

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

# **Воспитание языкового вкуса студентов в процессе преподавания русской словесности**

Материалы докладов и сообщений  
XXIV международной научно-методической конференции

Санкт-Петербург  
2019

**УДК 811.161.1:808:378(063)**  
**ББК 81.411.2:74.48:81.2-5я43**  
**В77**

**В77 Воспитание языкового вкуса студентов в процессе преподавания русской словесности:** матер. докл. и сообщ. XXIV международ. науч.-метод. конф.– СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2019. – 504 с.

ISBN 978-5-7937-1640-6

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

Представленные материалы отражают широкий круг проблем как теоретического, так и практического характера, связанных с изменениями, происходящими в языке, и требующих своего решения в процессе преподавания русской словесности в вузе. Решение одной из важнейших проблем направлено на формирование у студентов осознанного отношения к новым языковым явлениям и речевым произведениям, на воспитание у них языкового вкуса и бережного отношения к родному языку.

Сборник включает 6 разделов, в которых рассматриваются вопросы изучения современного состояния русского языка, освещаются новые подходы к преподаванию русского языка как родного и иностранного, связанные с расширением возможностей обучения за счет использования новых средств и форм обучения и внедрения новых технологий.

Актуальными представляются исследования, раскрывающие культурологический и воспитательный потенциал различных текстов, в том числе художественных. 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 811.161.1:808:378(063)**  
**ББК 81.411.2:74.48:81.2-5я43**

ISBN 978-5-7937-1640-6

© ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2019

# Предисловие

Сборник включает материалы ежегодной международной научно-методической конференции «Воспитание языкового вкуса студентов в процессе преподавания русской словесности», состоявшейся в СПбГУПТД 8 февраля 2019 г.

Проблема формирования языкового вкуса является одной из важнейших в системе преподавания русской словесности в вузе. Понятие «языковой вкус» впервые введено в научный оборот в 1999 г. акад. В. Г. Костомаровым. В своем исследовании он определяет это понятие как «принятые на определенном этапе развития общества носителями языка нормы и стандарты языкового поведения, культуры речи», показав при этом, что языковой вкус личности в значительной степени зависит от языкового вкуса времени, эпохи, которая оказывает на носителей языка огромное влияние.

Языковой вкус личности, как и эстетический вкус, формируется на протяжении всей жизни. Задача высшей школы – придать ему «осмысленность», «системность». А это предполагает выбор таких подходов к обучению, благодаря которым оказывается возможным поддерживать у обучаемых постоянный интерес к родному языку, мотивировать их к приобретению новых знаний о родном языке и компетенций. При этом преподаватели, используя последние достижения лингвистики, методики, психологии и других смежных дисциплин, а также современные методы и средства обучения, привносят в образовательный процесс личностное начало и заинтересованность в результатах обучения.

Материалы, вошедшие в данный сборник, отражают стремление преподавателей-русистов внести творческое начало в образовательный процесс, помочь ответить на некоторые проблемные вопросы, возникающие в процессе обучения, сформировать у обучающихся виды компетенций, соответствующие современным стандартам высшего образования и целям обучения русскому языку.

Сборник включает материалы самой широкой тематики и состоит из 6 разделов.

Первый раздел «Новые подходы к описанию русского языка как родного и неродного» содержит материалы, отражающие современное состояние русского языка, в том числе процессы обо-

гащения языка новыми словами и значениями (Н. А. Буре, И. В. Грачева; А. Д. Юдина; Тан Чжэнь и К. А. Щукина и др.). Теоретический обзор существующих в науке подходов к пониманию такого явления, как «языковая креативность в языке и в тексте» представлен в работе И. М. Вознесенской. Анализ особенностей разных языковых единиц посвящены работы А. В. Данилова, Н. Д. Михайловой, Т. П. Вязовик, Е. М. Филатовой и др. Роль сленга и разговорной лексики в формировании стиля речевого поведения и языкового вкуса носителей русского языка рассматривается в работе Т. А. Магомедовой и Н. А. Афанасьевой. Опыт лексикографической практики, связанный с подготовкой словаря новой лексики, получил отражение в работе Н. В. Козловской.

Второй раздел «Вопросы речевой культуры: современное состояние и преподавание» включает работы разнообразной тематики. Виды заданий, используемых на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» и направленных на развитие языкового вкуса студентов, предлагаются в работе Н. Т. Свидинской. По мнению ряда исследователей, необходимым условием развития языкового вкуса студентов является также формирование осознанного отношения к языковой норме на фоне анализа ненормативных единиц (Е. Б. Кузнецова). Подход, основанный на анализе речевой деятельности героев классической литературы, получил отражение в материалах Т. Е. Милевской; Н. В. Пушкаревой и О. А. Старовойтовой; Е. В. Корниловой и др. Вопросы культуры речи сквозь призму рекламных текстов рассматриваются в материалах Д. А. Щукиной и А. В. Мироновой. В статье А. М. Житеневой обосновывается необходимость включения в программу дисциплины «Русский язык и культура речи» дополнительного модуля, целью которого является формирование основ неопистольярной культуры студентов. Опыт создания практикума по культуре речи, основанного на компетентностном подходе к обучению, делятся Л. Г. Кунина и Т. А. Налимова. Роль и функции дисциплины «Русский язык и культура речи» в военном вузе анализируются в работе Е. И. Тарасовой.

В третьем разделе «Межкультурная коммуникация в практике преподавания русского языка как иностранного» в сопоставительном аспекте широко представлен лингвокультурологический анализ разных типов языковых единиц, преимущественно фразео-

логии (Ани Рахмат, Т. Р. Писарская, Н. Е. Якименко; Ван Хуэй; Вэй Сяо; Чжэнь Чэн, О. В. Анциферова; Ли Вэньжуй, Цао Цзяци, Чжоу Ян, Чжан Личэн и др.), показана необходимость внедрения лингвокультурологического подхода при обучении всем аспектам языка (Р. М. Теремова и В. Л. Гаврилова). Выявлению национальных особенностей личности на основе опроса носителей русского языка посвящена работа Е. И. Зиновьевой, Ю. А. Кузнецова, А. В. Хруненьковой.

Четвертый раздел «Художественный текст: методы изучения и проблемы преподавания» отражает широкий спектр как теоретических, так и практических вопросов. В частности, рассматриваются методы анализа художественных текстов (Л. Д. Самохвалова, Ю. С. Жидкова; Е. Е. Дмитриева; Н. П. Пинежанинова и др.) и их потенциал, в том числе воспитательный (Н. Ю. Максимович, О. В. Шведова, И. А. Гончар и др.).

В материалах, включенных в пятый раздел «Методика преподавания РКИ: состояние и перспективы», освещаются вопросы как теоретического характера (Л. В. Московкин, Е. В. Бузальская), так и практического. Ряд работ посвящен аспектам обучения: грамматическому (Сунь Юй и др.); лексическому Т. Б. Соколовская, Е. Г. Полонникова, Т. Б. Авлова, Н. М. Марусенко, С. В. Кириченко и др.), разным видам речевой деятельности (И. В. Родионова, О. Ю. Проничева, М. О. Шатилова и др.), средствам обучения (Т. В. Веракса, О. В. Туркова, Е. А. Железнякова, Цинь Хэ; А. В. Васильева и др.), нетрадиционным формам обучения (И. Н. Ерофеева, М. Ю. Жукова; З. Н. Пономарева и др.).

Актуальными в методике остаются проблемы создания учебников, разработки учебных заданий (Е. Р. Ласкарева и др.) и учебных программ для разного контингента обучающихся (З. А. Стамболева, Н. Л. Федотова, Е. А. Смирнова, Н. Д. Стрельникова).

Шестой раздел «Инновационные технологии в обучении русскому языку как родному и как иностранному» включает материалы, отражающие результаты внедрения в обучение новых методов, форм и средств обучения: кейсового метода (В. А. Мельничук, О. А. Щербак); ролевых и настольных игр (П. А. Боронкин; К. В. Кайшева, Е. С. Марницына); флеш-карт и смартфонов (Н. Е. Некора, Е. Ю. Сидорова); сторителлинга (Л. В. Лукьянова), видеоматериалов (Н. Н. Погодина, Р. А. Ткачева, Е. Ю. Бородина).

# **I. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И КАК ИНОСТРАННОГО**

УДК 811.161.1:81'373.43

**Буре Н. А.**

Санкт-Петербургский государственный университет,

**Грачева И. В.**

Военно-морская академия имени Н. Г. Кузнецова

## **СЛОВЕСНЫЙ ПОРТРЕТ 2017**

Статья посвящена рассмотрению лингвокультурологического потенциала, которым обладают лексические единицы русского языка. Цель статьи: анализ слов, вошедших в ТОП-2017 года, как лингвистического явления и как явления культурологического характера.

*Ключевые слова:* ТОП-2017, лингвистический и культурологический потенциал, история языка.

**N. A. Bure**

Saint Petersburg State University

**I. V. Gracheva**

The Naval Academy named after Kuznetsov

## **Verbal portrait 2017**

The article discusses the linguocultural potential of lexical units of the Russian language. The purpose is to provide an analysis of the top words of the year 2017 that became linguistic or culturological phenomenas.

*Keywords:* TOP-2017, linguistic and cultural potential, history of language.

Известно, что любой язык – это живой организм, что он отражает жизнь и все изменения, происходящие в ней. Раньше эти изменения анализировали преимущественно языковеды, исходя из задач своей науки. Сегодня язык меняется всё быстрее, в нём проявляются самые разнообразные тенденции. Причины этих явлений могут быть интерпретированы не только лингвистами, но и социологами, публицистами, писателями, а аналитические выводы интересны не только специалистам в области языка: средства массовой информации создают благоприятные условия для включения всех заинтересованных людей в процесс составления рейтинга и оценки его результатов.

При Центре творческого развития русского языка существует Экспертный совет, в состав которого входят писатели, журналисты, философы, филологи, лингвисты и культурологи. Именно они ежегодно объявляют топ-слова года из примерно 200 слов-кандидатов, предложенных участниками групп «Слово года» и «Неологизм года» на *Facebook*.

Рейтинг 2017 года был 11-ым по счёту. Он, как и всегда, должен был зафиксировать самые популярные слова. В нём было несколько номинаций: «топ-слова», «топ-выражения», «антиязык» и «авторские неологизмы».

Даже сейчас, спустя почти год, в памяти всплывают громкие истории (а иногда и скандалы), с которыми связаны эти слова: проект *реновации* «хрущёвок» в Москве, аферы с *биткоинами*, недопуск спортсменов на олимпиаду из-за *допинга*, многочисленные провокационные зарубежные *фейковые* новости, недоказанное до сих пор *вмешательство* России в выборы президента Америки и домыслы о *хакерских атаках*, споры вокруг нашумевших фильмов (*матильдомер*), судебные процессы («*пьяный мальчик*», «*ритуальное убийство*»), цитаты из выступлений политиков и других публичных людей («*девушки с пониженной социальной ответственностью*») и т. д. В целом это действительно своеобразная летопись года, очень беспокойного и непростого. Впрочем, какие-то истории вместе со знаковыми словами уже благополучно забыты.

Обращает на себя внимание, что топ-слова и выражения используются в самых разных сферах – экономика, спорт, межличностные отношения, но больше всего – в социальной и политической сфере. Они отражают смысловое поле, в котором мы жили в 2017 году, а, будучи зафиксированными в рейтинге, в какой-то степени и формируют это поле, что, вероятно, может стать предметом внимания социологов, психологов, публицистов.

Мы же хотели рассмотреть только некоторые из этих слов с точки зрения лингвистики.

Бросается в глаза, что большинство топ-слов 1-ой номинации иноязычного происхождения: *реновация*, *хайп*, *баттл*, *фейк*, *биткоин*, *допинг*, *фейк* и т. д. Это объясняется активным использованием английского языка в деловой сфере. Всё больше молодых людей используют английский язык как рабочий и, скорее всего, не воспринимают эти слова как заимствования: английские слова

естественно входят в их профессиональную речь, причём с каждым годом всё в большем количестве. И хотя во все времена защитники чистоты языка выступали против засилья иностранных слов, противиться этому процессу бессмысленно, поскольку мы имеем дело с мультинациональной лексикой.

Однако интересно пронаблюдать за бытованием этих слов в русском языке. Так, слово *хайп* происходит от английского *hype* – навязчивая реклама. Отсюда и появление производного сленгового глагола *хайпить* – раскрутить, раздуть, поднять шумиху вокруг какого-то события или какой-то личности. Используются варианты *хайпанул*, *поймал хайп*, *был на хайпе*, *хайпжор*, т. е. пожиратель рекламы и т. д.

По каким причинам эти слова вошли в нашу речь, несмотря на наличие русских синонимов? По мнению К. Турковой, *хайп* напоминает русские слова *хай*, *ханать*. Вполне вероятно, что попадание слова *хайп* и производных от него слов в рейтинг связано с этим созвучием, отчего заимствованное слово приобретает негативный оттенок, который отсутствует в языке оригинала.

Однако семантику этого слова ещё нельзя считать устоявшейся, поскольку в молодёжной среде оно имеет несколько другие оттенки значений. Одни под словом *хайп* понимают все то, что модно (так появилось словосочетание *хайповый имот*, обозначающее модные вещи). Другие используют слово *хайпить* в значении «тусить». Третьи пытаются *хайпить* себя, чтобы заработать известность и стать популярными. Общее значение этих вариантов сводится к навязчивой рекламе чего-либо. Однако надо полагать, что негативный оттенок, о котором говорилось выше, здесь вовсе отсутствует.

Таким образом, слово *хайп* проявляет себя по-разному, в зависимости от среды бытования, но при этом оправдывает своё попадание в номинацию.

В топ-списке есть неновые слова и выражения, получившие дополнительные значения. Например, новое значение появилось у номинированного слова – *токсичный*. Первоначально оно имело отношение только к химии и медицине, затем – к экологии (*токсичные отходы*, *производства*). Сегодня слово *токсичный* приобрело переносное значение в словосочетаниях типа *токсичный коллега*, *токсичные родители*, *токсичный человек*, *токсичные люди*.



Самую интересную группу слов, на наш взгляд, представляют слова последней номинации – протологизмы, т. е. новообразованные слова и выражения, вводимые в надежде, что они приживутся в языке (определение из словаря). Мы бы добавили – за счёт неожиданного эффекта, основанного на замене одной из морфем, чаще корня (или только буквы). При этом первоначальные слова, т. е. слова, от которых образованы протологизмы, легко узнаются. Это своего рода народное словотворчество, в котором отражается не только суть явления, но и его моральная оценка, при этом проявляется удивительная изобретательность, остроумие (от юмора до сарказма): *кумироточение* – от *мироточение*; замена первой части слова *миро* на созвучное *кумир* говорит о тенденции к абсолютизации роли современных кумиров разного рода в нашей жизни; *дармолюб* – от *дармоед*; т. е. любитель поживиться задарма; *сетячий образ жизни* – от *сидячий*; в новом слове как бы совместились сразу два значения: *проводящий всю свою жизнь, сидя в Сети*; *достосрамный* – от *достопамятный* (достойный памяти), т. е. достойный позора, срама.

Интересно, что в эту номинацию попали сразу три слова с корнем зло:

*зломенитый*, *обеззобливающее*, *неозлобизм*, что, вероятно, неслучайно (при этом в номинациях отсутствуют слова с корнем *добр*). Семантика этих слов читается совершенно отчётливо: *зломенитый* – от *знаменитый*, т. е. знаменитый своим злом, неприглядными поступками; *обеззобливающее* – от *обезболивающее*, т. е. нечто, помогающее нейтрализации зла; *неозлобизм* – от неологизм, т. е. новый вид зла.

Замена всего одной буквы в слове *соборность*, так много значащем для определения русского менталитета, на *соворность* как бы подчёркивает огромные масштабы воровства и коррупции в обществе.

Это только некоторые наблюдения. Тем не менее, позволим себе сформулировать некоторые выводы как лингвистического, так и нелингвистического характера, которые отражает топ-список 2017 года.

Наш язык жив, он активно развивается по традиционным направлениям: появляются слова иноязычного происхождения,

старые слова приобретают новые значения, рождаются новые слова и выражения.

Большая часть слов и выражений топ-списка 2017 отражает проблемы нашего общества в разных сферах жизни. Но сам феномен интереса людей к языку – активизация народного словотворчества, участие в составлении рейтинга – говорит о хороших перспективах для дальнейшего развития языка.

И уже определены главные претенденты «Слово года-2018»: *пенсионный, новичок, мундиаль*.

УДК 81'25:316.72

**Васильева Т. Л.**

Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна

**Васильева Г. Л.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **РОЛЬ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

В статье речь идет об особой роли перевода и переводчика в языковой практике. Перевод как вид коммуникативной, посреднической деятельности рассматривается в его связи с разными видами речевой деятельности. Подчеркивается роль речевой культуры в переводческой практике. Уделяется внимание культурологическому подходу к определению понятия перевода. Особое внимание уделяется роли переводчика в современном процессе межъязыковой и межкультурной коммуникации.

*Ключевые слова: коммуникативная деятельность, речевая деятельность, речевая культура, перевод, переводческая практика, межъязыковая коммуникация, межкультурная коммуникация, опосредованная коммуникация, менталитет.*

**T. L. Vasilyeva**

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

**G. L. Vasilyeva**

Saint Petersburg State University

### **The role of speech culture in translation practice**

The article deals with the special role of translation and interpreter in language practice. Translation as a type of communicative as well as intermediary activ-

ity is considered in its connection with different types of oral activity. The role of linguistic culture in practice of translation is emphasized. The cultural approach to the definition of translation is referred to. Special attention is paid to the role of the translator in the modern process of inter linguistic and cross-cultural communication.

*Keywords: communicative activity, oral activity, linguistic culture, translation, translation practice, interlingual communication, cross-cultural communication, mediated communication, mentality.*

Перевод занимает особое место в языковой практике. Сегодня перевод рассматривается как один из процессов межъязыковой коммуникации, или как особый вид языкового посредничества, призванный способствовать установлению коммуникации между носителями разных языков и культур.

Этому вопросу уделяют большое внимание немецкие исследователи в области теории и практики перевода, среди них *Nord Christiana* и *Fleischmann Eberhard* [1]–[2], которые рассматривают перевод как процесс посредничества между различными культурами. Необходимость культурологического подхода при определении роли перевода в современном мире подчеркивается и в работах российских специалистов. Здесь можно привести, например, пособие Л. К. Латышева [3], который рассматривает перевод как вид языкового посредничества, общественное предназначение которого заключается в том, чтобы в максимально возможной мере приблизить опосредованную двуязычную коммуникацию по полноте, эффективности и естественности общения к обычной одноязычной коммуникации.

Остановимся на сложностях, возникающих в процессе переводческой деятельности учащихся. При письменном переводе, например, необходимы навыки максимально полного извлечения информации из текста, связанные со знанием структуры разного вида текстов. На скорость перевода влияет навык языковой догадки, опирающийся на знание лексики и грамматического строя языка, а также на память и эрудицию читающего.

При устном переводе с одного языка на другой переводчик должен уловить и удержать в краткосрочной памяти предметный план высказывания, логические связи, лежащие в основе высказывания, и передать это с помощью лексических, грамматических и артикуляционных средств языка перевода. Помимо сложностей,

связанных с извлечением и запоминанием информации, добавляются проблемы, связанные с особенностями фонетического оформления речи говорящего. Чрезмерно быстрый темп речи, недостатки дикции, недостаточная громкость речи, диалектный окрас (*dialektale Färbung*) и т. д. затрудняют понимание речи говорящего как на родном, так и на иностранном языке.

Следовательно, для того, чтобы заниматься переводческой практикой, необходимо в совершенстве овладеть всеми видами РД. При этом хорошо надо владеть как родным языком, так и языком перевода. Переводчик должен обладать всеми видами памяти (как долговременной, так и краткосрочной) и большой эрудицией.

Дословный перевод с одного языка на другой зачастую просто не возможен. Слишком формальный подход к переводу может привести к искажениям содержания или затемнению смысла в языке перевода. Чаще всего это происходит из-за неполного понимания содержания исходного текста и неумения грамотно находить эквивалент в языке перевода.

Вопрос поиска эквивалента является одним из самых важных в переводческой практике. Существуют некоторые расхождения в определении понятия «эквивалентность», однако конкретные приемы перевода трактуются в общем похоже, что позволяет разработать систему приемов для практической деятельности переводчиков. В качестве примера можно привести отрывок текста из истории советских немцев, данный студентам переводческого отделения для письменного перевода с русского языка на немецкий.

«С конца 1927 г. в стране был взят курс на преобразование мелких хозяйств в крупные коллективные объединения. Кульминацией этой политики стало проведение в 1929–1930 гг. массовой коллективизации, сопровождавшейся раскулачиванием зажиточных крестьян, закрытием церквей и преследованием духовенства. Для организации колхозов в деревни были направлены рабочие заводов – коммунисты-двадцатипятидесятники». Несколько слов этого текста не имеют прямых эквивалентов в других языках, в том числе и в немецком: это – «раскулачивание», «коллективизация», «колхоз», «коммунисты-двадцатипятидесятники». Первые три слова включены в словари с сохранением их русской формы, что является распространенной практикой в таких случаях. Как правило, это географические, исторические, социальные, техниче-

ские, культурные и этнографические реалии, отличающиеся в разных странах. Вспомним, например, такие слова как *Sputnik*, *Kosmonaut*, *Datscha*, *Perestrojka*, *Glasnost*, *Borschtsch*, *Soljanka* и т. д., которые прочно вошли в немецкий язык. Однако при использовании некоторых заимствований нужно учитывать уровень подготовленности аудитории. И если слово *Kolchos* любая немецкая аудитория понимает без дополнительных пояснений, то в некоторых случаях целесообразно дать расшифровку терминов, например, кулак – *der Kulak (der Grossbauer, der reiche Bauer)* и соответственно раскулачивание – *die Entkulakisierung (ökonomische Liquidierung der Großbauernschaft)*. Термин «коммунисты-двадцатипятидесятники» отсутствует в немецком языке и требует особого разъяснения. В теории перевода такие случаи называют «безэквивалентными» (Nullstelle). В таких случаях переводчик вынужден передавать смысл через объяснение и толкование слов, при которых расширение текста является неизбежным компромиссом.

