаты: на огороде росли арбузы, дыни, баклажаны, из зерновых сеяли овес и пшеницу, разводили свиней. Теперь деревни запустели, обезлюдели. «И сырая темная тайга сразу навалилась на отвоеванные у нее когда-то деляны: дикие травы засыпали огороды, дворы, ули-

цы семенами, сосны и ели швыряли расщепленные шишки, на срубках поселился мох, расползлся по плахам крыш лишайник. Снег и ветер валили заборы, дождь разъедал бревна, доски, слуги, по стайкам шастали лисы, напрасно вынюхивая кур, на чердаках и вышках строили гнезда белки, долбали городьбу дятлы. Природа отбирала обратно свою территорию» [2, с. 77].

В качестве универсального средства познания и описания окружающего мира автор использует бинарную оппозицию в ее перевернутом варианте. В романе противопоставлены произвол бюрократической власти и стремление коренного народа Сибири сохранить свои территории, дома, традиции жизни; искусственный город, куда переезжают переселенцы, и исконная сибирская деревня, хранящая и защищающая ее жителей от несчастий и природных стихий. Двоичность приобретает иной смысл, когда речь заходит о «зоне затопления»: автор подробно описывает судьбу двух деревень Пылево (ей 350 лет) и Большаково (ей 200 лет); двух местных жительниц, старух, борьбу за два местных предприятия малого бизнеса: магазин и лесопилку. С одной стороны, это повышает напряжение сюжета, с другой – типизирует и обобщает изображаемое.

В десятой главе «Идет вода» картина затопления городского кладбища ассоциируется у читателя с библейским потопом или с гибелью Атлантиды.

С нашей точки зрения, роман современного писателя Р. Сенчина представляет художественную интерпретацию представлений ученых о биосфере и человеке как биосистеме. Среда обитания человека рассматривается современной наукой как переплетение биологических, психических и антропогенных экологических факторов [3]–[4].

Литература

1. Распутин В. Четыре повести. – Ленинград: Лениздат, 1982. – 656 с.
2. Сенчин Р. В. Зона затопления: роман / Роман Сенчин. – Москва: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2016. – 381 с.
3. Иванов В. П. Общая и медицинская экология: учебник / Под общ. ред. В. П. Иванова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 508 с.
4. Крымская И. Г. Гигиена и экология человека: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2014. – 351 с.

УДК 821.161.1:82-7Tolstaja

Куприянова Т. Ф., Сретенская Л. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ИРОНИЯ В ТЕКСТАХ НАТАЛИИ ТОЛСТОЙ

В статье рассматриваются средства создания контекстуальной иронии в рассказах Н. Толстой. Ирония рассматривается как сложное и многомерное явление и как одно из проявлений имплицитного смысла в художественном тексте, отражающего его смысловую неоднозначность и многоплановость.

Ключевые слова: ирония; типы иронии; контекстуальная ирония; языковые средства создания иронии; художественный текст.

T. F. Kupriyanova, L. V. Sretenskaya

Saint-Petersburg State University

Irony in texts by Natalia Tolstaya

The article considers linguistic means for creating contextual irony in N. Tolstaya stories. Irony is seen as a complex and multidimensional phenomenon as well as one of the manifestations of the implicit meaning in a literary text reflecting its semantic ambiguity and multidimensionality.

Keywords: irony; types of irony; contextual irony; linguistic means to create contextual irony; literary text.

В исследованиях последних лет ирония рассматривается как сложное и многомерное явление и как одна из важнейших черт литературы конца 20 века. По мнению М. Ю. Орлова, «иронию можно рассматривать как одну из фундаментальных особенностей художественного языка XX века, поскольку иронический принцип, понятый как принцип дистанцирования от непосредственно высказанного, принцип неуверенности в возможности прямого высказывания является конститутивной чертой мышления XX века» [1, с.5]. Ирония – неотъемлемая черта рассказов Наталии Толстой.

Воплощение иронического смысла связано со способностью языковых единиц обретать в процессе реализации коннотативные и ассоциативные значения. Ирония основывается на несоответствии между эксплицитным и имплицитным семантическими планами высказывания, соединяя и сопоставляя несовместимое [2]. Так, наиболее показательным способом создания иронии может служить одновременная реализация двух значений многозначного слова:

«Вечером в пятницу, в автобусе, врачиха из отдела интенсивной терапии вдруг встрепенулась, вскочила с места и дернула за рукав дядьку в форме железнодорожника, загородившего выход.

– *Больной*, вы выходите?

– Сама ты *больная*, - ответил ей дядька без злобы...» [3, Змея и чаша].

Соединение в контексте двух значений субстантивированного прилагательного *больной* – «пораженный какой-нибудь болезнью» и просторечного «психически ненормальный, сумасшедший» [4] – создает иронический эффект.

Явную, эмоционально окрашенную иронию, которая осознается немедленно, называют ситуативной, вербализованной, локализованной в слове, контекстуальной иронией. Контраст между контекстом и прямым значением слова, словосочетания, предложений сразу же создает значение, противоположное прямому. Однако С. И. Походня отмечает, что «... в более сложных формах иронии словам приписываются не прямо противоположные значения, а целая гамма иронических окказиональных смыслов, возникающих в сознании читателя вследствие корреляции семантики слов с текстовой ситуацией» [5, с. 61]. Вот пример из рассказа «Все ясно»:

«Я была в восьмом классе, сестра – в десятом, когда к нам стала приходиться тетка с сумкой, полной импорта... Как ее зовут, никто не знал. «Мама, когда *спекулянтка* придет?» - «Девочки, имейте терпение. *Спекулянтка* придет завтра вечером». Звонок. Сердце забило в груди. Идет!»

Употребление разговорной формы *спекулянтка* и соединение в ней всех значений существительного СПЕКУЛЯНТ – 1. Тот, кто занимается спекуляцией. 2. *перен.* Тот, кто умышленно использует что-л. в личных корыстных целях 3. Контекст. В СССР: дающий нам возможности что-то иметь [4] – в данном контексте совершенно лишает его отрицательной коннотации и придает иронический смысл описанной ситуации.

Ирония как явление вторичной номинации реализуется разнообразными лексическими и синтаксическими средствами. Для Н.Толстой характерно создание иронического смысла посредством стилистических нарушений, одновременной реализа-

ции двух значений многозначного слова, использованием словосочетаний-клише, авторских окказионализмов, аллюзий, цитации и разнообразных синтаксических средств. Одним из самых любимых приемов автора являются различного рода стилистические смешения в одном контексте. Несоответствие стиля высказывания и его контекста показывает противоречие между поверхностным и глубинным содержанием. Приведем несколько словосочетаний, в которых открыто использовано стилистическое смешение: *дура с гуманитарным уклоном*; *спросите господина монаха*; *почивший в Бозе коммунизм*; *катания не получилось, немцы опередили... всех верблюдов расхватали*; *за чтением замечена не была*; *если окно выходит на стену, опять благая весть*: *квартира очень тихая*; *меня так и тянуло совратить несигибаемого большевика*, *припереть старуху к стене*.

Наталья Толстая использует для создания иронического смысла и синтаксические средства: вводные и вставные конструкции, парцелляцию, синтаксические конвергенции. Рассмотрим стилистические средства создания контекстуальной иронии в следующем тексте:

«В этом отеле у персонала был такой маленький *бизнес* – *завести лоха* (*простор.*, *неодобр.*) в номер с видом на помойку и *развести* (*простор.*) *глупышку* (*разг.*, *ласк.*) на несколько долларов. *Остроумно.*» («В Тунисе»).

В данном примере на создание иронического контекста работают все языковые средства: соединение разностилевой лексики (нейтральное существительное *бизнес*, просторечные *лох*, *развести*, разговорное *глупышка*; фонетически близкие глаголы *завести* и *развести*; ирония строится на антифразисе, предполагающем выражение отрицания путем утверждения: утверждение «*остроумно*» в комментарии имеет противоположное значение – «*открытый обман*».

О. П. Ермакова полагает, что в глубинной семантике иронии лежат перевернутые (алогичные, противоестественные, часто абсурдные) причинно-следственные отношения [6].

Вот несколько примеров, в которых нарушена логика причинно-следственных отношений, а потому они представляются как абсурдные и показывают авторскую иронию:

«На женщинах *дорогие шубы*, и от этого взгляд их задумчив: на попутчиков не глядят и на связь с внешним миром не выходят. На лице – *утомленность от доступности жизненных благ*.» («Свободный день»).

«Простой человек брезглив, вот он и писает в тамбуре, чтобы не заходить в грязный туалет.» («Деревня»).

У Н. Толстой контекстуальная ирония служит созданию ярких деталей, моментальных зарисовок, портрета, характера, ситуации. Однако ирония в ее рассказах реализуется не только в контексте, она организует весь текст, является свойством стиля автора.

Литература

1. Орлов М. Текстобразующая ирония в русской и англоязычной прозе: автореф. дис.... канд. филол. наук. – Саратов, 2005. – С. 5.
2. Походня С. И. Языковые виды и средства реализации иронии. – Киев: Наукова думка, 1989.
3. Толстая Н. Н. Одна: Рассказы. – М.: Изд-во Эксмо, 2004.
4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. – М.: Мир и Образование, 2015.
5. Походня С. И. Языковые виды и средства реализации иронии. – Киев: Наукова думка, 1989.
6. Ермакова О.П. Ирония и ее роль в жизни языка: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА, 2017.

УДК 811.161.1:81'42:801.731

Ли Линцзюань

Санкт-Петербургский государственный университет

ВЗАИМООТНОШЕНИЕ АВТОРСКОЙ ОЦЕНКИ И МАРКИРОВАННОГО ИНТЕКСТА В КИНОРЕЦЕНЗИИ

В данной статье рассматриваются проблемы отношения авторской оценки и маркированного интекста в кинорецензии. Проанализированы интексты в форме прецедентного феномена, заголовка-фразеологизма и цитаты из чужой речи. В результате исследования было доказано, что маркированный интекст отделяет авторскую оценку от экспрессивно-выразительного аспекта интекста и освобождает автора от ответственности за воздействие на читателя. Тем не менее авторская оценка мотивирует выбор интекста, которым обусловлена авторская позиция.

Ключевые слова: авторская оценка, маркированный интекст, интертекстуальность, прецедентный феномен, фразеологизм, чужая речь.

Interrelation between authorial evaluation and marked intext in film reviews

This article deals with the problems of the relationship between authorial evaluation and marked intext in film reviews. Marked intext was analyzed in the form of precedent phenomenon, phraseology and quoted non-authorial speech. As a result, the study proved that marked intext separates the authorial evaluation from the expressive aspect of the intext, it also frees the author from the responsibility for the impact on reader. Nevertheless, authorial evaluation motivates the choice of intext, which determines the authorial stance.

Keywords: Authorial evaluation, marked intext, intertextuality, precedent phenomenon, phraseologies, non-authorial speech.

Сопрягаясь с понятием «диалогизм» М. М. Бахтина и В. Н. Волошинова, кинорецензия может рассматриваться как диалогическая работа между рецензентом и несколькими другими голосами. Описывая свое впечатление от фильма, кинокритик часто обращается к интексту и включает другие голоса в свои суждения. Если кинорецензия считается вторичным текстом, то межтекстовое взаимодействие выходит для нас на передний план.

Понятие «интертекстуальность» впервые употребила Ю. Кристева в своем докладе о творчестве М. М. Бахтина. Она отмечает, что «любой текст – это впитывание и трансформация какого-нибудь другого текста» [3]. С позиции литературоведческого подхода, основанного на теории М. М. Бахтина, интертекстуальность понимается как универсальное свойство текста. В нашем исследовании использовано понятие «маркированная интертекстуальность», под которой понимается взаимодействие между текстами, маркируемое при помощи особых формальных средств [8]. С понятием «интертекстуальность» тесно связаны термины «интертекст» и «интекст». Интертекст понимается как «концепт, сформировавшийся в результате восприятия уже существующего текста личностью и фиксированный в ее сознании при помощи любых компонентов формы и/или содержания этого текста, хранящихся в памяти как части единой с текстом структуры» [7]. Интекстом является конкретная реализация ин-

тертекста в принимающем тексте. В кинорецензии маркированный интекст осуществляется в прецедентных феноменах, фразеологизмах, в прямой передаче чужой речи и т. д.

Прецедентные тексты часто встречаются в виде цитат в кинорецензиях. Они распределяются в самом начале текста как предисловие кинорецензии, в конце текста как послесловие кинорецензии, также интегрируются в текст и обозначают прецедентную ситуацию. Обратимся к примеру.

В начале рецензии на фильм «Движение вверх» рецензент цитирует слова советской песни:

«На верность проверяются таланты.
Нам есть за что судьбу благодарить:
Мы преданы единственной команде,
Команде, без которой нам не жить». [1]

Употребление прецедентного текста в этом примере, с одной стороны, приведет к главной теме целой рецензии, с другой стороны, с сочетанием повторения заголовка «Команда молодости нашей» он выражает авторскую положительную оценку сборной СССР по баскетболу в фильме. Прецедентный феномен отражает определенные национальные культурные коды, требующие от читателей способность актуализировать его семантический потенциал. Прецедентный интекст в этом примере вызывает эмоциональное испытание возбуждения и уверенности в себе у русских, которые хорошо знают эту песню. Следует отметить, что цитируемая прецедентная песня поставлена в кавычки. Это удлиняет расстояние между авторским голосом и голосом песни. Рецензент в данной ситуации не берет на себя ответственность за оказанное на читателей эмоциональное воздействие.

Прецедентное высказывание в широком понимании может функционировать как фразеологизм. Так, заголовок в кинорецензии «Дело в шапке» на фильм «Легенда № 17» интерпретируется на двух уровнях.

Во-первых, на уровне денотативного и сигнификативного значения, господствующих компонентов фразеологизма; на данном уровне компонент фразеологии «шапка» обозначает предмет, надетый на голову и раскрывает то, что рецензент привлекает внимание читателей к головному убору героя:

«Спортивное совершенствование Харламова легко отслеживать по динамике голов, а духовное – по его **шапкам**, немало-важному советскому фетишу. На первых порах он носит **ушанку из позорного кроля**, выразительно контрастирующую с **пыжиковыми головными уборами счастливичков** из основного состава ЦСКА. Потом и сам нахлобучивает **изделие из ценного зверя**, но вскоре меняет его на единственно верный вариант – **стильную спортивную шапочку с козырьком** <...>» [6].

Во-вторых, на уровне прагматического аспекта значения целой фразеологической единицы; по помете «Фразеологического словаря русского литературного языка», данная фразеологическая единица приравнивается к фразеологическому выражению «дело в шляпе», которое обозначает, что все в полном порядке; все завершилось очень хорошо. Таким образом, фразеологизм «дело в шапке», как интекст, с одной стороны, имеет оценочную коннотацию как таковую, с другой стороны, выражает авторское положительное и одобрительное отношение к рецензируемому фильму.

Следует отметить, что вышеприведенный анализ неотделим от функций заголовка. Кроме номинативной функции, заголовков также обладает а) информационной функцией, с помощью которой автор сжато сообщает основное содержание статьи; б) экспрессивно-апеллятивной функцией, при помощи которой автор выражает свою оценку и оказывает определенное оценочное воздействие на эмоции читателя; в) рекламной функцией [4]. В отличие от предыдущего примера прецедентного текста, фразеологизм использован без знака препинания и затуманивает границу оценочного значения интекста и собственной авторской оценки. Тем не менее фразеологизм как заголовок поставлен отдельно от авторской речи, и это также считается маркированным интекстом. При этом заголовок привлекает внимание учителя с самого начала при чтении кинорецензии, его роль в воздействии на читателя так укрепляется.

В кинорецензии наблюдается два типа цитат из чужой речи, которые не обладают достаточным культурным кодом, и, таким образом, они не входят ни в прецедентный феномен, ни в состав фразеологизма. Первым типом является прямая передача речи индивидуальности/коллектива в фильме. В игровом фильме это

обычно речь персонажей. Например, «<...> на «пыточной» тренировке фраза «Тебе не больно, Харламов!» звучит в устах Тарасова сладострастным заклинанием» [5]. В данном примере передача речи персонажа выполняет функцию воспроизведения сцены фильма. Читая прямую речь персонажа фильма, читатель чувствует так, как будто он сам услышал это своими ушами. К тому же цитируемая фраза пересыпается в середине авторского высказывания, чтобы вызвать эмоциональную эмпатию у читателей и заставить читателя сойтись во мнении с рецензентом. Обратимся к другому примеру: «Слишком прекрасный для житейского быта и потому несколько в нем абсурдный («Валера, ты чего с клюшкой в кабаке пришел?»))» [6]. В приведенном примере наблюдается лексика с яркой оценочной окраской – «абсурдный» и «слишком прекрасный», с помощью которой рецензент выражает отрицательную оценку фильма. Цитируемая прямая речь, поставленная в кавычках, станет доводом авторского оценочного суждения, выраженное в предыдущем предложении.

Другим типом чужой речи является речь индивидуальности/коллектива в реальности. 1) «Георгий Рерберг обронил по поводу трижды переснимавшегося «Сталкера», фильма своего заклятого друга Андрея Тарковского: «Сбой на уровне сценария» – и так невольно сформулировал универсальный диагноз, объясняющий почти любую неудачу» [5]. 2) «На открытии «Кинотавра» была разыграна небольшая опера, в которой замученный ожиданием Зритель спел целую арию, обращенную к киношникам: «Снимите мне нормальное хорошее кино». Похоже, он дождался» [1]. В первом примере рецензент заимствует чужую речь, чтобы выразить свою отношение к рецензируемому фильму. Причастный оборот «объясняющий почти любую неудачу» показывает, что рецензент сам думает, что в фильме получилась неудача в сценарии. Обращение к речи кинооператора Георгия Рерберга для выражения своей собственной оценки фильма повышает авторитетность и достоверность своего суждения. Тем не менее рецензент не несет ответственность за выраженное оценочное суждение с помощью прямой передачи чужой речи, поставленной в кавычки и отделенной от своей речи. Во втором примере интекст из чужой речи и авторская собственная речь образуют диалогичность данного синтаксического

целого. Авторское высказывание «Похоже, он дождался» служит ответом и реакцией на зрительской голос, и, следовательно, проявляет авторское положительное отношение к фильму.

Итак, интертекстуальность представляет собой важную категорию для изучения текста кинорецензии в связи с характером вторичного жанра кинорецензии. Маркированный интекст в кинорецензии, выделенный знаками препинания, отделен от авторской речи, освобождает рецензента от ответственности за выраженную оценку и воздействие на читателей, производимые в порождаемом тексте. Маркированный интекст проявляется в форме прецедентного феномена, фразеологизма, прямой передачи чужой речи и т. д. Использованный прецедентный текст, который читатель, как носитель русского языка, хорошо знает, легко вызывает определенную эмоциональную реакцию и оказывает адекватное воздействие на читателя. Прецедентное высказывание может функционировать как фразеологизм. Фразеологизм как заголовок, хотя и не маркированный кавычками, но отделенный от речи автора, также находится в центре нашего внимания. В исследовании заголовка-фразеологизма следует учитывать характеры и функции заголовка. Господствующий компонент фразеологизма не только раскрывает главное содержание фильма, а прагматическое значение фразеологизма как единой единицы также может выражать авторское отношение к рецензируемому фильму. Прямая передача речи персонажа в фильме не только выполняет функции пересказа сюжета фильма, но и может служить доводом выраженной авторской оценки. Включение речи человека из реальности в текст рецензии может построить диалогичность текста и повысить авторитетность авторского оценочного суждения. Таким образом, мы можем прийти к выводу, что авторская оценка мотивирует выбор интекста, который может обуславливать авторскую позицию.

Литература

1. Грачева Е. Географическое открытие // Сеанс Guide: Российские фильмы 2013. –2014. – № 59. – С. 14–16.
2. Иванкина Г. Команда молодости нашей [Электронный ресурс] // Газета «Завтра»: еженед. электрон. газета. – 2018. – № 2. URL: http://zavtra.ru/blogs/komanda_molodosti_nashej (дата обращения: 05.02.2018 г.).

3. Крестева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики / Пер. с фр. Г. К. Кошелева и Б. П. Нарумова. – М.: РОССПЭН, 2004. – 656 с.
4. Мужев В. С. О функциях заголовков // Ученые записки МГПИИЯ им. М. Горького. – 1970. вып. 55. – С. 86–94.
5. Рутыковский В. Терпение, труд // Сеанс Guide: Российские фильмы 2013. – 2014. – № 59. – С. 64–66.
6. Сняжков С. Дело в шапке // Сеанс Guide: Российские фильмы 2013. – 2014. – № 59. – С. 67–69.
7. Хорохордина О. В. «Чужое» в текстовой деятельности // Мир русского слова. – 2009. – № 3. – С. 32–39.
8. Lachmann R. Dialogizität und poetische Sprache // Dialogizität. München. – 1982. – S. 25–62.

УДК 80:821.161.1:008

Малышев Г. Г., Малышева Н. Г.

Санкт-Петербургская государственная консерватория
им. Н.А. Римского-Корсакова

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК УЧЕБНЫЙ ОБЪЕКТ И КАК СРЕДСТВО ПОСТИЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

«Культура» рассматривается в статье как многоплановое понятие. В свою очередь «искусство» является важным аспектом национальной культуры. Литература, литературный текст рассматриваются как важные составляющие искусства и культуры, позволяющие в качестве учебных объектов обеспечивать сообщение учащимся сведений об особенностях национальной культуры в целом и формирование у них необходимых лингвистических знаний и коммуникативных умений. В качестве примера возможной организации обучения на базе художественного текста рассматривается учебное пособие «Роман Пушкина «Евгений Онегин».