Так предложенный для перевода с русского на немецкий текст выглядит на языке перевода: *«Gründung der Kolchosen und Entkulakisierung (ökonomische Liquidierung der Großbauernschaft) Ende 1927 wurde im Land der Entschluss gefasst, die kleinen Wirtschaften in große Produktionsgenossenschaften zu vereinigen. Zum Höhepunkt dieser Politik wurde die 1921 bis 1930 durchgeführte durchgängige Kollektivierung der Landwirtschaft, die Entkulakisierung, Schließung der Kirchen und Verfolgung der Geistlichen zur Folge hatte. Um die Kolchosen zu gründen, delegierte man in die Dörfer 25000 Arbeiter von Industriebetrieben».*

Таким образом, являясь связующим звеном между двумя языковыми и культурными пространствами, переводчик должен обладать высокой эрудицией и познаниями в области истории, культуры и традиций своей страны и стран изучаемого языка. Перевод как целенаправленная деятельность удовлетворяет постоянно возникающую потребность в общении между людьми, не владеющими общим языком, т. е. перевод удовлетворяет общественную потребность, а переводчик руководствуется предписанным ему общественным заказом.

В связи с этим в современном мире возрастает роль и ответственность переводчика как посредника между разными культур-

ными пространствами и повышаются требования, предъявляемые к представителям этой профессии.

#### Литература

1. Fleischmann Eberhard: Zum Begriff der translatorischen Kulturkompetenz und dem Problem ihrer Vermittlung. In: Eberhard Fleischmann, Peter A. Schmitt, Gerd Wotjak (Hrsg.): Translationskompetenz. Stauffenburg-Verlag, Tübingen, 2004, S. 323–342.

2. Nord Christiana. Ausbildung der Ausbilder: Was man für die Übersetzungslehre wissen muss... In: Badstübner-Kizik, Camilla / Fiser, Zbynek / Hauck, Raija (eds): Übersetzung als Kulturvermittlung. Translatorisches Handeln - Neue Strategien - Didaktische Innovation. Frankfurt/Main 2015 (Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 6), 15–32.

3. Латышев Л. К. Технология перевода: учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. / Л. К. Латышев. – 4-е изд., стер. – М.: ИЦ «Академия», 2008. – 320 с.

УДК 811.161.1: 81'371

**Велькович М.**

Эндаумент-фонд Или М. Коларца, Белград, Сербия

## **МИФОЛОГЕМА «БЕС» В РУССКИХ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЯХ**

В статье рассматриваются национально-культурные особенности русских устойчивых сравнений с компонентом-мифологемой «бес». Представлена тематическая классификация материала, а также его лингвокультурологический анализ.

*Ключевые слова: устойчивое сравнение, мифологема, бес, языковая картина мира.*

**M. Veljkovic**

Ilija M. Kolarac Endowment, Belgrade, Serbia

## **Mithologeme ‘devil’ in Russian similes**

The paper gives description of national and cultural characteristics of Russian similes with the component-mythologeme ‘devil’. In the article are presented thematic classification of the material, as well as its linguistic and cultural analysis.

*Keywords: Simile, mythologeme, devil, language picture of the world.*

Статья посвящена описанию национально-культурных особенностей семантики и функционирования русских устойчивых

сравнений (далее – УС) с компонентом-мифологемой «бес». Материалом для исследования послужили данные «Словаря сравнений русского языка» В. М. Мокиенко, а также контексты «Национального корпуса русского языка» (НКРЯ) [1].

В результате сплошной выборки из словаря сравнений русского языка были выделены восемь УС с эталоном «бес»: как бес; вилить как бес; ловок (ловкий, проворен, проворный) как бес; носиться (бегать, летать, мчаться, метаться) как бес; умён (умный, проницателен, проницательный) как бес; хитёр (хитрый) как бес; вертеться (юлить, метаться) как бес перед заутреней; (в кого) как (будто, словно, точно) бес вселился [2, с. 32].

Слово «бес» в христианскую традицию пришло из древнеславянского язычества, где бесами считались злые духи. «В христианских религиозно-мифологических представлениях бесы – духи зла, антагонисты Троицы и ангелов, слуги, воины и шпионы дьявола, враги невидимые человеческого рода». Однако согласно позиции христианства, бесы не всегда были олицетворением зла – это согрешившие ангелы, которые из-за своей измены отпали от Бога и стали «ангелами сатаны». По поверью, бесы способны проникнуть в ход мыслей человека и вложить в его сердце и ум внушения, которые им нужны [1, с. 92].

Работа с материалом «Национального корпуса русского языка» позволила нам установить частотность использования УС с эталоном «бес», а также выявить, что данные единицы в современном русском языке используются по отношению к человеку (в основном применительно к взрослым людям) для описания черт характера, внутреннего состояния и поведения. В НКРЯ встретились следующие УС:

I. УС с эталоном *бес*, описывающие характер человека

1. **Умный как бес** – О чрезвычайно проницательном человеке. Синонимы: *умный как чёрт*; *умный как дьявол*. Пример: «Голубоглазый атлет – красив как черт, *умен как бес*» [3].

2. **Хитрый как бес** – Об очень хитром, изворотливом человеке. Синоним: *хитрый как чёрт*. Пример: «Кое-как старух усладили, и Устин, разбирая вожжи, тихо, очень тихо сказал: – *Хитер* же ты, Давыдов, *как бес*! За все время он впервые назвал своего председателя по фамилии» [3].

3. **Ловкий как бес** – «Об очень ловком, пронырливом, умеющем извернуться в любой ситуации человеке» [2, с. 32]. Синоним: *ловок как дьявол*. Пример: «По их словам, не бывало ещё на свете такого мастера своего дела: “Вязанки хворосту не даст утащить; в какую бы ни было пору, хоть в самую полночь, нагрянет, как снег на голову, и ты не думай сопротивляться, — силен, дескать, и *ловок как бес...*”» [3].

II. УС с эталоном *бес*, описывающее внутреннее состояние человека

**В кого как бес вселился** – 1. О сильно разъярённом человеке, проявляющем агрессию; 2. О человеке, ведущем себя необычно, намного хуже и страннее, чем обычно. Пример: «Несмотря на дележку, семья делала вид, что все в порядке, продолжая жить под одной крышей, хотя у жены появился новый возлюбленный. Но в мае прошлого года в женщину *как бес вселился*. Она стала пилить своего любовника, чтобы тот решил проблему—убрал с пути ее супруга» [3].

III. УС с эталоном *бес*, описывающие поведение человека

**Вертеться как бес перед заутреней** – «1. Об угодливом, пронырливом, заискивающим перед кем-л. человеке. 2. О человеке, всеми силами пытающемся увернуться от чего-л., избежать исполнения чего-л. 3. О чьих-л. беспрестанных, мучительных и безрезультатных хлопотах, усилиях, суетах» [2, с. 32] Пример: «Возвратясь домой, переоделся и направился к Верзилиным. Там уже были Столыпин, Раевский и Мишель, *вертевшийся, как бес перед заутреней*. Странное дело: о чем бы ему беспокоиться?» [3] Значение данного выражения можно объяснить тем, что «по поверью, бесы теряют свою власть с наступлением рассвета; особо беспокойно они чувствуют себя перед ранней церковной службой в праздничные дни – заутреней» [2, с. 32].

К этой же тематической группе УС можно, на наш взгляд, отнести единицу **как бес попутал** – О непроизвольном, якобы внешнем импульсе к какому-л. нежелательному действию, поступку. Пример: «Глянь, дочка, седа голова, а *как бес попутал*. До пятидесяти почти и не пила, не курила. А на пенсию пошла, заняться нечем. С одними гостями посидишь, бутылочку разопьешь, с другими бутылочку» [3].



На основе проведённого анализа можно сделать вывод о том, что УС с эталоном *бес* являются важной частью русского национального сознания. Согласно данным НКРЯ, наиболее употребительным в современном языке является УС (*в кого*) как *бес вселился*, используемое для объяснения странных, обычно не свойственных человеку поступков, чаще оцениваемых отрицательно. За концептом *бес* закреплены, с одной стороны, отрицательные качества, такие как хитрость, ловкость, ярость, а с другой стороны – проицательность, ум.

Результаты исследования должны учитываться при межкультурной коммуникации, они могут быть использованы в практике учебной лексикографии, а также в преподавании русского языка как иностранного.

#### Литература

1. НКРЯ – Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru>.
2. Мокиенко В. М. Словарь сравнений русского языка. – СПб.: Норинт, 2003. – 608 с.
3. Мелетинский Е. М. Мифологический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1991. – 736 с.

УДК 811.161.1'243:378.147

**Вознесенская И. М.**

Санкт-Петербургский государственный университет

### **«КРЕАТИВНОСТЬ» В ЯЗЫКЕ И ТЕКСТЕ (обзор)**

В статье предлагается обзор существующих в лингвистике подходов к пониманию креативности в языке и тексте, формирующих теории и исследовательские направления («лингвистика креатива», «креативная стилистика», «креативное общение»). В соответствии с позициями ученых приводятся отличительные характеристики языковой креативности, определяющие суть явления, в соотнесении с понятиями нормы, стандарта, обыденности, речевой индивидуальности. Творческие реализации языка в различных жанрах и сферах функционирования рассматриваются как потенциальный объект обучения русскому языку, в том числе и иностранных учащихся продвинутого этапа обучения.

*Ключевые слова:* стилистика, креативность, креативная лингвистика, креативная стилистика, русский язык как иностранный, лингводидактика.

## I. M. Voznesenskaya

Saint Petersburg State University

### "Creativity" in language and text (overview)

The article provides an overview of approaches to creativity in language and text, forming theories and research directions ("creative linguistics", "creative stylistics", "creative communication"). The distinctive characteristics of language creativity, defining the essence of the phenomenon, are dedicated in relation to the concepts of norms, standards, routine, speech individuality, that described in accordance with the positions of scientists. Creative implementation of the language in various genres and areas are considered as an object of learning the Russian language, including foreign students of the advanced stage of training.

*Keywords: stylistics, creativity, creative studies, creative style, Russian as a foreign language, didactics.*

В настоящее время в языковедческих исследованиях слова «креативный», «креативность» приобрели особую актуальность, однако их понимание и терминологическое использование является неоднозначным, поэтому представляется полезным выделить основные направления лингвистической трактовки данных понятий.

1. Первое направление может быть обозначено как «лингвистика креатива» по названию серии коллективных монографий под ред. Т. А. Гридиной, выходящих ежегодно в Екатеринбурге [1]. Исследователи рассматривают языковую игру как основную форму лингвокреативного мышления, вводится понятие игровой трансформы, или игремы, как единицы лингвокреативности, таким образом, в центре внимания находятся единицы, обладающие свойством окказиональности. Если раньше явления словотворчества, авторских неологизмов и окказионализмов изучались в связи с особенностями художественной, поэтической речи, то в настоящее время сфера рассмотрения творческой активности расширяется, она включает в себя и язык Интернета, и медийный и рекламный дискурс, образуя так называемую область *every day creativity*. Специалисты говорят о расширении в современной речевой практике зон речетворчества как индивидуального (возможность самовыражения в интернет-общении), так и профессионально связанного с созданием разного рода креативных медиатекстов массовой культуры. В лингвистической литературе изучается нейминг, эр-

гонимы (названия ресторанов, кафе, магазинов, компаний, сайтов, жилищных комплексов и т. п.), рекламные слоганы как тексты, проявляющие креативность, связанную с языком, для чего введен термин «массовый лингвокреатив» [2].

2. Второе направление – «креативная стилистика», которая, как пишет Н. А. Купина, «изучает проблемы речевого творчества, речевой индивидуальности автора текста» [3]. В качестве объектов креативной стилистики рассматриваются «произведения речи в ее функциональных и жанровых разновидностях, хотя бы частично отмеченные авторской индивидуальностью. Предмет наблюдения – являющиеся результатом преднамеренного использования языка как системы возможностей языковые предпочтения, преобразования, новации (креатемы), а также способы использования креатем в конкретных высказываниях и текстах» [4]. Цель креативной стилистики исследователь видит в характеристике индивидуальных аспектов речевого творчества в разных сферах функционирования языка. Данное направление имеет отношение и к актуальным в настоящее время исследованиям в области лингвоперсонологии, речевого портретирования.

3. Сущность креативного в трактовке В. З. Демьянкова определяется в системе противопоставлений [5]:

– креатив как духовное, противопоставляемое недуховному, материальному (недуховному и нетворческому – приземленному, обыденному, рутинному);

– креатив как новое, противостоящее старому, банальному, избитому, как «реализация возможного, но ещё не реализованного»;

– креатив как соучастие, сотворчество интерпретатора, противопоставляемое отсутствию творческого вклада читателя, интерпретатора;

– креатив как ассоциативные процессы, противопоставленные буквальному восприятию;

– креатив как намеренность (т. е. интенциональность), противопоставляемую произвольности (нечаянным действиям – ошибкам, оговоркам), когда читатель видит эту преднамеренность, воспринимает её именно как преднамеренность.

Выявленные дифференциальные характеристики творческого начала ученый связывает с двумя основными типами его иссле-

дования – макрофилологическим и микрофилологическим. Первое относится к тексту как факту художественной коммуникации, а второе – «к свойствам языка текста», «микросистеме выразительных средств» [там же].

4. В. И. Карасик понятие креативности связывает с типом общения, разграничивая рутинное и креативное общение, различающиеся тематикой, скоростью, предсказуемостью реакций, затрудненностью и легкостью коммуникации и другими характеристиками [6].

Обозначенные в представленном обзоре аспекты понимания креативности, реализуемой в речи и тексте, актуализируют значимость изучения творческих проявлений языка в разных жанрах и сферах общения, показывают важность творческого, индивидуального начала на фоне стандартного, нормативного, общепринятого. В лингводидактике, в том числе и в области РКИ, всё большее внимание уделяется креативной деятельности в процессе изучения языка, примером, в частности, может служить обучение «креативному письму» [7]. Вполне очевидно, что креативному письму должно предшествовать и «креативное чтение», нацеливающее на восприятие творческого начала в речевых произведениях, видение индивидуальных проявлений автора в текстах разных жанров. В качестве примеров для наблюдения над креативной речью в докладе приводятся примеры из блогов и повести Г. Служителя «Дни Савелия».

#### Литература

1. Лингвистика креатива-3 / Под ред. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург: Изд-о Уральского государственного педагогического университета, 2014. – 344 с.
2. Ремчукова Е. Н. Массовый лингвокреатив: преодоление стандарта // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2013. – №2. – С. 83–89.
3. Купина Н. А. Стилистика современного русского языка: учебник для бакалавров / Н. А. Купина, Т. В. Матвеева. – М.: Изд-во Юрайт, 2013. – С. 298.
4. Купина Н. А. Креативная стилистика и креативные речевые технологии // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. Вып. 7. Материалы междунар. науч. конф. «Первые Григорьевские чтения: Языковое творчество vs креативность: эстетический, эвристический и прагматический аспекты». – М.: Институт русского языка им. В. В. Виноградова, 2016. – С. 132.
5. Демьянков В. З. Языковая креативность в художественном творчестве. – Там же. – С. 29–34.
6. Карасик В. И. Языковая кристаллизация смысла. – Волгоград: Парадигма, 2010. – С. 9–18.

7. Житкова Е. В. Использование потенциала креативного письма при обучении взрослых иностранному языку // Язык и культура. – 2015. – С. 101–105.

УДК 811.161.1:81'37:83'374.4Dal'

**Вязовик Т. П.**

Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна

## **ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «МАТЬ» (на материале словаря В. И. Даля «Пословицы русского народа»)**

В статье рассматриваются особенности репрезентации концепта «мать» в русских поговорах. Анализ данного концепта дает возможность выявить национально-культурную специфику представления этого концепта.

*Ключевые слова: концепт, нормативная картина мира, концептуальная метафора, национально-культурные особенности.*

**T. P. Viazovick**

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **The concept of "mother" in paremias (on the basis the «Proverbs of the Russian people»" by V. I. Dal)**

The article deals with the features of the representation of the concept *mother* in Russian paremias. Analysis of this concept gives an opportunity to reveal the national and cultural specifics of the presentation of this concept.

*Keywords: concept, normative picture of the world, conceptual metaphor, national-cultural features.*

Мы исходим из представления о том, что концепт «мать», будучи базовым понятием концептуальной картины мира, обладает многомерностью. Анализ поговорок показывает, что можно выделить два блока значений, реализуемых концептом: один блок связан с перцептивным понятием мать, которое сложилось в обыденном сознании, что находит отражение в дефиниции толкового словаря (мать – женщина по отношению к своим детям), другой – связан с идеальными объектами, которые, чтобы стать частью структуры нашего опыта, должны обрести свойства материальных объектов, для чего используются концептуальные метафоры.

Перцептивное значение «мать – родительница» включает как биологический, так и социально-психологический компоненты [1], которые тесно спаяны: мать – это родительница (биологический компонент), но это и кормилица детей, и воспитательница, и защитница, и источник эмоционального тепла, т. е. та, кто обеспечивает комфорт и безопасность ребенка (социально-биологический компонент). Социально-психологические компоненты носят оценочный характер, связывая образ матери-родительницы с положительным комплексом свойств и функций. В них находят отражение стереотипные и эталонные представления народа о том, какой должна быть мать-родительница.

Закономерно поэтому, что в пословицах, реализующих перцептивное значение концепта, отражаются разные стороны взаимоотношений матери и ребенка, но не актуализируется сема «женщина». Как отмечает исследователь, нет пословиц, в которых «у матери обнаруживаются стереотипные женские черты: сварливость, отсутствие интеллекта, болтливость, “неправильность” в целом (принадлежность к “левому”, т. е. отклоняющемуся от нормы)» [2].

Концепт «мать» всегда положительно окрашен. Мать в отношении к детям – это источник добра (*При солнце тепло, а при матери добро*), единственный друг и защитник (*Нет такого дружка, как родная матушка. Материнская молитва со дна моря вынимает*), а потому отсутствие матери ведет к гибели детей (*Пчелки без матки – пропащие детки*). Ее связь с детьми неразрывна (*Куда мать, туда и дитя*), а любовь беспредельна (*Свое дитя и горбато, да мило*). Мать жалеет детей, даже наказывая (*Матерни побои не болят. Родная мать и высоко замахивается, да не больно бьет*). Существенна ее роль кормилицы (*На что и мать, когда нечего дать*). Среди обязательств матери – воспитание и обучение ребенка (*Оттого парень с лошади свалился, что мать криво посадила. Как вырастешь с мать, все будешь знать*). Мать-родительница выполняет в семье также роль хранительницы традиций (*Пускай будет по-старому, как мать поставила*).

Мать – родительница нередко противопоставляется отцу. При этом подчеркивается ее уникальная роль в жизни детей (*Отцов много, а мать одна. Без отца – полсироты, а без матери и вся сирота. Что мать в голову вобьет, того и отец не выбьет*). Однако параллельно с этим «мать – отец» могут образовывать соче-

тание, которое, по замечанию Аникина, “сохраняя синтаксическую самостоятельность, выражает одно сложное представление” [3] – родители. При этом отношение родителей к детям во многом дублирует отношение к детям матери. Они так же любят своих детей (*Дитя хоть криво, да отцу, матери мило*), обязаны их кормить и воспитывать (*Не тот отец, мать, кто родил, а тот, кто вспоил, вскормил да добру научил*). Но и дети должны слушать родителей (*Кто не слушается отца, матери, послушается телячьей шкуры (барабана)*), а в старости содержать (*Гладенькая головка (щеголь) – отцу-матери не кормилец*). Неизменно подчеркивается исключительная роль родителей в жизни детей (*В Москве все найдешь, кроме родного отца да матери. Все купишь, а отца-матери не купишь. В поле – ни отца, ни матери: заступиться некому*).

Таким образом, перцептивный концепт включает моральную оценку, отражая должное с точки зрения норм общежития. В пословицах, посвященных матери (родителям), мы почти не встречаемся с информацией, отражающей реальную противоречивость образа матери, вытекающую из ее положения в семье, как это мы видим в пословице *Полно, мать, врать; дай жене-барыне сказать!*, поскольку создаваемый в них образ идет в разрез с идеальным представлением о матери – источнике абсолютного добра для ее детей.

Наряду с матерью – родительницей в пословицах и поговорах из собрания В. И. Даля концепт «мать» предстает и как идеальный объект, для обозначения которого используются метафоры. Идеальное значение наиболее ярко проявляется в метафоре *мать – сыра земля* и видится носителям языка в образе земли, которая, как и мать, рождает, т. е. является источником жизни людей. Однако значение *мать – земля* в отличие от перцептивного значения максимально расширено: *мать – земля* не только рождает, но и забирает людей к себе по собственной воле, недоступной людям. В этом архаичном значении вполне находит отражение архетип, который, по мнению К. Юнга, обладает амбивалентностью. С одной стороны, «с этим архетипом ассоциируются такие качества, как материнская забота и сочувствие; ... мудрость и духовное возвышение, ... все, что отличается добротой, заботливостью или поддержкой и способствует росту и плодородию». С другой, «в

негативном плане архетип матери может означать нечто тайное, загадочное, темное..., т. е. то, что вселяет ужас и что неизбежно, как судьба» [4]. В пословицах отражаются оба эти пласта. Так, мать сыра земля наказывает, любя: *Упал, так целуй мать сыру землю да становись на ноги!* Но в то же время она управляет человеком, оставаясь для него тайной: *Мать сыра земля говорит нельзя. Мать сыра земля его не принимает. Не роди, мать сыра земля.*

Представляют интерес и другие метафоры, в которых мать выступает символом окружающих человека вещей, имеющих для него особую ценность. Это Русь, Россия, Москва, родная земля, Волга, зеленая дубравушка; гречневая каша, рожь, щи да каша, печь, баня, своя хатка и даже ночь (для вора) и т. д. Слово *мать* в таких метафорах обозначает не мать по отношению к детям, но родительницу и безусловного защитника всех и каждого.