Ключевые слова: культура; текст; комментирование; компетенция.

G. G. Malyshev, N. G. Malysheva

Saint-Petersburg State Conservatory n. N. A. Rimsky-Korsakov

Literary text as a training facility and means of the comprehension of national culture

«Culture» as a multidimensional reality. Art as an important aspect of the National culture. Literature and literary text as the important components of culture, which are can be used as the objects of education and provide knowledge's about special features of National culture as well as forming linguistic and communicative com-

petences. As an example of organization studies, based on such kind of texts, we suggest to examine the textbook «Eugenii Onegin by A. Pushkin».

Keywords: culture; text; comments; forming of competences.

Следует отметить, что понятие «культура» настолько сложно и многопланово, что до сих пор не существует единого и исчерпывающего толкования рассматриваемого явления. Очень часто понятие «культура» отождествляется в нашем представлении с понятием «искусство», что вносит дополнительную неточность при организации учебного процесса.

По нашему мнению, под определением «культура» следует понимать многовековой опыт, накопленный тем или иным народом в ходе своего исторического развития. Этот опыт тем или иным образом фиксируется и реализуется представителями данной нации в процессе их общей хозяйственной и духовной деятельности. Он служит необходимым основанием для дальнейшего национального развития и совершенствования общества. Одной из важных форм фиксации коллективного опыта выступают народные традиции, отражающие главные национальные моральные установки того или иного народа, передающиеся от поколения к поколению.

Культура, как обобщённый опыт нации, кроме национальных традиций, имеет самые различные формы реализации: систему религиозных представлений, систему юридических законов, систему хозяйственных отношений и так далее. Отсюда и возникновение таких понятий, как культура, быта, культура производства, культура поведения и, наконец, культура речи. Чрезвычайно важную роль в развитии и совершенствовании культуры, несомненно, играет искусство вообще и литература в частности. Искусство в этом смысле представляет собой совершенно уникальное явление, уникальный способ фиксации достижений национальной культуры и даёт ещё более уникальное основание для её дальнейшего развития, а значит, и для развития самой нации.

Искусство и, в первую очередь, разумеется, литература самым неразрывным образом связаны с текстом как способом фиксации народной мысли, национального сознания, а значит, с речью и, значит, с тем или иным национальным языком, в рамках

которого и по правилам которого осуществляется сама речевая деятельность, то есть конструируется текст, в том числе и текст художественный. Собственно, именно в литературных текстах отражается та самая народная мысль, народная мудрость, которая и составляет суть той или иной национальной культуры. Иными словами, текст является источником, из которого учащийся может почерпнуть необходимые для него свидетельства народной мудрости, национальной культуры того народа, язык которого он изучает и которым намерен овладеть как средством общения. Речь идёт об одновременном формировании у учащихся коммуникативной и культурологической компетенции.

Вышесказанное предопределяет то значение, которое может и должен сыграть в языковом обучении литературный текст. Использование художественных текстов в обучении русскому языку иностранцев носит противоречивый характер. Последнее утверждение справедливо, прежде всего, по отношению к ранним стадиям языкового обучения. Дело в том, что обучение иностранному языку как средству общения на начальном этапе предполагает, во-первых, обучение нормативной стороне языка.

Художественный текст, как правило, не отвечает обозначенным требованиям, ибо у художественного текста иные задачи и иные приёмы эмоционального воздействия на сознание потенциального читателя. Недаром, когда речь заходит о классических литературных произведениях, у нас появляются все основания говорить не только и не столько о русском языке как таковом, но о совершенно специфических вариантах языка, присущих именно тому или иному автору – в результате и возникают такие понятия, как язык Толстого, язык Достоевского, язык Чехова и другие. В ещё большей степени это справедливо в отношении текстов поэтического характера.

Иное дело, когда обучение связано с усвоением языковых знаний и развитием речевых умений на продвинутом этапе учебного процесса. На этом этапе особую актуальность приобретает феномен неразрывной взаимосвязи и взаимообусловленности между языком и общей культурой народа – его носителя. И никакой иной текст, кроме художественного, не способен с такой силой эмоционального воздействия продемонстрировать эту

связь языка и культуры, раскрыть принципиальные характеристики национальной культуры и национального менталитета.

Однако все эти особенности и характеристики, в той или иной степени доступные для восприятия носителя языка, для представителя иной нации нуждаются в комментировании. Последнее утверждение особенно справедливо по отношению к текстам поэтического характера. Не случайно поэтому прозаические литературные произведения и такие их авторы, как Лев Толстой, Фёдор Достоевский и Антон Чехов столь широко известны на Западе, в то время как «наше всё», наше «солнце русской поэзии» Александр Пушкин известен за рубежом в незаслуженно меньшей степени.

В этом смысле особое место может занять знакомство с таким поэтическим произведением Пушкина, как его роман в стихах «Евгений Онегин». Ведь именно это выдающееся произведение автора критик Белинский определил как «Энциклопедию русской жизни», то есть произведение, помимо чисто поэтических достоинств, способное выступить в качестве источника сведений и о русской жизни, и о русской культуре.

Знакомство с таким произведением, как роман в стихах «Евгений Онегин», в иностранной аудитории предполагает сопровождение текста достаточно широким комментированием. Содержательно комментирование поэтического текста, к тому же созданного два столетия назад, предопределяет выделение следующих структурных аспектов: лингвистического, историко-страноведческого, лингвострановедческого и культурологического. Такое комментирование необходимо для адекватного восприятия художественного поэтического текста как в плане его содержания, так и в отношении формы.

Особая роль в обеспечении адекватного восприятия текста принадлежит целенаправленному и оптимальному применению средств наглядности, в первую очередь, средств зрительной наглядности. В данном случае используемая наглядность должна сопровождать, а точнее, предварять относительно законченный эпизод поэтического текста, который был избран в качестве объекта обучения. В случае работы с романом Пушкина в качестве такой «учебной» единицы выступает знаменитая «Онегинская строфа». Именно Онегинская строфа может быть использо-

вана при пошаговом знакомстве с произведением, и именно её содержание может и должно найти своё образное отражение в наглядной картинке, призванной выступать в качестве опоры при восприятии и последующей работе над данным поэтическим отрывком.

В иностранной аудитории невозможно представить весь роман в стихах в полном объёме. Следовательно, встаёт вопрос о практическом воплощении другого важного дидактического принципа – принципа минимизации и отбора учебного материала. При использовании художественных текстов в обучении закономерно встаёт вопрос об их адаптации, то есть приспособлении к достижению учебных целей. В случае с романом Пушкина нам представляется допустимым использование только тех строф, в которых содержится развитие основных сюжетных линий.

В заключение хотим сообщить, что авторами статьи подготовлено учебное пособие под рабочим названием «Знакомимся с жизнью и творчеством Александра Сергеевича Пушкина». Данное пособие состоит из двух частей: 1-я часть – «Жизненный и творческий путь поэта» и 2-я часть – «Роман в стихах «Евгений Онегин» (отрывки из романа).

УДК 811.161.1'243Bunin

Малышева Н. Г., Малышев Г. Г.

Санкт-Петербургская государственная консерватория
им. Н. А. Римского-Корсакова

ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ВРЕМЕНИ КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ В РАССКАЗЕ И. БУНИНА «ХОЛОДНАЯ ОСЕНЬ»

Рассказ И. Бунина «Холодная осень» представляет интерес для работы в иноязычной аудитории и с точки зрения анализа лексико-грамматической структуры, и как объект лингвострановедческого аспекта изучения языка. Учащиеся получают возможность проанализировать, как лексический и грамматический материал участвует в формировании символического метасмысла художественного текста. Композиция организуется оппозицией протяжённого ис-

торического линейного времени и времени моментного, субъективного, духовно концентрированного, утверждающего главенство иного вечного бытия. *Ключевые слова: вечность; время; момент; исторический; объективный; субъективный; любовь.*

N. G. Malysheva, G. G. Malyshev

Saint-Petersburg State Conservatory n. N.A. Rimsky-Korsakov. Russia

Lexical and grammar means of expression time as the sense-forming element in the novel by I. Bunin “Cold autumn”

Novel by I. Bunin “Cold autumn” may be interesting for studding with foreigners as well as a way for analysis lexical and grammar structure and as a linguistics and cultural aspect of language learning. Students getting the opportunity to analyze and understand how the language material participates in formation of super meaning of the literary text. Composition is organized with the help of opposition between extensive historical time and instant, subjective, spirit concentrated, which approver primacy of eternal existent.

Key words: Eternity; time; moment; historical; objective; subjective; love.

Выбор текстов для чтения в группах иностранных учащихся Уровня В2–С1 представляет определённую трудность, а обращение к текстам художественной литературы видимую проблему: учитывать ли лингвистический дидактический аспект или руководствоваться исключительно стремлением познакомить учащихся с лучшими образцами русской литературы безотносительно к анализу лексико-грамматической структуры текста.

С этой точки зрения рассказ И. Бунина «Холодная осень» представляет собой по-своему уникальный пример соединения обоих ракурсов рассмотрения произведения художественной литературы на занятиях русского языка в иноязычной аудитории. Текст Бунина (очень небольшой по объёму, что само по себе в данной дидактической ситуации ценно) насыщен лексическим и грамматическим языковым материалом с временной семантикой: это и предложно-падежные сочетания, и деепричастные обороты, и сложно-подчинённые конструкции.

Уже заглавие задаёт временной контекст, обозначая ориентированность повествования на выход за пределы тривиального в символическое, экзистенциальное: коннотативное значение концепта «осень» как завершение, увядание, засыпание аккумулируется эпитетом «холодный». Первая фраза продолжает по-

гружать читателя в семантическое темпоральное поле и вводит два вектора бытования феномена времени в рассказе – протяжённое и повторяющееся: «В июне того года он гостил у нас в имении – всегда считался у нас своим человеком...» [1, с. 347]. Далее временной план детализируется, время датируется, вводя реально-исторический нарративный пласт: «Пятнадцатого июня убили в Сараеве Фердинанда. Утром шестнадцатого привезли с почты газеты» [1, с. 348]. В этом датированном времени актуализируется, укрупняется значение момента, время как бы останавливается в нём. При этом катастрофичность момента экстраполируется у Бунина на историческое время в целом: «Ну, друзья мои, война!» [1, с. 348].

Кроме того, датированное, моментное время крайне событийно в рассказе, это подчёркивается писателем в произвольном речевом повторе, открывающем ещё один универсальный закон – идентичность частного, бытового и планетарного, исторического: «На Петров день к нам съехалось много народу, - были именины отца, - и за обедом он был *объявлен* моим женихом. Но девятнадцатого июля Германия *объявила* России войну...» [1, с. 348]. Нужно отметить, что данный фрагмент текста, с точки зрения дидактической ситуации, позволяет ввести и лингвострановедческий комментарий в ходе чтения: ссылка на церковный календарь («Петров день»), с одной стороны, как характерная примета дореволюционной русской жизни, с другой, как сопряжение бытового и трансцендентного.

Необходимо также обратить внимание учащих на лексические единицы с временной семантикой: «*вечерняя* газета», «*ещё* сидели за чайным столиком», «именины», «свадьба *отложена*», «*прощальный вечер*», «*будущий* сын» и т. д.

Далее деепричастная конструкция сопрягает внешнее, объективное и внутреннее, субъективное пространство героя: «Одеваясь в прихожей, он продолжал что-то думать, с милой усмешкой вспомнил стихи Фета» [1, с. 349]. Вошедший фетовский текст размыкает границы реального исторического времени и вводит мотив времени условного, заповедного, субъективно и эмоционально коннотированного: «Времена наших дедушек и бабушек... Ах, боже мой, боже мой!» [1, с. 349]. Субъективное переживание времени героем транспонирует его в простран-

ственную характеристику: «Посмотри, как совсем особенно, *по-осеннему* светят окна дома. Буду жив, *вечно* буду помнить этот *вечер...*» [1, там же]. Традиционная аппозиция локуса «дом» и внешнего мира в перспективе судеб героев оказывается эпохальной – как противопоставление образа мира и жизни до и после катастрофы, общечеловеческой и личной: «Убили его – какое странное слово! – через месяц, в Галиции» [1, с. 350]. Вся последующая жизнь героини предстаёт как бесконечная утрата дома: «Весной восемнадцатого года, когда ни отца, ни матери уже не было в живых, я жила в Москве, в подвале у торговки на Смоленском рынке [...] и вот тут, торгуя на углу Арбата и рынка, встретила человека редкой, прекрасной души, пожилого военного в отставке, за которого вскоре вышла замуж и с которым уехала в апреле в Екатеринодар [...] Зимой, в ураган, отплыли с несметной толпой прочих беженцев из Новороссийска в Турцию [...] Потом, как многие, где только не скиталась я с ней (с племянницей)! Болгария, Сербия, Чехия, Бельгия, Париж, Ницца...» [1, с. 350].

Бинарность пространственной структуры («дом» как безопасное, желанное, но утраченное и «мир» как катастрофическое) преодолевает входящая в повествование тема вечного иного бытия: «Ну что ж, если убьют, я буду ждать тебя там. Ты поживи, порадуйся на свете, потом приходи ко мне» [1, с. 349]. Его неизменный, вневременной характер подчёркивается префиксальными формами «поживи», «порадуйся», которые имеют ярко выраженное ограничительное значение и описывают тривиальное линейное время как событийную последовательность. Этот мотив вполне проявлен в тексте: «И вот прошло с тех пор целых тридцать лет [...] Так и пережила я его смерть, опрометчиво сказав когда-то, что я не переживу её. Но, вспоминая всё то, что я пережила с тех пор, всегда спрашиваю себя: да, а что же всё-таки было в моей жизни? И отвечаю себе: только тот холодный осенний вечер [...] И это всё, что было в моей жизни, - остальное ненужный сон» [1, с. 350–351].

Таким образом, вся композиция рассказа выстраивается вокруг оппозиции двух форм бытования времени – длящегося и моментного – как объективного, линейного, количественно-событийного и субъективного, сублимирующего наивысшее вы-

ражение духовной жизни человека – любви, через которую, по Бунину, происходит преодоление конечного и прорыв в вечность. Причём в этом духовном сверхусилии отменяются линейные законы времени: «И я верю, горячо верю: где-то там он ждёт меня – с той же любовью и *молодостью*, как в тот вечер» [1, с. 351]. В рамках реалистической эстетики бунинского текста в факте любви уравнивается моментное и вечное, утверждается безусловное главенство духовных законов бытия над естественными-бытовыми.

Литература

1. Бунин И. А. Избранное. Т. 1. – Чебоксары: Изд-во «Чувашское книжное издательство», 1993.

УДК 82-1:1:81'37

Пинежанинова Н. П.

Санкт-Петербургский государственный университет

SILENTIUM-ТРАДИЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ИНТЕРНЕТ-ПОЭЗИИ

В статье рассматриваются тематические и мотивные соответствия современной интернет-поэзии с silentium-традицией в русской поэзии. Такое сопоставление выявляет ревизию языковых средств в способах адаптации и риторические приемы в актуализации значений поэтического молчания.

Ключевые слова: поэтическая речь; silentium-традиция; интернет-поэзия; контаминация аллюзий; ирония; антитеза.

N. P. Pinezhaninova

Saint-Petersburg State University

Silentium-tradition in modern internet poetry

The article examines the thematic and motivational correspondences of modern Internet poetry with a silentium-tradition in Russian poetry. Such a comparison reveals a revision of linguistic means in the methods of adaptation and rhetorical techniques in actualizing the meaning of poetic silence.

Keywords: poetic speech; silentium-tradition; Internet poetry; contamination of allusions; irony; antithesis.

Специфический парадокс поэтического слова о безмолвии, заявленный в русской поэзии как декларируемый отказ от речи, не находящей адекватных средств языку чувств и мыслей, обладает универсальной возможностью расширения значений, выражаемых молчанием. *Silentium*-традиция, начатая Ф. Тютчевым с его ключевой фразой-аргументом «Мысль изреченная есть ложь», была продолжена О. Мандельштамом, В. Набоковым [1], а мотивы молчания буквально пронизали всю русскую поэзию. Поэтическая риторика, парадоксально раскрывающая суть молчания, традиционно соответствовала не пустоте безъязычия, а полноте мыслимого мира, перед которым обыденный язык оказывается недостаточным. Невыразимое, ускользая от языка в действительности, обуславливает компенсаторную деятельность, т. е. развивает бесконечное количество побочных ассоциаций, вызываемых основной неизрекаемой идеей. Можно сказать, что поэты приобретают там, где утверждают, что потеряли. Их риторика в отношении молчания необыкновенно результативна. В этой перспективе *Silentium*-традиция, основанная на отрицании существующих средств языка во имя поиска новых способов выражения мысли и чувства, становилась содержательной целью, знаком внутренней свободы.

Обращение к интернет-поэзии обусловлено желанием выявить, создаются ли поэтические тексты о молчании и сейчас, после значимого вклада в эту традицию И. Бродского и Г. Айги, включая его лирическое эссе «Поэзия – как – Молчание». Интересно было бы также отметить, какова особенность трансформации и адаптации традиционной темы к современности. Поэтические тексты, размещенные в последние годы на разных интернет-порталах и объединенные общей темой поэтического молчания, были выявлены методом сплошной выборки в Интернете по ключевым словам «молчание», «безмолвие», «тишина», «невывразимое». Было найдено 24 текста, в их числе 4 текста «*Silentium*», 10 – «Молчание», 1 цикл «Поэзия – это молчание», 5 – «Безмолвие», 2 – «Белое безмолвие», 1 – «Черное безмолвие», «В громком безмолвии» и другие – без названия, где ключевые слова и развертывание темы позволяют отнести их к текстам о молчании. Тексты взяты из интернета, а это значит, что здесь отмечен некий поток текстов с децентрированной структу-

рой. Сходство с образцами, ценность которых уже признана, необходимо авторам интернета лишь в качестве статусности, причастности, включённости в число поэтов и побуждает их искать в собственной жизни факты, к которым приложимо традиционное стихотворение как объяснение. Такое понимание творчества проявляет художественную вторичность текстов, истощённость в развитии традиционных мотивов.

На этом фоне в настоящий поэтический диалог с *silentium*-традицией вступает оригинальный текст Эстер Китс «Молчание» [2]. В начальных строках воссоздана недооформленность, недоговоренность мысли в таком виде, словно она была взята из известного автору контекста, но его отсутствие делает читателя соучастником процесса создания поэтической речи, активизируя поиск недосказанного: *бесцельные, как если бы слепые в панике // о творческие прутья клетки из последних сил*. Недосказанное легко восполняется благодаря контаминации аллюзий с текстами О. Мандельштама: *И блаженное, бессмысленное слово / В первый раз произнесем и Я слово позабыл, что я хотел сказать. / Слепая ласточка в чертог теней вернется*. Вместе с тем происходит современная конкретизация значений – *блаженное, бессмысленное слово* заменяется *бесцельным*. Творческий процесс поиска поэтическим словом свободы, представленный в тексте Э. Китс развернутым сравнением со слепыми, бьющимися о прутья клетки словами, дополняется и мандельштамовским значением - мучительным припоминанием единственного, незаменимого, но ускользнувшего из памяти слова (*слепая ласточка*), без которого *речь бесплотна*.

Вспомним начало «*Silentium*» у Мандельштама: «Она еще не родилась, она и музыка, и слово...» *Она* (не названная, но известная всем) – затем – *пена* – и лишь в последней строфе возникает ее имя – *Афродита (Останься пеной, Афродита)*. Таким специфическим образом Мандельштам дал представление о возвращенном времени, открывая гармонию мира до прихода цивилизации. В стихотворении Э. Китс время тоже имеет обратный ход, но это время духовного роста поэта, уходящего от внешнего мира к внутреннему путем возвращения в момент рождения: от юного поэта, противопоставляющего свое молчание шуму толпы, – к ребенку, в молчании задумавшегося при

виде *крупницы смерти на асфальте*, а в финале читателю явлен поэт-зародыш внутри творящего человека, которому необходимо молчаливое внимание.

Шестикратный императив «молчи» определяет разные зоны молчания – это молчание в кричащей толпе (*молчи, когда кричат, вот твой единственный посыл / в толпу. / где все кричат молчания не слышно* – антитеза тютчевскому *Молчи, скрывайся и таи...*), демонстративность такого молчания – «...*влезь на трибуну и замолчи оттуда!*» как возможность противопоставления крику, так как вызывающее молчание громче крика. Это молчание как возможность услышать других: во внешнем мире (*молчи и может быть услышишь, / как кричат о помощи*) и внутреннем (*молчи и может быть услышишь / голос Бога*). Это молчание – уход в себя, внимание к творческому началу в себе для сохранения зачатка поэтического дара (*молчи, / чтоб криком глупой глотки / не оглушит внутри / зародыша-поэта*). Здесь Э. Китс ассимилирует тютчевскую констатацию: *Есть целый мир в душе твоей / таинственно-волшебных дум. / Их оглушит наружный шум*). Однако автором представлена другая зона молчания – это неторопливое размышление, взвешенность мысли (*молчи и не спеши сказать*).

Противопоставление внешнего и внутреннего миров даны в стихотворении как основная оппозиция. Следует отметить, что проблема мучительного поиска слов для взаимопонимания между людьми (у Тютчева: *Как сердцу высказать себя? / Другому как понять тебя?*) в этом тексте не ставится: *духовный рост в молчании и в мысли, // в болезни, горести, // согласи, любви, // как твой единственный возможный // союз не с миром, грош которому цена без Бога, // а с Богом*.