Концепт мать сохраняет значение абсолютной ценности, однако в разных метафорах актуализируются разные его аспекты: матери-кормилицы (*Мы у матушки России детки, она наша матка – ее и сосем. Мать наша – гречневая каша: не перцу чета, не прорвет живота. Щи да каша – мать наша*); матери – главного в обеспечении жизни детей человека (*Москва всем городам мать. Волга всем рекам мать!*); матери, которая любит и кормит всех детей без различия (*Матушка рожь кормит всех дураков сплошь, а пиеничка (кормит дураков) по выбору*); матери, которая является источником тепла (*Когда б не баня, все б мы пропали. Баня – мать вторая, Печь нам мать родная. На печи все красное лето*); матери, которая является источником поэтического восприятия жизни (*Зашумела мать зеленая дубравушка*) и т. д.

Свойства и признаки матери – в перцептивном значении – проецируются на переносные значения. Такого рода концепт неморален, так как распространяется не только на всех и каждого (большинство пословиц), но и на отдельные группы *Темна ночь вору родная мать* или *Прощай, матушка-Русь: я к теплу потянусь (говорит журавль на отлете)*.

Таким образом, концепт «мать» в перцептивном значении отражает нормативную картину мира русского человека, его представление о должном, в то время как метафоризация позволяет актуализировать отдельные наиболее значимые для народа или от-



дельных его слоев признаки концепта. Особую роль играет наиболее архаичная метафора «мать сыра земля», которая непосредственно связана с архетипом «мать».

#### Литература

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М., 1996. – С. 208–209.
2. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты. – М., 1999. – URL: <http://perviydoc.ru/v15002/?cc=1> (дата обращения: 12.11.18).
3. Аникин В. П. Теория фольклора. Курс лекций. – М., 1996. – С. 299.
4. Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов. – Киев, 1996. – С. 218–219.

УДК 81'246.3:81'232:811.161.1'243(510)

**Гуань Юеэ**

Нанкинский педагогический университет, Китай

## **МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ-РУСИСТАМИ В КИТАЕ**

Эта статья посвящена межъязыковой интерференции между английским и русским языками по отношению к студентам-русистам в Китае, которые уже хорошо владеют английским языком. В статье обсуждается ряд видов межъязыковой интерференции: фонетическая, орфографическая, лексико-семантическая, морфологическая, синтаксическая, пунктуационная и др., возникающие вследствие отрицательного воздействия английского языка на изучаемый русский язык в речи китайских русистов.

*Ключевые слова:* межъязыковая интерференция, английский язык, русский язык

**Guan Yuee**

China, Nanjing Normal University

## **English interference with the learning of Russian of Chinese university Russian majors**

This paper discusses English interference with the learning of Russian that Chinese university Russian majors experience. The interference involves almost every aspect of Russian language, such as phonology, orthography, vocabulary, morphology, syntax, and even punctuation, etc.

*Keywords:* interference between languages, English, Russian

В Китае в настоящее время появилась большая потребность в талантах, хорошо овладевших русским языком, и больше становится людей, которые охотно изучают русский язык (РЯ). Но реальность бывает такова – английский язык (АЯ) занимает приоритетную позицию в китайских школах. Когда школьные выпускники поступают в университет на факультет иностранных языков и выбирают РЯ как свою специальность, они уже обладают очень богатыми знаниями АЯ. И в таких ситуациях естественно возникает межъязыковая интерференция в языковых контактах. Особенно в самом начале изучения РЯ знания АЯ, которыми студенты уже овладели, обычно препятствуют изучению РЯ и оказывают негативное влияние на его изучение. Наша статья посвящена именно межъязыковой интерференции между АЯ и РЯ по отношению к студентам-русистам в Китае, которые уже хорошо владеют АЯ.

Термин *языковая интерференция* был введен представителями Пражского лингвистического кружка, которые определяют ее как процесс отклонения от норм контактирующих языков. По взглядам У. Вайнрайха, условием возникновения интерференции является языковой контакт. Именно после того, как монография У. Вайнрайха «Языковые контакты» в 1953 г. вышла в свет, этот термин получил широкое научное распространение. И обычно под этим термином понимается отрицательное влияние, которое негативным образом сказывается на усвоении иностранных языков и приводит к ошибкам, искажениям. Согласно У. Вайнрайху, как интерференция рассматриваются «те случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше языков, чем один, т. е. вследствие языкового контакта» [1, с. 22]. По определению Э. Хаугена, интерференция – это «случаи отклонения от норм языка, появляющиеся в речи двуязычных носителей в результате знакомства с другими языками» [2, с. 62]. Межъязыковая интерференция может рассматриваться с разных позиций, но наиболее популярной является классификация по уровневому принципу.

В многолетней практике преподавания РЯ в университете китайским студентам, изучающим РЯ на базе английского, нам часто встречаются такие виды межъязыковой интерференции, как фонетическая, орфографическая, лексико-семантическая, морфо-

логическая, синтаксическая, пунктуационная и др., которые возникают вследствие отрицательного воздействия АЯ на изучаемый РЯ и охватывают почти все уровни языка.

### 1) Фонетическая интерференция

Потенциальное поле фонетической интерференции определяют типологические различия фонологических систем русского и английского языков: наличие в АЯ долгих гласных и их отсутствие в русском; отсутствие оглушения звонких согласных в конце слова и наличие этого явления в русском и др. В начале изучения студентам легко заменять русские звуки сходными с ними в АЯ. Звук Р сильнее всего подвержен интерференции. Студенты часто допускают ошибки в чтении русских букв, совпадающих графически с английскими буквами, но выражающих другие звуки, например, *туда* [туда] вместо [туда] и др. Некоторые часто употребляемые русские слова, например *банк*, *такси* прямо читаются студентами по-английски [bæŋk], [tæksi].

В фонетическую интерференцию включается и акцентологическая. Ошибки просодического и фолого-фонетического характера имеют место, например, при несовпадении ударения в словах-интернационализмах: *та́кси* [такси] вместо *такси́* [тлкси] под влиянием *taxi* ['tæksi]; *прóдукт* [продукт] вместо *проду́кт* [прддукт] под влиянием *product* ['prɒdækt]; *ли́мит* [лимит] вместо *лимит* [лимит] под влиянием *limit* [limit]; *студэ́нт* вместо *студэнт* под влиянием *student* [stju:d(ə)t] и т. п.

### 2) Орфографическая интерференция

Орфографическая интерференция проявляется на письме, т. е. происходит перенос в изучаемый язык правил написания слов другого языка. Схожие по написанию буквы русского и английского языков могут путаться, особенно тогда, когда они передают разные звуки, например: русские и латинские Мм-Мм, Тт-Тт, Рр-Рр-Рр и т. д. Примером из РЯ может служить: *тата* вместо *мама*. Орфографическая интерференция проявляет себя и в ошибочном написании слов, похожих на слова АЯ. Например, от английского слова *gallery* русское слово *галерея* написано так, как галерея.

### 3) Лексико-семантическая интерференция

Лексико-семантическая интерференция – это взаимодействие контактирующих языков на лексическом уровне, ее причинами можно назвать несовпадение объема значений слов в обоих язы-

ках, несовпадение лексической сочетаемости и ассоциативных связей у соотнесенных слов русского и английского языков. Регулярная и коммуникативно значимая лексико-семантическая интерференция проявляется в большей степени на начальных ступенях владения учащимися русским языком. Примерами могут служить слова: *артист* "actor", а не *artist* "художник"; *персонал* "staff", а не *personal* "собственный; личный"; *облигация* "security", а не *obligation* "обязательство" и др. Такая интерференция проявляется и в том, что возникают нарушения норм в речи, выражающиеся в нарушении сочетаемости слов, субституции слов, парафазии. Она связана с тем, что известные говорящему явления отражены в РЯ иначе, чем в английском. Например, в русской речи англоговорящих людей встречается замена глагола «поставить» на глагол «положить», так как английский глагол *to put* имеет оба эти значения.

#### 4) Морфологическая интерференция

Интерференция на морфологическом уровне может разделяться на два вида: прямую и косвенную. Прямой интерференцией называется такая, при которой в речь РЯ переносятся те или иные свойства и правила АЯ. А воздействие грамматической структуры АЯ в речи изучающих РЯ может проявляться в косвенной интерференции, при которой на их речь влияет отсутствие в своем языке тех или иных грамматических категорий. Так, отсутствие категории рода у неодушевленных имен существительных АЯ и наличие женского, мужского и среднего рода у имен существительных РЯ приводит к тому, что вместо местоимения *он, она* часто студенты заменяют неодушевленные имена существительных мужского и женского рода в РЯ местоимением *оно*, а не в зависимости от рода данных имен существительных в РЯ. Это потому, что в АЯ род не определяется у неодушевленных существительных.

#### 5) Синтаксическая интерференция

На синтаксическом уровне явление интерференции обнаруживается в определении порядка слов. В АЯ члены предложения занимают строго определенное место. Только лишь в вопросительном предложении подлежащее и сказуемое могут меняться местами. Из-за этого при составлении предложений на РЯ наши студенты часто употребляют структуру "подлежащее+сказуемое", а фактически в РЯ порядок слов гораздо свободнее, чем в АЯ.

## б) Пунктуационная интерференция

Пунктуационная интерференция главным образом проявляется в различии правил пунктуации в сложноподчинённых предложениях. В АЯ в большинстве случаев между главным и придаточным предложениями нельзя ставить запятую, а в РЯ обычно необходимо. Но наши студенты под влиянием этого английского правила пунктуации часто забывают ставить запятую между главным и придаточным предложениями в РЯ.

Ранее мы обсуждали ряд видов межъязыковой интерференции на разных уровнях языка, оказывающих отрицательное влияние АЯ на изучение РЯ нашими китайскими студентами-русистами. Но цель обсуждения этих явлений интерференции заключается в том, чтобы минимизировать их и способствовать проявлению трансфера (положительного переноса навыков АЯ на РЯ). Для эффективного предотвращения отрицательных влияний АЯ на русский в процессе обучения РЯ необходимо не только проводить сопоставительный анализ между ними, но и побуждать учащихся к сопоставлению языковых средств АЯ и РЯ во всех тех случаях, когда это поможет предотвратить интерференцию и осуществить положительный перенос. И важно заранее учесть разные факторы интерференции АЯ при изучении РЯ, что позволяет предупредить ошибки, сократить их количество и тем самым облегчить процесс обучения РЯ.

## Литература

1. Вайнрайх У. Языковые контакты. – Б.: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 264 с.
2. Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. 6. – С. 61–80.

## **ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛОВ ДИСТРИБУТИВНОГО СПОСОБА ДЕЙСТВИЯ**

Статья посвящена описанию некоторых функционально-семантических свойств глаголов дистрибутивного способа действия (дистрибутивных глаголов). Рассматриваются синтаксические и сочетаемостные свойства этих единиц.

*Ключевые слова:* глагол, способы глагольного действия, дистрибутивные глаголы, структура глагольных словосочетаний, синтаксис русского языка.

**A. V. Danilov**

Saint Petersburg State University

### **Functional and semantic features of distributive verbs**

The article is devoted to the description of certain functional and semantic properties of verbs, which represent the distributive mode of action (distributive verbs). Some syntactic properties of these units and their compatibility are described.

*Keywords:* verb, modes of verbal action, distributive verbs, structure of the verbal phrases, Russian language syntax.

Способами глагольного действия называют различные типы семантических модификаций глагола, выраженные определенными формальными средствами. Под дистрибутивным способом действия понимают глаголы, обозначающие действие, состоящее из ряда актов, распространяющихся на несколько объектов или исходящих от группы субъектов.

Например: Собака **перекусила** всех детей.

Неужели все **поумирали** и **поразъехались**? Интеллигентные люди исчезли, как многие цветы и птицы [Нагибин].

Овечки-то у нас **попередохли** [Шолохов].

Глаголы дистрибутивного способа действия построены по определенной словообразовательной модели, образуются от исходных глаголов семантической модификацией (при помощи приставки *пере-* или *по-*, а также путем комбинации этих приставок).

Семантический анализ дистрибутивных глаголов позволяет выделить следующие основные группы:

1) глаголы, описывающие различные виды трудовой деятельности человека (*перемолоть, перебрить*), 2) глаголы, описывающие различные виды нетрудовой деятельности человека (*перебранить, перекрасть*), 3) глаголы, описывающие различные формы перемещения объектов в пространстве (*перевозить, повысить*), 4) глаголы, описывающие повреждение или разрушение объектов (*перегрызться, перетлеть, переработать*).

Последняя группа глаголов весьма частотна. Представляется, что сема, которая может быть описана как нанесение ущерба, характерна для рассматриваемого способа действия.

Несколько замечаний, касающихся словообразовательных особенностей дистрибутивных глаголов.

Большинство первообразных глаголов дистрибутивных дериватов являются предельными глаголами. Возвратные глаголы дистрибутивного способа действия образуются путём префиксации.

Префикс *пере-* более продуктивен. С его помощью дистрибутивные глаголы образуются только от бесприставочных глаголов. Дистрибутивные глаголы с префиксом *пере-* обладают дополнительным оттенком очерёдности.

Префикс *по-*, образуя дистрибутивные глаголы, может присоединяться и к приставочной основе, и к бесприставочной основе. С помощью комбинации префиксов *по-* и *пере-* образуются дистрибутивные глаголы только в комбинации *по- + пере-* (комбинация *пере- + по-* в лексике не зарегистрирована). В таких случаях префикс *по-* усиливает дистрибутивное значение исходного глагола, включающего префикс *пере-*.

Глаголы дистрибутивного способа действия обладают специфическими сочетаемостными особенностями. Зависимыми структурными элементами могут выступать:

1) Конкретные существительные в форме мн. ч., вещественные и собирательные существительные, а также существительные со значением количества;

...Пережил детей, внучат...» [Г. Бакланов];

Сколько я **перечистила рыбы** за свою жизнь, трудно вспомнить! [Л. Смирнова];

Старую **прислугу** всю **повыгнала**, только Груньку отстояла наша главная звезда ... [В. Амфитеатров];

Люди не мухи, и я, ... **перехоронив** их **сотни**, хоронил и детей. [В. Скрипкин];

2) Личные местоимения мн.ч.;

Вот ужо-ужо. Всех **вас передерут** да **перевешают**... [В. Шишков]

Количественно-именные сочетания;

**Человек тридцать**, от силы пятьдесят, в вечер **перемыться** могут. [П.Бажов]

Для усиления значения множественности объектов (или субъектов) воздействия в предложениях с дистрибутивными глаголами нередко используются слова: *весь (всё, вся, все), многие, сколько, столько, каждый, всякий*.

Например:

У цесарцев с прусским королем также война скоро последует. **Вся** Европа **перебесилась**. [Д. Фонвизин];

В детстве он был большой шутник, насмешник, хохотун, умел представить и **передразнить всякого** [Гл. Успенский].

В предложениях с дистрибутивными глаголами часто употребляются наречия или предложно-падежные конструкции, значение которых указывает на множественность объектов или мест, где происходит действие: *много, везде, всюду, повсюду, отовсюду, по всему свету (стране, городу), поголовно, до единого*; например:

Наш полк **перебывал всюду и везде** [Салтыков-Щедрин];

В одной хате, где французы не соглашались сдаться, их **передушили всех до единого**. [К. Станюкович]

Можно отметить повышенную частотность слов и словосочетаний, подчеркивающих последовательность действий: *один за другим, шаг за шагом, подряд, поочередно*.

С возвратными глаголами могут использоваться наречия, обозначающие взаимность действия: *между собой, друг друга*.

Эти слова дублируют ведущие компоненты значения глаголов дистрибутивного способа действия. Налицо факт семантической избыточности, характерный для естественных языков.

Синтаксические особенности дистрибутивных глаголов тоже весьма специфичны. Они употребляются преимущественно в формах прошедшего времени в изъявительном наклонении.



В простых предложениях с этими глаголами для описания ограниченного срока действия достаточно часто встречаются обстоятельства времени с предлогами *за, в, на, до* и др. В сложных предложениях эту функцию выполняют придаточные предложения.

Выявленные функционально-семантические особенности глаголов дистрибутивного способа действия могут служить полезным материалом при изучении способов глагольного действия в общем плане, а также быть полезным источником информации для совершенствования методики преподавания русского языка как носителям русского языка, так и иностранным учащимся.

УДК 811.161.1'243:378.147:630

**Иванова Т. С.**

Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет

## **СПЕЦИФИКА ЯЗЫКА ТИПОВОГО НАУЧНО-УЧЕБНОГО ТЕКСТА КАК ОСНОВА ПОНИМАНИЯ ЕГО СОДЕРЖАНИЯ (направление «Лесное дело»)**

Статья посвящена проблеме выявления специфики языка научно-учебного текста для понимания и активного употребления грамматических конструкций и лексического материала научного стиля речи студентами-иностранцами. На основе категории «эксплицитная логичность» дан анализ специфики языка типового научно-учебного текста по направлению «Лесное дело».

*Ключевые слова: тип текста, эксплицитная логичность, категория связности.*

**T. S. Ivanova**

St.-Petersburg State Forest Technical University

## **The specificity of the language model scientific-educational text as a basis for understanding its content (direction "Forest business")**

This article is devoted to the problem of identifying the specifics of the language of scientific and educational text for understanding and active use of grammatical structures and lexical material of scientific style of speech by foreign students. On the basis of the category of explicit logic the analysis of the

specificity of the language of the standard scientific and educational text in the direction of "Forestry" is given.

*Keywords: text type, explicit logic, category of connectivity.*

Статья посвящена проблеме выявления специфики языка научно-учебного текста для понимания и активного употребления грамматических конструкций и лексического материала научного стиля речи студентами-иностранцами по направлению подготовки «Лесное дело». Как известно, любой стиль своим появлением обусловлен экстралингвистическими факторами, рассматриваемыми в единстве с принципами собственно лингвистическими, а именно: только «при учете целей, задач, ситуации общения, а также самого содержания высказывания» можно проследить закономерности функционирования языковых единиц [1, с. 69–70].

В условиях минимизации учебного аудиторного времени существует необходимость включать элементы профессионализации в учебный процесс, начиная с первого курса обучения. Универсальной, высшей единицей обучения на этом этапе становится типовой научно-учебный текст, «базирующийся на семантической классификации имен существительных, выступающих в роли тем текстов и субъектов предложений» [2, с. 3]. Среди существительных, манифестирующих направление «Лесное дело», выделяются основные группы с общими семантическими значениями, например, предмет: *лесоведение, древостой, экосистема*; его свойство: *морозоустойчивость, теплоустойчивость, теневыносливость*; форма: *многовершинность, округлость*; состав: *макрофауна: звери, птицы, насекомые*; основание классификации: *по происхождению, по чувствительности к заморозкам, по запасам влаги*; название процесса: *разрубка, вывоз, разреживание*; название функции: *затенение, охвоение, плодоношение* и др.

Видный ученый М. Н. Кожина считает, что конструктивным принципом научного стиля речи является эксплицитная логичность, в которой путь к новому знанию должен быть последовательно и непротиворечиво выражен в тексте [3, с. 295]. В научно-учебных текстах по направлению «Лесное дело» данный принцип реализуется, например, через текст-описание, фиксирующий отношения «предмет-признак»: *биосфера – это своеобразная оболочка Земли...; солнечная радиация является главнейшим клима-*

*тообразующим фактором; живой напочвенный покров есть совокупность мхов, лишайников... и др.*

Здесь необходимо отметить, что один и тот же предмет может быть определен различными типовыми моделями предложений: древостой – сравнительно однородная совокупность деревьев...; древостоем называется совокупность...; древостоем считают основной биологический компонент лесного сообщества... и др.

Различными моделями предложений может выражаться одно и то же типовое значение, например:

– свойство предмета: ветроустойчивость деревьев определяется особенностями корневой системы...; древесина у хвойных пород характеризуется: смолянистым запахом, четко проявленной макроструктурой, биостойкостью...;

– форма: мутовка – часть осевого органа растения имеет форму узла...; кора липы сердцевидной на старых деревьях похожа на борозды; побеги хвои однолетней могут быть похожи на пучки или спираль... и т. д.;

– строение: точка роста стебля окружена и покрыта...; наружный круг в цветке состоит из чашелистиков...; в центре поперечного среза ствола находится... и др.;

– состав: подлесок – состоит из кустарников и низких деревьев...; биоценоз включает: фитоценоз (растения), зооценоз (животные), микроценоз...; таежные леса представлены хвойными породами... и т. д.;

– классификация: деревья делятся по сроку жизни листьев на листопадные и вечнозелёные...; выделяется три вида газоустойчивости: биологическая, морфологическая и физиологическая... и т. д.;

– функции: ветер при раскачивании стволов повышает дренаж почвы, улучшает световую обстановку, способствует опылению цветов...; ствол служит опорой... и т. д.;

– процесс: в живом организме совершается разрушение составных частей тела, разложение их на более простые...; в биосфере Земли происходит глобальный процесс аккумуляции и трансформации энергии... и т. д.;

– свойства процесса: функциональная интеграция заключается...; целостность проявляется в том...; леса выполняют водо-

охранные, защитно-санитарные, гигиенические, оздоровительные функции и т. д.;

– условия: с условиями увлажнения связаны процессы возобновления леса, формирование и продуктивность древостоев...; для прорастания семени необходимы наличие влаги, кислорода и благоприятных температур... и т. д.;

– адаптация: в лесу не только растения приспособлены друг к другу, но и животные к растениям и растения к животным; потребность в свете – генетически закрепленный комплекс структурных признаков и функциональных особенностей организации вида и т. д.;

– причины: основными факторами деградации леса являются техногенное загрязнение окружающей среды, лесные пожары, лесозаготовки, выпас скота, рекреация...; увеличением притока света к деревьям, может вызвать увеличение прироста... и т. д.

На основании данного наблюдения, можно сказать, что темы разных семантических групп составляют тексты разной типовой структуры и выполняют доминирующую информативную функцию. По мнению О. Д. Митрофановой, такого рода тексты могут составить «минимальный набор лексических и грамматических категорий и элементов, необходимых для общения в узкой сфере деятельности и описания определенной предметной области» [4, с. 16].

Согласно методике русского языка как иностранного, описание материала научно-учебной речи и ее организации с точки зрения коммуникативной направленности, функционально-стилистической целесообразности должно строиться по законам учебного процесса: от простого к сложному, от известного к новому и с преобладанием дедуктивного характера изложения, например: *Лесная почва находится под разнообразным влиянием фауны. Дождевые черви совершают колоссальную работу по механической обработке почвы и ее удобрению. Усачи и короеды разрушают и измельчают древесину и кору, превращая их в источник почвенного гумуса...*

В данном абзаце можно показать актуальное членение предложений, которое выявляет способ включения предложения в предметный контекст. Известный предмет предложения *почва*, т. е. это то, что является темой, данным, а то новое, что говорящий сообщает об известном *фауна* считается ремой или ядром. Такой по-

рядок, при котором тема находится в начальной части предложения, а рема в его конце, облегчает понимание реципиентом и называется объективным порядком. В обратном порядке сначала стоит рема высказывания, а за ней следует тема, исходный пункт, который был назван субъективным порядком. Такой порядок от неизвестного к известному важен для автора и позволяет говорить о психологической основе такого построения предложения [5, с. 239].

Эксплицитная логичность прослеживается и в фиксации фактов, связанных причинной связью строго последовательно и на основании которых делаются выводы, например: *Интенсивная освещенность кроны усиливает развитие корневой системы, проводящих сосудов ствола, рост ветвей, что в свою очередь повышает продуктивность фотосинтеза и благодаря этому ускоряет начало плодоношения и положительно влияет на урожайность.*

Важным средством подтверждения эксплицитной логичности в научно-учебном тексте является текстовая категория связности (когезия), взаимодействующая с категорией цельности (когерентность). Связность как особое текстовое явление было предметом исследования многих лингвистических школ. Наличие данной категории объясняется современными исследователями связностью человеческого мышления, его направленностью на понимание и прогнозирование деятельности [6, с. 143]. В текстах направления «Лесное дело» формальными единицами связности являются лексико-грамматические: имена существительные – *Леса планеты занимают площадь...Площадь, покрытая лесом, равна...;* личные местоимения 3-го лица – *На лес действует сложный комплекс взаимосвязанных экологических факторов. Их можно свести...;* числительные – *Различают цепи двух видов – пастбищные и детритные. В первом случае основой служат живые ткани, во втором фитодетрит...;* указательные местоимения в сочетании с существительными – *Функциональная интеграция заключается в появлении нового качества при объединении компонентов в систему. При этом поведение каждого...;* морфологические: использование настоящего вневременного и вида глагола – *Лес ...предохраняет почву от водной и ветровой эрозии, ослабляет наводнения, предотвращает заиления, улучшает питание рек... и другие виды связи.*

По словам Митрофановой, педагогическая задача преподавателя заключается в том, чтобы представить научный стиль в учебных целях так, как он существует, функционирует на самом деле, и в то же время упростить, методически организовать его языковые единицы таким образом, чтобы обеспечить практическое пользование ими в коммуникативных целях [4, с. 224].

#### Литература

1. Кожина М. Н. Стилистика русского языка: Учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.».– 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1993.
2. Жуковская Е. Е. Учебник русского языка для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей. I-II курсы. Практическая грамматика / Е. Е. Жуковская, Г. А. Золотова, Э. Н. Леонова, Е. И. Мотина. – М.: Рус. яз. 1984.
3. Кожина М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. Н. Салимовский. – М.: 2008.
4. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус.яз, 1985. – 231 с.
5. Матезиус В. О так называемом актуальном членении предложения // Пражский лингвистический кружок: сб. статей. – М: Прогресс, 1967. – С. 239 – 245.
6. Смольянина Е. А. Типы связности в научном тексте (на материале научной статьи на английском языке M.Black «Metaphor») // Вестник Пермского университета. Сер. Российская и зарубежная филология. – Вып. 4. (24).

УДК 811.161.1:81'373.43:81'374

**Козловская Н. В.**

Институт лингвистических исследований РАН (Санкт-Петербург)

## **К ПРОБЛЕМЕ ОТРАЖЕНИЯ СЛОЖНЫХ НЕОЛЕКСЕМ С ОДНОТИПНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ В СЛОВАРЕ-ЕЖЕГОДНИКЕ**

В статье охарактеризована микроструктура проектируемого выпуска возобновляемой в Институте лингвистических исследований серии «Новое в русской лексике. Словарные материалы». Кратко охарактеризованы основные типы лексики, которые входят в словарь: новые слова, новые значения известных ранее слов, новые сочетания слов, новые слова однократной фиксации. Разработан принцип подачи сложных слов с однотипными компонентами: толкование общего компонента с привлечением иллюстративного материала и краткой словообразовательной справкой; в алфавитном порядке все составные наименования, образованные путем сложения с толкуемым компонентом. В случае единичной фиксации лек-

сема пишется строчными буквами и подается в треугольных скобках. Каждый пример сопровождается цитатой-иллюстрацией.

*Ключевые слова: неолексема, неологическая база, источник, ежегодник, новое значение, сложное слово.*

**N. V. Kozlovskaya**

Institute for Linguistic Studies of the RAS, Saint Petersburg

### **On the problem of the description of neoleksems with the same type of components in the dictionary «New in Russian lexicon. Vocabulary materials-2016»**

The article describes the micro-and macrostructure of the dictionary "New in Russian lexicon. Vocabulary materials", which was renewed at the Institute of linguistic studies. The main types of words included in the dictionary are presented: new words, new meanings of known words, new combinations of words, new words of single fixation. The principle of submission of complex words with the same type of components has been developed: the interpretation of a common component with a brief reference information; all compound names formed by adding to the interpreted component. In the case of a single commit, the lexeme is written in lower case letters and served in triangular brackets. Each example is accompanied by a quote illustration.

*Keywords: neolexem, neological base, the annual issue, the new significance, compound word.*

Статья посвящена частной неологической проблеме: поиск оптимальных способов лексикографической репрезентации сложных неолексем с однотипными компонентами в словаре-ежегоднике.

В 2018 году ежегодник как тип словарного-справочного издания готовится к выпуску в Отделе современной лексикографии Института лингвистических исследований РАН после длительного перерыва (последний ежегодник издан в 1995 г.). В настоящее время в завершающей стадии находится составление выпуска «Новое в русской лексике. Словарные материалы» за 2016 год.

Лексическую основу словарного издания составила коллективная выборка неолексем и новых словосочетаний за 2016 год. Новизна слов установлена по словарям и по неологической базе Отдела современной лексикографии; учитываются слова, значения слов и выражения, ранее не зафиксированные в словарях и не внесенные в неологическую базу данных. Поиск примеров из газет,

журналов и других источников осуществляется при помощи базы данных СМИ «Интегрум» (Области поиска: «Федеральная пресса»; «Федеральные интернет-издания»; «Региональная пресса»; «Региональные интернет-издания»; «Архивы федеральных СМИ»; «Архивы региональных СМИ» и некоторые другие): <http://integrum.ru/>. Все примеры в статье приводятся по этому источнику.

Ресурсы «Интегрума» позволяют определить точный год вхождения в употребление нового слова, значения или словосочетания. Каждое слово (словосочетание) помещается в неологическую базу в начальной форме и сопровождается цитатой, которая способствует наиболее точному пониманию значения. За цитатой следует указание на источник, к словам разового употребления дается справочная помета «ед.». Общий список источников насчитывает более 200 наименований.

Словник выпуска «Новое в русской лексике. Словарные материалы-2016» насчитывает 562 единицы. Лингвистическая информация в словнике сопровождается технической разметкой, например:

+ХАРЁК++ ~Когда я пошла на свою лесную вахту, увидела, что работает «харек» (харвестер).~ Новый Петербург, 2018, 24. #– с 2016##

+ХЭМ-ДОГ++, ~ "Хэм-дог" уже продается в Австралии и стоит около \$6. ~ Газета.Ru; 21.09.2016 #– С 2016##

+ЧИТДЭЙ++ ~«Читдэй» (cheat day) или «читмил» (cheat meal) – это своеобразный отдых от диеты, который на самом деле укрепляет приверженность к правильному питанию.~ The Epoch Times (epochtimes.ru) 29.09.2016.#– 2016##

+ШЕРИНГ-ПРОЕКТ++, ~Это, к примеру, запущенный в Питере шеринг-проект, когда люди могут поделиться лишними продуктами питания или одеждой с теми, кому они необходимы.~ МК; 22.03.2017#– С 16–17##

+ЭДЛИБ++, ~До наступления в хип-хопе "года Панды" подобные фирменные крики, которые называются "эдлибы", были у каждого уважающего себя рэпера.~ Life.Ru ; 17.12.2016#– С 16##



Обработка неологической выборки производится на основе критериев, разработанных Н. З. Котеловой [2, с. 3–9]. В ежегодник 2016 года включены:

1. Новые слова: green-бокс, instagram-селебрити, абби, брексит, вайпер, вейп, вейпинг, вейп-шоп, гедонофоб, гик-ядро, голопортация, джоглинг, изломист, кабаксон, крипипаста, мехмод, мультитул, нейропоэт, нексит, неофрик, постправда, русиано, сегвеевод, селфхарм, трампанутый, трампофоб, тыквопат, фальшроман, фиблгринд, фигняферон, фрексит, фудшеринг, здакомат, чайлдрум, эрдоганомания;

2. Новые значения известных ранее слов (такие лексемы в ежегодниках принято отмечать звездочкой): *инаугурационный* (о постановке спектакля, приуроченной к инаугурации), *кокон* (одежда для новорожденного), *лань* (социально-сексуальный тип личности), *прожарка* (критика); *свиноколы* (ботинки), *стокер* (поставщик снимков для баз данных).

3. Новые идиоматические выражения, речевые формулы: вынести на свои политические флаги; денег нет, но вы держитесь; индекс холостяка; сидеть на ухе (подсказывать).

4. Словосочетания, требующие толкования: великий люстратор, комедия для дальнобойщиков, конфетная комедия, мельдониевый скандал, национальная система учительского роста, новые худшие.

5. Новые слова, словосочетания, а также новые значения слов разового употребления (отмеченные в выборке пометой «ед.» и заключаемые в угловые скобки в словаре): *бизнес-складчина*, *интернет-мемолог*, *керрилизм*, *недофигура*, *нефтедолларовоз*, *олигархация*, *пяतिकолоночник*, *селфхарм*, *смарт-доставка*, *фиблгринд*; *заповедник (коррупции)*; *гвардейцы* (сырьевой) трубы, *инновационные погоны*, *лепестковая конструкция* (одномандатных округов).

При обсуждении микро- и макроструктуры словаря возникла дискуссия о принципах лексикографической фиксации сложных неолексем с общей первой частью. Возникновение составных наименований, компоненты которых объединены аналитически, является одной из активных тенденций современного словообразования. Частота использования английских значимых компонентов обусловлена не только потребностью наименования нового

понятия, но и стремлением избежать описательного способа его передачи.

Анализ данных неологической базы свидетельствует о том, что значимые компоненты (независимо от степени фонетической, орфографической и грамматической ассимиляции) имеют свободную сочетаемость.

Широкий круг синтагматических партнеров получает отражение в выборке, а затем – в словаре. Так, в словник 2016 года входят 22 лексемы с первой частью «oversize», 12 – с первой частью «оверсайз». Отметим также, что заимствованные компоненты новых слов порождают своеобразные «зоны орфографической нестабильности», поскольку их написание в ряде случаев довольно долго сохраняет вариативность: так, компонент «оверсайз» пишется кириллицей, латиницей, отдельно и через дефис. Задача составителей словаря-ежегодника – максимально полно отразить эту вариантность.

В ряде случаев первую часть сложного слова невозможно однозначно квалифицировать как заимствование: так, в выборке 2016 года насчитывается 72 (!) слова с первой частью «ИИ» (аббревиатура словосочетания «искусственный интеллект»), например: *ИИ-активы*, *ИИ-бум*, *ИИ-версия*, *ИИ-женщина*, *ИИ-концепция*, *ИИ-наука*, *ИИ-программирование* и т. д.

Особенностью микроструктуры неологического ежегодника является единая подача сложных слов анализируемого типа в одной словарной статье. Это позволяет отразить их словообразовательное сходство, а также обозначить возможную тенденцию к переходу некоторых элементов в «своеобразные псевдоморфемы-форманты» [4, с. 40].

Проектируемая словарная статья имеет следующую структуру: толкование общего компонента с привлечением иллюстративного материала и краткой словообразовательной справкой. Затем – в алфавитном порядке – составные наименования, образованные путем сложения с толкуемым компонентом. В случае единичной фиксации лексема пишется строчными буквами и подается в треугольных скобках. Каждый пример сопровождается цитатой-иллюстрацией.

**ВЕЙП**, а, м. Электронное устройство для генерации пара, имитирующее курение обычной сигареты. Лучше совсем не ку-

рить, не парить, а если нужно бросить – вейп в помощь. Вейп же больше похож на ингалятор, да и принцип его работы такой же.. Никиту уже не один и не два покупателя поблагодарили: после вейпа забыли о табаке [Вечерний Ставрополь 29.11.16]. – Англ. Vape.

**ВЕЙП.** Первая часть сложных слов со значением «относящийся к вейпу, связанный с вейпом». **ВЕЙП-БАР.** Громкая музыка, клубы дыма и легкий туман перед глазами – я заглянула в один из екатеринбургских вейп-баров, коих сейчас немало пооткрывалось по всей стране [Уральский рабочий 06.07.16]. **ВЕЙП-ИНДУСТРИЯ.** На данный момент компания VAPE.RU присутствует в 9 городах РФ и на стадии открытия находится еще 5 магазинов в Сургуте, Набережных Челнах, Якутске, Коломне, Твери. В России набирает обороты вейп-индустрия [Франшизы и франчайзинг (franch.biz) 24.10.2016]. **ВЕЙП-КАФЕ.** В специальных вейп-кафе, которые уже открываются в крупных городах, плотная дымовая завеса не рассеивается, наверное, никогда. [Калининградская правда (Королев) 22.09.16]. **ВЕЙП-КУЛЬТУРА.** В Перми начинает складываться вейп-культура (вейп – новый англоязычный термин, обозначающий вдыхание дыма электронных сигарет [АиФ – Прикамье (Пермь) 19.10.16]. **ВЕЙП-МАШИНКА.** Вейп-машинки и электронные сигареты нужно приравнять к обычным сигаретам, – рассказала Metro помощница депутата городской думы и лидера антитабачной коалиции Дмитрия Носова Ольга. Даже если вейп-машинка не заправлена никотином, исходящий от нее едкий пар мне лично не приятен [Metro (Москва) 31.10.16]. **ВЕЙП-ПОЕДИНОК.** Громкая музыка, клубы дыма и легкий туман перед глазами – я заглянула в один из екатеринбургских вейп-баров, коих сейчас немало пооткрывалось по всей стране.. «Электронка» для меня как хобби, вкусенький и расслабляющий пар, – объясняет мне Сергей, с которым познакомилась в вейп-баре.. Разновидности и стоимость девайсов и жидкостей к ним, трюки по выпусканию пара, вейп-поединки – обо всем этом они начинают увлеченно мне рассказывать [Уральский рабочий 06.07.16]. **ВЕЙП-СОРЕВНОВАНИЕ.** В отдельных городах даже проходят вейп-соревнования и вейп-фестивали [АиФ – Липецк 23.11.16]. **ВЕЙП-СТАНЦИЯ.** В Челябинске действует вейп-бар и есть бесплатная заправочная вейп-станция, где можно по-

пробовать новые ароматы [АИФ – Челябинск, 28.09.2016]. **ВЕЙП-СУБКУЛЬТУРА.** Места их употребления не ограничивают, свободно продают детям до 18 лет, рекламируют повсюду, возникла даже некая вейп-субкультура [Республика Башкортостан 29.11.16]. **ВЕЙП-ФЕСТИВАЛЬ.** В пятницу в 15 часов на пляже «Каррера» (улица Пескова, 17) начнется первый на юге России вейп-фестиваль для любителей курения электронных сигарет и других устройств для парения [Вечерний Ростов 27.07.16]. **ВЕЙП-ШОП.** Как на днях написал один хороший хулиган и московский журналист у себя в «Фейсбуке», «на месте уютных кофеен стали открывать вейп-шопы [Самарское обозрение, 2016, 46].

Такой способ репрезентации позволяет отразить современные словообразовательные тенденции, а также показать синтагматический потенциал новых компонентов, которые, как правило, быстро адаптируются к лексико-семантической системе языка.

Особенностью ежегодника как типа лексикографического издания является то, что в нем ставится задача представить новый лексический материал, извлеченный из большого количества источников по ограниченному хронологическому срезу: один год. Это позволяет решить весь комплекс задач, которые были сформулированы автором концепции «неологической триады»: с возможной объективностью и максимальной полнотой «показать поток стихийной языковой жизни, продемонстрировать факты рождения, изменения или вхождения в язык слов во всем их многообразии» [3, с. 146].

Неологическая база Словарного отдела ИЛИ РАН – репрезентативный и точный источник для лексикографического отражения процессов, происходящих в лексической системе современного русского языка. Обновленные выпуски серии «Новое в русской лексике. Словарные материалы» могут стать основой неологического словаря-десятилетника текущего периода.

#### Литература

1. Интегрум. БД СМИ [Электронный ресурс]. URL: <https://integrum.ru/>
2. Котелова Н. З. Предисловие // Новое в русской лексике. Словарные материалы-1977. – М., 1980. – С.3 – 9.
3. Котелова Н. З. Избранные работы / Российская академия наук; Институт лингвистических исследований. – СПб., 2015. – 384 с.

4. Стернин И. А. Общественные процессы и развитие современного русского языка. Очерк изменений в русском языке конца XX века. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2003. – 75 с.

УДК 811.161.1:81'276.3-053.6

**Магамедова Т. А., Афанасьева Н. А.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **СЛЕНГОВАЯ И РАЗГОВОРНАЯ ЛЕКСИКА В ДЕТСКОМ КИНОЖУРНАЛЕ «ЕРАЛАШ»: НАИМЕНОВАНИЯ ЛЮДЕЙ**

В статье рассматривается динамика сленговой и разговорной лексики в 1970-е–2010-е гг. на материале киножурнала «Ералаш», особо проанализированы наименования людей, выделены и описаны характерные для каждого исторического периода особенности словоупотребления.

*Ключевые слова:* сленг, киножурнал «Ералаш», слова-другие люди.

**T. A. Magamedova, N. A. Afanasyeva**

Saint Petersburg State University

## **Colloquial and slang vocabulary in the children's comedy TV show "Yeralash": names of people**

The article deals with changes in colloquial and slang vocabulary in the 1970s-2010s, taking evidence from the children's comedy TV show "Yeralash"; it especially analyzes the names of people, highlights and describes typical features of the word usage for each historical period.

*Keywords:* colloquial language, slang, children's comedy TV show "Yeralash", words, other people.

Анализируя «страты» современного русского языка (литературный язык, просторечие, говоры, жаргоны), Н. И. Толстой писал, что если рассматривать такой признак, как «нормированность», то в данной парадигме проявление этого признака убывает от литературного языка к арго и жаргонам [5, с. 10–11], при этом жаргонам и арго, по мнению исследователя, соответствует традиционная профессиональная, или социально-диалектная, культура [5, с. 16].

В современной лингвистике исследователи наряду со словом *жаргон* используют и слово *сленг*, часто отождествляя эти два по-

нения. Например, Т. Г. Никитина пишет, что понятие «сленг» постепенно вытесняет «жаргон» из-за той негативной окраски, которое это слово приобрело в советское время [4, с. 1]. В. В. Химик использует термин «молодёжный интержаргон, или сленг», понимая под ним «совокупность ненормативных субстандартных единиц, выходящих за пределы корпоративного употребления» [6, с. 57]. Похожее определение видим и в словаре «Слова, с которыми мы все встречались»: «В потоке новых слов, хлынувших в русский язык, начиная с 1985 г., очень много таких, которые в англо-американской традиции называются сленгом, а в русском – городским жаргоном» [2, с. 111].

А значит, в современной лингвистике сложилась традиция использования понятий «жаргон» и «сленг» или как синонимичных, или близких, но отличающихся по значению, в этом случае под сленгом понимается «общий» или «городской» жаргон. В настоящем исследовании под сленгом понимается ненормативная субстандартная лексика, вышедшая «за пределы корпоративного употребления» и получившая широкое распространение, т. е. так называемый общий / городской / интержаргон.

Динамические процессы, проходящие в языке, наиболее ярко представлены в лексике, в том числе сленговой. Одни слова могут появиться в национальном языке, со временем пополнить словарный состав литературного языка, появление других лексем связано с определенным временем, периодом, когда они активно используются, а потом уходят из языка, свидетельствуя о существовании определенной языковой моды. Фиксация, описание семантики и сочетаемости сленговой лексики, характерной для определенного временного отрезка, позволяет структурировать языковую картину определенного времени, что определяет актуальность подобных исследований.

В настоящем исследовании в качестве материала был выбран детский киножурнал «Ералаш», серии которого позволяют проследить характерную для подростковой речи разговорную и сленговую лексику, начиная с 1974 г. до настоящего времени. Жанр детского киножурнала диктует и определенные правила отбора лексики для речи персонажей: среди используемой героями журнала сленговой лексики представлены слова, действительно получившие широкое распространение и понятные всем носителям языка.

В ходе исследования лексика исторических периодов 1974–1984; 1985–1990; 1991–2000; 2000–2014 гг. была распределена на три периода, так как в журнале «Ералаш» сленговая лексика второго периода 1985–1990 гг. оказалась немногочисленной, поэтому второй и третий период в исследовании были объединены, и выделены следующие: 1974–1984; 1985–2000 и 2000–2014 гг. Названные периоды в тексте статьи обозначены арабскими цифрами 1, 2, 3 соответственно.