Молчание у Э. Китс прямым и косвенным образом трансформируется в причину и цель – молчать, чтобы услышать и крик о помощи, и голос Бога, и сохранить в себе поэтический дар: *молчи и может быть услышишь // как кричат о помощи, // которую ты сможешь оказать. // молчи и может быть услышишь // голос Бога...*

Итак, из трех тютчевских мотивов «Silentium!» – свет, чистота и мир души – у Э. Китс развернут мотив безмолвного мира души, противопоставленного внешнему шуму толпы и улицы,

но при этом названы собственные причины и цель молчания. Поэт оригинально адаптирует идею возвращенного времени. Поэт-зародыш явлен в конце текста, ранее - поэт-ребенок с его открытием крупницы смерти на асфальте, еще ранее – поэт-юноша в противодействии толпе и в иронически обыгранной попытке возвыситься над толпой, а в самом начале – муки бьющегося о творческие прутья клетки поэтического *бесцельного* слова (вначале было Слово). Такова авторская семантическая композиция этого современного поэтического текста.

Литература

1. Пинежанинова Н. П. Преемственность темы и особенности стиля стихотворения «Silentium» (Тютчев, Мандельштам, Набоков) // Стилистика русской публичной и художественной речи. Матер. XXIV межвузовской науч.-метод. конф. преподавателей и аспирантов. Вып. 5. – СПб., 1997. –С. 59–65.

2. Китс Эстер. Молчание // Топос. Литературно-философский журнал. – Режим доступа: <http://www.topos.ru/article/7548>.

УДК 821.161.1Turgenev

Рогова К. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ГЕРОИ И. С. ТУРГЕНЕВА КАК АРХЕТИП ВЕЧНЫХ ОБРАЗОВ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье рассматриваются те стороны творчества и личности И. С. Тургенева, которые связаны с раскрытием экзистенциального состояния человека, что определяет их вневременную актуальность и вызывает у читателя размышления о трудно поддающихся изменениям в его натуре, не исключая свободы в нравственном выборе и ответственности за свои действия и поведение.

Ключевые слова: социальные стороны жизни; характер тургеневских героинь; герой как выражение целого строя жизни.

K. A. Rogova

Saint-Petersburg State University

I. S. Turgenev's heroes as the archetype of the eternal images of world literature

The article deals with those aspects of creativity and personality of I. S. Turgenev, which are associated with the disclosure of the existential state of man, which determines their timeless relevance and causes the reader to reflect on difficult-to-

change in his nature, not excluding freedom in moral choice and responsibility for their actions and behavior.

Keywords: social aspects of life; character of Turgenev heroines; hero as an expression of the whole system of life/

Несмотря на прошедшие 200 лет, Тургенев не ушёл из нашей жизни, мы обращаемся к его рассказам, отрывкам из романов, стихотворениям в прозе при обучении русскому как иностранному. Его язык не устарел и только в отдельных случаях требует комментария, который касается в основном ушедших из жизни реалий. Рассуждая о современной литературе, петербургский писатель Евг. Водолазкин ставит и такой вопрос:

Что такое классика? Это двойная гарантия: с одной стороны, это текст высокого класса, с другой стороны, это текст, который обрел общественное признание. Эти произведения говорят о важнейших вещах, которые определяют жизнь, наполнение человеческой души. Другое дело, что текст не может быть совершенно универсальным. Даже классический текст понемножку устаревает. Он долго сохраняет свежесть, актуальность, но жизнь меняется, с этим не поспоришь [2].

Итак, уже сама принадлежность произведений И. С. Тургенева к классике говорит об их высоком качестве и наличии общественного признания. Естественно, что в течение двух веков отношение к автору было разным: интерес к нему то возрастал, то падал в связи, прежде всего, с теми социокультурными изменениями, которые происходили в обществе и определяли или не определяли интерес к проблемной стороне его произведений.

В течение многих лет главное внимание критики и, соответственно, школьной трактовки было сосредоточено на представлении в его произведениях социальной стороны русской жизни. Герои обличают её «неустройства». Хрестоматийно известны споры Базарова с Павлом Петровичем в «Отцах и детях». Часто они затрагивают и весьма острые вопросы. Так, Базаров излагает свою программу действий, которая уже не сводится к борьбе с тем, что «чиновники берут взятки, что у нас нет дорог, ни торговли, ни правительства, ни суда». Он провозглашает отрицание и разрушение всего, чтобы на «расчищенном» месте строить новую жизнь. В «Дыме» русские соотечественни-

ки в Баден-Бадене рассуждают даже о том, что поскольку «сверху донизу всё гнило», то это требует не казни –... «тут нужна... другая мера»....

Именно эти вопросы, в значительной мере безотносительно к тому, как к ним относится сам автор, составляли основу толкования произведений Тургенева. Здесь привлекает внимание стабильность русского человека в его склонности к обсуждению социальных проблем, вероятно, в меньшей степени стремление к их устранению собственными силами.

Однако основу романного развития составляют сюжеты развития отношений между героями. Именно эта сторона сформировала ту составляющую, которая стала национальным мифом: особый характер русских женщин в изображении Тургенева. У него есть любимые героини: Наталья Ласунская, Ася, Лиза Калитина, отмеченные способностью к большой любви и стойкостью в тех ситуациях, когда счастье оказывается невозможным. Гюстав Флобер писал Тургеневу: «Одно из ваших качеств – это умение создавать женщин. Они идеальны и реальны в одно и то же время. Они обладают притягательной силой и окружены сиянием»... «Видишь и мечтаешь» [5]. Кажется, что автором отмечено действительно удивительное качество: органическое соединение реальности и идеального образа.

Хотя есть в его произведениях и женщины, которые вызывают у читателя резкое осуждение. Например, Ирина в романе «Дым» наделяется обычно серией отрицательных оценок. Но приведём слова о ней такого авторитетного критика, как П. В. Анненков: «В Ирине подчиняющее начало есть дух независимый, который отвечает протестом и горьким обличием на то, чему она сама уже покорилась; это неумолкаемый гнев благородного сердца против пошлости и ничтожества, часто обращенный на себя, не заговариваемый ни лестью, ни подкупом, ни коварными оправданиями самолюбия» и дальше: «все создание этого образа изумительно по своей целостности: нигде нельзя найти в нем спайки, которая указала бы место, где произошло механическое сближение двойного характера, его отличающего. Тайна такого производства образов уже утеряна с Пушкина и его школы... Как бы то ни было, но Ирина, благодаря художниче-

скому воспроизведению типа, выражает уже не одно какое-либо частное лицо, выхваченное из жизни, говорит не за себя только, но делается выражением и олицетворением целого строя жизни в известном отделе общества» [1, с. 115]. Очевидно, что здесь не работает прямая оценка «да» или «нет», заставляя и современного читателя осторожнее и вдумчивее относиться к оценке людей. Обратимся ещё раз к высказыванию Евг. Водолазкина: «Взаимоотношения личности и среды – они очень странные. Конечно, они взаимозависимы. Но все-таки это не вопрос о курице и яйце. Здесь первичное очевидно: это личность. Существуют две истории – персональная и всеобщая. Всеобщая история – только часть истории персональной» [2].

И наконец, последнее, также известное положение при характеристике уже не только творчества, но и личности автора: с одной стороны, речь идёт о продолжении им литературных традиций русской и мировой литературы, с другой – о его влиянии на русский литературный процесс. Уже современники говорили о его произведениях «как о творениях, на которых и Пушкин, и Лермонтов оставили «свою печать, так как легко узнаваемую» [4, с. 73]. Исследователи особо отмечают родство Тургенева и Лермонтова в нравственных и философских исканиях: «Есть что-то знаменательно общее в том неоднозначно сложном соотношении рассудочно-скептического и чувственного, религиозно-мистического и скептического, отличающем мировоззрение этих писателей» [4, с. 74]. Что касается влияния на литературный процесс, то здесь отмечается несомненное влияние на И. А. Бунину и поэзию А. Блока. Исследователи видят близость «Крохоток» А. И. Солженицына и «Стихотворений в прозе» И. С. Тургенева в сложном неоднозначном отношении к родине, глубоком чувстве сопричастности, глубинной связи с народом, в проявлении «неприятя происходившего и происходящего на родине» [3, с. 119].

Экзистенциональность сознания личности, сложность её характера, выбора поведения и поступков, нашедшие выражение в творчестве Тургенева, определяют его место не только в русском литературном процессе, но и в отражении и формировании ментальности русского человека.

Литература

1. Анненков П. В. Русская современная история в романе И.С. Тургенева «Дым» // Впервые опубликовано: "Вестник Европы". – 1867, № 6. – С. 100–120. – Режим доступа http://dugward.ru/library/turgenev/annenkov_russkaya_istor.html. (Дата обращения 12.02.2018).
2. Водолазкин Е. Г. Интервью 10.05.2016. – Режим доступа <https://godliteratury.ru/projects/intervyu-s-evgeniem-vodolazkinym> (Дата обращения 08.01.2018)
3. Куделько Н. А. «Стихотворения в прозе» И. С. Тургенева и «Крохотки» А. И. Солженицына: опыт сравнительно-типологического исследования // И. С. Тургенев: вчера, сегодня, завтра. Классическое наследие в изменяющейся России. Вып. 3. – Орёл: Изд-во Орловского гос.ун-та. 2008. – С.118–123.
4. Петрова Л. М. Тургенев и Лермонтов (К вопросу творческой преемственности) // И. С. Тургенев и Ф. И. Тютчев в контексте мировой культуры (К 200-летию Ф. И. Тютчева и 18 5-летию И. С. Тургенева. Материалы международной конференции. – Орёл, 2003. – С. 73–77.
5. Толова Г. Тургенев и Флобер // Филолог, 2009. Вып 9. – Режим доступа http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mnum_9 (Дата обращения 12.12. 2017).

УДК 82-31:821.161.1Elladij

Романова Н. Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

СВЕТСКАЯ ПОВЕСТЬ ПОСЛЕ «ГОРЯ ОТ УМА» («ЕЛЛАДИЙ» В. Ф. ОДОЕВСКОГО)

Данная статья посвящена влиянию комедии А. С. Грибоедова на русскую прозу эпохи романтизма. В повести Одоевского конфликт, сходный с грибоедовским, явно романтизируется, очевиден отход от просветительской традиции. Грибоедов органически соединил черты различных литературных направлений и потому оказался создателем подлинно реалистического произведения.

Ключевые слова: светская повесть, просветительская традиция, романтические мотивы, новаторство.

N. Yu. Romanova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Secular stories after "Woe from Wit" (“Ellady” by V. F. Odoevsky)

This article is devoted to the influence of "Woe from Wit" on the Russian romantic secular stories, In “Ellady” by V. F. Odoevsky the similar conflict is romanticized.

The departure from the Enlightenment tradition is evident. Griboedov organically combined the features of various literary influences to create realistic play,
Keywords: Secular story, the Enlightenment tradition, romantic motives, innovation.

История русской литературы показывает, что влияние «Горы от ума» за пределами драматургии было гораздо более широким и значительным, чем в ее пределах, вот почему вопрос о соотношении комедии А. С. Грибоедова с русской прозой эпохи романтизма представляется очень важным.

Повесть В. Ф. Одоевского «Елладий» появилась вскоре после комедии А. С. Грибоедова, в 1824 году. В этой повести автор продолжает свою и теперь уже грибоедовскую тему обреченности умного человека на несчастье, которая была начата в трилогии «Странный человек», «Похвальное слово невежеству», «Дни досад». Безнадежная нота, появившаяся в «Похвальном слове невежеству», теперь становится основной. Одоевский продолжает пристально вглядываться в характер главного героя, чем-то напоминающего Ариста, главного персонажа трилогии, но теперь волнует автора не столько взгляд Елладия на окружающее общество, сколько судьба самого героя. Он анализирует характер Елладия и относится к нему уже не как к исходной точке в социальной критике, а как к объекту исследования. Критику светского общества автор уже не вкладывает в уста героя. Елладий не высказывает своих убеждений, мы можем лишь догадываться о них или узнавать со слов автора. Одоевский рисует романтическую фигуру благородного духом юноши, стремящегося к идеалу и вечно неудовлетворенного, в первую очередь, собой. Этот романтический герой имеет общие черты с Аристом и Чацким, чувствуется, что Одоевский продолжает тему незаурядной личности, противопоставленной обществу, но решается эта тема в ином плане. Мы видим, что идеалы Елладия те же, что у Ариста и Чацкого, и отстаивает он их с тем же жаром, но автор уже прямо высказывает собственные сомнения в правоте героя. Сочувствие к герою более определенно совмещается с критическим взглядом на него. Герой уже не безупречный критик окружающей действительности: если Ариста осмеивал и поучал ничтожный светский человек, что только оттеняло достоинства героя, то здесь уже как будто бы сам автор отмечает несовершен-

ства характера Елладия, осознает его «насмешливость и горячность» как некоторый недостаток.

Однако оценка оказывается неоднозначной. Выделенные автором свойства характера служат причиной неприязни света к герою. Они оказываются недостатками именно в этих обстоятельствах, в отношениях с этими людьми. «Он принадлежал к числу тех людей, которые отталкивают от себя толпу, но зато, приобретая друзей или недругов, приобретают истинных на века» [1, с. 108]. Образуется сложное, тоже неоднозначное соотношение авторской позиции с голосом общественного мнения, несколько напоминающее соотношение позиций Грибоедова и Чацкого. Чацкий у Грибоедова прав в своем отношении к окружающим и в своей горячности, но автор создает ситуацию, которая побуждает Пушкина сказать о Чацком, что он «мечет бисер перед свиньями».

Общее с Чацким свойство – отталкивать толпу – не единственная черта сходства с ним у героя Одоевского. Елладий, как и Чацкий, тоже терпит крах в любви. Но вот возлюбленная Елладия скорее напоминает бесцветных героинь повестей Марлинского, чем Софью Фамусову. Если Софья соткана из противоречий, если ее характер загадочен, неуловим и соединение в ней различных черт дает повод к всевозможным толкованиям ее образа, то Мария у Одоевского проще, однозначнее. В ней подчеркиваются бесхарактерность и безликость, причем объясняется это не воздействием среды, как это было у Марлинского, а пустотой ее натуры, от природы неспособной к глубоким чувствам. В повести Одоевского конфликт, сходный с грибоедовским, во многом повторяющий конфликты более ранних повестей того же автора, явно романтизируется: появляется тема роковой закономерности горестной судьбы Елладия. К гибели его приводит целый ряд роковых случайностей. Возникает характерный для «трагедии рока» мотив невозможности брака между людьми, связанными кровными узами. Но трагедией это становится только для Елладия. Судьба преследует только тонко чувствующие, глубокие натуры. Холодная, равнодушная Мария спокойно приняла весть о том, что Елладий оказался ее братом. Возникает романтически острая антитеза: исключительное – обыкновенное. Но романтические темы и контрасты причудливо

переплетаются в повести с темой светской клеветы, по-грибоедовски заостренной. Образуется тематический сплав, предвещающий дальнейшее развитие светской повести.

Важную роль в судьбе Елладия сыграет герой, которому Одоевский отводит много места на страницах своей повести. Это Добрынский, человек, своим лицемерием, низостью напоминающий Молчалина, но как бы в дополнение к ним наделенный также чертами романтического злодея. Появляется уже романтическое по своей сути соединение в образе отрицательного героя внешней добродетельности и благопристойности с отталкивающим внутренним миром. Лицемерие было чертой и грибоедовского Молчалина, но он, по впечатлению Пушкина, был «не довольно резко подл» [2, с. 138]. Одоевский же, напротив, резко сгущает краски. Елладий оказался препятствием на пути Добрынского, и тот решил расстроить брак Елладия, прибегнув к излюбленному оружию светских людей, клевете. И все представители общества охотно участвуют в преследовании юноши. Так в повести Одоевского разворачивается ситуация как бы перешедшая сюда из комедии Грибоедова. Ситуации эти к тому же драматизируются тоже в романтическом духе. Светская чернь преследует Елладия и в конце концов добивается своего. Герой не выдерживает ударов судьбы и сходит с ума. Так доведен до трагического накала мотив безумия, появившийся в комедии Грибоедова. Чацкий объявлен сумасшедшим, он опасается безумия, ему начинает казаться, что он сходит с ума. И это очень существенная линия. Мотивы ума и безумия предстали в пьесе Грибоедова теснейшим образом связанными, что знаменовало окончательное разочарование в идеалах просветительства. В повести Одоевского еще более заметен отход от просветительской традиции, но уже не в сторону некоторой проблематичности или неоднозначности в понимании ума, а в сторону романтического трагизма, который у Грибоедова давал о себе знать отдельными проблесками, но не определял итогов произведения. Если в «Горе от ума» Чацкий, узнав правду о Софье и разочаровавшись в ней, избавляется от любви, то Елладий, уже прекрасно понимая, что Мария не способна на любовь, не в силах перенести разлуку с нею. Его любовь совсем не подвластна законам разума, само-

ценность чувства, которая в сущности, не признается Грибоедовым, очень высоко поднята Одоевским.

Кроме того, очень важно, что не только у автора появляются сомнения в правильности позиции героя. Сам Елладий винит в своих несчастьях себя «...вникая в самого себя, в своем самолюбии, в своей насмешливости – находил причины людской ненависти. Эта мысль приводила его в отчаяние, и, наконец, повергла в сумасшествие. Так погибнул сей юноша, которым бы некогда гордилось отечество» [1, с. 133].

Так герой, который ведет происхождение от резонера просветительской литературы, осуждает в себе самом черты, наиболее характерные для просветительского положительного героя. Елладий, соединяющий в себе качества резонера и романтика, отрекается от своей первой ипостаси.

Подводя итог, следует заметить, что в новой повести Одоевского происходит резкий сдвиг в сторону романтизма, резкий по сравнению не только с его первыми повестями, но даже и с комедией Грибоедова. В «Горе от ума» Грибоедов ограниченно соединил черты различных литературных направлений и потому оказался создателем подлинно реалистического произведения. В повести «Елладий» развитые Грибоедовым мотивы, темы, ситуации романтизируются, можно сказать, «по всему фронту». Тем самым определяется роль повести в литературной эволюции В. Ф. Одоевского и в развитии русской прозаической повести, разрабатывавшей светскую тему. Романтизация тем и ситуаций, порожденных просветительской традицией и осложненных ее кризисом, образует переход к светской повести 1830-х годов.

Литература

1. Одоевский В.Ф. Елладий (Картина из светской жизни) // Мнемозина. – СПб., 1824. – Ч. II. – С. 100–134.
2. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений. – М.-Л., 1937. – Т. 13. – С. 138.

Фалчари С. М.

Saint-Petersburg State University

РЕЧЕВАЯ МАНИФЕСТАЦИЯ ФАНТАСТИЧЕСКОГО В РУССКОМ РАССКАЗЕ О ПРАЗДНИКАХ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВЕКОВ

В статье рассматривается речевая манифестация фантастического в русском рассказе конца XX – начала XXI вв. на материале рождественских (праздничных) рассказов В. Токаревой, Л. Улицкой, В. Крупина. Делается вывод, что лингвистическое выражение мотива чуда становится способом передачи не только событийного содержания, но и нравственных интенций. Мотив чуда соотносится с Рождеством как с рождением Христа, цель его – избавить мир от греха.

Ключевые слова: мотив, чудо, Токарева, Улицкая, Крупин, речевая манифестация, фантастическое, лексика, грамматика, синтаксис, тропы, рождественский рассказ

S. M. Falchari

Saint-Petersburg State University

Speech manifestation of fantastic in the Russian story on the holidays of the end of the XX – the beginning of the XXI century

This article is about a speech demonstration of the fantastic in the Russian Christmas (holiday) short stories (the late twentieth – early twenty-first century) on the material of V. Tokareva, L. Ulitskaya, V. Krupin. As a result, it is concluded that the linguistic expression of the motive of the miracle is a way of transmitting not only the eventual content, but also moral intentions. The motif of the miracle relates to Christmas as the birth of Christ, the purpose of which is to rid the world of sins.

Keywords: motif, miracle, Tokareva, Ulitskaya, Krupin, speech manifestation, fantastic, vocabulary, grammar, syntax, trails, Christmas story

Мотив «чуда» на языковом уровне в современной прозе может формироваться путем ввода в канву повествования лексем-символов – помимо «чудо», таких слов, как «волшебный», «чудо-юдо», «сказка». Например, в рассказе «Зигзаг»: Я ничего не имею против твоих чудес [1]. В понятии чуда также присутствует семантика удивления [2]. В рассказе Улицкой «Капустное чудо» [3] прямое лексическое выражение мотива встречается

лишь в заглавии. В тексте В. Крупина один из центральных образов – Николай Чудотворец [4], которого автор соотносит с Санта Клаусом и Дедом Морозом и называет трижды, но по-разному, что является скрытым числовым мотивом тройки-Троицы. Отсюда можно выделить группу слов «носитель фантастики».

Лексемы, которые прямо не выражают чудо, но служат для изображения его контекста, это: 1) лексика, связанная с временем; 2) праздничная атрибутика («флаги» в «Капустном чуде», «танки» перед парадом в «Зигзаге»); 3) числительные. В рассказе Токаревой «Зигзаг» события происходят в советское время около 7 ноября: Москва готовилась к параду [1]. В её же «Рождественском рассказе» – финал за час перед Новым Годом. «Капустное чудо» Л. Улицкой по погоде – зима: героини, потеряв деньги, отчаялись получить капусту, на сленге синонимичную им. Хронотоп «Зимних ступеней» В. Н. Крупина соотносится с жанром рождественского рассказа.

Привлекает внимание противопоставление чётных и нечётных чисел в рассказе В. Токаревой «Зигзаг». Адрес героини – нечётные мужские цифры, что говорит о её неустроенности, но естественный порядок их следования, включающий в себя и сказочное *семь*, и дантовское *девять*, и парное по написанию *одинадцать* вместе с названием улицы свидетельствуют о том, что скоро произойдёт одновременно правильное и необычное. Затем героиню сопровождают по преимуществу чётные числа. В «Рождественском рассказе» в начале употребляется «три», а затем удвоение – *шесть* [1]. У Улицкой сам рассказ начинается с употребления числительного: *Две маленькие девочки*, [3] и это чётное число. Также через число выражена привязка к времени действия: *девочек привезли в конце сорок пятого года*. [3] *Сорок пять* – это победное число, а время года выражает архетип Рождества. У Крупина вначале тоже только чётные числа, и связаны они с реальным временем – историей и возрастом: *село, где шестьсот лет назад явилась чудотворная икона святителя Николая*; [4] *старухи ... приезжают на автобусе, который ходит два раза в день, а иногда ни разу* [4] и так далее. Это подчёркивает незыблемость, обыденность происходящего, его «нормальность», лишь одно числительное – в описании внеш-

ности – имеет отношение к мотиву чуда – дрящаяся юность: *Аркаша молод и крепок на вид, в бороде – ни одной сединки.* [6]

Хронотоп рассматриваемых рассказов колеблется, совершаются постоянный переход от конкретного времени воспоминаний – к вечности. У Токаревой при его рассмотрении ведущим мотивом оказывается обречённость: *Не было и, как казалось, никогда не будет, и не надо.* [2], а у Улицкой – напротив, смирение: *Господь с ними, пусть живут <...>. А девочки, словно почувяв, что их жизнь решилась, заговорили сначала между собой, а потом и со старухой...*» [4] У Крупина жизнь и смерть включены в круговорот обыденности: *Нажил дом, вырастил детей. Дети поехали в город. Жена умерла.* [6]: ситуация безвыходности в образе заколдованного круга, характерная для модернизма, в анализируемых рассказах противостоит их святочному жанру.

Мотив чуда может быть выражен и на синтаксическом уровне, так как построение предложений в языке связано, в том числе, и с их эмоциональной насыщенностью. Например, многоточия показывают незаконченность высказывания, оборванность выражаемой им мысли, недоговорённость, надежду на продолжение. «Рождественский рассказ» содержит значительное количество многоточий [3], показывая неуверенность героини, и вместе с тем дальнейшая лексика, выражающая семы огня – отсылка к сказке «Аленький цветочек», то есть «Красавица и чудовище». У Улицкой в «Капустном чуде» лишь в самом конце рассказа многоточие помогает выражению мотива чуда, задерживая течение времени: *А девочки в темноте выложили на стол капусту, сели, не раздеваясь, на стул и ждали....* [4]. В «Ступенях» Крупина первое из многоточий употреблено в предложении из абзаца, перед которым есть прямая отсылка к Рождеству как к конкретному событию Рождения Христа: *Я в хлеву часто ночевал* [6]. Василий здесь оказывается в той же ситуации, что и родители Иисуса Иосиф и Дева Мария. Что касается вопросительных знаков, то в рассказе «Зигзаг» встречается сочетание вопросительной конструкции с лексическим выражением мотива чуда: *Они ели пирожки с копчёностями, взбитые сливки и удивлялись: почему эти блюда делают только в Прибалтике?* [2]. В «Ступенях» в разговоре Василия с Аркадием [3] с их помощью простой человек сомневается в трагической трактовке

Писания. Диалоги тоже могут работать на выражение мотива чуда, и у Токаревой их довольно много, а у Улицкой они сугубо функциональны – напутствие старухи в начале и (фактически монолог) её жалобы в конце, споры в очереди. У Крупина диалоги отсылают к философскому дискурсу и имеют прямую связь с чудом – как во фрагменте о Санта-Клаусе, так и в конце, где речь идёт о милосердии Божиим.

Усиливает мотив фантастического использование эпитета, особенно в виде прилагательных сравнительной и превосходной степеней. Так, у В.Токаревой мы встречаем: *А утром я увидела, что огонек еще ярче, листья еще бархатнее, а запах явственнее* [3]. Эпитеты у Крупина также несут важную смысловую нагрузку: «места *удивительной красоты*» [6] и «запредельные пространства» [6] являются чёткими маркерами мотива чуда, подчёркивающими две его семы – удивление и ирреальность, иномирность, причём они обе проявлены через визуальное впечатление. Дальнейшие эпитеты в рассказе можно разбить на две семантические группы: религиозное выражение мотива чуда и выражение этого мотива через красоту природы – оттенки значения блеска, света. Первое – *рождественский тропарь, ангельское пение, золотого тельца и неграмотных пастухов и образованных волхвов, святые отцы, греховную немощь* (при этом две последние пары антонимичны) [6]. Второе – *солнечное сияние розоватит морозные узоры, сине-серые столбики дыма, в морозном солнечном воздухе*. Есть в рассматриваемой прозе также выражающий божественное символ – лестница Иакова, связанная через сравнение с елкой: *Лестница была праздничная, как ёлка, неожиданная, как белый гриб* [2] у Токаревой и у Крупина – в названии текста.

В проанализированных рассказах можно выделить ряд общих способов речевой манифестации мотива чуда: использование прямого лексического значения слов с корнем «чуд-», однокоренных и синонимичных им; временная лексика; выражающий эмоции синтаксис; эпитет и символ. Речевая манифестация фантастического является сюжетообразующей и демонстрирующей вечные ценности, связанные с Рождеством и христианской традиций и/или Новым Годом и обновлением. Так языковые средства становятся способом передачи нравственных ин-

тенций. Главное чудо – не необыкновенное событие, а пробуждение с его помощью нравственности в человеке, избавлении его от грехов, а именно: уныния («Зигзаг», «Капустное чудо»), гнева («Рождественский рассказ» – и у Борьки, и у главной героини), гордыни («Ступени»).

Литература

1. Токарева В. С. Зигзаг // Токарева В. С. Террор любовью. – М.: АСТ, 2014. – С. 281–289.
2. Токарева В. С. Рождественский рассказ // Токарева В. С. Вторая попытка. – М.: АСТ, 2014. – С. 38–46.
3. Улицкая Л. Е. Капустное чудо // Улицкая Л. Е. Детство 49. – М.: Астрель, 2016. – С.8–17.
4. Крупин В. Н. Зимние ступени // Крупин В. Н. Зимние ступени URL: <http://www.pravoslavie.ru/707.html> (дата обращения – 13.02.2018, дата публикации на сайте – 12.01.2007).

УДК 81-13:81'42:070

Шимекова А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПОНЯТИЕ «DYSTORY» В СОВРЕМЕННЫХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СОБЫТИЯ НА УРОКАХ АНАЛИЗА ТЕКСТОВ СМИ

В статье поднимается проблема, связанная с анализом публицистических текстов современных СМИ и расшифровкой понятия «*dystory*», а также его применения в качестве метода воздействия. Также показывается различие качественной и бульварной прессы в использовании языковых средств и важность понимания смысла для обучающихся иностранному языку.

Ключевые слова: анализ текста, воздействие, СМИ, dystory;

A. Shimekova

Saint-Petersburg State University

The concept of "dystory" in contemporary nonfiction texts. Interpretation of events on lessons learned analysis of media texts

This article is focused on analysis of journalistic texts in current mass media and interpretation of term “*dystory*” and its application by way of influence method.

Also difference between qualitative and popular media in use verbal tools and importance understanding of meaning for foreign language student is demonstrated.

Keywords: text analysis; influence; mass media; dystory.

С понятием «*dystory*» мы первый раз столкнулись в статье Хал Бергхела, американского профессора компьютерных наук Университета в Неваде. В своей статье он описывает историю 14 летнего мальчика Ахмеда, который принес в школу цифровые часы с заведенным будильником, сделанные в домашних условиях. Мальчика позже арестовала местная полиция, поскольку учитель посчитал часы угрозой и так называемой «фальшивой бомбой». Автор критически относится к высказываниям некоторых знаменитых лиц к происшедшему – тогдашнего президента США: «Классные часы, Ахмед, не хочешь их принести в Белый дом? Нам надо вдохновлять больше детей, как ты, чтобы полюбили науку. Это делает Америку большой!» [1].

Вместо такого типа «размышлений» автор советует дать рациональную оценку тому, как следует вести себя в подобного рода ситуациях. То, что произошло с Ахмедом, он называет термином «*dystory*» и дает ему определение: «выдумка, якобы основанная на реальных событиях, но в действительности основанная на лжи, хитрости, неправильном отражении, искажении и неправильном истолковании, чтобы скрыть основную цель – ввести в заблуждение, неверно направлять и манипулировать невнимательной публикой» [1].

Можно ли такой термин найти в русской лингвистике? По нашему мнению, самым близким по значению может быть один из видов целенаправленного преобразования информации, который выделяет А. А. Гаврилов: «создание лжесобытий, мистификации: ...под видом реального факта кроется событие, которого не было в действительности» [2].

В статье О. С. Иссерс упоминается еще одно похожее понятие «*фейк*», которое недавно вошло в состав русского языка. Глагол *fake* обозначает «мошеннически манипулировать, чтобы предмет воспринимался в лучшем виде, или не таким, каким он на самом деле является» [3]. Автор далее говорит о необходимости отличать правду от мистификации: «Феноменом современного медиапространства стали так называемые фейковые ново-

сти. От сегодняшнего потребителя новостного контента требуется не только умение читать, но и умение анализировать новости: довольно часто сообщения, опубликованные в Сети, даже на сайтах серьезных медиа, являются неправдой» [3]. Мнение О. И. Иссерс подтверждается в эксперименте Матта Риттера, в котором задал вопрос двум группам журналистов – "старой школе" и новичком: «Какие препятствия существуют в пределах отдела новостей и как ограничивают или задерживают интеграцию и использование соцсетей?» В этом опросе свое мнение высказывает молодой поставщик теленовостей Вирджиния: «Twitter – мое единственное средство коммуникации. Я не обращаю внимания на проверки фактов. Twitter позволяет сообщать мне обо всем происходящем вокруг». Автор статьи далее объясняет: «Для Вирджинии социальные медиа представляют уверенность, что все содержание, включающееся в радио или телевидение, является отображением всего происходящего в обществе, в котором она живет» [7].

Данные явления обычно связываются с желтой прессой, для которой характерны близкие отношения автора с читателем, ссылки на слух, индивидуализация информации, названия персон по домашним именам и кличкам и т. д. [4, с. 57–59]. Однако, как показывают наши наблюдения, это явление проникает и в официальную прессу.

В качестве материала для анализа явления «*dystory*» мы обратились к событию планируемых терактов в Санкт-Петербурге в декабре 2017 года, описанному в газетах «Коммерсантъ» и «Московский комсомолец».

В первом тексте, опубликованном в «Коммерсантъ», преобладает документальность, описываемая ситуация задержания адекватна событию: *«Операция по задержанию участников ячейки ИГ продолжалась два дня. 13–14 декабря оперативники ФСБ при поддержке ведомственного спецназа задержали в Санкт-Петербурге семерых предполагаемых террористов. Как сообщили в ЦОС ФСБ РФ, сторонники ИГ планировали совершить резонансные теракты: организовать подрыв смертника «в одном из культовых учреждений города», а также взрывы «в местах массового нахождения людей».* Далее в статье сообщается: *«Представители правоохранительного ведомства пока не*

раскрывают детали операции и не уточняют конкретные места, на которые планировались атаки террористов. Также не сообщаются имена задержанных. Известно лишь, что большинство подозреваемых были захвачены в снимаемых ими квартирах в спальных районах города. Соппротивление экстремисты не оказали». На несколько строчек ниже пишется о конкретном задержанном террористе: «Одним из вероятных террористов оказался 18-летний Евгений Ефимов, выполнявший в ячейке ИГ роль оружейника. По данным следствия, именно он занимался изготовлением самодельных взрывных устройств. Ефимов был задержан одним из первых и практически сразу дал признательные показания». Какова была цель автора: изначально сообщить неясный факт и позже его отрицать? Хотел вызвать у читателя страх или таинственность? Кроме имени и фамилии террориста автор уточнил его возраст и роль в ячейке. Вопрос к студентам: Можно ли такой прием считать воздействием на читателя? По нашему мнению, речь действительно идёт о воздействии, но мы бы его назвали «утаивание информации», а не «*dystory*», поскольку автор не придумал другую историю, отличающуюся от действительности.

В заголовке второго текста заложена игра слов: «Рамок у нас нет»: как террористы собирались взорвать Казанский собор». Рамки в этом случае могут представлять в переносном значении границы, но как позже выяснилось, данная часть заголовка является высказыванием вахтера в Казанском соборе: «Собор работает в штатном режиме, сейчас у нас идет вечерняя служба, поэтому поговорить с бабушкой не получится, - пояснил вахтер. Также мужчина поведал, что на входе в собор не установлены рамки металлодетектора. «Устанавливают их только по большим праздникам, таким, как, например, Пасха, Рождество, когда на службу собирается очень много прихожан» [6]. Во втором тексте преобладают черты разговорной речи и также религиозная речь, которая устанавливает контакт автора с верующими. Такого типа высказывание некоего вахтера, имя и фамилия которого читателю незнакомы, часто используется в желтой прессе, в которой история строится на том что, кто-то что-то кому-то сказал... Такой же пример придумывания фактов, основанный на неясности: «В Казанском соборе «МК» рас-

сказали, что о предотвращенном теракте узнали из СМИ». Кроме методов воздействия очень важно выяснить, при помощи каких языковых средств оно осуществляются – на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях.

На основании вышеуказанных отрывков из статей о планируемых терактах в Петербурге мы можем показать, как важно понимать не только содержание самого текста, но и смысл подтекста. Студенту, обучающемуся иностранному языку, важно воспринимать информацию в контексте и жизненной коммуникативной ситуации, что научит его понимать скрытый смысл сообщения. СМИ является источником всякой информации и в сегодняшнем мире, полном неясности и страха, человек должен выбирать и в основном понимать, что есть правда, а что только выдумка автора.

Литература

1. *Berghel H.* The Dystory of Ahmed's clock // *Computing Now.* – 2015 – С. 113. – URL <https://pdfs.semanticscholar.org/e1d2/72b5ab1e0f233304ae8588d738908bc57f18.pdf>.

2. *Гаврилов А. А.* Средства воздействия СМИ на общественное сознание в условиях информационного общества // *Молодой ученый.* – 2012. – № 8. – С. 152–155. – URL <https://moluch.ru/archive/43/5220/>.

3. *Иссерс О. А.* Медиафейки: между правдой и мистификацией // *Коммуникативные исследования.* – 2014. – № 2. – С. 112–123. – URL <https://cyberleninka.ru/article/v/mediafeyki-mezhdu-pravdoy-i-mistifikatsiey>.

4. *Коньков В. И.* Русская речь в средствах массовой информации: Стилистический аспект / под ред. В. И. Конькова. – СПб.: Изд.-во СПбГУ, 2007. – 272 с.

5. *Литовченко В.* Террористов привлек Казанский собор. Задержаны экстремисты, готовившие серию взрывов в Санкт-Петербурге // *Коммерсантъ.* – 2017. – URL <https://www.kommersant.ru/doc/3500114>.

6. *Миленин Г.* «Рамок у нас нет»: как террористы собирались взорвать Казанский собор / *Г. Миленин, А. Гнединская* // *МК.* – 2017. – URL <http://www.mk.ru/incident/2017/12/15/ramok-u-nas-net-kak-terroristy-sobiralis-vzorvat-kazanskiy-sobor.html>.

7. *Ritter M.* The Socially Challenged: Exploring Obstacles to Social Media Integration in Newsrooms // *Global media journal* – 2015 – №13/24. – URL <http://www.globalmediajournal.com/open-access/the-socially-challenged-exploring-obstacles-to-social-media-integration-in-newsrooms.php?aid=55031>.

РОМАН М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» В ПРОСТРАНСТВЕ КУЛЬТУРЫ XX–XXI ВВ.

В статье рассматриваются разножанровые интерпретации романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита»: спектакль, опера, экранизация, продолжение, мюзикл. Определяются механизмы формирования культурных смыслов в произведениях искусства и роль романа в структурировании пространства русской культуры XX–XXI вв.

Ключевые слова: роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита», интерпретация художественного текста, пространство русской культуры XX–XXI вв.

D. A. Shchukina

Saint-Petersburg mining university

M. Bulgakov's novel "The Master and Margarita" in the cultural space of the XX–XXI centuries

Multi-genre interpretations of M. Bulgakov's novel "The Master and Margarita" such as drama, opera, screen version, sequel, musical are being depicted in the paper. Mechanisms of cultural ideas formation in the works of art and the novel role in the structuring of the Russian cultural space of XX–XXI centuries are being determined.

Keywords: M. Bulgakov's novel "The Master and Margarita", literature text interpretation, Russian cultural space of the XX–XXI centuries.

Художественный текст, становясь частью культуры, вступает с ней в сложные взаимоотношения: 1) восприятие текста читателями, в том числе профессиональными, порождает его разнообразные интерпретации; 2) деятели культуры (писатели, режиссеры, композиторы, художники) создают на основе художественного текста свои произведения, вводя в пространство культуры новые идеи, темы и образы.

Сценическая и кинематографическая интерпретация художественного текста заключается в его перекодировании на принципиально иной язык и предполагает наличие соавторства (в лице режиссера, композитора, актеров, оператора, декоратора, гримера), визуализацию сюжета и образов, введение временных рамок восприятия, использование изобразительно-

выразительных возможностей пространственно-временных видов искусства. При постановке спектакля и создании фильма меньшим изменениям подвергается текст пьесы, написанный по законам драматургии, обращение же к прозе требует создания промежуточного текста: сценария, либретто.

Роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» занимает особое место в русской литературе и культуре XX–XXI вв. Став в 70-е годы культовым романом и породив обширную исследовательскую литературу, он остается предметом обсуждений, споров, дискуссий и по сей день. Исследуя роман «Мастер и Маргарита», Б. М. Гаспаров разработал новый подход к анализу художественного дискурса, названный им «мотивным анализом» [2]. По Гаспарову (1994), «Мастер и Маргарита» – роман-пассион. «Страсти», пассионы – это музыкально-драматургическое действо в лютеранской церкви, основанное на евангельском тексте о страданиях и смерти Христа, вершина немецких ораториальных страстей – «Страсти по Иоанну» и «Страсти по Матфею» И. С. Баха. Именно их Б. Гаспаров имел в виду, соотнося роман не только с традицией русской литературы, но и с музыкальной европейской традицией.

Посмотрим с этой точки зрения на роман М. Булгакова и его музыкально-драматическую интерпретацию, оперу С. Слонимского «Мастер и Маргарита» (1972). В рамках данной статьи важным представляется мнение музыковеда А. Климовицкого о том, что в опере Слонимского «четко выступают черты пассионов» [4, с. 45].

Опера С. Слонимского состоит из трех частей (третья включает балетный антракт) и эпилога, либретто Ю. Димитрина и В. Фиалковского. Следует отметить, что изменения связаны не столько с переводом художественного прозаического текста на язык музыки, сколько с замыслом композитора, создающего музыкально-драматическое произведение. Развитие действия оперы протекает одновременно в разных пространственно-временных планах, переходы между которыми осуществляются на основе сюжетных, тематических переключений, повторов слов и фраз. Совмещение пространственно-временных планов, помимо цитирования, осуществляется за счет лексических повторов значимых в дискурсе романа слов. «Маргарита: *Дьяволу я готова*

заложить душу». «Воланд: А дьявола, дьявола тоже нет?» [6]. Сближение происходит также на основе одинаковых или сходных действий персонажей (например, Маргарита читает роман, Пилат читает доносы), одинаковых ситуаций, особенно описания стихийных, катастрофических явлений.

Первым из композиторов обратившись к необычному тексту Булгакова, С. Слонимский искал новые выразительные музыкальные средства. Композитор использует особый способ ритмической записи, включает в музыкальное оформление оперы современные технические средства, находит новое решение хореографических сцен и пантомимы. Музыкально-сценическое решение образов и эпизодов оперы «Мастер и Маргарита» связано с тембром музыкальных инструментов. За некоторыми действующими лицами оперы закреплены определенные музыкальные инструменты. Так, с образом главной героини оперы Маргариты ассоциируется арфа, которая сопровождает ее партию с первой реплики.

Проза Булгакова привлекают внимание режиссеров театра и кино динамикой сюжета, жанрово-стилевым разнообразием, символикой деталей, афористичностью высказывания. Роман «Мастер и Маргарита» живет во множестве театральных интерпретаций (включая знаменитую постановку Ю. Любимова и спектакль Балтийского Дома), в музыкальных воплощениях (балет А. Петрова, опера С. Слонимского и др.), в зарубежных и отечественных экранизациях.

При создании театральных и экранных произведений решаются вопросы, связанные с пространством художественного текста, жанровой принадлежностью исходного и нового текстов, использованием особых сценических и киноэффектов.