Вслед за Н. Л. Чулкиной [7], [8], чьи работы посвящены изучению обиходного общения, в данном исследовании были выделены такие сферы, значимые для общения школьников, как «Дом / Семья», «Учёба», «Досуг». Объектом описания в настоящем исследовании стали слова-другие люди (по терминологии Н. Л. Чулкиной [7]) сферы «Досуг». Из серий киножурнала «Ералаш» 1974–2014 гг. было выбрано 59 слов-наименований людей, 1 период – 9 лексем; 2 период – 12; 3 период – 38.

Проведенное исследование позволило выявить ряд особенностей употребления сленговой и разговорной лексики в рассматриваемые периоды. Среди сленговых единиц больше всего лексем с отрицательной коннотацией (*метелка*, *шибздик*, *слабак* (1); *мазила*, *гад*, *жмот* (2); *дебил*, *недоумок*, *тормоз* (3)), однако представлены и слова с положительной коннотацией: *молоток* (1, 2), *клевый чел* (3); а также с нейтральной (*пацан* (1, 2)). Слова-другие люди, встречающиеся в речи персонажей киножурнала, можно разделить на две группы. К первой группе относятся собственно наименования человека, слова, часто встречающиеся в качестве обращений. В данной подгруппе можно выделить лексику, характеризующую людей по половой принадлежности. Наиболее представлены во всех трех периодах лексемы со значением ‘молодой человек’ и ‘девушка’. Например, ‘молодой человек’: *пацан* (2,3), *брат* (2), *братан* (3), *братишка* (3), *брательник* (3), *бро* (3), *братва* (3); *старичок* (1), *чувак* (1), *чувачок* (3); *чел* (3), *крендель* (3).

Рассмотрим синонимический ряд лексем с интегральной семой ‘девушка’.

– *Метелка* (1): *Ну, метёлка, ты даешь!* (1983, сер.41). В словаре Т. Г. Никитиной к этой лексеме дана стилистическая помета «шутливо-пренебрежительное» [3, с. 343]. В словаре М. А. Грачёва указана дата фиксации слова – 1986 г. [1, с. 315].

– *Герла* (2): *Мы с моей герлой тащимся* (1993, сер. 96). Словарь М. А. Грачева данное слово фиксирует в 1980 г. [1, с. 129].

– *Чикса* (3) (2013, сер. 272)) – вариант слова *чика*, в словаре Т. Г. Никитиной уточнение значения: «Девушка (обычно – раскрепощённая, легко идущая на флирт)» [3, с. 679]. «Произошло от американского обращения к девушкам (дословно – «курочки»). Изначально носило уничижительный характер, но со временем потеряло его» [9].

Вторая группа – слова, в которых представлена характеристика людей (с точки зрения внешности, умственных и др. способностей, характера, поведения). При наименовании человека из внешних признаков особое внимание уделяется росту человека. В первый и третий период значение ‘человек маленького роста’ представлено словами: *шкет* (1), *шибздик* (1), *мелкий* (3), *маявка* (3), *шмакодявка* (3), *мелкота* (3); значение ‘человек высокого роста’ представлено лексемами: *фитиль* (1), *длинный* (3). Для третьего периода важно значение ‘худой человек’: *хилак* (3), *заморыш* (3).

Интересно, что в первый и второй период не встречаются лексемы, характеризующие умственные способности человека, но эта лексика активно используется в третий период: *лох*, *тормоз*, *дебил*, *недоумок*, *лузер*, *растяпа*. Встречаются слова, указывающие на черты характера человека, его поведение: *гад* (2), *сявка* (2), *жмот* (2); *проныра* (3), *липучка* (3), *шумахер* (3).

Проведенный анализ сленговой и разговорной лексики, представленной в сериях киножурнала «Ералаш», позволяет сделать вывод, что единицы первой группы сленговой лексики «наименования людей» встречаются одинаково часто во все рассмотренные периоды. Единицы второй группы лексики, где содержится еще и характеристика человека, распределились следующим образом: для первого и третьего периода одинаково важна внешняя характеристика человека; характеристика человека с точки зрения его умственных способностей (отсутствия этих способностей) выходит на первый план в третий период (2000–2014 гг.).

Обращает внимание тот факт, что во второй из рассматриваемых периодов (1985–2000 гг.) единицы сленговой и разговорной лексики при наименовании людей в сериях киножурнала встречаются значительно реже, чем в первый и третий периоды, хотя



именно в эти годы происходят самые активные процессы в лексике русского национального языка.

Это факт можно объяснить, во-первых, тем, что речь персонажей киножурнала отражает не только особенности языка того или иного исторического периода, но и позицию автора сценария, связанную с тем, какую лексику можно включать в детский киножурнал. Во-вторых, отсутствие данных языковых единиц во второй период в киножурнале и появление их в сериях «Ералаша» в третий период связано и с тем, что лексика, ощущавшаяся как жаргонная в 1985–2000 гг., перешла в категорию общего жаргона / сленга в 2000–2014 гг., стала более распространенной, что позволило включить ее в речь персонажей детского киножурнала.

#### Литература

1. Грачев М. А. Словарь современного молодежного жаргона. – М.: Эксмо, 2006. – 672 с.
2. Ермакова О. П. Слова, с которыми мы все встречались: Толковый словарь русского общего жаргона / О. П. Ермакова, Е. А. Земская, Р. И. Розина; под общим руководством Р. И. Розины. – М.: Азбуковник, 1999. – 320 с.
3. Никитина Т. Г. Толковый словарь молодежного сленга: Слова, непонятные взрослым. – М.: Астрель: АСТ, 2003. – 736 с.
4. Никитина Т. Г. Молодёжный сленг: Толковый словарь. Ок. 20 000 слов и фразеологизмов. –2-е изд., испр. и доп. – М.: АСТ, Астрель, 2009. – 1102 с.
5. Толстой Н. И. Избранные труды. Т. II: Славянская литературно-языковая ситуация. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 545 с.
6. Химик В. В. Поэтика низкого, или Просторечие как культурный феномен / В. В. Химик. – СПб. : Филол. фак. С.-Петерб. гос. ун-та, 2000.
7. Чулкина Н. Л. Концептосфера русской повседневности как объект лингвокультурологии и лексикографии: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2005. – 345 с.
8. Чулкина Н. Л. Мир повседневности в языковом сознании русских: лингвокультурологическое описание. Изд. 2-е / Н. Л. Чулкина. – М.: URSS, 2007. – 256 с.
9. Словоново: Словарь современной лексики, жаргона и сленга: [сайт]. URL: <http://slovonovo.ru> (дата обращения: 21.09.2018 г.).

УДК 811.161.1'243:81'367.625:616.21/28:378.147

**Михайлова Н. Д., Мирзоева Е. З.**

Тверской государственной медицинской университет

## **ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В ТЕКСТАХ МЕДИЦИНСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (подъязык оториноларингологии)**

В данной статье рассмотрены функционально-семантические особенности глаголов движения в аспекте овладения языком специальности иностранными студентами-медиками; особое внимание уделено лингводидактическому описанию данных языковых единиц с целью разработки учебно-методических пособий по русскому языку как иностранному.

*Ключевые слова: семантическая структура глаголов движения, семантико-прагматический анализ, тексты оториноларингологии, преподавание русского языка как иностранного.*

**N. D. Mikhailova, E. Z. Mirzoeva**

Tver State Medical University

## **Functional and semantic features of the verbs of motion in the texts of the medical specialty (sublanguage of otorhinolaryngology)**

This article discusses the functional and semantic features of the verbs of motion in the aspect of mastering the language of the specialty of foreign medical students. Particular attention is paid to the linguistic and methodological description of these language units with the aim of developing educational and methodological manuals on Russian as a foreign language.

*Keywords: semantic structure of the verbs of motion, semantic and pragmatic analysis, otorhinolaryngology texts, teaching Russian as a foreign language.*

В текстах медицинской специальности, в частности оториноларингологии, наряду с «универсальными средствами, составляющими общенаучные приметы стиля <...> функционируют языковые элементы, отличающиеся повышенной степенью закреплённости за данной предметной областью» [1, с. 222]. Ни одна грамматика не имеет столь разнообразной системы выражения значений движения и пространственных взаимоотношений, как русская грамматика. Именно поэтому наиболее активно эти сред-

ства изучаются в лингвометодическом аспекте, причем преимущественно на материале общелитературной речи. В языке науки формальная и семантическая структура глаголов движения имеет свою специфику, однако полного семантического описания не получила. Анализ материала, извлеченного из пособий медико-биологического профиля, позволяет утверждать, что ни лексический способ описания значений «в чистом виде», ни даже лексико-грамматический не в состоянии дать функционально обоснованную систему употребления многозначных средств выражения категории движения в научном тексте. Наиболее перспективным представляется семантико-прагматический анализ, позволяющий моделировать «картину мира», пропущенную через научное сознание, вместе со способами языкового выражения. Биологическое движение является одним из сложных видов движения, охватывающим многообразные процессы: механические, химические, физические, собственно биологические. Специфической формой развития живой природы является самодвижение, саморазвитие. Наиболее важными для прагматической характеристики форм движения в данной сфере являются такие понятия, как свойство, функция, процесс. Семантическая структура предикатов движения определяется следующим: 1) наличием признаков непроцессности / процессности, причем последние в наибольшей степени характеризуют глагол движения как особую структуру; 2) способом манифестации субъекта: личный / неличный, одушевленный / неодушевленный. С учетом указанных признаков выделены следующие ситуации употребления глаголов движения:

1) Выражение локальных отношений, обозначающих пространственную сопредельность (частей тела, органов и систем). В этой функции употребляются так называемые «неакциональные» глаголы движения (приставочные, реже бесприставочные). Семантика таких глаголов не связана с обозначением движения или процесса, что подтверждается невозможностью их сочетаний с обстоятельствами времени: «Исследование слуха для каждого уха идет отдельно для воздушной и костной проводимости при помощи воздушного и костного телефонов (звукоизлучателей)» [2, с. 335]; «Для ингаляций аэрозольтерапии вводят одновременно два или три антибактериальных препарата, что повышает эффективность аэрозольтерапии» [2, с. 317].

2) Обозначение кинематической активности подвижных объектов – их постоянных свойств или функций. В таких ситуациях употребляются глаголы, обозначающие различные способы механического движения или конкретного физического действия / воздействия (вращать, толкать, поднимать, поворачивать и др.): «Если длительно вливать в нос любые лекарственные средства, то это приводит к нарушению мерцательного эпителия» [3, с. 80].

3) Обозначение движения (перемещения) микроскопических субстанций в процессе их роста и развития. Для них характерно указание не только на пространственные, но и временные ориентиры: «В непосредственной близости от пирамидального возвышения лицевой нерв расходится веточкой к стременной мышце» [3, с. 341].

4) Обозначение движения (перемещения) живых или жидких субстанций, наделенных органами движения: «Обычно капли очень быстро по нижнему носовому проходу проходят в носоглотку» [2, с. 125]. Для этой сферы актуально указание на конкретные способы перемещения.

5) Обозначение движения / действия как целевой устремленности личного субъекта (человека): «При операции хирург проводит расширение гортани посредством Т-образных резиновых или пластмассовых трубок» [2, с. 77]. Семантика таких глаголов мыслится как сознательный, волевой акт лица или лиц.

Общеизвестно, что в преподавании русского языка как иностранного особого внимания требует к себе такая часть речи, как глагол, вызывающий у иностранных обучающихся большие трудности в употреблении, словообразовании, видо-временной системе и др. Анализ текстов оториноларингологии выявил следующее: основную группу составляют «классические» глаголы движения, наиболее частотный из которых глагол «ходить», используемый с приставками: *в-, вы-, вос-, до-, за-, нис-, о- (об-, обо-), от-, при-, пере-, про-, рас-, у-*. В языке медицинской науки глаголы этой группы многозначны. Поэтому очень важно установление значения глагола в контексте, ибо именно семантика глагольного слова определяет конкретные лексические единицы, способные выступать в качестве необходимого (или возможного) распространителя в языке медицины. Показателен в этом плане, например, глагол идти, имеющий разные значения и сочетаемостные свойства в ме-

дицинских текстах, например: 1. Иметь известное направление, помещаясь где-л.; располагаться. Идти – откуда, от чего, куда, по направлению к чему, как; например: «Воспаление идет на сосцевидный отросток и напоминает мастоидит» [3, с. 381].

Таким образом, в приведенных примерах «каждое из частных <...> значений» глагола «обнаруживает себя в определенной синтаксической среде» [4, с.157] и реализует различный спектр значений.

Результаты описания глаголов движения, специфики их функционирования в текстах медицинской дисциплины «Оториноларингология», на наш взгляд, позволяют оптимально отобрать материал для практического обучения языку специальности иностранцев-медиков. Кроме того, синтаксический и семантический анализ глаголов движения в текстах медицинской специальности «позволяет выявить некоторые закономерности» их «использования в типичных коммуникативных ситуациях и дать общую семантико-прагматическую характеристику наиболее продуктивных медицинских текстов» [5, с. 210].

#### Литература

1. Мирзоева В. М. Вводно-модальные средства межфразовой связи как основа для выявления синтаксических и формальных особенностей структуры научного (медицинского) текста / В. М. Мирзоева, Д. Михайлова, Н. В. Рюмшина // Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Филология». – 2014. – №1. – С. 222–225.
2. Лихачев А. Г. Справочник по оториноларингологии. – М.: Медицина, 1984. – 368 с.
3. Пальчун В. Т. Оториноларингология: учебник / Пальчун В. Т., М. М. Магомедов, Л. А. Лучихин. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2016. – 581 с.
4. Аксенова Е. Д. Модальность научного (медицинского) текста (на материале текстов оториноларингологии) / Е. Д. Аксенова, В. М. Мирзоева, Е. З. Мирзоева // Современные исследования социальных проблем. № 4–1(28). – Красноярск. – 2016. – С. 154–161.
5. Мирзоева В. М. Коммуникативно-прагматическая функция сложных предложений в диалогической структуре текстов медицинской направленности / В. М. Мирзоева, А. А. Кузнецова, Е. З. Мирзоева // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология». – 2017. – № 1. – С. 207–211.

УДК 821.161.1:81'42:81'37

**Некрасова А. В., Аксенова А. Т.**

Тверской государственной медицинской университет

**СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ  
ЛЕКСЕМ С ДЕСКРИПТОРНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ  
ГРЕХ- / ГРЕШ- И ДОБРОДЕТЕЛ'- В «ВЫБРАННЫХ  
МЕСТАХ ИЗ ПЕРЕПИСКИ С ДРУЗЬЯМИ»  
Н. В. ГОГОЛЯ**

В статье рассматривается семантико-стилистическое своеобразие лексем с дескрипторными компонентами *грех-* / *греш-*, *добродетел'* в «Выбранных местах из переписки с друзьями» Н. В. Гоголя. Выявляются значения и смыслы, которые вкладывает писатель в исследуемые явления.

*Ключевые слова:* лексико-семантическое поле, дескриптор, дескрипторный компонент, контекстуальные связи, *грех*, *добродетель*.

**A. V. Nekrasova, A. T. Aksenova**

Tver State Medical University

**Semantic and stylistic identity of tokens with descriptor components of *sin-* and *virtue-* in gogol's «selected places from correspondence with friends»**

The article discusses the semantic and stylistic identity of tokens with descriptor components of *sin-* and *virtue-* in Gogol's «Selected places from correspondence with friends». Meanings and semantics of the phenomena studied which the writer intends are identified.

*Keywords:* semantic field, descriptor, descriptor components, contextual links, *sin*, *virtue*.

Полевой подход к изучению устройства языка и языкового сознания активно применяется в исследовании речи писателей, поэтов. Так, духовная проза Н. В. Гоголя в языковом отношении центрируется на прочитываемых в христианском контексте лексико-семантических полях типа «Грех» и «Добродетель». Модель лексико-семантического поля, наряду с «телом» поля и сетью семантических отношений, составляет заголовочная единица, или дескриптор. Под дескриптором мы понимаем нормализованное слово или словосочетание, выбранное из группы синонимичных

или близких по значению слов и выступающее в качестве заголовочной единицы поля.

Рассмотрение употребления лексемы *грех* в системе контекстуальных связей в тексте «Выбранных мест из переписки с друзьями» (далее «ВМ») позволяет выявить те значения и смыслы, которые вкладывает писатель в исследуемое явление, размышляя над состоянием современного ему общества. Семантические связи лексемы *грех* в лексико-семантическом поле исследуются по следующим параметрам: адресат, предмет, причина, следствие.

Адресатами, которым вменяется в грех что-либо, являются прежде всего все читатели: «Завещаю вообще никому не оплакивать меня, и грех себе возьмет на душу тот, кто станет почитать смерть мою какой-нибудь значительной или всеобщей утратой» [1, с. 10]. Адресатами, которым писатель лично советует избегать греха, являются его друзья по переписке: Н. М. Языков, А. П. Толстой, М. Ю. Вьельгорский. Некоторые главы были написаны специально для книги и не имели в своей основе писем к какому-либо адресату.

Грехи, объективирующиеся в тексте с помощью лексем, содержащих дескрипторный компонент *грех- / греш-*, в их основном значении, в церковно-религиозном смысле, фиксируются в семи случаях (из них 2 с приставкой *без-*). Одно словоупотребление отражает секулярное представление о грехе. Индивидуальное авторское выражается более чем в трети случаев (в пяти из тринадцати). Семантико-стилистическое своеобразие исследуемых лексем представлено во фрагменте табл. 1.

Индивидуально-авторские смыслы, высвечивающиеся в ходе анализа употребления лексем с дескрипторным компонентом *грех- / греш-* в «ВМ»: (1) суждение / убеждение / мнение о Гоголе как значительном лице (или уныние, «бесплодное сокрушение» по внезапной утрате); (2) «не пытаться понять проблемы современности в свете вечной истины»; (3) «незнание России»; (4) «недооценка собственной необходимости»; (5) «допустить своим равнодушием, нерадением голодную смерть талантливого художника», – сводятся к некоторым общим моментам.

Таблица 1. Семантико-стилистическое своеобразие исследуемых лексем, содержащих дескрипторный компонент *грех-* / *греи-*

Адресат	Предмет греха (в чем состоит грех)	Причина (почему происходящее считается грехом)	Следствие (как избавиться от греха)
1. Завещаю вообще никому не оплакивать меня, и <i>грех</i> себе возьмет на душу тот, кто станет почитать смерть мою какой-нибудь значительной или всеобщей утратой [1, с. 10].			
Все	«суждение/убеждение /мнение о Гоголе как значительном лице (или уныние, «бесплодное сокрушение» по внезапной утрате)»	противоречит самооценке Гоголя, его предсмертной воле	лучше помышлять о собственной душевной черноте, которая видится только перед неумолимой смертью

Во-первых, что касается смысла (1), свою смерть писатель не полагает «какой-нибудь значительной или всеобщей утратой», поскольку считает себя недостойным столь высокого почитания в лице своих соотечественников. Сама мысль об уходе человека в иной мир, по Гоголю, не должна сопровождаться унынием, потому что всё находится в руках Господа: «это знак гнева небесного, отъемлющего сим орудия и средства, которые помогли бы иным продвинуться ближе к цели, нас зовущей» [1, с. 10]. Святые отцы говорят о памяти смертной и сокрушении от согрешений. Преподобный Антоний учит: «Все мы теперь живем и ходим посреди сени смертной, ибо смерть не за морями, а у каждого за плечами. Страшимся за смерть одного и другого, но мысль о исправлении своем отлагаем впредь, когда язык наш немо будет говорить» [2, с. 28]. Гоголевские слова, выражающие его предсмертную волю в завещании, соответствуют христианскому восприятию жизни и смерти.

Во-вторых, в попытках разобраться с проблемами общества и обнаружить пути решения тех вопросов, которые возникли перед людьми XIX века, писатель усматривает несколько направлений деятельности. В суждениях (2)-(5) такими направлениями являются, с одной стороны, внимательное изучение человеком не только вопросов современности, но и истории, регулярное чтение



Библии, в свете которых состояние современной России видится объективнее и глубже. «Всем теперь нужны эти сведения <...>. Велико незнание России посреди России», – заключает Гоголь [1, с. 96].

С другой стороны, в борьбе со злом Гоголь большие надежды возлагает на отдельно взятого человека, в особенности на человека, обладающего от природы или по стечению обстоятельств особыми качествами, свойствами, силой (поэт Н. М. Языков, крупный государственный чиновник граф А. П. Толстой, вице-председатель Общества поощрения художников граф М. Ю. Вьельгорский, фрейлина русского императорского двора, супруга чиновника Министерства иностранных дел Н. М. Смирнова, А. О. Смирнова). Подвигнуться в христианском деле, правильно применив свой дар поэта, писателя, художника, человека, занимающего высокий пост, женщины, выполняющей роль жены значительного лица, и пр. – миссия, достойная, по Гоголю, истинного христианина: «Не полюбить вам людей до тех пор, пока не послужите им» [Там же].

Лексемы с дескрипторным компонентом *добродетел'*- встречаются в «ВМ» 3 раза. Во всех трех случаях добродетель понимается в ее основном значении в церковно-религиозном смысле. Контексты и смыслы, вкладываемые в понятие добродетели, представлены во фрагменте табл. 2.

Причина малого количества употреблений лексем с дескрипторным компонентом *добродетел'*- в общем-то прочитывается в самом гоголевском тексте: «Их (добродетельных людей. – А. Н.) в голове не выдумаешь. Пока не станешь сам хотя сколько-нибудь на них походить, пока не добудешь медным лбом и не завоюешь силою в душу несколько добрых качеств – мертвечина будет все, что ни напишет перо твое, и, как земля от неба, будет далеко от правды» [1, с. 86].

Реконструкция лексико-семантических структур языка в целом и отдельного словесного произведения позволяет выявить существенные особенности восприятия писателем исследуемых явлений духовной культуры.