Постановка «Мастера и Маргариты» в Театре на Таганке (1977) – первое сценическое прочтение романа М. Булгакова. О творческом замысле Ю. Любимова и его реализации пишет один из театральных критиков: «К рассказу о Мастере и нашему знанию об авторе романа «подключается» и творческая биография Театра на Таганке, столько лет штурмовавшего чиновные крепости. В «Мастере» работают не отдельные «вещи из спектаклей», а спектакли театра, в которых его история и судьба» [3, с. 88]. В 2002 году состоялся 1000-й спектакль, подтвердивший популяр-

ность и актуальность театральной интерпретации. Театр на Таганке предлагает своеобразное сценическое решение, игру со светом, включаемые в текст характерные для театра ремарки, перенос части действия в зал – все то, что было позднее использовано в постановках других театров.

Каждое новое обращение к литературному оригиналу происходит, как правило, в рамках нового жанра. Например, пять экранизаций «закатного романа» М. Булгакова: драма знаменитого польского режиссера А. Вайды «Пилат и другие» (1972), итало-югославская притча А. Петровича «Мастер и Маргарита» (1972), четырехсерийный фантастический сериал польского режиссера М. Войтышко «Мастер и Маргарита» (1990), мистическая драма Ю. Кары «Мастер и Маргарита» (1994), десятисерийный телефильм в жанре социальной сатиры В. Бортко «Мастер и Маргарита» (2005).

Последняя кинематографическая версия, телесериал В. Бортко «Мастер и Маргарита» был неоднозначно встречен критикой и зрителями. Наиболее дискутируемыми оказались следующие составляющие экранизации. Режиссерская установка В. Бортко четко следовать авторскому тексту натолкнулась на проблему авторской речевой партии: в телесериале слова автора-повествователя переданы героям (Мастеру, Воланду, Маргарите). Проецирование успешно зарекомендовавшего себя в экранизации «Собачьего сердца» приема на концепцию романа не создало нужного В. Бортко эффекта: черно-белая Москва получилась ярче, выразительнее цветного Ершалаима. Опора на музыку как средство концептуализации авторских идей не дала нужного результата: тревожные аккорды, стилизованные И. Корнелюком под пассион, стали узнаваемыми в сериале В. Бортко, но не смогли усилить концепцию фильма.

На основе художественного текста нередко создается продолжение, в этом случае оригинал должен быть широко известным, популярным. Обязательна некоторая незавершенность сюжета (многосюжетность, открытый финал, неоднозначность событий, характеров героев) и обусловленная этим усложненная композиция. Особенности словоупотребления, стилистические приемы должны быть узнаваемы, достаточно частотны и создавать представление об идиостиле автора текста.

У романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» существуют продолжения, написанные в различных жанрах. В булгаковедении большое количество работ, исследующих текст «Мастера и Маргариты», в том числе книги и статьи, в которых можно обнаружить дописывание, продолжение знаменитого романа. В качестве примера можно назвать две книги Альфреда Баркова: «Роман Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита»: альтернативное прочтение» (1994), «Роман Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита»: «вечно-верная» любовь или литературная мистификация?» (1996). В первой книге А. Барков определяет роман М. Булгакова как мениппею-мистификацию и «альтернативно» решает вопрос о прототипах: Мастер – Максим Горький, Маргарита – Мария Андреева. Во второй книге автор продолжает интерпретировать роман, опираясь на эстетику М.М. Бахтина, и проводит параллели с творчеством Шекспира и Пушкина.

Назовем также некоторые художественные тексты, продолжения романа М. Булгакова. Роман В. Куликова «Первый из первых или Дорога с Лысой Горы» (Тверь, 1995) [5] композиционно повторяет роман М. Булгакова: текст делится на две части и состоит из 32 глав. Названия отдельных глав созвучны с названиями глав источника: в романе «Мастер и Маргарита» главы: «Явление героя», «При свечах», «Последние похождения Коровьева и Бегемота» – в романе В. Куликова главы: «Герои возвращаются», «Ужин при свечах», «Похождения нетрезвого киноведа». В. Куликов усиливает оценочность в названиях глав, превращая их в афоризмы-сентенции: «Нет грани между правдой и вымыслом», «Очевидное не есть понятное». Современный автор заимствует у Булгакова способ переключения повествования в иной пространственно-временной план, а именно совпадение концовок и зачинов глав.

Роман М. Бояджиевой «Возвращение Маргариты» (Москва, 2001) [1] – попытка следовать канонам булгаковского романа. Книга начинается там, где кончается роман М. Булгакова. Роман-продолжение М. Бояджиевой по объему в два раза больше, чем оригинал. В нем нет ершалаимского пространственно-временного плана, однако сохраняется важный для понимания концепции романа М. Булгакова структурно-смысловой компонент: текст в тексте.

Одна из последних сценических интерпретаций романа М. Булгакова – мюзикл «Мастер и Маргарита», который идет на сцене петербургского Мюзик-холла. Постановка рассчитана на современного зрителя, включенного в интерактивное шоу, любителя динамичного сюжета, ярких декораций и костюмов, новейшей технологии объемного изображения. Очевидно, мистическое действо определило и особую игру с числами постановщиков мюзикла (6 композиторов и 6 либреттистов, 66 декораций, 66 артистов, 666 костюмов). Зрелищность спектакля обеспечила его популярность, вызвала восторженные отзывы. Например, характерная для художественного дискурса М. Булгакова полифункциональность повседневной вещи (часы, примус и др.) находит своеобразное решение в сценической интерпретации: во время арии Фриды над сценой и в зале летает ее платок.

Таким образом, роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита» играет особую роль в структурировании пространства русской культуры XX–XXI вв. В качестве механизмов формирования культурных смыслов в произведениях искусства были выделены чтение и интерпретация художественного текста в ее разножанровых реализациях: спектакль, опера, экранизация, продолжение, мюзикл.

Литература

1. Бояджиева М. Возвращение Маргариты. – М.: Захаров, 2001.
2. Гаспаров Б. М. Литературные лейтмотивы. – М.: Наука. Восточная литература, 2004. – 304 с.
3. Гудкова Виолетта. Осторожно: Шариков! // Литературное обозрение. – 1988. – № 44.
4. Климовицкий А. Оперное творчество Сергея Слонимского // Современная советская опера. Сб. научных трудов. – Л., 1985. – С. 24 – 59.
5. Куликов В. Первый из первых или Дорога с Лысой Горы. – Тверь: Прометей, 1995.
6. Слонимский С. М. Мастер и Маргарита. Камерная опера в 3-х частях. Партитура. – СПб., 2003. Цифры указывают часть и такт: 1ч., 79т.; 1ч., 82т.

V. ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

УДК 811.112.2:[378.147:008]

Васильева Т. Л., Васильева Г. Л.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

Санкт-Петербургский государственный университет

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена культурологическому подходу при обучении иностранному языку. Язык рассматривается как форма выражения национальной культуры народа и не может изучаться в отрыве от культурного и исторического опыта этноса. Такой подход к обучению языку помогает наладить процесс межкультурной коммуникации, глубже понять социокультурную составляющую языка.

Ключевые слова: лингвокультурологический подход; национально-культурная специфика; межкультурное взаимодействие; коммуникативная компетенция.

T. L. Vasilyeva, G. L. Vasilyeva

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design
Saint-Petersburg State University

Culturological approach to teaching a foreign language.

The article is devoted to the culturological approach to teaching a foreign language. Language is regarded as a form of expression of the national culture of the people and cannot be studied in isolation from the cultural and historical experience of the ethnos. This approach to teaching language helps to establish the process of intercultural communication and better understand the socio-cultural component of the language.

Key words: linguistic and cultural approach, national and cultural peculiarity, intercultural cooperation, communicative competence

Быстрое развитие средств коммуникации в конце XX столетия привело к небывалому культурному обмену между различными странами. Процесс глобализации, результатом которого стало широкое сотрудничество, потребовал нового подхода к преподаванию иностранного языка. Живое общение с представителями разных культур стало невозможным без изучения их

образа жизни, исторических корней, религии, эмоциональных особенностей и духовных ценностей.

Культурологический подход к изучению языка основывается на стремлении понять культурно-историческую основу языка. Любой человек является продуктом определенной национальной культуры, опирающейся на историю народа, национальные традиции, образ жизни и язык как объединяющее начало. В процессе межкультурной коммуникации происходит взаимодействие различных культур. И в историческом прошлом, и в настоящее время можно наблюдать как процессы сближения различных культур, так и их борьбу, стремление одних народов навязать свою национальную культуру другим. Только через глубокое понимание чужой культуры и уважение к ней можно правильно наладить процесс межкультурной коммуникации, опираясь на язык как своего рода код национального характера и культуры.

Именно так подходит к языку лингвокультурология. Лингвокультурология опирается на антропологическую (внешнюю) лингвистику, изучая язык в тесной связи с практической деятельностью и духовной жизнью человека.

Л. Н. Гумилев считает этнос формой существования *Homo sapiens*. Этнос формируется единством пространства, языка, культуры, а также единством социально-исторического происхождения. Согласно Л. Н. Гумилеву, люди являются «элементами структурно-системных целостностей. Последние включают в себя, наряду с людьми, домашних животных, культурные растения, ландшафты, богатства недр, взаимоотношения с соседями (дружеские или враждебные), а также ту или иную динамику социального развития, то или иное сочетание языков (от одного до нескольких) и сочетание элементов материальной и духовной культуры. Каждый человек по Л. Н. Гумилеву одновременно является членом социума и членом этноса...».[1, с. 16–17].

Человек как часть социума и этноса формируется, с одной стороны, личной волей индивидуума, с другой стороны, традицией, принудительным воздействием коллектива, влиянием внешней обстановки, географической среды и ходом истории. Нельзя изучать язык в отрыве от исторического и культурного багажа этноса и социума, накопленного веками и сформировавшего ментальность того или иного народа. Если культуру рас-

сма­три­вать как со­дер­жа­ние ма­те­ри­аль­но­го и ду­хов­но­го бо­гат­ства на­ро­да, то язык яв­ля­ет­ся его фор­мой вы­ра­же­ния. Та­ким об­ра­зом, язык и ку­ль­ту­ра об­ра­зуют не­раз­рыв­ное еди­н­ство. Ино­гда язык и ку­ль­тур­ное на­сле­дие ка­ко­го-ли­бо эт­но­са со­хра­ня­ют­ся до­ль­ше, чем сам эт­нос, и ока­зы­ва­ют влия­ние на ку­ль­ту­ру и язы­ки дру­гих на­ро­дов, обо­га­щая их, как это про­изо­шло, на­при­мер, с ан­тич­ной ку­ль­ту­рой и ла­тин­ским язы­ком.

Раз­ные эт­но­сы мо­гут иметь оди­н язык как фор­му об­ще­ния, на­при­мер, немец­кий язык в Гер­мании, Ав­стрии, Швей­царии, Люк­сем­бур­ге или Лих­тен­штейне. Од­на­ко со­дер­жа­тель­ная сто­ро­на, т. е. со­цио­куль­тур­ная со­став­ля­ю­щая, имеет до­ста­точ­но от­личий, что ска­зы­ва­ет­ся и на языке. Немец­кий язык в вы­ше­на­зван­ных стра­нах имеет свои осо­бен­ности, а имен­но от­ли­ча­ет­ся как по фонетическому звучанию, так и по лексическому составу и ино­гда даже по грам­ма­ти­че­скому строю. Не слу­чай­но ав­стрий­цы на­зы­ва­ют своим на­ци­о­наль­ным язы­ком ав­стрий­ский, а швей­цар­цы – швей­цар­ский, а не ли­те­ра­тур­ный немец­кий (*Hochdeutsch*).

От­сю­да вы­те­кает, что, обу­чая язы­ку как фор­ме вы­ра­же­ния на­род­ной мен­тал­но­сти, не­льзя упус­кать из ви­да со­дер­жа­тель­ную сто­ро­ну ист­о­ри­че­ско­го и ку­ль­тур­но­го бо­гат­ства на­ро­да, го­во­ря­ще­го на дан­ном языке. Очень точно об этом пи­шет немец­кий пи­сатель Гер­ман Гессе. Го­во­ря о фор­маль­ных до­сто­ин­ствах немец­ко­го языка, та­ких как гиб­кость, вы­ра­зи­тель­ность, му­зы­каль­ность и т. д., пи­сатель ука­зы­вает и на бо­гат­ство ку­ль­тур­ных тра­ди­ций, за­ло­жен­ных луч­шими пред­ста­ви­те­лями немец­кой ли­те­ра­ту­ры, на­чи­ная с на­род­но­го эпоса «*Das Nibelungenlied*», вклю­чая про­из­ве­де­ния Мар­тина Лю­те­ра и Ге­те, вплоть до на­сто­я­ще­го вре­мени.[2, с. 180].

Со­цио­куль­ту­ра скла­ды­ва­ет­ся, во-пер­вых, из на­род­но­го опыта вза­им­о­дей­ствия с при­ро­дой, бы­том, с дру­гими пред­ста­ви­те­лями сво­е­го со­ци­ума и, во-вто­рых, из вза­им­о­от­но­ше­ния с дру­гими со­ци­ума­ми, па­мят­ни­ками че­ловеческой де­я­тель­но­сти (как ма­те­ри­аль­ными, так и ду­хов­ными).

Изучение мен­тал­но­сти на­ро­да, его языка и ку­ль­ту­ры надо на­чи­нать с глу­бин­ных сло­ев на­род­но­го са­мо­вы­ра­же­ния. Мар­тин Лю­тер, де­лая пе­ре­вод Би­блии на немец­кий язык, пи­шет в сво­ем «Пос­ла­нии к пе­ре­вод­чи­ку» («*Sendbrief vom Dolmetschen*») о том,

что, создавая общий язык, надо черпать из языка народа, слушая, как общаются люди на рынке, как мать разговаривает со своим ребенком и даже слышать скотину на узких улицах. Таким образом, Лютер не только стремился придать немецкому языку подобающую форму, удобную для широкого общения, но и сохранить при этом уже сформировавшийся в самом языке культурный багаж этноса [3, с. 637].

О необходимости изучения народной ментальности и народной культуры писали вслед за М. Лютером А. и В. Гумбольдт, Я. и В. Гримм, И. Гердер. Они обратились к первоисточникам народной поэзии, песне и к сказке. Еще одним кладом народной мудрости, источником информации о жизни народа и формировании его ментальности являются пословицы, поговорки, анекдоты. Как по форме, так и по содержанию пословиц и поговорок мы сразу заметим разницу в восприятии окружающего мира разными народами. Даже в переводе на русский язык мы не перепутаем, например, немецкую пословицу «Запас мешка не трет» («*Der kluge Mann baut vor*»), японскую «Созерцание рождает ощущения» и русскую «Что есть в печи – на стол мечи».

Пословицы и поговорки, народные сказки и песни, народный эпос всегда были в программе на начальных уровнях обучения языку, однако при чтении классики и современной литературы тоже следовало бы придерживаться культурологического подхода, чтобы обучающиеся могли лучше понять исторические особенности и ментальность народа. В дальнейшем это поможет быстрее наладить процесс межкультурной коммуникации.

Литература

1. Гумилев Л. Н. Этногenez и биосфера земли. – ЛГУ, 1990.
2. Hesse, Hermann. Lektüre füt minuten. – Wien, 1985.
3. Luther, Martin (1530/1909): «Sendbrief vom dolmetschen». In: d. Martin Luthers werke. Kritische gesamttausgabe. Band 30, zweite abteilung. Weimar. – S. 627–646.

Дедик О. П.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

«КРУГЛЫЙ СТОЛ» ПО ТЕМЕ «ЭТИКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ» НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается методика проведения урока английского языка в формате «круглого стола» на тему “Этика делового общения” в высшей школе. Круглый стол проводится с целью обобщения и закрепления материала по теме и активизации участия студентов в дискуссии на иностранном языке.

Ключевые слова: круглый стол; урок иностранного языка в вузе; этика делового общения; научно-учебное мероприятие.

O. P. Dedik

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Round table on the theme “Ethics in business communication” at the lesson of foreign language

The article discusses the round table format of the English language lesson on "Business ethics" in higher education. The round table is held to summarize and consolidate ideas on the topic and enhance the participation of students in the discussion in a foreign language.

Keywords: round table format; the English Language lesson; business ethics; scientific and educational event.

Знание основ деловой этики является необходимым навыком современного специалиста. Сегодня каждая компания вырабатывает собственные правила и нормы поведения внутри организации, а в отношениях с партнерами придерживается общепринятых норм, закрепленных в совместных решениях и в международных соглашениях.

Изучение экзаменационной темы «Этика делового общения» на занятиях иностранного языка со студентами второго курса начиналось с дискуссии. Выяснилось, что у студентов-менеджеров ИБК есть курс «Корпоративная ответственность» и им уже знакомы многие понятия, в то время как студентам других групп сначала пришлось понять, какие знания и терминология должны быть усвоены, чтобы быть готовым к беседе по теме на экзамене по иностранному языку в конце IV семестра.

Сначала студентам было предложено провести небольшое исследование в Интернете, найти материалы по теме. Следующим заданием стало составление вокабуляра и списка вопросов по теме. Также было решено подобрать кейсы из реальной практики по направлению своей специальности.

Было решено включить в список вопросов для обсуждения следующее: проблемы этики в устной и письменной коммуникации, общение в организации и с партнерами в вертикальном и горизонтальном направлениях, вопросы экологического устойчивого развития, включаемые в программу действий каждой компании сегодня, и проявление этики в процессе собственного делового и профессионального общения уже в скором будущем, начиная с написания резюме и поведения во время интервью.

В список обязательных терминов и фраз попали следующие единицы: standards of behavior, moral principles, mutual existence and peace within the particular community, distinguishing between “right” and “wrong”, making the “right” choice . to treat employees fairly, corporate social responsibility, to attract customers to the firm’s products, boosting sales and profits, to reduce labour turnover, to increase productivity, to get the most talented employees, damage a firm’s reputation, fair compensation and benefits, eliminating discrimination, green economy, sustainable development и др.

Площадкой для обсуждения наработок послужил «Круглый стол». Урок в форме «круглого стола» был проведен в нескольких группах студентов-бакалавров второго курса на занятии по дисциплине «Иностранный язык» и третьего курса в рамках изучения дисциплины «Деловой иностранный язык».

Урок в форме «круглого стола» удобнее всего проводить в конце семестра на стадии обобщения и закрепления материала, так как такая форма позволяет увидеть тему «Этика делового общения» в общей системе знаний, выявить межпредметные связи. Участникам потребуются не только навыки владения иностранным языком соответственно программе предмета, но и общие знания о профессии и устройстве организации, и фоновые знания, приобретаемые в семье, от знакомых, из СМИ и литературы, в ходе посещения отраслевых выставок и производственной практики, и т. п. Именно урок типа «круглый стол» помогает связать теорию и практику, лично представить полученные зна-

ния, дает возможность оценить друг друга. Высказываясь и обсуждая актуальные на текущий момент вопросы в профессиональной сфере, студенты представляют собственный взгляд на проблему, обмениваются информацией, стремятся найти общее решение по конкретному вопросу в формате заданной тематики.

Цель круглого стола – раскрыть широкий спектр мнений по теме «Этика делового общения» с разных точек зрения и собрать все идеи в цельное представление о теме для дальнейшего воспроизведения на иностранном языке.

Задачей круглого стола является мобилизация и активизация всех участников, представление творческого подхода к изложению темы и демонстрация навыков владения иностранным языком.

Организация и проведение круглого стола прошли в три этапа: подготовительный, дискуссионный и завершающий.

I этап включил в себя поиск материала по избранной теме в Интернете и подготовку выступлений участников по отдельному вопросу. Для ведения круглого стола в каждой группе студентов был выбран ведущий (модератор) для подготовки и руководства круглым столом, владеющий как коммуникативными, так и организационными способностями. Модератор получил необходимые инструкции непосредственно от преподавателя. Студенты заранее сообщили ведущему темы своих сообщений. Модератор подготовил сценарий. Как правило, сценарий включает в себя: краткую содержательную вступительную речь модератора, в которой объявляется тема, дается ее определение и спектр затрагиваемых в ее рамках проблем; выступления участников, комментарии ведущего с целью поддержания деловой и творческой атмосферы; заключительную речь модератора. Также устанавливается регламент выступлений (сообщение не более 2-х минут). Для просмотра презентаций предоставляются технические средства. Обеспечивается соответствующее оформление аудитории – для нашего круглого стола подготавливаются плакаты с набором ключевых слов и выражений на иностранном языке. Для того, чтобы коммуникация осуществлялись «лицом к лицу», столы располагаем кругом. Такое расположение столов способствует групповому общению, максимальному восприятию речи друг друга и вовлеченности в дискуссию.

На этапе дискуссии в классе участники круглого стола сначала высказываются в определённом ведущим порядке, оперируя убедительными фактами, кейсами и иллюстративным материалом либо электронной презентацией, а затем переходят к обсуждению презентаций. Хотя тема «Этика делового общения» и носит междисциплинарный характер, в ней делается акцент на моменты, связанные с избранной профессией. Примеры и анализ реальных ситуаций, возникающих в реальных компаниях. Насколько компании следуют принципам заботы об окружающей среде, социальном благополучии сообщества, этике в торговле и отношении к потребителю, тем самым привлекая будущих выпускников вуза. Обсуждение начинает представлять практический интерес для студентов с точки зрения развития профессиональных компетенций.

Подводя итоги дискуссии по теме «Этика делового общения», модератор предлагает участникам рассказать о своих профессиональных планах и о том, с кем они будут вступать в деловые отношения и применять правила деловой этики на практике, занимая определённую должность в организации. В завершение ведущий благодарит участников мероприятия за подготовку и активное участие в работе круглого стола.