Таблица 2. Семантико-стилистическое своеобразие исследуемых лексем, содержащих дескрипторный компонент *добродетел'*

Основное значение	Комментарии
	1. Во мне не было какого-нибудь одного слишком сильного порока, который бы высунулся видней всех моих прочих пороков, все равно как не было также никакой картинной <i>добродетели</i> , которая могла бы придать мне какую-нибудь картинную наружность <...> [1, с. 82].
«одно из высших проявлений нравственной чистоты» в противовес лишь <i>«желанью быть лучше»</i>	У писателя существует разделение на грехи и добродетели в общем смысле, которые он называет «дурными качествами» и «хорошими свойствами», и грехи и добродетели в точке их наивысшего проявления, такие как «слишком сильный порок» и «картинная добродетель». Гоголь, поясняя своему адресату, который в письме не установлен, «свое некоторое душевное обстоятельство», «историю собственной души», показывает, что до поры в нем нет добродетели, но только стремление к добродетельной жизни.

#### Литература

1. Гоголь Н. В. Полное собрание сочинений и писем: в 17 т. Т. 6: Выбранные места из переписки с друзьями / Сост., подгот. текстов и коммент. И. А. Виноградова, В. А. Воропаева. – М.: Изд-во Моск. Патриархии, 2009. – 744 с.

2. Поучения Оптинских старцев / авт.-сост. Елецкая Е. А. – Ростов н/Д.: Феникс, 2012. – 189 с.

УДК 811.161.1:81'373.45

**Тан Чжэнь, Щукина К. А.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **К ВОПРОСУ ОБ ЭТАПАХ ОСВОЕНИЯ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ (словообразовательный аспект)**

В статье на материале журналов, посвященных гостиничному бизнесу, рассматриваются этапы заимствования иноязычных слов. В добавление к существующему в современной лингвистике взгляду анализируются промежуточные этапы освоения слов русским языком. Также рассмотре-

ны некоторые словообразовательные модели, возникающие на промежуточных этапах освоения слова.

*Ключевые слова: словообразование, словообразовательная модель, заимствованные слова, этапы освоения заимствованных слов.*

**Tang Zhen, K. A. Shchukina**

Saint Petersburg State University

### **To the question of the stages of loanword's adoption in the modern Russian language (derivational aspect)**

The article discusses the stages of foreign word's adoption. In addition to the existing viewpoint in modern linguistics, the intermediate stages of word's adoption in Russian are analyzed. Some derivational models arising at intermediate stages of word's assimilation are also considered.

*Keywords: derivation, derivational model, loanword, the stages of foreign word's adoption.*

Последнее время в русский язык проникает все больше заимствованных слов, часть из них адаптируется русским языком и остается в нем, часть – со временем переходит в разряд устаревших, что приводит к функционированию в современном русском языке промежуточных, еще не устоявшихся форм слов, не соответствующих языковым нормам.

Так, в связи с расширением в начале XXI в. гостиничного бизнеса в России в русский язык проникают заимствованные слова, связанные с этой областью действительности, и, следовательно, возникает необходимость описания и анализа этой новой лексики с точки зрения семантики, функционирования и словообразования. В данной статье мы более подробно остановимся на процессе словообразования, в частности, способе сложения, особенно активном в русском языке в последние десятилетия. Материалом для анализа послужили некоторые примеры из Национального корпуса русского языка, а также журналов, посвященных гостиничному бизнесу.

Современные лингвисты отмечают три этапа освоения заимствованных слов (Л. П. Крысин [1], Н. С. Валгина [2] и др.). Так, на первом этапе иноязычное слово существует в языке в исконной форме [1]. Рассмотрим пример *Внедрение инноваций в работу де-*

партамент *Food & Beverages*<sup>1</sup>, в котором мы видим два заимствованных из английского языка и не измененных по форме слова: *food*<sup>2</sup> и *beverages*<sup>3</sup>.

Другой пример – *F&B-департамент*, в котором находим следующее: указанные выше *food* и *beverages* сокращаются до английской аббревиатуры, а оставшаяся часть представляет собой иноязычное слово, уже давно освоенное русским языком. Очевидно, что данное слово образовано по той же словообразовательной модели, что и *HR-отдел*, *PR-отдел*, а также отдельно функционирующие и уже освоенные русским языком и зафиксированные в словарях *пиар* и *эйчар*. По той же модели, что и *F&B-департамент*, образованы и слова *KPI-показатель*<sup>4</sup>, *MICE-отель*<sup>5</sup>.

Второй этап освоения слова, по мнению Л. П. Крысина, это «приспособление его к системе заимствующего языка: транслитерация и транскрипция, отнесение к определенной части речи, с соответствующим морфологическим и словообразовательным оформлением» [1]. С нашей точки зрения, в современном русском языке наблюдается некий промежуточный этап: слова, образованные сложением двух основ, которые находятся на разных этапах «адаптации» русским языком, например, *beverage-кост*<sup>6</sup>, где слово *кост* уже транслитерировано, а *beverage* остаётся в его исконной форме. По этой же модели образованы слова *e-mail-маркетинг*, *Medical*<sup>7</sup>-отель.

Следующий промежуточный, с нашей точки зрения, этап, – это функционирование слова в русском языке в транслитериро-

---

<sup>1</sup> <http://www.horeca-magazine.ru/article/5476/>

<sup>2</sup> Food (англ.) – пища, еда, питание.

<sup>3</sup> beverages (англ.) – газированные напитки.

<sup>4</sup> KPI (Key Performance Indicator) – ключевые показатели эффективности.

<sup>5</sup> MICE (от англ. Meetings, Incentives, Conferences, Exhibitions) – область индустрии делового туризма, связанная с организацией и проведением различных корпоративных мероприятий.

<sup>6</sup> Cost (англ.) – цена, стоимость.

<sup>7</sup> Medical (англ.) – медицинский, врачебный, лекарственный.

ванном виде, но без соответствующего морфологического и словообразовательного оформления:

«В Петербурге открылся первый фуд-кост-ресторан»<sup>1</sup> (<http://www.horeca-magazine.ru/article/6593/>).

Здесь сохраняется отсылка к англоязычному происхождению двух слов: *food* и *cost*, что подчеркивается дефисным написанием: *фуд-кост-ресторан*.

«Люди, от которых зависит финансовый результат, – продавцы, руководители служб, которые должны понимать, что лэйбор-кост (Labor Cost) – это плата за персонал и они в ней доминирующие, поэтому сотрудники должны работать тогда, когда это необходимо, а не тогда, когда это совпало по графику, – это именно управление» (<https://hotelier.pro/management/item/2876-kolesnikov>).

Как мы видим, в приведенном выше примере дается слово в русской транслитерации, но в скобках приводится английский первоисточник, так как слово не усвоено русским языком.

Третий этап освоения слова – употребление на равных с другими словарными единицами родного языка [1]:

«С одной стороны, маленькая пицца дешевле, с другой – у нее лучший показатель доли фудкоста в цене». (<http://www.horeca-magazine.ru/article/1922/>).

В данном примере слово *фудкост* уже пишется слитно, что говорит о его функционировании в русском языке в качестве имени существительного и приобретении им морфологической категории рода и падежа.

Интересный пример словообразования по способу сложения присутствует в нижеследующем контексте:

«Хороший вариант – баня-ленд: уже все поняли, что нет смысла делать одну баню, лучше – несколько на одной территории» (<http://www.horeca-magazine.ru/article/3392/>).

*Баня-ленд* – авторский окказионализм, построенный по словообразовательной модели ‘Диснейленд’, ‘зомбиленд’, где *-ленд* – иноязычный корень, а баня – русское слово, выступающее в качестве первого корня.

---

<sup>1</sup> Фудкост (от англ. food cost – стоимость еды, продуктов) – инструмент контроля продуктовых и «околопродуктовых» затрат ресторана.

Таким образом, в добавление к существующему в современной лингвистике взгляду на этапы освоения заимствованных слов мы можем отметить несколько промежуточных этапов освоения слова:

1) слова, образованные сложением двух основ, находящихся на разных этапах «адаптации»: *beverage-кост, e-mail-маркетинг, Medical-отель*;

2) функционирование слова в русском языке в транслитерированном виде, но без соответствующего морфологического и словообразовательного оформления: *фуд-кост-ресторан, лэйбор-кост (Labor Cost)*.

#### Литература

1. Крысин Л. П. Этапы освоения иноязычного слова // Русский язык в школе.– № 2.– 1991. [http://gramota.ru/biblio/magazines/riash/28\\_773](http://gramota.ru/biblio/magazines/riash/28_773), дата обращения 29.11.2018.

2. Валгина Н. С. Современный русский язык / Н. С. Валгина, Д. Э. Розенталь, М. И. Фомина. – М., 2002.– <http://www.textologia.ru/russkiy/leksikologia/slovo-proishozhdenie/osvoenie-zaimstvovannih-slov-v-russkom-yazike/703/?q=463&n=703>, дата обращения 29.11.2018.

УДК 81'25:811.161.1:811.111:811.163.41

**Трубникова Е. А.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ И ИХ СОПОСТАВЛЕНИЕ С СЕРБСКИМИ И АНГЛИЙСКИМИ АНАЛОГАМИ (на материале прозы И. Ильфа и Е. Петрова)**

В статье говорится о сопоставлении семантики репрезентативных лексем в прозе И. Ильфа и Е. Петрова. Анализируется соответствие семантических долей слова и учитывается лексический фон слова в русском, сербском и английском языках.

*Ключевые слова: семантика, семантические доли, лексический фон, советизмы, лингвострановедческий комментарий, фоновая лексика, безэквивалентная лексика.*

**E. A. Trubnikova**

Saint Petersburg State University

## **Linguistic and cultural analysis of the words and their comparison with Serbian and English analogues (based on I. Ilf and T. Petrov's prose)**

The article delves into the semantic comparison of representative tokens in I. Ilf and E. Petrov's prose. The paper analyses conformity of semantic segments and takes into account the lexical background of the words in Russian, Serbian and English languages.

*Keywords: semantics, semantic segments, lexical background, sovietism, linguistic and culturological comments, background lexicon, non-equivalent words.*

Проблеме соответствия и несоответствия лексического понятия языковых единиц в разных языках было посвящено достаточное количество исследований. История данного вопроса берет начало со спора о переводимости и вытекает в составление различного рода лингвострановедческих словарей и комментариев безэквивалентной и фоновой лексики; в комментариях отчетливо выделен лексический фон, что способствует адекватному восприятию и усвоению иностранцем значения слова.

Однако при обучении русскому языку важно также учитывать родной язык и культуру студента. Как справедливо отметили Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров в работе «Язык и культура», может быть так, что «слово языка А, являющееся безэквивалентным по сравнению с лексикой языка Б, оказывается полностью эквивалентным применительно к языку В» [1, с. 79]. Можно предложить графически соответствие или несоответствие единиц разных языков, где семантические доли (СД) будут совпадать полностью или частично или совсем не совпадать:



В данной работе рассматриваются соответствия русского – сербского и русского – английского языков. В качестве материала

служат репрезентативные фоновые единицы русского языка из прозы И. Ильфа и Е. Петрова, а соответствующие им лексемы на сербском и английском языках взяты из последних переводов 2015 и 2009 гг.

Проза И. Ильфа и Е. Петрова [2] полна реалий советской действительности, которые чужды англоговорящей аудитории, однако некоторые явления советской жизни были заимствованы другими языками (как, например, слово *совет*: *sovjet* – серб, *soviet* – англ.); более того, некоторые явления отразились в сербском языке, когда после Второй мировой войны политическая и экономическая системы Югославии начали строиться по советскому образцу. Но, несмотря на кажущуюся на первый взгляд эквивалентность слов, стоит обратить внимание на лексический фон. Особенно это важно при работе с текстом в иноязычной аудитории, а также при составлении лингвострановедческого комментария.

Интересно рассмотреть толкование слова *самодетельность* в толковом словаре Ушакова [5], словаре сербохорватского литературного языка [3] и в онлайн словаре английского языка [6]. Это слово встречается в романе «Золотой теленок» в несогласованном словосочетании *кружки самодетельности*. Это словосочетание переведено на сербский и английский языки как *аматерски кружоци* и *amateur art clubs* с другим видом подчинения. Таким образом, ниже рассмотрены понятия *аматер* (любитель) и *аматерски* (любительский) на сербском языке и *amateur* (любитель, любительский) на английском языке.

Здесь можно наблюдать несовпадение понятий: в сербском и английском понятиях заложена СД «любитель», которая противопоставлена СД «профессионал». Эта СД стоит в русском определении на втором месте; на первый план выдвинута СД «проявление инициативы», которая имеет идеологическую окраску: *самодетельность*, направленная «на борьбу против царизма». В английском языке выделены СД «неопытный», «неумелый», а также «человек, который восхищается чем-либо, приверженец, фанат чего-либо».

Если рассмотреть толкование слова *пролетариат*, то можно заметить, что определение русского слова *пролетариат* связано с историческими событиями: революцией и последовавшей за ней сменой экономической системы. Представляется, что в русском



определении присутствует эмоциональная характеристика, оценка пролетариата: это те, кто до революции находился в «угнетении» и «порабощении» и кто «проявил героизм», благодаря этому кажется, что образ пролетариата идеализирован. Второе определение восходит к латинскому происхождению слова и делает отсылку к истории античного общества.

В сербской словарной статье указано происхождение слова (лат.), однако пролетариат не привязан к истории определенного народа, а толкуется в понятиях политологии. Статья не несет эмоциональной окраски, несмотря на то, что в Югославии был социалистический режим. Статья на сербском языке не делает отсылку к античности. Английское слово *proletariat* имеет три определения: это 1) класс наёмных работников, 2) рабочий класс без капитала по теории Карла Маркса, а также 3) низший и беднейший класс в Древнем Риме.

Таким образом, как справедливо заметили Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, семантика слов, обозначающих «повсеместно распространённые предметы и явления, как правило, не исчерпывается межъязыковыми СД и заключают в себе, как минимум, одну национально-культурную СД» [1, с. 149]. В данном случае общая для трех языков СД – это «рабочий класс», «наёмный труд». Общее для русского и английского языков – выделение СД «рабочий класс в Древнем Риме». СД «героическая борьба против угнетателей» присуща только русскому понятию пролетариата.

Рассмотрим еще одно слово с ярко выраженным лексическим фоном. Слово *идейный* соответствует в сербском и английском переводах словам *идејни* и *ideological / principled*. Так, выражение «Они какие-то идейные стали» переведено на сербский и английский языки как «Постали су неки идејни», «They're so principled», а предложение «Гай Юлий Старохамский пошел в сумасшедший дом по высоким идейным соображениям» переведено как «Гај Јулие Старохамски дошао је у лудницу због високоидејних побуда» и «Gaius Julius Starokhamsky had entered the madhouse for lofty, ideological reasons».

Все эти слова латинского происхождения, однако, как и в случае со словом *пролетариат*, их синхронная семантика не столько связана с исходной латинской, сколько обусловлена отечественной действительностью. Кроме того, стоит обратить вни-

мание на то, что английское слово *ideological* имеет эквиваленты в русском и сербском языках *идеологический* и *идеолошки*, которые, в свою очередь, происходят от существительных *ideology*, *идеология*, *идеологија*. Однако между словами *идейный* и *идеологический* (как и между сербскими словами *идејни* и *идеолошки*) нельзя поставить знак равенства.

Первое значение слова *идейный*, данное в словаре, отсылает к слову *идея* в значении «Основной, существенный Принцип мировоззрения. Господствующие идеи. Политические идеи. Борьба за идею». Здесь прослеживается явная отсылка к существовавшей в СССР официальной идеологии партии большевиков, то есть можно выделить СД «официальная идеология». Во втором значении прослеживается СД «пропаганда идеи», а в третьем – «следовать идее, принципам». Последней СД соответствует СД английского слова *principled*. Вся семантику, которую включает в себя русское слово *идейный*, невозможно передать каким-либо одним английским словом, поэтому переводчикам приходится употреблять два слова, однако и они не отсылают к реалиям советской действительности. В сербском слове можно выделить СД «отстаивать определенные идеи» и «влиять на кого-либо идеями».

Проанализированные в данной статье лексемы доказывают мысль о том, что многие слова несут в себе такие оттенки значений, которые невозможно передать одним словом на переводящем языке. Потеря оттенков значения неизбежна при переводе, а составление комментариев к каждому переведенному произведению не представляется возможным: это увеличило бы объем произведения и не позволило бы наслаждаться процессом чтения. Однако при работе с оригинальным текстом в иноязычной аудитории представляется необходимым сравнивать значения на русском и родном языке, выделять лексический фон русского слова в зависимости от того, носителями какого языка являются студенты.

#### Литература

1. Верещагин Е. М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров; под ред. Ю. С. Степанова. – М.: «Индрик», 2005. – 1040 с.
2. Ильф И., Петров Е. Золотой теленок. – М.: Изд-во АСТ, 2015. – 416 с.; Ильф И., Петров Е. Златно теле / Превео с руског Никола Николић. – Београд: ЛОМ, 2015. – 336 с.

3. Речник српскога језика / [израдили Милица Вујанић и др.; редиговао и уређио Мирослав Николић]. – Нови Сад: Матица српска, 2007 (Нови Сад: Будућност), 2007, – 1561 с.

4. Речник српскохрватског књижевног језика (Матица Српска – Матица Хрватска: књ. 1–3): Нови Сад – Загреб, 1967–1969; (Матица Српска: књ. 4–6): Нови Сад, 1971–1976.

5. Толковий словарь русского языка. Т. 1–4 / под ред. Ушакова Д. И. – М.: Терра, 2007.

6. Dictionary.com [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dictionary.com/> Дата последнего обращения 30.11.2018

7. If I., Petrov E. The Golden Calf. Rochester, NY, Open Letter, 2009. 336p.

УДК 811.161.1:81'271.14:81'373.7

## **У Яньшань**

Санкт-Петербургский государственный университет

### **СЛОВО *ОШИБКА* В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЙ И СИНТАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

Весьма актуальная семантика ‘ошибка, ошибочное действие’ реализуется в русском языке значительным рядом слов, из которых лишь несколько являются наиболее употребительными. Статья посвящена анализу места и функций слова *ошибка* как основного в ряду таких семантических средств и имеющего широкие парадигматические и синтагматические связи, которые в статье показаны на примере лексикографических данных и контекстов Национального корпуса русского языка. Акцент делается на определениях, уточняющих в речи говорящего указание на ошибку.

*Ключевые слова: ошибка, семантика, парадигма, синтагматические связи, определение.*

## **Wu Yanshan**

Saint Petersburg State University

### **Word *error* in the Russian language: paradigmatic and syntagmatic aspects**

Very relevant semantics ‘error, erroneous action’ is realized in Russian by a significant number of words, of which only a few are the most commonly used. This article is devoted to the analysis of the place and functions of the word error as the main one among such semantic means and having broad paradigmatic and syntagmatic connections, which are shown in the article on the

example of lexicographic data and contexts of the Russian National Corpus. The emphasis is on adjectives that clarify in the speaker's speech an indication of an error.

*Keywords: error, semantics, paradigm, syntagmatic connections, adjectives.*

Человек, планирующий свои действия, обычно выстраивает некую цепочку взаимосвязанных и последовательно осуществляемых шагов, целью которых является достижение определенного результата. Однако в ход событий нередко вмешиваются сторонние факторы, обстоятельства, затрудняющие достижение желаемого. Подобные явления, как и неверная линия поведения, ошибочные действия индивида, способные помешать получению нужного результата, оцениваются языковой личностью с помощью целого ряда языковых средств, центральное место среди которых занимает лексема «*ошибка*».

В словаре современного русского языка *ошибка* определяется как 'неправильность в работе, вычислении, написании и т. п., неверное действие, ошибочный поступок', а ее употребление подтверждается следующими примерами: *грамматическая о., жизненная о.; допустить ошибку, совершить ошибку, считать (поступок) ошибкой* [3, с. 735]. В [ТСУ] *ошибка* трактуется как 'неправильность в действиях, поступках, высказываниях, мыслях, погрешность'. *Ошибка в чем-н. Допустить о. Вкралась о. Хронологическая о. Сделать что-н. по ошибке (нечаянно, непреднамеренно, случайно)* [5].

Понятие парадигмы получило в лингвистике широкое применение, но в данной работе под этим термином понимается лексическая парадигма, т. е. совокупность близких по значению слов одной части речи, способных, с одной стороны, конкурировать в речевом употреблении, а с другой – быть противопоставленными по некоторым семантическим компонентам [1, с. 32].

Слово *ошибка* вступает в синонимические отношения со многими словами русского языка, по отношению к которым оно является нейтральным и, следовательно, может взять на себя функцию доминанты. Именно такой видится роль этой лексемы авторам толково-понятийного (*ошибка, накладка, промашка, промах, оплошность, ложный шаг, неверный шаг*) [6, с. 489] и синонимического словарей русского языка – в последнем этот ряд пополняется словами *провал, погрешность, неудача, описка, упуце-*

ние, просчет, осчитка и др. [4]. [РСС] словарь приводит парадигму существительных с семантикой ошибочности, включающую, помимо вышеназванных, слова *оплошка, неосторожность, ляпсус, грех, вина, недосмотр, проруха, просмотр* [2, с. 273].

Контексты использования лексемы *ошибка* представляют ее в различных комбинациях со словами близкой семантики; ср. примеры из НКРЯ: *Следующий год может стать переломным для российских пляжных курортов, если удастся исправить ошибки и устранить недостатки нынешнего сезона* [Н. Литвинова. В патриотическом настроении // «Эксперт», 2014]; *О «промахах» рыночных экономик, в том числе из-за ошибок правительств, беспокоиться не стоит – рынок поправит всё автоматически* [коллективный форум «В мире дешевеет все – от еды до бытового газа». Комментарии к статье (2015)]; *По утверждению начальника бюджетного отдела, <...> это очень трудоёмкий процесс, и при согласовании данных часто выявляются ошибки и неточности* [В. Кулаков. Уральский САПФИР // «Computerworld», 2004]. Таким образом, современное употребление слова способно уточнять спектр парадигматических отношений лексических единиц с семантикой ошибочности.

Слово, функционируя в речи, обретает связи со своим лексическим окружением. Синтагматические отношения в лексике проявляются в правилах сочетаемости слов, в их связях с контекстными партнерами в рамках конкретных высказываний. Эти цепочки определяются как реальными связями явлений действительности, которые составляют содержание мысли, выраженной в предложении, так и законами семантической согласованности слов [1, с. 86]. Анализ примеров позволяет очертить круг контекстуальных партнеров слова *ошибка*, в частности – на примере согласуемых с ним определений, характеризующих в общих чертах представление об оплошности наших современников.

В рамках данной статьи рассмотрено более 150 контекстов из НКРЯ (после 1990-ого года), которые позволили увидеть характеристики допускаемых ошибок. Это, в частности, указание на масштаб оплошности (*Организаторы [лыжной гонки] делают большую ошибку, когда не включают в состав жюри медика* [А. Митьков. *Этап Кубка мира по лыжам в Токсове провели в экстремальных погодных условиях* (2003) // «Известия», 2003.01.08]),

степень важности ошибки (*Главная ошибка, которую допустил тренер-дебютант, – ссора с лучшим снайпером лиги Павлом Буре* [А. Демин. Железные рукавицы для Русской Ракеты (2001) // «Известия», 2001.12.03]), связь с субъектом речи (*Украинская элита не смогла научиться ни на чужих ошибках, ни на чужих успехах, теперь учится на своих ошибках* [А. Механик. Язык, автономия, независимость // «Эксперт», 2015]), степень типичности и повторяемости ошибки (*Лишенные воображения политики <...> должны понять, что если их постоянные ошибки заставят Грецию выйти из зоны евро, то становится вероятным и уход страны из Евросоюза* [Г. Колодко. Как избежать африканизации Греции // «Эксперт», 2015]); *О типичных ошибках лингвистов-любителей <...> рассказывает известный лингвист Андрей Анатольевич Зализняк.* [А. Зализняк. О профессиональной и любительской лингвистике // «Наука и жизнь», 2009]), время совершения ошибки (*Думаю, что большевики того времени пытались исправить исторические ошибки, которые они наделали в 1917 году* [Д. Смирнов. Владимир Путин: «У страны должны быть герои» // Комсомольская правда, 2013.03.15]), степень серьезности совершенной ошибки (*Среди оплошностей, субъективных и потому особенно обидных, и ошибок – объективных, <...> моему пониманию особенно доступна одна, едва ли не самая нелепая и вместе с тем, на мой взгляд, роковая* [А. Милитарев. России верные пасынки // «Знание – сила», 2010]), на сферу человеческой деятельности, в которой ошибка допущена – врачебную, техническую, журналистскую и проч. (*Против высказывался и глава УЕФА Мишель Platini, заявлявший, что судейские ошибки являются неотъемлемой частью футбола* [Э. Сержан. Пена бразильских дней // Известия, 2014.06.16]). *Власть, паникуя от ситуации в Калининграде и от появления темы отставки правительства, допускает серьезные политические ошибки* [Ольга Ветрова. Мельников: «Единая Россия» и «Справедливая Россия» подтвердили, что являются «единым целым» // Новый регион 2, 2010.02.08].

Говорящие косвенно аттестуют и субъекта, допустившего ошибку, дают ему оценку, сопровождая лексему определениями недальновидная, нелепая, детская, логическая и др.: *Португальцы смотрелись лучше на каждом участке поля, постоянно заставляя россиян допускать глупые ошибки* [Т. Ганеев. Сборная России с

минимальным счетом уступила португальцам в Лиссабоне // Известия, 2013.06.08].

Таким образом, даже на уровне одного типа контекстуальной сочетаемости слова – с определением – можно выявить типичные представления говорящих о допускаемых ошибках и их разнообразных характеристиках.

#### Литература

1. Кузнецова Э. В. Лексикология русского языка: учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1989. – 216 с.
2. Русский семантический словарь (РСС). Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / РАН. Ин-т рус. яз.; под общ. ред. Н. Ю. Шведовой. Т. 3. – М.: Азбуковник, 1998. – 720 с.
3. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. Т. 3. – М.: Русский язык, 1981–1984. Т. 2. – 1982. – 736 с.
4. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений/ под ред. Н. Абрамова. – М.: Русские словари, 1999; URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_synonims/](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/)
5. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935-1940. URL: <https://slovar.cc/rus/ushakov/426160.html>
6. Толково-понятийный словарь русского языка (ТПС): 600 семантических групп : около 16500 слов и устойчивых выражений/ ИЛИ РАН; А.А. Шушков. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 988 с.

УДК 81'367.625:81'37:811.161.1

**Усенко И. Ю., Токина А. И.**

Санкт-Петербургский государственный университет

### **ГЛАГОЛЫ ПРИВЕДЕНИЯ В ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ (лингводидактический аспект)**

В статье представлен фрагмент лингводидактического описания одной из ЛСГ глаголов сферы межличностных отношений: «Глаголы приведения в эмоциональное состояние». Проведённый анализ может стать базой для создания учебных пособий и практических разработок по русскому языку как иностранному.

*Ключевые слова: грамматика, лингводидактическое описание глаголов, глаголы приведения в эмоциональное состояние.*

**I. Y. Usenko, A. I. Tokina**

Saint Petersburg State University

## **Verbs of bringing into emotional state (linguodidactic aspect)**

This article represents the linguodidactic description of the verbs of bringing into emotional state. This analysis can be used as basic for writing textbooks and training materials for Russian for foreigners.

*Keywords: grammar, linguodidactic description of the verbs, verbs of bringing into emotional state.*

Как известно, глагол занимает центральное место в лексической системе русского языка. По определению Н. Ю. Шведовой, он является «доминантой русской лексики» [1, с. 414], несёт большую смысловую нагрузку в предложении и тексте. Для иностранцев представляет сложность не только овладение спектром смысловых различий глаголов, но также употребление глагольно-именных словосочетаний с предлогами и без предлогов, усвоение норм глагольного управления и лексической сочетаемости. Несмотря на то, что в настоящее время система глаголов русского языка продолжает активно изучаться, в этой области по-прежнему остаётся почва для анализа, прежде всего в практическом, лингво-методическом аспекте.

Статья посвящена лингводидактическому описанию особенностей семантики и управления лексико-семантической группы глаголов (ЛСГ) приведения в эмоциональное состояние. Выбор именно этой группы обусловлен её немногочисленностью, а представленный анализ является фрагментом предпринятого исследования глаголов межличностных отношений, входящих в лексический минимум по русскому языку как иностранному второго сертификационного уровня.

В выбранную ЛСГ входит 8 глаголов из лексического минимума ТРКИ-2 [2], типовая семантика которых: «каким-либо образом способствовать появлению у субъекта положительного или отрицательного эмоционального состояния» [3, с. 532]. Большинство из них, согласно лексическому минимуму, иностранцы должны усвоить активно: *обижать, оскорблять, пугать, беспокоить, волновать, интересоваться*. Два глагола предназначены для пассивного усвоения: *радовать, унижать*.



Глаголы этой группы характеризуются однотипностью управления. 6 из 8 глаголов требует после себя двух распространителей в винительном падеже и творительном падеже, где винительный падеж обозначает субъекта, у которого вызваны те или иные чувства, а творительный падеж указывает на причину появления этого чувства (*радовать, обижать, оскорблять, унижать, пугать, беспокоить кого чем*). Второй распространитель, в отличие от первого, является факультативным. Два глагола употребляются только с распространителем в винительном падеже (*интересовать, волновать кого*).

Остановимся на особенностях семантики тех глаголов, которые представляют интерес в плане семантических связей друг с другом. Глагол *волновать* в одном из основных значений сходен с глаголами *беспокоить, тревожить* [3]–[5]: *Её поражало, что в огромном постигшем людей бедствии их продолжают волновать житейские мелочи, что люди раздражаются друг против друга по пустякам* [Василий Гроссман. Жизнь и судьба, ч. 1 (1960)]. В другом значении он синонимичен глаголу *трогать* – «вызывать душевное волнение; пробуждать чувство радости, умиления, восхищения» [5]: *Ведь эта рука с отточенным карандашиком из месяца в месяц, из года в год подписывает к печати дрянные (или ставшие с её помощью дрянные) книги, бракует талантливые и обещающие. Ничто его не волнует, этого чиновника от литературы, ничто не трогает, не восхищает, не смешит и не сердит. Одна забота – чтобы начальство не разгневалось* [Аркадий Мильчин. В лаборатории редактора Лидии Чуковской // «Октябрь», 2001]. В третьем значении – сходен с глаголом *интересовать* [6]: *Учитывайте, что Ваше знание языка, как бы странно это ни звучало, на самом деле никого не волнует* [Форум: Были вы в стране преподаваемого языка? (2008–2011) ].

Глаголы *беспокоить* и *волновать* объединяет общая сема «вызывать у другого человека состояние нервного возбуждения», «тревожить» [4]. В этом значении они взаимозаменяемы: *Есть проблема, которая беспокоит (волнует) всех, – это рост наркоугрозы, исходящей с территории Афганистана* [В. В. Путин. Заявление для прессы по окончании российско-мексиканских переговоров // «Дипломатический вестник», 2004].

Ещё один оттенок значения глагола беспокоить – «нарушать покой, мешать, затруднять» [там же]: *Мальчику страшно захотелось спросить купца: зачем он беспокоит себя, живя весь день на базаре, в шуме и суете, а не дома, где тихо и смирно?* [Максим Горький. Трое (1901)]. Наконец, указанный глагол может передавать чувство боли, неприятные ощущения: *Как только заживёт его искалеченная правая рука, он станет учиться писать левой рукой. – Пока трудно, – говорит он, – беспокоит рука... Но я научусь...Раз выучился писать ногой, то рукой нетрудно* [Рядовой Иван Жуков (1915.04.25) // «Раннее утро», 1915]. Согласно данным национального корпуса русского языка, глагол беспокоить, как правило, используется с одним распространителем, чаще всего – в модели Что кого беспокоит.

Глагол *обижать* в словарях объясняется следующим образом: «1) нанести обиду, причинить неприятность кому-либо, чему-либо; 2) нанести ущерб кому-нибудь, обмануть в делах; 3) наделять чем-либо в недостаточной степени, обделять» [4]–[5], [7].

В первом значении глагол *обижать* нередко выступает как синонимичный глаголу *оскорблять*, не случайно в словарях эти глаголы толкуются друг с помощью друга: «оскорбить – крайне обидеть, унижить, причинить моральный ущерб», «оскорблять – тяжело обижать, крайне унижать» [4]–[5], [7]. В определённых контекстах *обижать* и *оскорблять* взаимозаменяемы или используются вместе: *Да, я обидел, оскорбил, этого старика, но я думал о десятках и сотнях больных* [Василий Аксенов. Коллеги (1962)]. *Заговорили вместе Володя и Дмитрий. – Никто не хотел тебя обижать. – Нет, он хотел оскорбить меня* [Л. Н. Толстой. Юность (1857)]. Во втором значении глагол *обижать* в материалах национального корпуса русского языка встречается редко. Третье значение *обижать* не соотносится с синонимичным *оскорблять*: *Если возникает необходимость разобраться по-мужски, я себя особенно не останавливаю – благо, силой меня Бог не обидел* [Эльвира Савкина. Если впрягаюсь, то основательно (2002) // «Дело» (Самара), 2002.05.03].

Согласно словарю П. Н. Денисова, В. В. Морковкина [8], у рассматриваемых глаголов схожие особенности лексической сочетаемости: *обидеть словами, отказом, подозрением, недоверием; оскорбить упрёком, подозрением, недоверием, предположением;*

обидеть сильно, глубоко, кровно, страшно, нечаянно, умышленно; оскорбить глубоко, смертельно, тяжело, безнаказанно.

В соответствии с данными толковых словарей, глаголы *обидеть* и *оскорбить* различаются силой нанесённой обиды. Данные словаря сочетаемости это подтверждают, указывая для глагола *оскорбить* возможность сочетаться с наречиями *смертельно*, *тяжело*. Вместе с тем, в национальном корпусе русского языка присутствуют примеры, в которых наречие *смертельно* сочетается не только с *оскорбить*, но и с *обидеть*: *Я ворвался в уютный вечер и смертельно обидел этого мальчика, от которого видел только добро* [Елена Хаецкая. Хальдор из светлого города (1997)].

С точки зрения силы причинённого оскорбления маркируется глагол *унижать* (по сравнению с *обижать* и *оскорблять*): *Они считают, что героиня, объявив о разводе при гостях, унизила мужа. Именно унизила, а не просто обидела, оскорбила – почувствуйте разницу* [Денис Драгунский. Матрица // «Частный корреспондент», 2010].

*Унижать* – «вызывать у кого-либо состояние угнетения, обиды вследствие оскорбления словами, поступками и т.п. чьего-либо самолюбия, достоинства» [3]. Это угнетённое состояние выражается в контексте: *Юру Медведя, который десятиклассников не боялся, унизил и растоптал на глазах у всех* [Юрий Трифонов. Дом на набережной (1976)]. Сила оскорбления и унижения эксплицируется с помощью наречий: *Казалось, уже тогда унизил себя незабываемо, невозможно* [Константин Большаков. Бегство пленных, или История страданий и гибели поручика Тенгинского пехотного полка Михаила Лермонтова (1928)]. В ряде контекстов выражается мысль, что *унизить* – это хуже, чем *оскорбить*: *Но последний раз он меня просто оскорбил, хуже – унизил!* [Петр Проскурин. Полуденные сны (1983)].

Глагол *пугать* имеет три основных оттенка значения: 1) намеренно внушать страх, боязнь кому-либо, заставлять кого-либо бояться; 2) невольно вызывать чувство страха; 3) вызывать чувство тревоги, опасения [4]–[5], [7]. В последнем случае глагол *пугать* соотносится с глаголами *беспокоить* и *волновать*, хотя и отличается семантически: 1) *Неизвестность пугает (беспокоит) меня*. 2) *Вот это и пугает (волнует/беспокоит) больше всего. Может, это я ненормальная?* [Сергей Носов. Фигурные скобки

(2015)]. Примеры употребления глагола как в первом, так и во втором оттенках значения в материалах национального корпуса русского языка достаточно широко представлены: 1) *На встречах с избирателями Россель то плачет, то пугает всех самоубийством* [Алексей Иванов. Ёбург. Новеллы из книги (2014)]. 2) *Есть надо меньше, – откликается тот, который курит, и своим смехом до полусмерти пугает двух воробьёв, клюющих серый кусок батона у его ног* [Михаил Бару. Записки понаехавшего (2010)].

Таким образом, в статье представлен фрагмент лингводидактического описания ЛСГ «Глаголы приведения в эмоциональное состояние». В такой анализ, с нашей точки зрения, необходимо включать следующие составляющие: 1) Отбор глаголов определённых ЛСГ из словарей, минимизация за счёт сопоставления с лексическим минимумом конкретного уровня; 2) Группировка глаголов в соответствии со спецификой управления (очевидно, что глаголы с близкой семантикой и однотипным управлением легче запоминать, при этом можно объединять некоторые ЛСГ); 3) Знакомство со значением глаголов по словарям, анализ их употребления в материалах национального корпуса русского языка, описание особенностей семантики и семантических связей друг с другом; 4) Изучение лексической сочетаемости глаголов по словарям и данным национального корпуса русского языка.

Проведённый анализ может стать подспорьем в создании учебных пособий и практических разработок для занятий в иностранной аудитории.

#### Литература

1. Шведова Н. Ю. Глагол как доминанта русской лексики // Филологический сборник: к 100-летию со дня рождения академика В. В. Виноградова. – М.: ИРЯ, 1995. – С. 409–414.
2. Андрушина Н. П. (ред.). Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение (электронное издание). – 5-е изд. – СПб.: Златоуст, 2015. – 164 с.
3. Бабенко Л. Г. (ред.). Толковый словарь русских глаголов. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 698 с.
4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

5. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Рус. яз., 2000. – в 2 т. – 1209 с.
6. Дмитриев Д. В. (ред.). Толковый словарь русского языка. – М.: Астрель: АСТ, 2003. – 1578 с.
7. Ушаков Д. Н. (ред.). Толковый словарь русского языка. – М.: Альта-Принт, 2005. – 1216 с.
8. Словарь сочетаемости слов русского языка / Под ред. Денисова П. Н., Морковкина В. В.. – Изд. 2-е, испр. – М.: Рус. яз., 1983. – 688 с.

УДК 811.161.1:81'373.7

**Филатова Е. М.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **ВИЗУАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОВЕРХНОСТЕЙ ПРЕДМЕТОВ СКВОЗЬ ПРИЗМУ РУССКИХ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ**

В статье рассматриваются русские устойчивые сравнения, характеризующие поверхность предметов с точки зрения визуального восприятия. На основании материалов «Национального корпуса русского языка» и результатов анкетирования определяется набор сравнений тематической группы «визуальная характеристика поверхностей» в современном русском языке, определяется их частотность и анализируются особенности их употребления.

*Ключевые слова: устойчивое сравнение, основание сравнения, эталон, языковое сознание.*

**E. M. Filatova**

Saint Petersburg State University

## **Visual surface characteristic through the prism of Russian stable similes**

The article deals with Russian stable similes which characterize a surface of objects from visual perception point of view. On the grounds of materials from Russian National Corpus and poll results the number of stable similes from the thematic group «visual surface characteristic» is identified. It is defined how often these stable similes are used and which specific features of usage they have.

*Keywords: Stable simile, simile reason, standard, language consciousness.*

Для устойчивых сравнений (далее – УС) характерно специфическое грамматическое оформление, экспрессивность, выраженная образность. Вслед за Л.А. Лебедевой, мы относим к УС выражения, обладающие следующими признаками: 1) определенность грамматического состава; 2) семантическая стабильность и прагматическая направленность; 3) несвободная сочетаемость компонентов [1, с. 19–38].

Цель статьи – определение состава русских УС, описывающих поверхность предметов с точки зрения визуального восприятия, выявление эталонов данных УС, а также наиболее частотных единиц: *блестящий как снег, чистый как стекло, прозрачный как слюда* и т. п. В качестве источников материала были использованы словари русских сравнений, данные «Национального корпуса русского языка» и результаты анкетирования носителей языка [1], [3]–[6].

Мы выделили четыре тематические группы УС: 1) УС, характеризующие блестящие, сверкающие поверхности: *блестеть как зеркало, блестеть как отполированный* и др. (30 единиц); 2) УС, характеризующие чистые поверхности: *чистый как [обсохший] леденец, чистый как скатерть* и др. (5 единиц); 3) УС, характеризующие грязные поверхности: *как мухами обсажен, грязный как мазут, грязный как картошка* (3 единицы); 4) УС, характеризующие прозрачные поверхности: *как стеклянный, прозрачный (светлый) как стекло, прозрачный словно подтаявший, прозрачный как слюда* (4 единицы).

Для выявления наиболее употребительных в современном русском языке УС мы проанализировали контексты из «Национального корпуса русского языка» (далее – НКРЯ), а также провели анкетирование 79 носителей языка в возрасте от 15 до 60 лет. Респондентов просили ответить, с чем бы они сравнили блестящую, чистую, грязную и прозрачную поверхности.

Согласно НКРЯ, самыми частотными УС в группе «блестящие поверхности» являются *блестеть как зеркало* (26 контекстов), *гореть (сверкать) как жар* (17 контекстов) и *блестеть как золото* (15 контекстов), например: *Я так натирала пол, он у меня блестел как зеркало* (Лидия Смирнова. Моя любовь (1997)) – [6]; *Камней разных, посуды сколько! И все как жар горит* (Светлана Василенко. Дурочка (1998)) – [6] и др.

Опрос носителей языка показал другие результаты: УС *блестеть как зеркало* по частотности оказалось на втором месте (6 ответов), после *блестеть как бриллиант* (10 ответов). Примечательно, что последнее УС не зафиксировано в рассмотренных нами словарях. УС *гореть (сверкать) как жар* не было названо ни одним из респондентов, третье по частотности место заняло *сверкать как звезда* (6 ответов). В качестве других популярных эталонов сравнений были названы [*первый*] *снег* (5 ответов), [*отполированный*] *металл* (4 ответа), *серебро* (4 ответа), *золото* (4 ответа), *лед* (4 ответа), [*медный*] *таз* (3 ответа), *алмаз* (3 ответа).

В группе «чистые поверхности» лидирующее место по количеству контекстов в НКРЯ заняло УС чистый как [*первый*] *снег* (5 контекстов), например: *И тотчас, протянув руку к стене, выхватил из ряда непочатый холст, тщательно загрунтованный белилами, чистый, как первый снег* (А. Е. Рекемчук. Мамонты (2006)) [6].

Результаты анкетирования подтверждают употребительность УС *чистый как [*первый*] снег*, однако среди частотных ответов были и такие выражения, которых нет в словарях: *чистый как слеза [*младенца*]* (7 ответов), *как [*белый*] лист бумаги* (7 ответов). В словарях сочетание *как слеза* зафиксировано только с основанием «прозрачный», однако материалы НКРЯ подтверждают, что использование этой конструкции с основанием «чистый» также является устойчивым, например: *Специалисты считают, что даже технологические эксперименты по выращиванию чистых как слеза ребенка полупроводников или получению качественных лекарств целесообразно поручить автомату* (Сергей Лесков. Притяжение Земли. Катастрофа «Колумбии» ставит под сомнение необходимость пилотируемой космонавтики (2003) // «Известия», 2003.02.03) [6]; *Стекло на лампе было чистое, как слеза* (В. Ф. Панова. Рабочий поселок (1964)) [6]. Контексты употребления сравнения *чистый как [*белый*] лист бумаги* не были обнаружены в НКРЯ, однако частотность в ответах информантов доказывает его устойчивость.