В заключение выступает преподаватель, напоминая студентам о том, что круглый стол является научно-учебным мероприятием. Он даёт свои рекомендации, ещё раз напоминая вопросы, которые следует затронуть при обсуждении данной темы на иностранном языке. Преподаватель отмечает наиболее активных и благодарит всех участников круглого стола. В качестве контрольного задания студентам задаётся написание эссе на иностранном языке (350 слов).

Анализируя проведение круглого стола в группах студентов второго курса разных направлений в декабре 2017 г., можно сделать следующие выводы:

- необычная форма проведения обсуждения изучаемой темы вызвала интерес у обучающихся;
- круглый стол поставил всех в равные условия и дал возможность высказаться не в виде ответа преподавателю, а непосредственно своим одноклассникам, следовательно, студенты имели личную возможность оценить самостоятельную подго-

товку, содержание сообщения и активность друг друга, включая как навыки владения иностранным языком, так и креативный подход в подаче краткого выступления или более детальной презентации;

– форма проведения дискуссии позволила представить свои навыки публичного выступления и соблюдение норм деловой этики в официальной обстановке в классе;

– круглый стол заставил задуматься о реалиях повседневного делового общения, спроецировать виртуальные кейсы на ожидаемые ситуации в будущей работе;

– круглый стол показал умение студентов увидеть суть проблемы и предложить пути ее решения на основе практического применения имеющихся знаний, связав тему с избранным направлением специальности.

Литература

1. Бельчиков Я.М. Деловые игры / Я. М. Бельчиков, М. М. Бирштейн. – Рига: АВОТС, 1989. – 304 с.
2. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
3. Методика организации и проведения «круглого стола». – URL: <http://megapredmet.ru/2-736.html> (дата обращения: 03.02.18).
4. Фокина О. А. Круглый стол с позиционной технологией работы с текстом. URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/631230/> (дата обращения: 03.02.18).
5. Шутова Г. Магия круга, или Как организовать урок «Круглый стол». URL: http://pedsovet.su/metodika/6046_urok_krugly_stol_rekomendacii_uchitelyu (дата обращения: 03.02.18).
6. Методика проведения "Круглого стола". – URL: <https://infourok.ru/metodika-provedeniya-kruglogo-stola-590504.html> (дата обращения: 03.02.18).
7. Introduction to Business. URL: <https://www.mbaknol.com/business-ethics/introduction-to-business-ethics/> (дата обращения: 03.02.18).
8. Areas of Social Responsibility. – URL: <https://www.mbaknol.com/business-ethics/areas-of-social-responsibility/> (дата обращения: 03.02.18).

Катан Л. М.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПОКОЛЕНИЯ Z НА ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье дается подробное описание психологических и личностных особенностей студентов поколения Z, основанных на «Теории поколений». Отмечается их влияние на обучение в целом и обучение иностранному языку (английскому), в частности. Автор предлагает ряд методов преподавания, которые могут быть полезны для преодоления проблем, характерных для этой группы.

Ключевые слова: теория поколений, поколение Z, информационно- компьютерные технологии, «клиповое мышление», обсуждение, работа в группах, визуализация.

L. M. Katan

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

The impact of psychological and personality traits of students generation Z on teaching of foreign languages

In this article the author describes in details psychological and personality traits of students «Generation Z» based on «The Theory of Generations». She emphasizes their impact both on learning process as a whole and learning foreign languages (English) in particular. The author offers some methods available for overcoming problems typical for this group.

Keywords: theory of generations, generation Z, information technology, «clip thinking», discussion, group work, visualization.

«Теория поколений» была создана американскими учеными-демографами Нейлом Хоув и Вильямом Штраус в 1991 году. Согласно данной теории, «поколение – это группа людей, рожденных в определенный возрастной период, испытавших влияние одних и тех же событий и особенностей воспитания, с похожими ценностями. Эти ценности остаются незамеченными и действуют так же незаметно, во многом определяют поведение и общение людей» [5].

Ценности формируются в детстве (до 10–12 лет). Но в течение жизни они могут меняться, однако для этого должны про-

изойти очень крупные, значимые события в обществе, в личной жизни человека.

Теория описывает «повторяющиеся циклы, каждый из которых состоит из четырех поколений. Временной промежуток, в течение которого рождаются представители одного поколения, составляет примерно 20 лет, а длительность одного цикла – 80–90 лет. По завершении цикла начинается повторение: пятая генерация обладает ценностями, схожими с первой. Поколения нового цикла повторяют характерные особенности соответствующих поколений предыдущего» [5]. По мнению Евгении Шамис, руководителя команды, занимавшейся адаптацией «Теории поколений» для России в 2003–2004 году, сейчас в России живут и работают представители следующих поколений:

«Поколение GI (1900–1923 г.р.)

Молчаливое поколение (1923–1943 г.р.)

Поколение Беби-Бумеров (1943–1963 г.р.)

Поколение X (1963–1984 г.р.)

Поколение Миллениум или Y (1984–2000 г.р.)

Поколение Z (с 2000 г.р.)» [2].

Каковы основные характерные черты представителей этих поколений?

Среди ныне живущих россиян самыми старшими являются представители *Поколения GI*, которым сейчас больше 90 лет, тем не менее «они почти безоговорочно верят в светлое будущее и социалистическую идеологию, отличаются завидным трудолюбием, оптимизмом и высокой ответственностью» [2]. Представители «Молчаливого поколения», воспитанные во времена сталинских репрессий, Второй мировой войны, голода, послевоенной разрухи, больше всего обеспокоены пополнениями запасов еды («их холодильники всегда забиты консервами, соленьями, вареньями), исполнительны и чрезвычайно терпеливы» [2].

Поколение Беби-Бумеров (от слова «бум», которое характеризовало всплеск рождаемости в послевоенные годы) отличает от предыдущих поколений психология победителей. «Они росли в настоящей супердержаве, которую боялся и уважал весь мир. Они оптимисты, нацеленные на преодоление трудностей. Главное для них – победа. Предпочитают работать в коллективе. Он

выполняет у них роль той самой супердержавы, в которой они в детстве жили» [2].

Поколение X испытало на себе последствия войны в Афганистане, застой, дефицит, начало перестройки. «Это люди, постоянно готовые к переменам. Рассчитывающие только на себя, свои силы и опыт. Они индивидуалисты, циничны и прагматичны» [2].

Поколение Y названо поколением Сети и поколением Миллениума, так как его представители оканчивают школу в новом тысячелетии. Основные события их становления – распад СССР, частые теракты. Все это на фоне бурного развития новых информационных, коммуникационных, цифровых технологий. «Они прекрасно во всем этом разбираются. Для них важно немедленное вознаграждение за проделанную работу, поскольку в отдаленную перспективу они не верят. Долг и мораль занимают определенное место в их системе ценностей» [2].

Поколение Z (Generation Z, Generation M, Net Generation, Internet Generation, цифровое поколение). Представители этого поколения живут во времена экономического кризиса, укрепления вертикали власти, усиления государственного аппарата. Мелкие компании и банки поглощаются более крупными – сильные крепчают, слабые гибнут. Происходят террористические акты, появляются новые эпидемии.

Что отличает *Поколение Z* от предыдущих?

Это дети мультимедийных технологий, родившиеся в информационном обществе. Представители этого поколения общаются при помощи Интернета и мобильных телефонов. Благодаря им любая информация может быть доступна в любой момент. Они в большой степени зависят от цифровых технологий. Их нетерпение и сосредоточенность на кратковременных целях затрудняет использование книг и газет. Они ориентированы на потребление и достаточно индивидуалистичны, чтобы принимать самостоятельные решения.

«Неограниченный доступ к информации придает им уверенности в своих взглядах, которые далеко не всегда правильны. Поколение «юзеров» – они используют все средства для общения в Сети – сутками сидят в социальных сетях, играют в онлайн-игры, постоянно рассказывают о своей жизни в блогах и общаются

ся по ICQ или в Skype, Вконтакте и др. Общению в виртуальном пространстве часто отдается приоритет при выборе между личной встречей и обсуждению вопросов посредством электронной почты или службы мгновенных сообщений. Ценят честность и откровенность. Многие живут в Сети в придуманных мирах, но некоторые пишут правдиво и откровенно – они очень открыты, и это часто шокирует людей старшего возраста» [3].

Основной отличительной особенностью *Поколения Z* является так называемое «клиповое мышление». Главную роль в его формировании играют средства массовой информации – телевидение и Интернет и мобильная связь. Первые применяют приемы «клиповой эстетики», которая формирует новое визуальное восприятие. Вторая (мобильная связь) отличается фрагментарностью информации.

В связи с вышесказанным намечается новая тенденция – «неспособность людей системно воспринимать информацию, системно мыслить, анализировать, и соответственно, излагать свои мысли. Часто после того как один человек произнес фразу, второй даже не пытается понять ее целиком, а выхватывает кусок-раздражитель, на который уже заранее готов ответ. Люди привыкают к постоянному мельтешению, сменам картинок, образов и уже не могут воспринимать классические ленты, музыку, литературу – все, что требует сосредоточенности, анализа и умения делать выводы» [3].

Можно провести параллель с современным образованием, когда студент, как школьник, не может слушать преподавателя более 15 минут, он устает и утрачивает внимание, особенно если информация сложна для понимания и требует сосредоточенности, он переключается на любое другое занятие.

Однако клиповое мышление обладает и достоинством – развитие одних когнитивных навыков за счет других. «Человек поколения *Z* может одновременно слушать музыку, общаться в чате, бродить по сети и при этом выполнять какое-то задание. Но за эту многозадачность он расплачивается рассеянностью, гиперактивностью, дефицитом внимания и предпочтением визуальных символов логике и углублению в текст» [2]. Современные студенты менее склонны к усердной, скрупулезной, целеустремленной работе, требующей усидчивости и внимания.

Занимаясь за компьютером, студент имеет доступ к любой интересующей его информации, но он лишен возможности сделать самостоятельное открытие, т. е. он становится более эрудированным, но менее знающим. С помощью Интернета он попадает в мир, где все уже известно, нужно только сориентироваться, чтобы найти правильный ответ. Этот конфликт знания и информации все чаще появляется в ситуациях, когда студент, привыкший работать в клиповом режиме с информацией, получает задание, требующее мысленной концентрации, воображения, рефлексии, понимания, в том числе и понимания другого.

Как же обучать *поколение Z*?

Учитывая все особенности *поколения Z*, самое главное – выбрать адекватный стиль обучения, об основных чертах которого пишет известный американский специалист в области обучения детей и взрослых Джули Коатс в своей книге «Поколения и стили обучения». При клиповом мышлении просто невозможно, как раньше, передавать знания. Согласно Дж. Коатс задача состоит в том, «чтобы помочь студенту оценить и осмыслить полученную информацию, что невозможно без личностно-ориентированного подхода» [1].

Первое, обозначенное ею требование, звучит так: «Студент в центре внимания» [1].

Второе – «Корпорация вместо конкуренции» [1]. Оно подразумевает взаимодействие преподавателя и студента и носит характер партнерских отношений, в которых преподаватель является организатором учебной деятельности, и его прямая функция состоит в «обеспечении потребностного состояния обучающихся, ориентированного на усвоение новой информации и методов работы с ней. Образовательное пространство – результат творческого акта, все компоненты данного пространства отвечают интересам студента» [1]. С ориентацией на интересы связаны цели студентов нового поколения – получить информацию, практическая польза владения которой будет очевидна.

Мотивация обучающихся напрямую зависит от того, насколько хорошо они понимают, где и как смогут применить полученные знания. Главную ценность для них представляет время, возможность тратить его эффективно – главный аргу-

мент. Студенты ищут идеальное соотношение между затраченным временем, объемом полученной информации и «пользой», которую они смогут извлечь из нее. Если затраты времени слишком велики, они могут отказаться от изучения материала курса, поэтому необходим хорошо структурированный учебный процесс, при котором студенты точно знают, что и в какие сроки от них требуется. Так, например, при изучении иностранного языка, английского в частности, в начале каждого семестра оговаривается его программа, сроки и формы отчетности и задания по домашнему чтению, поскольку данный вид работы предполагает самостоятельное освоение большого объема материала.

Среди специальных методов обучения студентов *поколения Z* важное место занимают методы обучения иностранным языкам.

Опыт преподавания иностранного языка показывает, что студенты демонстрируют определенные языковые компетенции, но испытывают трудности в «формировании и формулировании мысли, что свидетельствует о недостаточности развития коммуникативных компетенций» [4].

Какие задачи необходимо решить при обучении студентов поколения *Z* иностранным языкам?

Проанализировав характерные психологические особенности поколения *Z*, мы приходим к закономерному выводу: в большей мере следует уделять внимание информационным компьютерным технологиям, использованию Интернета при обучении. Например, найти в Интернете интересную информацию об истории изучаемого явления или процесса, сделать презентацию и обсудить ее в группе (Surf the Internet and find out some interesting information about the history of spinning and prepare a presentation about it). Необходимо также «создание таких условий в аудиторной и внеаудиторной работе студентов, которые способствуют их творческой деятельности. Так, студенты, обучающиеся по направлениям подготовки, связанным с изобразительным и монументальным искусством, с большим желанием и энтузиазмом подготовили и провели экскурсии в Эрмитаже, Русском музее и Михайловском саду с последующим обсуждением.

Эффективным материалом для решения данных задач служит подготовка к различного рода презентациям, когда перед сту-

дентами ставятся четкие задачи и дается алгоритм их решения. Оговаривается планирование презентации, ее цели и задачи, подход к подбору материала, его организацию, вариативность визуальных средств и подачи материала. После презентации обсуждается выступление каждого участника или группы, представившей материал, (Introduction, style/content, clear voice, visual aids, questions and answers, summary, timing, comments, evaluation of presentation) и дается оценка. Исходя из этого, учебный материал следует сделать насколько возможно «ярким и зримым».

Преподавание иностранного языка имеет преимущество перед другими учебными дисциплинами, так как язык представляет возможность обучающимся общаться на любые темы: бытовые, научные, и профессиональные. Обучение иностранному языку включает в себя, в первую очередь, формирование лингвистических компетенций.

Что касается текстового материала, то для студентов поколения Z он должен быть простым для восприятия, структура текста должна соответствовать его содержанию, а ключевые слова – выделены визуально. Информация, которую преподносит преподаватель, «не должна быть «избыточной». Поколение Z хочет получать «концентрированные» знания. Более того, они сознательно игнорируют этапы обучения, направленные на «закрепление материала» путем многократного его повторения: как только суть изучаемого становится им понятна, дальнейшее повторение одного и того же они считают «неуместным». Для них предпочтительно потреблять и перерабатывать информацию короткими порциями. Им можно и нужно ставить одновременно несколько разных задач на короткий срок (1. Make a list of ten key words and write down a summary of the text in five-six sentences, 2. Experiment. Test for durability of the weave. 3. Surf the Internet and find out some interesting information about improved machines and techniques which make knitted fabrics competing with woven fabrics in many clothing uses). «Их гиперактивность и способность постоянно переключать внимание поможет справиться с работой» [2].

В данной статье была предпринята попытка охарактеризовать психологические особенности поколения Z, заключающиеся в том, что, несмотря на «клиповость» мышления, кратковременность памяти, самоизоляции и трудности при командной

работе, оно интеллектуально и открыто новым знаниям. Предложенные в статье методические рекомендации и примеры интерактивных заданий помогут студентам развить коммуникативные компетенции и раскрыть их творческий потенциал.

Литература

1. Коатс Дж. Поколения и стили обучения. – М.: МАДПО; Новочеркасск: НОК, 2011.
2. http://manza-uroki.blogspot.ru/2016/04/z_12html?m=I
3. <https://moluch.ru/archive/135/37706/>
4. Леонтьева Т. И. Особенности обучения иностранному языку поколения Z: традиции и новаторство / Т. И. Леонтьева, С. Н. Котиненко // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2017. – Т. 9. – № 1. – С. 152–158.
5. Strauss @ Howe, 1991.

УДК 37.014:378.147:004

Марницyna Е. С., Кайшева К. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ДИСТАНЦИОННАЯ ПОДДЕРЖКА ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ПРОГРАММ МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема необходимости дистанционного сопровождения очного обучения иностранных студентов – участников программ международной академической мобильности в СПбГУПТД. На основе анализа международного опыта и конкретных ситуаций использования дистанционной поддержки авторы делают вывод о целесообразности применения такого рода систем.

Ключевые слова: дистанционная поддержка; смешанное обучение, виртуальная образовательная среда, иностранные студенты; академическая мобильность.

E. S. Marnitsyna, K. V. Kaisheva

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Online support of international academic mobility programmes

The article considers the necessity to use online support (blended learning) for foreign students participating in international academic mobility programmes of

SPbSUITD. Description of two blended learning courses, implemented at SPbSUITD, is provided. Based on the analysis of the international experience and the usage of the online support, the authors conclude that the application of learning management systems is strongly recommended.

Keywords: online support; blended learning, VLE, LMS, foreign students; academic mobility.

Современный этап развития информационно-коммуникационных технологий делает вопрос дистанционного сопровождения очного обучения в целом, и обучения иностранных студентов в частности, особенно актуальным. Под дистанционной поддержкой в настоящей статье понимается система совместной деятельности преподавателя и студентов, основанная на использовании интернет-технологий и способствующая достижению целей обучения. На данном этапе развития образования твердые позиции заняло смешанное обучение (blended learning), это сочетание контактного обучения (аудиторной работы) с дистанционной поддержкой. В рамках смешанного обучения возможны два подхода: материал, который будет изучаться в аудитории, заранее выкладывается онлайн, или навыки, приобретенные в ходе контактной работы, отрабатываются и доводятся до совершенства при помощи онлайн ресурсов. Смешанное обучение также подразумевает общение между преподавателями и студентами посредством форумов, чатов и т.д. Активное использование и развитие интернет-технологий привело к разработке специальных образовательных ресурсов, а именно виртуальной образовательной среды (virtual learning environment, VLE) или, как она еще называется, системы управления обучением (learning management system, LMS). Преподаватели английского языка из Швейцарии отмечают, что именно вступление в Болонский процесс вынудило их быстрее вводить данные системы в образовательный процесс [1, 36]. Статистические данные свидетельствуют, что в Европе уже в 2005 году более 90% университетов и колледжей использовали ту или иную версию виртуальной образовательной среды [2].

Таким образом, не удивительно, что в настоящий момент нет ни одного университета-партнера СПбГУПТД в области осуществления программ студенческой международной академической мобильности, где бы ни применялась система дистан-

ционного сопровождения обучения. Это подразумевает, что, приезжая в Россию по программам студенческого обмена, иностранные студенты ожидают наличия дистанционного информационного ресурса. Согласно Закону «Об образовании в РФ» при реализации образовательных программ независимо от форм получения образования могут применяться электронное обучение и дистанционные образовательные технологии [3]. При этом организации, осуществляющие образовательную деятельность, должны иметь функционирующую информационно-образовательную среду.

Целью данной статьи является обоснование необходимости дистанционной поддержки очного обучения студентов, участвующих в программах академической мобильности, и выявление дидактических условий, при которых онлайн сопровождение способствует усилению познавательной активности. Для достижения поставленной цели применялись теоретические методы, метод конкретных ситуаций и эксперимент. Основным инструментом реализации дистанционной поддержки в нашем опыте выступил виртуальный кампус, технической основой которого является портал Moodle, расположенный по адресу www.online-campus.ru. Экспериментальная работа проводилась в период с 2016 по 2018 годы в рамках проведения учебных дисциплин у студентов-участников программы «Международный семестр в СПбГУПТД».

Важнейшими дидактическими условиями реализации дистанционной поддержки являются наличие необходимых ресурсов, способность и готовность преподавателя к созданию и проведению электронного курса, профиль обучаемых, и соответствие целям и принципам обучения. Среди значимых принципов дистанционного обучения необходимо отметить:

- открытость размещаемой информации;
- доступность информации при наличии доступа к глобальной сети и необходимого технического оснащения;
- сочетание свободы и ответственности (преподаватели имеют возможность анализировать свою деятельность, а студенты – самостоятельно строить учебную траекторию);

– наглядность и прочность усвоения материала за счет визуализации и структурированности, тренировочной деятельности и организации контроля.

В настоящий момент в виртуальной образовательной среде представлена дистанционная поддержка семи курсов программы международной академической мобильности: «Ведение бизнеса в России», «Бренд-менеджмент», «Международный маркетинг», «Теория организации», «Введение в связи с общественностью», «Бизнес коммуникация и искусство презентации», «История, культура и литература Санкт-Петербурга и их отражение в музеях Санкт-Петербурга». Все курсы читаются на английском языке, соответственно, дистанционная поддержка тоже на английском.

Все курсы содержат учебный план (с указанием целей, задач и результатов обучения, структуры курса, основных методов обучения и требований, обязательной и дополнительной литературы), поурочный план, новостной форум, форум курса, методические материалы и ресурсы (ссылки на онлайн-источники, электронные учебные материалы, в том числе, мультимедийные и симуляционные). Некоторые курсы имеют глоссарий и ресурс wiki, являющиеся эффективными инструментами творчества студентов под контролем преподавателя. Электронный журнал успеваемости, в зависимости от настроек, может быть виден студентам или скрыт от них.

Каждое аудиторное занятие сопровождается комплексом заданий в системе дистанционной поддержки. Цели дистанционной поддержки варьируются в зависимости от курса. Для всех курсов в систему выкладывается материал аудиторного занятия (презентация преподавателя, тексты для чтения, мультимедийные материалы, плакаты и схемы, кейсы и видео-кейсы, электронные симуляции), таким образом, студенты всегда могут повторить материал и восполнить пропуски в своих знаниях. Это особенно удобно для иностранных студентов, для которых язык преподавания не является родным, и студентов, пропустивших занятие.

Дистанционное сопровождение к курсу «Бизнес коммуникация и искусство презентации», помимо возможности повторно ознакомиться с материалами аудиторной работы, предоставляет студентам множество ссылок на вебсайты с различными вариантами образцов делового общения (данный ресурс в системе

называется Media) – презентации, видео, деловые отчеты, схемы, письма – все это позволяет расширять объем материала, изучаемого в ходе семестра, сравнить удачные и неудачные образцы, освоить новые приемы делового общения. Каждый такой ресурс сопровождается форумом, где студенты отвечают на вопросы, поставленные преподавателем, и комментируют ответы друг друга. Еще одним обязательным инструментом каждого урока является викторина или тест. Цель данного теста – усовершенствовать навыки, которые необходимы для успешного формирования профессиональных компетенций, но развитие которых лежит за рамками целей и задач курса. В данном случае речь идет о коммуникативной компетентности. Английский язык неродной для всех студентов и уровень владения может серьезно варьироваться, однако создание презентации, написание делового письма или ведение переговоров на английском языке подразумевает уверенное владение специфической лексикой. Тест каждого урока рассчитан на определенный пласт устойчивых выражений, их функционирование в языке и закрепление грамматических конструкций, характерных для делового дискурса. Дистанционное сопровождение дает студентам возможность не только овладеть навыками делового общения, но и совершенствовать владение иностранным языком без ущерба для основного курса, поскольку работа над иностранным языком проходит в рамках самостоятельной работы студента.

Таким образом, система позволяет нивелировать разницу в предшествующей языковой подготовке студентов, повышает мотивацию и способствует реализации познавательного потенциала каждого студента на основе индивидуального подхода и разнообразия дидактических средств, создает условия для совместной творческой деятельности. Многочисленные исследования зарубежных и отечественных ученых в области дистанционной поддержки очного обучения доказывают, что смешанное обучение способствует формированию у студентов навыков учебно-познавательного труда, развитию разнообразных форм учебного познания, ориентации студентов на овладение способами предметно-практической деятельности, учета познавательных запросов и профессиональных потребностей студентов при организации предметно-познавательной деятельности [4]. Дистанционный

курс предоставляет возможность студенту пользоваться большим количеством разнообразных информационных источников, что способствует развитию информационной культуры студентов, соответствующей современным требованиям» [5, с. 25].

Опыт применения системы дистанционной поддержки курсов в рамках программы международной академической мобильности СПбГУПТД показал более высокую ее эффективность по сравнению с традиционным обучением. Во многом успешность смешанного обучения в целом и усиление познавательной активности обучаемых в частности были обусловлены соблюдением дидактических условий соответствия принципам дистанционного обучения. Подводя итог, необходимо подчеркнуть, что дистанционная поддержка очного обучения иностранных студентов не просто целесообразна, но критически необходима в отношении всех теоретических дисциплин, преподаваемых на неродном языке.

Литература

1. MacKevett D. Business Students learning English: VLEs, learner autonomy and advanced-level learning. *Babylonia* 3/05. – Режим доступа: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-3/mackevett.pdf (Дата обращения: 15.02.2018 г.).
2. JISC on e-learning: <http://www.elearning.ac.uk> (Дата обращения: 5.10.2009 г.).
3. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (Дата обращения: 16.02.2018 г.).
4. Письма в Эмиссия оффлайн [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.emissia.org> (Дата обращения: 16.02.2018 г.).
5. Гаевская Е. Г. Технология сетевого дистанционного обучения: учеб. пособие. – СПб.: Ф-т филологии и искусств СПбГУ, 2007. – 55 с.

УДК 811.133.1:378.147

Санникова О. И.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

Строй Е. А.

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ»
им. В. И. Ульянова (Ленина)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются способы формирования коммуникативных компетенций, необходимых для подготовки студентов к сдаче экзамена по французскому языку в вузе с учётом требований современных учебных программ.

Ключевые слова: языковые компетенции; социокультурный контекст; коммуникативный аспект; речевая деятельность; лексико-грамматический анализ текста.

O. I. Sannikova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

E. A. Stroy

Saint Petersburg State Electrotechnical University

Development of communicative competences of students in foreign language studies

The article deals with the way of formation language competences, necessary for students preparing for passing examinations of French language in university according to requirements of modern study programs.

Keywords: language competences, social and cultural context, communicative aspect, speech activity, lexico-grammatical analysis of text.

Целью данной статьи является рассмотрение и анализ методов подготовки студентов к сдаче экзамена по французскому языку в свете тех серьёзных изменений в области обучения иностранным языкам, которые произошли в последнее десятилетие. Знание иностранного языка соответствует требованиям современного социокультурного пространства, а также даёт студентам возможность участвовать в программе академической мобильности бакалавров и магистров.

Основное внимание на занятиях по французскому языку уделяется, наряду с речевой и языковой компетенциями, развитию социокультурной компетенции, что предусмотрено новыми учебными программами, а также требованиями Единых европейских стандартов.

Для достижения оптимальных результатов в начале курса необходимо определить уровень ранее приобретённых студентами языковых навыков и оценить владение ими при помощи соответствующих тестов. Система подготовки направлена на структурирование, усовершенствование базовых языковых знаний, полученных студентами ранее.

Для выполнения поставленных целей необходим комплексный подход, включающий разные аспекты языковой деятельности. Так, система лексико-грамматических упражнений позволяет расширить словарный запас, а также уделить особое внимание сложностям грамматики французского языка.

Необходимая страноведческая информация должна создавать основу для понимания текущих событий и самостоятельного ориентирования во французском медийном пространстве [3, с. 190]. Этому способствует использование на аудиторных занятиях современных видеоматериалов и аудиоматериалов.

Необходимым условием для успешной сдачи экзамена по иностранному языку является овладение четырьмя видами речевой компетенции: аудирование, чтение, письмо и говорение. Аудирование и чтение относятся к рецептивным видам речевой деятельности, а письмо и говорение – к продуктивным. Аудирование подразумевает понимание устной речи (от элементарных объявлений до интервью по радио). Чтение – понимание письменной речи (от текста рекламы до текста аналитического характера в прессе). Письмо – письменное высказывание (от составления простого информативного текста до написания эссе на заданную тему). Говорение – устное высказывание (от ответа на вопросы до монолога на определённую тему) [2, с. 36, 64].

Учитывая перспективы академической мобильности студентов, обусловленной развитием их языковых компетенций, представляется необходимым уделять особое внимание рассмотрению социокультурного контекста и анализу актуальных проблем французского общества. Правильное понимание клю-

чевых тем (образование, политика, общество, СМИ, экология и т. д.) позволяет извлекать адекватную информацию из устного и письменного текста. Работа над ключевыми темами ведётся в различных аспектах: страноведческом, лингвистическом и коммуникативном.

При организации учебных занятий используются различные типы текстов: от элементарных уровня А1 до аутентичных уровня В2 в зависимости от уровня подготовки группы. Тематика текстов определяется, прежде всего, учебной программой. В зависимости от речевой ситуации тексты могут быть как однотемными (например, покупка подарка в магазине), так и политемными (например, беседа в гостях) [2, с. 41]. Это могут быть статьи страноведческого характера, информационные материалы, интервью, личные и деловые письма, которые сопровождаются типами заданий различной сложности. Например: выберите правильный ответ из предложенных вариантов, дайте развёрнутый ответ на вопрос. Возможны задания на проведение лексико-грамматического анализа текста: объясните значение слов и выражений, передайте смысл целого абзаца одной фразой, выделите из текста сложные синтаксические структуры, подберите семью слов к выделенным словам, найдите синонимы и антонимы, найдите и переведите идиоматические выражения и т. д. [4, с. 443].

Задания на понимание устной речи включают следующие задания: общее понимание аудиотекста (ситуации), извлечение нужной (заданной) информации, уточнение целей сообщения, понимание типа отношений между говорящими, идентификация персонажей и т. д.

Для успешного развития навыков слушания необходимо развивать умения «глобального» слушания (извлечение полной информации) и «детального» слушания (понимание необходимой информации), то есть распознавание частной информации, дополняющей глобальную [2, с. 80]. При общем понимании прослушанного текста предлагается, например, определить тип документа, выбрать правильный ответ из предложенных, ответить положительно или отрицательно на заданный вопрос. При детальном понимании в качестве заданий предлагается, например, уточнить цифровые данные (номер телефона, даты, время), понять имена собственные, географические названия [1, с. 84].

Необходимой составляющей частью формирования языковых компетенций является обучение составлению устного и письменного высказываний [5, с. 299]. Целью обучения письменному высказыванию является овладение навыками аргументированного письма на различные темы. Так, для уровня А1 – А2 предлагается ответить на тексты объявлений, рекламы, анонсов. Для этого необходимо, прежде всего, правильно понять текст, кому он адресован и с какой целью он написан (проинформировать, заставить действовать, принять участие в обсуждении и т. д.).

При формировании навыков письменной речи уровня А2 – В1 основное внимание необходимо уделять умению аргументировать свое высказывание (давать объяснения, используя слова и конструкции для выражения причинно-следственных связей). Студент должен владеть определенным языковым запасом, чтобы последовательно сформулировать, структурировать своё высказывание путём использования логических связей.

Для максимально успешного понимания текста желательно также опираться на лингвистическую догадку и страноведческие знания студентов таким образом, чтобы даже при неполном понимании текста было бы возможным выполнение поставленного задания.

Следование задачам комплексного подхода к изучению иностранного языка позволяет эффективно организовать учебный процесс, мотивировать студентов, повысить их языковые и профессиональные компетенции, получить качественное образование.

Литература

1. Акишина А. А. Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – 9-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 256 с.
2. Гальскова Н. Д. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие/ Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. В. Акимова. – Ростов н/Д : Феникс, 2017. – 350 с.
3. Московкин Л. В. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – 4-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 552 с.
4. Санникова О. И. Использование современных французских учебных пособий серии «progressive» на занятиях по французскому языку / О. И. Санникова, Е. А. Строй // Современные тенденции в изучении и преподавании русского языка и

литературы: матер. докл. и сообщ. XXII междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2016. – С. 441 – 444.

5. Шукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – М.: Издательство Икар, 2014. – 454 с.

6. Шукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – М.: Филоматис, 2010. – 448 с.

УДК 028.4:811.111:378.147

Синицына В. И.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Предлагаемая статья утверждает мысль о необходимости и возможности реализации образовательного и воспитательного потенциала на занятиях по обучению чтению на иностранном языке. Статья полезна всем, кто интересуется методами обучения иностранному языку посредством чтения зарубежных текстов, и поможет эффективно решать задачи по формированию читательских компетенций.

Ключевые слова: базовая учебная компетентность; чтение «про себя»; извлечение информации; уровень восприятия прочитанного; мотивация к чтению; вдумчивое чтение; аутентичность; языковая догадка; первооснова чтения; культурологический аспект.

V. I. Sinitsyna

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Formation of reading competence at foreign language teaching

The proposed article asserts the idea of the necessity and possibility of implementation of educational potential of reading in a foreign language during the training. The article is useful to everyone who is interested in methods of teaching a foreign language by reading foreign texts, and is helpful to solve the tasks of reading competence formation effectively.

Keywords: basic educational competence; reading to oneself; extracting information; perception level of reading, motivation to read, thoughtful reading, authenticity, language conjecture, the basis of reading, culturological aspect.

Чтение в современном мире оказывает определяющее влияние на конкурентоспособность, уровень культуры и нравственности и способствует развитию базовой учебной компетенции – грамотности, которая позволяет человеку учиться и осваивать новое.

Обучение чтению на иностранном языке – очень важный аспект, так как оно не только является источником развития и совершенствования, но и обогащает студента духовно, помогает глубже понять окружающий мир.

Современные технологии делают источники информации доступнее, а поиск информации оперативнее и мобильнее. Практика показывает положительное влияние чтения книг и электронных страниц на успеваемость студентов и способствуют большему интересу и настойчивости к обучению в целом.

Чтение как вид интеллектуальной познавательной деятельности – необходимый навык, позволяющий студенту постоянно учиться и осваивать новое. Особое место занимает чтение «про себя» с целью извлечения основной информации из читаемых текстов.

Отбор текстов и четкая организация работы с ним – важная задача в процессе обучения и развития устной речи на иностранном языке. При выборе материала необходимо учитывать:

- интерес и потребности студентов;
- содержание текстов;
- актуальность;
- практическую значимость имеющейся в ней информации.

Чтение художественных текстов со студентами первого курса на изучаемом языке заслуживает особого внимания, где оцениваются поступки и чувства литературных героев. Эти навыки формируются на занятиях по домашнему (дополнительному) чтению. Занятия проводятся таким образом, чтобы существовала возможность пообщаться с каждым студентом, оценить уровень восприятия им прочитанного, помочь в выборе материала, познакомить учащихся с лучшими образцами англо-американской литературы. Особенно популярны следующие авторы: У. С. Моэм, Э. Хемингуэй, Дж. Лондон, Р. Киплинг, Ч. Диккенс, М. Митчелл, Дж. Джером, Дж. Селиджер, Л. Кэрролл.

Читая, студенты начинают быстрее ориентироваться в мире зарубежной литературы, учатся определять общечеловеческие ценности и получают моральное удовлетворение от процесса обучения.

Чтение побуждает личность к творчеству, независимо от того, в чем это творчество будет в дальнейшем проявляться. «Проходя школу сотворчества вместе с авторами книг, у человека появляется потребность в самовыражении...» [1]. Проект «Художественный перевод», который успешно проводится на кафедре ежегодно, позволяет вдохновить студентов на вдумчивое чтение и творческие мысли, расширить круг чтения на иностранном языке и оценить себя как переводчика.

«Самым мощным стимулом в воспитании читателя, – считает Т. Г. Браже, – является получаемая им радость от процесса чтения и изучения литературного произведения» [2]. Это наслаждение, которое студент получает от текста, способны сохранить и развить креативно работающие преподаватели. Творческая личность педагога может повлиять на формирование читательской культуры учащихся. Для этих целей необходим эффективно организованный креативный процесс: проведение спецкурсов, читательских конференций [3], демонстрация отрывков из экранизаций произведений.

Итоговым занятием семестра, например, может являться презентация книги и автора. Это способствует развитию мотивации к чтению на основе непосредственного восприятия художественного текста в исполнении сверстников. После выступления каждого студента большой популярностью пользуется проведение интервью: остальные участники могут задать дополнительные вопросы по теме предпочтительно на иностранном языке. Немецкий философ И. Кант писал: «Умение ставить разумные вопросы есть уже важный и необходимый признак ума или проницательности» [4].

Специфика деятельности преподавателя заключается в том, чтобы научить говорить на иностранном языке на любые темы от экологии до живописи, от проблем в текстильной отрасли до проблем использования программ для подготовки проектов, а значит разбираться в самых разных областях. Эта задача также успешно решается на основе научных и профессиональных

аутентичных текстов. Аутентичный текст отличается своей избыточностью, вызывает повышенный интерес у студентов. Научная и профессиональная литература способна привести к открытиям, помогает понять законы мира и природы человека, демонстрируя мощь интеллекта и великолепную интерпретацию. Очень важной при чтении таких текстов является лексика с национально-культурным компонентом, освоение которой является одной из важных задач. Чтение на иностранном языке – особый вид работы, в основе которого лежат следующие механизмы:

- языковая догадка;
- увеличение скорости чтения;
- воспроизведение текста в устной или письменной речи с последующей оценкой информации.

Одна из актуальных задач преподавателя – помочь студентам справиться с поставленными задачами и приблизить обучаемого к чтению, подобному чтению на родном языке.

Суммируя вышеизложенное, следует отметить, что чтение способствует повышению коммуникативно-познавательной мотивации, положительно воздействует на личностно-эмоциональное состояние студентов, формирует интеркультурную компетенцию, обеспечивает возможность одновременного обращения к самому языку и культуре изучаемого языка.

Первооснова чтения – язык. Помимо коммуникативной роли существует культуроведческий аспект – осознание языковой культуры мира и овладение культурой межнационального общения, что формирует такие качества как чувство уважения к чужой культуре и развивает при этом чувство гордости и любви к своей собственной.

Литература

1. Маранцман В. Г. Изучение биографии писателя и эстетическое воспитание учащихся старших классов средней школы. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1965.
2. Браже Т. Г. Гуманитарная культура взрослых: развитие в процессе непрерывного образования. – СПб.: Гускарора, 2006. – С. 140–164.
3. Гармаш С. А. Проблема формирования компетентного читателя на современном этапе развития общества // Чтение детей и подростков: мотивы и потребности. – СПб.: ЛЕМА, 2005.

4. Кант И. Критика чистого разума. – М.: Эксмо, 2010. – С. 159.
5. Плюси́на Е. М. Методические рекомендации к урокам развивающего чтения / Е. М. Плюси́на, Г. П. Ганеева. – СПб., 2005.

УДК 811.112.2:378.146

Шведова О. В.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ПРИНЦИПЫ СОСТАВЛЕНИЯ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОВОГОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются принципы отбора грамматического и лексического материала для составления Фонда оценочных средств ГИА для бакалавров, ориентированных на практическое использование немецкого языка.

Ключевые слова: фонд оценочных средств, грамматика, лексика, практико-ориентированные задания, критерии отбора.

O. V. Shvedova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Fundamentals principles of compilation of funds of estimating data for final state attestation

This article considers the principles selecting grammar and vocabulary material for compilation of funds of estimating data of FSA for bachelors aimed of practical use of German language.

Keywords: funds of estimating data, grammar, vocabulary, practice-oriented tasks, qualification criteria.

Составление Фонда оценочных средств (ФОС) для бакалавров является итогом двухлетней работы со студентами по дисциплине «Иностранный язык». Поскольку программы ФГОС 3+ не делают различия в подготовке студентов очной, очно-заочной и заочной форм обучения, тестовые задания могут быть предложены любому студенту, прошедшему соответствующий курс. Фонд оценочных средств предназначен для определения уровня сформированности общекультурных компетенций Федерального стандарта.

Главные общекультурные компетенции, проверяемые после изучения дисциплины «Иностранный язык»:

1) способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;

2) способность к самоорганизации и самообразованию.

Поскольку количество предусмотренных стандартом заданий ограничено, задача состояла в методологически выверенном отборе подлежащих проверке тем и аспектов.

ФОС ГИА, включающий в себя семь общих тестовых и три практико-ориентированных вопроса, является проверкой всех знаний и умений, приобретённых обучающимися в течение всего курса. Поэтому в первых семи заданиях проверке подлежат грамматические и лексические знания, а также знания по страноведению. В рамках контроля представляется необходимым сделать акцент на следующих грамматических темах:

1. Времена глагола; при этом в первую очередь выявляется знание форм прошедшего времени сильных глаголов и правильного образования сложного времени – перфект, где значение имеет не только образование *Partizip II*, но и верный выбор вспомогательного глагола.

Примечание. Времени *Perfekt* на занятиях отводится особое место, поскольку оно является разговорным и без его употребления построение диалога невозможно. Поэтому и задание для его проверки носит скорее разговорно-грамматический характер.

2. Модальные глаголы, поскольку твёрдое знание выражения модальности является необходимым как при переводе текстов, так и в процессе коммуникации.

Примечание. Несмотря на частоту употребления модальности, ошибок, как правило, избежать не удаётся. Причиной этого является зыбкая граница между двумя глаголами долженствования – *müssen* и *sollen* – объективная и субъективная необходимость, и двумя глаголами возможности – *können* и *dürfen* – мочь объективно и мочь, имея разрешение.

3. Выбор пассивного или активного залога, требующий нахождение подлежащего и правильное употребление составных частей сказуемого.

Примечание. Тестовое предложение подразумевает умение студента 1) увидеть логическую связь между подлежащим и до-

полнением / обстоятельством и 2) сориентироваться во времени глагола.

4. Склонение существительных и личных местоимений, где по возможности сняты трудности с определением рода существительного.

Примечание. Выполнение этого задания предполагает знание изменения существительного по падежам с разными типами артикля: определённым и неопределённым, а также указательным местоимением *dieser*. Задание невозможно выполнить, не зная предлогов, требующих после себя того или иного падежа. При разговоре студенты всегда допускают большое количество ошибок в склонении, однако в письменном задании результаты более утешительны.

5. Степени сравнения прилагательных и наречий и особенности их употребления.

Примечание. Во всех вариантах выбраны прилагательные, проявляющие при образовании степеней сравнения супплетивность. Кроме того, для выполнения заданий студенты должны знать, как строятся предложения с Разделительным Genitiv'ом (*einer der*), а также не так часто встречающееся сочетание *immer* + сравнительная степень кратких прилагательных и наречий.

6. Порядок слов в придаточном предложении; здесь намеренно выбраны предложения с «классическими» союзами, в отличие от предложений с относительными местоимениями или наречиями в роли союзов.

Примечание. Как показала подготовка к прохождению теста ГИА, эта тема оказалась самой трудной, несмотря на то, что при занятии переводами по специальности именно она является основной. Из этого сделаны практические выводы при составлении планов текущего повторения материала.

7. Включённые в перечень вопросы по страноведению призваны выявить кругозор обучающихся и касаются различных аспектов жизни Германии: характерных черт её отдельных земель, её истории и культуры, достопримечательностей отдельных городов, и т. п.

Примечание. Теме страны, язык которой изучают студенты, посвящается достаточное количество часов, так что при составлении заданий предполагается, что они знакомы не только с

культурно-историческими реалиями, но и с развитием языка и его современным состоянием. От студентов ожидается также знание национальных традиций и главных вех в развитии немецкой литературы.

Следует упомянуть, что лексико-грамматический тест строится на материале 14 разговорных тем I–IV семестров обучения, включающих в себя среди прочего проблемы экологии, путешествие за рубеж, правила делового этикета, проблему глобализации в современном мире и др.

Практико-ориентированные задания служат проверке навыков студентов в ситуациях как устной, так и письменной коммуникации. При этом проверяется:

1. Знание речевых штампов при общении в повседневной ситуации (выражение благодарности, просьбы, сомнения, одобрения и т. п.).

2. Умение студентов ориентироваться в профессиональной ситуации поиска работы и требований, предъявляемых при этом фирмами. Здесь учащимся предлагается проанализировать образование, опыт работы и ключевые компетенции трёх претендентов на занятие указанной должности и выбрать кандидата, наиболее ей соответствующего.

3. Владение навыками ведения корреспонденции и, соответственно, умение быстро определить вид делового документа (заявления при устройстве на работу, бронирования гостиницы, рекламации и т. п.)

Включение в Фонд оценочных средств практико-ориентированных заданий наиболее полно отражает главную цель формирования общекультурной компетенции межличностного и межкультурного взаимодействия.

Все перечисленные задания служат косвенно и для формирования второй компетенции – способности к самоорганизации и самообразованию.

Посредством итогового теста по дисциплине «Иностранный язык» проверяются как базовые знания грамматики и лексики, так и умение использовать их в рамках практических ситуаций, что и является целью дальнейшей постоянной работы над расширением своего кругозора и приобретения всё новых

профессиональных знаний, требующих знакомства не только с новинками отечественной, но и зарубежной науки.

Литература

1. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата (ФГОС 3+). – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>.
2. *Положение о фонде оценочных средств.* – URL: <http://old.tusur.ru/export/sites/ru.tusur.new/ru/education/documents/inside/12.15.doc>.
3. *Создание ФОС по дисциплине «Иностранный язык».* – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/101/5115/>.
4. *Фонд оценочных средств по дисциплине «Иностранный язык».* – URL: <http://www.dgunh.ru/content/files/fosi/fos-spo-bu-26.pdf>.

Именной указатель

- Ван Илин 8
Се Лэй 280
Аладышкина Л. В. 109
Анциферова О. В. 113, 177
Аркадьева Т. Г. 119
Артамонова В. В. 395
Афанасьева Н. А. 398
Беликова Л. Г. 125
Бузальская Е. В. 131
Буре Н. А. 135
Буслах М. 31
Ван Сиин 138
Ван Цяньцян 12
Васильева Г. Л. 456
Васильева М. И. 119
Васильева Т. Л. 456
Виноградова Л. Е. 143
Владимилова С. С. 119
Вознесенская И. М. 148
Волкова Л. Б. 15
Вэй Сяо 19
Гаврилова В. Л. 152
Гирфанова Э. М. 157
Данилов А. В. 23
Двинова Е. О. 313
Дедик О. П. 460
Дромова Н. А. 143
Дуань Сужуй 27
Дун Сюань 338
Ерофеева И. Н. 318, 403
Железнякова Е. А. 161
Жукова М. Ю. 318
Зиновьева Е. И. 322
Зыков Д. С. 165
Иванова Е. А. 407
Игнатъева Н. Д. 169
Кайсарова С. Н. 326
Кайшева К. В. 472
Катан Л. М. 465
Кириченко С. В. 318, 332
Киселёва М. С. 335
Коваленко Б. Н. 31, 173
Колосова Т. Н. 177
Корнилова Е. В. 182
Костюк Н. А. 338
Краснов С. А. 36
Кузнецов Ю. А. 322
Кулл Элизабет 326
Кунина Л. Г. 38
Куприянова Т. Ф. 411
Ласкарева Е. Р. 187
Ли Вэньжуй 42
Ли Линцзюань 414
Ли Цзинцзин 192
Ли Янь 46
Лыпкань Т. В. 48
Львова А. Ф. 196
Лю Хуань 403
Лю Цинян 344
Ма Жуче 347
Маккензи А. Д. 351
Мальшев Г. Г. 420, 424
Мальшева Н. Г. 420, 424
Мальцев И. В. 54
Марницына Е. С. 472
Марусенко Н. М. 318, 332
Матвеева Т. Н. 355
Мелешкова Г. И. 143
Московкин Л. В. 201
Налимова Т. А. 205
Наумович Г. 210
Некора Н. Е. 213
Носова М. Б. 216
Панько Л. Н. 220, 344
Пинежанинова Н. П. 428
Писарская Т. Р. 57
Погорельская Л. И. 225
Полонникова Е. Г. 360

- Пономарева З. Н. 229
Проничева О. Ю. 233
Рогова К. А. 432
Родионова И. В. 242
Романова Н. Ю. 436
Румянцева Е. В. 237
Рыкова Е. Б. 246
Савельева Н. В. 61
Сакальчикова Н. Н. 351
Санникова О. И. 478
Сапунова И. А. 363
Свидинская Н. Т. 250
Сидорова Е. Ю. 169
Синицына В. И. 482
Соколова И. А. 254
Сретенская Л. В. 411
Столярова И. В. 67
Строй Е. А. 478
Сунь Юй 71
Теремова Р. М. 367
Тимонина С. В. 260
Токина А. И. 75
Тураджанова А. Р. 363
Туркова О. В. 265
Украинский В. А. 371
Усенко И. Ю. 269
Ухарцева В. И. 152
Фалчари С. М. 441
Фан Цянь 275
Федотова Н. Л. 260
Федотова Н. С. 119
Филатова Е. М. 81
Хань Цюаньхуэй 280
Хруненкова А. В. 285
Хэ Юй 288
Цао Цзяци 376
Цуй Лулу 379
Цю Сюеин 86
Чалоейсук Данупол 295
Чжан Личэн 90
Чжан Лу 300
Чжан Яньцю 94
Чжао Линьлин 98
Чжао Лю 384
Чжао Сывэнь 75
Чжоу Ян 388
Шарри Т. Г. 119
Шатилов А. С. 304
Шатилова М. О. 308
Шахматова М. А. 138
Шведова О. В. 486
Шимекова А. 445
Шишков М. С. 318
Шмакова А. Д. 363
Щукина Д. А. 450
Ягодкина К. Н. 101
Якименко Н. Е. 57
Яо Жун 105

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
I. УРОВНИ ЯЗЫКА: ОПИСАНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ	8
<i>Ван Илин</i> Оценочная конструкция с отрицательным элементом «не такой, чтобы...» в русском языке	8
<i>Ван Цяньцянь</i> Семантические особенности русских и китайских фразеологизмов с компонентом «судьба»	12
<i>Волкова Л. Б.</i> Презентационное письмо как жанр современной деловой коммуникации	15
<i>Вэй Сяо</i> Русские ассоциаты на стимул "медицина": динамический аспект	19
<i>Данилов А. В.</i> Функционально-семантические особенности осложненного глагольного сказуемого, включающего различные формы глагола <i>взять</i>	23
<i>Дуань Сужуй</i> Спрягаемо-глагольные односоставные предложения и их функционирование в художественных текстах (на материале прозы В. Токаревой)	27
<i>Коваленко Б. Н., Буслах М.</i> Семантико-когнитивная особенность глаголов социальной деятельности противодействия	31
<i>Краснов С. А.</i> Унификация этикетных компонентов при составлении современного делового письма-ответа (отказа)	36
<i>Кунина Л. Г.</i> Формы выражения экспрессии в текстах современных СМИ	38
<i>Ли Вэньжуй</i> Анкетирование как способ верификации паремиологических единиц для лингвокультурологического исследования (на материале паремий о внешности человека)	42
<i>Ли Янь</i> Пространственные метафоры ВЕРХ – НИЗ в кинотексте	46
<i>Лыпкань Т. В.</i> Современные особенности акцентологической нормы произношения англицизмов в речи молодежи	48
<i>Мальцев И. В.</i> Имя собственное как форма адресации	54
<i>Писарская Т. Р., Якименко Н. Е.</i> Особенности лингвокультурологического комментария паремий с компонентом – фитонимом	57
<i>Савельева Н. В.</i> Динамика содержания семантического поля <i>интеллигенция</i> (на материале лексикографических источников)	61
<i>Столярова И. В.</i> Недостаточная культурная грамотность как причина коммуникативных неудач	67
<i>Сунь Юй</i> Некоторые особенности семантики и функционирования русских глаголов изменения признака количества и числа (на фоне китайского языка)	71

<i>Токина А. И., Чжао Сывэнь</i> Проблемы изучения многозначных глагольных приставок в аспекте РКИ (на примере приставки <i>пере-</i>)	75
<i>Филатова Е. М.</i> Русские устойчивые сравнения, характеризующие грязные, неприятно пахнущие помещения	81
<i>Цю Сюеин</i> О некоторых способах верификации паремиологических единиц для лингвокультурологического описания (на материале паремий, репрезентирующих концепт <i>дело</i>)	86
<i>Чжан Личэн</i> «Взрослый» в зеркале устойчивых сравнений русского языка	90
<i>Чжан Яньцю</i> Лексические средства передачи эмоции <i>злость</i> в произведении «Наши» С. С. Довлатова	94
<i>Чжао Линьлинь</i> Структурные и семантические особенности междометий, выражающих положительные эмоции в русском языке	98
<i>Ягодкина К. Н.</i> Средства экспрессивного синтаксиса в предвыборных программах партий как отражение доминирующего речевого поведения современного политика	101
<i>Яо Жун</i> Концепт «тоска» в русском языковом сознании	105
II. ЛИНГВОДИДАКТИКА: ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК РОДНОМУ	109
<i>Аладышкина Л. В.</i> Проблема соотношения диалога и монолога в процессе обучения иностранных студентов речевому общению на русском языке	109
<i>Анциферова О. В.</i> Методические наблюдения за процессом проведения комплексных уроков по русскому языку как иностранному	113
<i>Аркадьева Т. Г., Васильева М. И., Владимирова С. С., Федотова Н. С., Шарри Т. Г.</i> Семантический барьер в коммуникации	119
<i>Беликова Л. Г.</i> Текст как единица обучения РКИ на начальном этапе	125
<i>Бузальская Е. В.</i> Национальная специфика структуры академического эссе	131
<i>Буре Н. А.</i> Деловая письменная речь в дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Русский язык для государственных служащих»	135
<i>Ван Сиин, Шахматова М. А.</i> Классификация и комментирование лексических единиц, входящих в тематическую группу «Праздники в Санкт-Петербурге»	138

<i>Виноградова Л. Е., Дромова Н. А., Мелешкова Г. И.</i> Роль арт-педагогике в учебно-воспитательном процессе	143
<i>Вознесенская И. М.</i> Жанровое и речевое представление темы «частная жизнь человека» в системе лингводидактического описания РКИ (В2/ТРКИ-2)	148
<i>Гаврилова В. Л., Ухарцева В. И.</i> Учебный комплекс по русскому языку для иностранных учащихся с использованием дистанционных образовательных технологий	152
<i>Гирфанова Э. М.</i> Минимизация угадывания дистракторов при составлении тестовых вопросов по русскому языку как иностранному	157
<i>Железнякова Е. А.</i> Принцип сознательности в обучении детей неродному языку	161
<i>Зыков Д. С.</i> Обучение иностранных учащихся продвинутого этапа молодёжному жаргону русского языка	165
<i>Игнатьева Н. Д., Сидорова Е. Ю.</i> Краткий обзор основных лингвистических интернет-ресурсов	169
<i>Коваленко Б. Н.</i> Методика преподавания РКИ на краткосрочных курсах за рубежом	173
<i>Колосова Т. Н., Анциферова О. В.</i> Особенности индивидуального он-лайн обучения иностранным языкам в условиях вуза (на примере обучения русскому языку как иностранному)	177
<i>Корнилова Е. В.</i> Проблемы адаптации и обучения иностранных учащихся подготовительного отделения в условиях интернационализации высшего образования	182
<i>Ласкарева Е. Р.</i> Интенсификация обучения: мелодика и синтаксис на начальном этапе	187
<i>Ли Цзинцзин</i> Коммуникативный подход к формированию межкультурной компетенции иностранных студентов на материале текстов для изучающего чтения	192
<i>Львова А. Ф.</i> Электронная система Moodle в работе со студентами заочного отделения	196
<i>Московкин Л. В.</i> Вузовское обучение русскому языку как иностранному в XIX в.	201
<i>Налимова Т. А.</i> Структура и содержание фонда оценочных средств к программе последнего поколения (дисциплина «Русский язык и культура речи»)	205
<i>Наумович Г.</i> Использование видеофильмов в обучении РКИ в Сербии	210
<i>Некора Н. Е.</i> Трудности обучения русской письменной речи американских студентов продвинутого этапа	213

<i>Носова М. Б.</i> Лингвокультурная адаптация студентов средствами русского языка в рамках «глобального класса»	216
<i>Панько Л. Н.</i> Регулятивные упражнения при формировании фоновых знаний на начальном уровне обучения	220
<i>Погорельская Л. И.</i> Особенности обучения РКИ на 1 курсе технического вуза	225
<i>Пономарева З. Н.</i> Этикет как национальное достояние	229
<i>Проничева О. Ю.</i> Аутентичный медиатекст в обучении языку специальности в военном вузе	233
<i>Румянцева Е. В.</i> Обучение иностранных учащихся средствам выражения эмоций в русском языке	237
<i>Родионова И. В.</i> Научно-популярный текст в обучении иностранных военнослужащих языку специальности	242
<i>Рыкова Е. Б.</i> Критерии отбора лексико-грамматического материала для пособия «Говорим по-русски в поликлинике и больнице»	246
<i>Свидинская Н. Т.</i> Изучение рекламного текста в аспекте культуры речи	250
<i>Соколова И. А.</i> Тексты современных СМИ: новые процессы в их языковой организации, специфика и способы презентации в иноязычной аудитории	254
<i>Тимонина С. В., Федотова Н. Л.</i> Содержание и структура комплекса упражнений для обучения иностранных учащихся конструированию устного научного монологического высказывания	260
<i>Туркова О. В.</i> Проблемы тематического наполнения рабочих учебных программ по русскому языку для иностранных студентов-медиков	265
<i>Усенко И. Ю.</i> Методика коррекции грамматических навыков на основе использования коррелирующих пар	269
<i>Фан Цянь</i> Отбор учебного материала для обучения иностранных студентов-филологов (уровень В2) выражению условных отношений в научном тексте	275
<i>Хань Цюаньхуэй, Се Лэй</i> Обучение китайских студентов русскому произношению	280
<i>Хруненкова А. В.</i> Использование метода «синквейн» на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории	285
<i>Хэ Юй</i> Обучение русской письменной речи студентов-русистов на начальном этапе подготовки в китайских вузах («учебная программа» и ее соотношение с требованиями ТРЯ-4 и ТРКИ-1) . .	288
<i>Чалоейсук Данупол</i> Роль русского языка в Таиланде	295

<i>Чжан Лу</i> Изучение текстов социальной рекламы на уроках РКИ	300
<i>Шатилов А. С.</i> Модульный принцип построения учебного пособия и его практическая реализация	304
<i>Шатилова М. О.</i> Использование перевода как средства предотвращения ошибок в употреблении придаточных дополнительных предложений	308
III. РУССКИЙ ЯЗЫК И ДИАЛОГ КУЛЬТУР	313
<i>Двинова Е. О.</i> Культурологическая ценность русских и китайских кинематографических антропонимов	313
<i>Ерофеева И. Н., Жукова М. Ю., Кириченко С. В., Марусенко Н. М., Шишков М. С.</i> О содержании магистерского курса «Национальная картина мира: история формирования и развитие»	318
<i>Зиновьева Е. И., Кузнецов Ю. А.</i> Фразеологизм «потерять лицо» в аспекте межкультурной коммуникации	322
<i>Кайсарова С. Н., Кулл Элизабет</i> Обращение к архитектуре Герценовского университета как путь познания российской педагогической традиции (в сравнении с американским университетом Хаверфорда)	326
<i>Кириченко С. В., Марусенко Н. М.</i> Лингвокультурологически маркированная информация в русских поговорках как отражение культурного кода нации	332
<i>Киселёва М. С.</i> Этнокультурологический аспект преподавания русского языка как иностранного	335
<i>Костюк Н. А., Дун Сюань</i> Образ природы как один из макроблоков концепта «красота» в русских и китайских сказках	338
<i>Лю Цинян, Панько Л. Н.</i> Поговорки с лексическими единицами «зять» и «невестка» при обучении китайских студентов	344
<i>Ма Жюе</i> Снятие семантического барьера как способ развития навыков межкультурной коммуникации в практике преподавания РКИ (на примере военной лексики)	347
<i>Маккензи А. Д., Сакальчикова Н. Н.</i> О корейцах и корейских учащихся (из опыта преподавания английского и русского языков в Южной Корее)	351
<i>Матвеева Т. Н.</i> Учет особенностей межкультурной коммуникации в практике преподавания русского языка иностранцам	355
<i>Полонникова Е. Г.</i> Формирование социокультурной компетенции на основе лингвистического анализа внутренней формы русских фразеологических единиц	360

<i>Сапунова И. А., Тураджанова А. Р., Шмакова А. Д.</i> Роль и место русского языка и культуры в Казахстане и Узбекистане . . .	363
<i>Теремова Р. М.</i> Межкультурная коммуникация иностранных учащихся в условиях русской языковой среды	367
<i>Украинский В. А.</i> Обучение корейских учащихся правилам именованию человека в русской языковой культуре	371
<i>Цао Цзяци</i> Пчела в русской лингвокультуре	376
<i>Цуй Лулу</i> Зооним «ворона» в русских и китайских фразеологизмах	379
<i>Чжао Лю</i> Межкультурная коммуникация и языковая подготовка в Китае: анализ учебного пособия «Восток»	384
<i>Чжоу Ян</i> Межкультурная коммуникация в практике РКИ на примере приставочных глаголов движения в переносном значении	388
IV. ТЕКСТ И СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ЕГО АНАЛИЗА . . .	395
<i>Артамонова В. В.</i> Опыт интерпретации повести С. Довлатова «Иностранка» в американской аудитории	395
<i>Афанасьева Н. А.</i> Структура и содержание спецкурса «Русский поэтический текст: традиционные поэтические образы в русской лирике XVIII-XX вв.»	398
<i>Ерофеева И. Н., Лю Хуань</i> «Прямая линия» с В. В. Путиным как особый жанр устного политического дискурса	403
<i>Иванова Е. А.</i> Экологические проблемы в романе Р. Сенчина «Зона затопления»	407
<i>Куприянова Т. Ф., Сретенская Л. В.</i> Ирония в текстах Наталии Толстой	411
<i>Ли Линцзюань</i> Взаимоотношение авторской оценки и маркированного интекста в кинорецензии	414
<i>Мальшев Г. Г., Малышева Н. Г.</i> Художественный текст как учебный объект и как средство постижения национальной культуры	420
<i>Мальшева Н. Г., Мальшев Г. Г.</i> Лексические и грамматические средства выражения времени как смыслообразующий элемент в рассказе И. Бунина «Холодная осень»	424
<i>Пинежанинова Н. П.</i> Silentium-традиция в современной интернет-поэзии	428
<i>Рогова К. А.</i> Герои И. С. Тургенева как архетип вечных образов мировой литературы	432
<i>Романова Н. Ю.</i> Светская повесть после «Горя от ума» («Елладий» В. Ф. Одоевского)	436

<i>Фалчари С. М.</i> Речевая манифестация фантастического в русском рассказе о праздниках конца XX – начала XXI веков . . .	441
<i>Шимекова А.</i> Понятие « <i>dystory</i> » в современных публицистических текстах. Интерпретация события на уроках анализа текстов СМИ	445
<i>Щукина Д. А.</i> Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита» в пространстве культуры XX–XXI вв.	450
V. ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ	456
<i>Васильева Т. Л., Васильева Г. Л.</i> Культурологический подход в преподавании иностранного языка	456
<i>Дедик О. П.</i> «Круглый стол» по теме «Этика делового общения» на занятии по иностранному языку	460
<i>Катан Л. М.</i> Влияние психологических и личностных особенностей студентов поколения Z на обучение иностранному языку	465
<i>Марницына Е. С., Кайшева К. В.</i> Дистанционная поддержка обучения в рамках программ международной академической мобильности	472
<i>Санникова О. И., Строй Е. А.</i> Развитие коммуникативных компетенций студентов на занятиях по иностранному языку	478
<i>Синицына В. И.</i> Формирование читательской компетенции при обучении иностранному языку	482
<i>Шведова О. В.</i> Принципы составления фонда оценочных средств для государственной итоговой аттестации по немецкому языку	486
Именной указатель	491

Научное издание

**Изучение и преподавание русской словесности
в эпоху языковой глобализации**

Материалы докладов и сообщений
XXIII международной научно-методической конференции

Оригинал-макет подготовлен
кафедрой русского языка и литературы

Подписано в печать 15.03.2018 г. Формат 60×84¹/₁₆.
Усл.-печ. л. 29,0. Тираж 150 экз. Заказ 203.
Отпечатано в типографии ФГБОУВО «СПбГУПТД»
191028, С.-Петербург, ул. Моховая, 26