В русском языке мало УС, характеризующих грязную поверхность предметов: только 3 единицы зафиксированы в словарях, но в НКРЯ отсутствуют контексты их использования. Ответы респондентов также демонстрируют, что вопрос о том, с чем можно сравнить грязную поверхность, вызвал затруднения: анкетирова-

емые или приводили УС, описывающие грязные помещения (*грязный как [общественный] туалет, грязно как на вокзале, как на помойке* и др.), или УС, характеризующие неопрятных людей (*грязный как свинья, как черт, как трубочист* и др.), или вовсе ставили прочерк. Самым популярными были ответы, построенные по модели КАК БУДТО – ВРЕМЯ – НЕ МЫЛИ/НЕ ЧИСТИЛИ: *как будто никогда не мыли, как будто 100 лет не мыли, как будто 3 года не чистили*.

И контексты из НКРЯ, и результаты анкетирования указывают на то, что самое употребительное УС в группе «прозрачные поверхности» это *прозрачный как стекло* (17 ответов и 21 контекст), например: *Чудно, но пол вдруг стал **прозрачным как стекло**, и опять увидел я под собою все наше сонное королевство* (Юрий Медведев. Чертова дюжина «оскаров» // «Техника – молодежи», 1977) [6]. Другие УС группы практически не представлены в корпусе. Респонденты чаще всего называли следующие образы-эталоны: *вода* (12 ответов), *слеза* (7 ответов), *[горный] хрусталь* (6 ответов), *кристалл* (5 ответов), *лед* (5 ответов). Согласно материалам НКРЯ, все названные респондентами сравнения описывают прозрачные жидкости или лед, но не предметы: *Так что теперь каждый желающий может дойти до подножия белоснежных гигантов и собственными руками потрогать **прозрачный как кристалл** лед, ниспадающий застывшими потоками с серебряных склонов гор* (Светлана Паша. Непал. Страна заоблачной реальности // «Пятое измерение», 2003) [6]; *Потому, что самогон у пенсионера Нефедкина **прозрачный как слеза*** (Александр Никонов. Литры доброй воли (1997) // «Столица», 1997.12.22) [6] и др.

Сопоставление данных словарей, НКРЯ и результатов опроса позволяет не только подтвердить актуальность той или иной единицы, но и выявить сравнения, закрепленные в языковом сознании, но не зафиксированные в словарях УС. Так, среди УС, являющихся релевантными для носителей языка, но не отраженных в словарях, оказались *блестеть как бриллиант, чистый как [белый] лист бумаги, чистый как слеза [младенца, ребенка]*.

#### Литература

1. Лебедева Л. А. Устойчивые сравнения русского языка: Краткий тематический словарь. – Краснодар: КГУ, 2003.



2. Лебедева Л. А. Устойчивые сравнения русского языка во фразеологии и фразеографии: Дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар: КГУ, 1999.
3. Мокиенко В. М. Словарь сравнений русского языка. – СПб.: Норинт, 2003.
4. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь народных сравнений / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2008.
6. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 18.11.2018).
7. Огольцев В. М. Словарь устойчивых сравнений русского языка. – М.: Русские словари, 2001.

УДК 811.161.1:008:316.647.8(=161.1)

## **Чэнь Вэйцзя**

Санкт-Петербургский государственный университет

### ***ВРЕД И ПОЛЬЗА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ РУССКИХ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ОПРОСА)***

Статья посвящена рассмотрению стереотипных представлений, проявляющихся у русских в качестве ассоциируемых с *вредом* и *пользой*. Материал для анализа составляют ответы 60 респондентов. Рассматриваются действия и ситуации, способные нанести вред и принести пользу как в отношениях между людьми, так и отдельным человеком – в отношении самого себя.

*Ключевые слова: стереотипные представления, ассоциация, польза, вред.*

## **Chen Weijia**

Saint Petersburg State University

### ***Harm and benefit in the representation of Russians (based on the results of the poll)***

This article is devoted to the stereotypes associated with the concepts of harm and good in Russians. The answers were used as analytical material 60. The work considers the actions and situations capable of doing harm and benefit both in the relations between persons and by an individual - in relation to himself (herself).

*Keywords: stereotypes, association, benefit, harm.*

Впервые понятие стереотипа использовал еще в 1922 г. У. Липпман, который считал, что это упорядоченные, схематичные детерминированные культурой «картинки мира» в голове че-

ловека, которые экономят его усилия при восприятии сложных объектов мира. При таком понимании стереотипа выделяются две его важные черты – детерминированность культурой и способность быть средством экономии трудовых усилий и, соответственно, языковых средств [2, с. 57]. Данное научное направление во многом определило работы таких ученых, как В. А. Маслова, Е. Бартминский, Ю. А. Сорокин, В. В. Красных, Ю. Е. Прохоров, И. Н. Щекотихина и др.

По мнению И. Н. Щекотихиной, стереотипические (стереотипные) представления понимаются как устойчивые обобщенные представления о психологических и поведенческих характеристиках этнических, национальных, культурных сообществ людей [3, с. 70].

В русском языке слово «вред» определяется как 'опасность или удар судьбы (вредный), наносящий ущерб (повреждение) в результате наступившей беды (вредность)' [1, с. 65]. А слово «польза» трактуется как 'хорошие, положительные последствия, благо; выгода' [1, с. 233]. Однако у многих людей могут иметься собственные представления о пользе и вреде и факторах, определяющих то или другое. Интересно поэтому обратиться к такому способу извлечения информации, как опрос респондентов, позволяющий получить представление о совокупности факторов, влияющих на некоторые действия людей и их результаты, расцениваемые в терминах «польза» и «вред».

В опросе участвовало 60 человек – преимущественно это люди с высшим, реже – со средним образованием. Нами не учитывались различия между респондентами по критериям возраста, пола, профессии. Мы попросили респондентов назвать не менее 4–5 ответных позиций (не менее 4–5 ответов) на 6 предложенных вопросов. При этом мы рассчитывали, что ответы, данные в отношении другого (абстрактного) лица, и ответы, связанные с собственно отвечающим – «примеряемые на себя», могут несколько отличаться. В результате получены ответы, представленные в обобщенном виде в приведенной ниже таблице. По каждому вопросу нами включены лишь 3 группы ответов, отмеченных наибольшим количеством респондентов и занимающих первые три позиции по количеству включений.

Ответы	Количество	Процент
<b>1. Какие действия (поступки) человека могут навредить другому лицу?</b>		
Ложь, обман, дезинформация, утаивание	39	65
Грубость, хамство	21	35
Насилие, словесное оскорбление, физическое насилие	21	35
<b>2. Какие действия (поступки) другого человека могут причинить вред вам?</b>		
Ложь, обман, сплетни, дезинформация, клевета, утаивание, манипулирование	37	61
Оскорбление	29	48
Хамство, грубость, грубые слова, крик	28	46
<b>3. Какие действия (поступки) человека могут быть на пользу другому?</b>		
Предложение и оказание физической, моральной и материальной поддержки, помощи (словом и делом, советом); отзывчивость	39	65
Эмпатическое выслушивание, понимание, сопереживание, жалость, сочувствие	19	31
Выражение чувств	17	28
<b>4. Какие действия (поступки) другого человека были бы на пользу вам?</b>		
Предложение и оказание физической, моральной и материальной поддержки, помощи (словом и делом, советом); отзывчивость	44	73
Эмпатическое выслушивание, понимание, сопереживание, жалость, сочувствие	21	35
Уважение	16	26
<b>5. Какими действиями (поступками) вы сами можете нанести себе вред?</b>		
Самоедство, самоугрызения, излишне ругать себя, подвергать себя жестокому самоанализу, винить себя, частое самобичевание	24	40
Плохие и вредные привычки: долгая работа за компьютером, не спать ночами; употребление алкоголя, курение	21	35
Лень	15	25

Ответы	Количество	Процент
<b>6. Какими действиями (поступками) вы можете принести себе пользу?</b>		
Здоровый образ жизни: ходить вовремя к врачу, чаще гулять, заниматься спортом, высыпаться, дышать свежим воздухом; здоровое питание, забота о своем теле	23	38
Самообразование, больше учиться	21	35
Читать хорошие книги	18	30

В процессе анализа ответов выявлено, что в первую очередь неприемлемым и наносящим вред любому человеку – и себе, и другим, – является искажение информации; наибольшим количеством ответов на вопросы 1 и 2 удостоены *ложь, обман, дезинформация, утаивание информации*. В отношении самого себя респонденты дают ответы, близкие к тем, что прозвучали в ответе на первый вопрос, однако большее внимание уделено здесь заглазному обсуждению (*сплетни*) и возведению напрасных, несправедливых обвинений (*клевета*).

Остро воспринимаются и отрицательно оцениваются любые словесные нападки – как по форме (*крик, грубость, хамство*), так и по содержанию (*оскорбление*). При этом нельзя не заметить, что в отношении себя этот «вид вреда» отмечен бóльшим количеством респондентов, чем в отношении других (более 46 % против 35 %).

Полезным любому человеку, включая самих респондентов, является, как следует из результатов, предложение и оказание кем-либо сторонним помощи, *физической, материальной и моральной поддержки*. Отдельно респондентами выделена психоэмпатическая «помощь», состоящая в готовности *слушать и сочувствовать, жалеть и сопереживать*, отозваться на проблемы другого.

Ответы о пользе, связанной с собственными действиями респондентов, во многом определяются способностью вести *здоровый образ жизни* (38 %). Однако ответы, помещенные нами на второе и третье места, относятся уже к области образования и развития духовных и ментальных способностей (соответственно 35 % и 30 %) и в совокупности перевешивают важность физических параметров.

Интересно распределились ответы на вопрос о формах нанесения вреда самому себе: на первом месте (40 %) находятся по-разному названные формы рефлексии – *самоедство, самобичевание, жестокий самоанализ* и др., т. е. факторы психического воздействия. Вторую по количеству ответов группу составляют факторы, отрицательно влияющие на здоровье – *вредные привычки, нарушение режима дня* и проч. (35 %). Особого внимания удостоилась лень как фактор, определяющий, вероятно, степень карьерного роста, социального благополучия и жизненного успеха в целом.

В результате ассоциативного эксперимента у 60 русских респондентов много различных ассоциаций к данным вопросам, среди которых первое место занимает *ложь и обман*.

#### Литература

1. Кузнецов С. А., Большой толковый словарь русского языка: Справочное издание. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
2. Маслова В. А., Лингвокультурология. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
3. Щекотихина И. Н., Стереотип: аспекты и перспективы исследования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – Вып. 5. – № 19. – 2008. – С. 69–80.

УДК 811.161.1:81'271.1:81'37

**Юдина А. Д.**

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет им. Петра Великого

## **ОБ ОДНОЙ ИЗ ЯЗЫКОВЫХ ПРИМЕТ НАШЕГО ВРЕМЕНИ**

В статье рассматривается проблема, связанная с современным состоянием русского языка, говорится о повышенном интересе современников к слову "правильный", обращено внимание на появление новых значений у данного прилагательного в условиях изменяющейся социально-политической обстановки. На большом количестве примеров показано, как это слово употребляется современниками на страницах печати, в рекламе, как оно формирует новый стиль поведения, которому должны следовать люди.

*Ключевые слова:* прилагательное, словоупотребление, реклама, семантика, жаргонное словосочетание, специфическое значение.

## A. D. Yudina

Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University

### One of the linguistic signs of our time

The article deals with the problem of the current state of the Russian language, refers to the increased interest of contemporaries to the word "correct", draws attention to the emergence of new meanings in this adjective in a changing socio-political environment. A large number of examples show how this word is used by contemporaries on the pages of the press, in advertising, how it forms a new style of behavior that people should follow.

*Keywords: adjective, word usage, advertising, semantics, slang collocation, specific meaning.*

Сейчас на страницах печати и в рекламе очень активно используется прилагательное **«правильный»**. Доктор филологических наук М. Кронгауз в книге «Русский язык на грани нервного срыва» призывает бояться этого слова, так как «В нём слишком много идеологии, и оно не предоставляет выбора. В конце концов, от чего-то элитного или эксклюзивного можно отказаться, а от этого нет», – предупреждает известный лингвист [1, с. 32].

Современники сейчас часто сочетают прилагательное **правильный** с названиями различных продуктов питания. Например, **«Правильный бутерброд»** (АиФ, № 35, 2018) – это бутерброд с твердым или полутвердым сыром и листьями салата, которые помогают усваиваться полезным веществам; **«Как сварить правильную гречку...»** (АиФ «Здоровье», № 43, 2018); **«Как выбрать правильную булку»** (АиФ, № 9 2016); **«Как выбрать правильный мёд?»** (АиФ, № 48, 2015), то есть отличить настоящий продукт от подделки; **«Какой куркумин «правильный» и как его выбрать»** (Фитодоктор, № 2, 2018). А в «Комсомольской правде» (20–27.01.2016) подробно рассказали о **«правильных макаронах»**: **«Правильные макароны** снабжают нас энергией на целый день...», «...макароны не опасны для фигуры, в особенности если это **правильные макароны**, произведённые из **правильной пшеницы**...», то есть из пшеницы твёрдых сортов. А в газете «Метро» (06.09.2018) с юмором говорится о **«правильных котлетах»** – котлетах-полуфабрикатах, в которых половина перемолотых жил, кожи и потрохов и половина – вымоченный черствый хлеб.

В «Московском комсомольце» (17–24.02.2016) речь шла о **«правильной и неправильной колбасе»**, некачественной, о фаль-

сификате, о несоответствующей ГОСТу продукции, о том, сколько должно стоить *«правильное масло и честный сыр»*, то есть сыр без пальмового масла. В статье «Какое *мороженое* самое *правильное?* (АиФ «Здоровье», № 28, 2016) авторы советуют покупать только такое мороженое, которое делают исключительно из молока, в котором нет растительных жиров. В сочетании с названиями различных продуктов питания прилагательное *«правильный»* используется в основном в значении «качественный, натуральный, не фальсифицированный» или в значении «полезный для здоровья».

Несколько иную семантику имеет это прилагательное в сочетании со словами, обозначающими вещи, которыми мы пользуемся, которые мы носим, которые нас окружают. Например, в статье *«Правильные очки защитят глаза летом»* (Метро, 1.06.2015) специалисты советуют покупать солнцезащитные очки только надёжной фирмы с защитным слоем, предохраняющим от UV-излучения. В статье *«В ногах правды нет, а здоровье есть: как выбрать *правильную обувь*»* (Дневник, 3.06.2015) советуют покупать обувь с небольшим каблучком, на тонкой гибкой подошве, с жестким задником. Внимание уделяют и обуви, которую не стоит носить: *«Самая *неправильная обувь* – на толстой подошве»* (АиФ «Здоровье», № 51, 2014). В статье *«Правильный внешний вид – путь к здоровью»* (АиФ, № 51, 2014) авторы рекомендуют выбирать определенный цвет и стиль одежды, обуви, прически... Существуют даже магазины *«Правильная обувь»*, *«Правильная одежда»*.

С помощью слова *«правильный»* средства массовой информации формируют новый стиль поведения, которому люди должны следовать: что есть, что читать, во что играть, что смотреть, что слушать, что делать, что носить, какими предметами себя окружать, какими быть... «За этим словом всегда стоит некая «идейность». Оно отражает идеологию потребления» [1, с. 34].

Слово *правильный* так часто сейчас используется, что хозяева одного из баров в Казани решили выделиться и назвали свое заведение *«СПб самый правильный бар»*. В данном случае необычно не только то, что употреблена превосходная степень прилагательного, но и то, что в аббревиатуре, напоминающей СПб – Санкт-Петербург, наряду с русскими буквами есть заимствован-

ная. С помощью этой буквы, по-видимому, хотят обратить внимание на слово «самый», подчеркнуть качество обслуживания и привлечь к себе потенциальных клиентов.

Сейчас трудно сказать, что такое *«правильный»*. Представление о том, что такое *«правильно»* и *«неправильно»*, субъективно и может со временем меняться даже у одних и тех же людей. Это слово приобретает в речи современников много необычных значений. Например, *«Правильные шторы и обои»* (КП, 25.05–1.06.2016) – это шторы и обои, которые зрительно расширяют пространство, делают маленькую квартиру большой; *«Правильная книжка»* (24 часа, № 23, 2016) – это та книга, которая помогает понять себя и мир; *«Правильные пазлы»* – название развивающих игр для детей; *«Правильный подарок»* (АиФ, № 52, 2015) – это безопасные сладости: зефир и пастила, которые не содержат растительные и животные жиры; *«Правильная новогодняя ёлка»* (МК, 23–30.12.2015) – свежее, только что срубленное дерево; *«Правильные игры»* (АиФ, № 46, 2016) – игры, которые воспитывают у геймеров (от англ. *gamer*), страстных любителей компьютерных игр, патриотический дух. *«Правильное утро»* (реклама ТВ 2016) – это завтрак с йогуртом, в котором есть семена льна; *«Правильный вектор»* (Метро, 5.06.2018) – реклама бензопилы, оснащенной антивибрационной системой; *«Правильный телефон за правильные деньги...»* – престижный гаджет за приемлемые деньги, то есть те, которые человек может потратить [2].

Реклама в пригороде Санкт-Петербурга, в Мурино, предлагает *«Правильный размер квартир-студий»*, при этом количество квадратных метров не уточняется. Реклама *«Покупай правильную квартиру сегодня»* призывает к активным действиям, намекая на то, что скоро желанные метры будут стоить дороже.

В статье *«Какой должна быть правильная пенсия?»* (АиФ, № 34, 2018) речь шла о новой стратегии развития системы соцстрахования в РФ, о необходимости рассчитывать пенсию с учётом стажа и заработка. А в АиФ № 35 2018 писали о начале кампании *«Учителю правильную зарплату»*, то есть достойную, справедливую.

В газете *«Аргументы и факты»* № 36, 2016 года было предложение: *«Чтобы получить медпомощь, нужен «правильный штамп в паспорте»*, т. е. штамп, подтверждающий регистрацию в



том регионе, где человек хочет получить медицинскую помощь. Дело в том, что в Санкт-Петербурге и Ленинградской области люди все чаще сталкиваются с отказами в бесплатном лечении из-за прописки в ином регионе. Чтобы найти «выгодного жениха», надо «знать *правильные места* и устроиться на *правильную работу*» (МК, 1–17.10.2018).

В статье «Стиль жизни – победа» (АиФ, № 18, 2015) в интервью лидер ЛДПР В. Жириновский предлагал: «... демонстрировать силу! ... и учения проводить каждый день у *«правильных» границ*», т. е. законных, исторически сложившихся.

Необычным кажется и заголовок «Какое *дело правильное?*» (АиФ, № 44, 2015). В статье говорится о вариантах литературного и профессионального произнесения слов и о том, что специалисты стараются закрепить разницу смыслов: «...*кОмпас* на суше, а *компАс* в море, *возбужденО* тело, а *возбУждено* дело. Выражение «*дело возбужденО*», произнесенное правильно, увы, непременно вызовет насмешки коллег юристов».

На страницах печати прилагательное *правильный* сочетают не только с названиями различных продуктов питания, вещей и абстрактных понятий, но и с наименованиями людей. Одно время в определенной среде активно использовали жаргонное словосочетание «*правильные пацаны*», которое имеет специфическое значение. *Правильным* считается заключенный, придерживающийся *правильных* понятий. В свою очередь, *правильные* понятия представляют собой систему неформальных норм и правил, действующих в неформальных группах заключенных и являющихся для них одновременно и этическим императивом, и средством противостояния тюремной администрации. «*Правильные пацаны* увлекаются *правильными* пацанскими *вещами*» [3].

В результате демократизации общества, отказа от ограничений разного рода, стилистически сниженные слова проникли на страницы печати и порой приобрели несколько иные значения. Например, в статье «Украсть диссертацию» (АиФ, № 7, 2016) жаргонное словосочетание «*правильные пацаны*» используется для наименования некоторых депутатов, их отличительных особенностей: «К сожалению, у нас в политической среде многие придерживаются странного «этикета»: у *правильного «пацана»* должны быть тачка, блондинка, дорогие часы и учёная степень.

Это часто встречающийся мотив. Этим объясняется желание чиновников иметь фальшивые учёные степени».

В современной речи прилагательное *правильный* употребляется и в значении «свой, нужный на данном этапе, на нужной должности». Например: «В бизнесе нужны *правильные люди на правильном месте*. Они определяют успех бизнеса» (Метро, 25.05.2016); «В небольших городах все рыночные ниши для малого бизнеса заняты *«правильными людьми»* (СПб Ведомости, 24.08.2018). Один из представителей Министерства финансов России однажды сказал: «Мы считаем, что г-н Тошовски стал бы *правильным человеком на правильном месте в правильное время*».

После того, как Трамп стал президентом США, американские СМИ продолжали обсуждать победу нежелательного кандидата. Они не скрывали разочарования исходом кампании и не стеснялись в выборе выражений. Так, в газете «Метро» (10.11.2016) приводится высказывание Нобелевского лауреата Пола Кругмана: «При любых обстоятельствах очень плохо помещать во главу самой важной экономики мира безответственного, невежественного человека, окружившего себя сплошь *неправильными людьми*». В данном контексте словосочетание «*неправильные люди*», по-видимому, имеет значение «не такие, как надо». А в газете «Собеседник» (№ 33, 2018) речь идёт о «*правильном поколении*», о молодых людях, которые понимают, что жить надо сейчас и здесь.

Прилагательное *правильный* современники используют и для выражения высшей степени оценки человека. Например, «*Правильная бабушка*» – это бабушка, для которой авторитет родителей – ценность неприкасаемая, которая никогда не будет отменять родительских запретов, даже если они кажутся ей излишне суровыми. Она всегда знает, чем занять внуков, всегда чувствует эмоциональное состояние своих внуков и умеет превращать плохое настроение в хорошее» (Собеседник, № 16, 2015). А английский актер театра и кино Том Харди говорит о том, что «хотел бы стать *суперотцом*... и быть *правильным*, показывать пример» (Метро, 04.10.2018).

Иногда прилагательное «*правильный*» используется для создания иронии, сарказма. Так, после аварии с ракетоносителем «Союз-ФГ», который доставлял космонавтов на орбиту, появилась статья «Прости нас, Юра, мы всё про Бали...» (МК, 17–

24.10.2018). В ней говорится о том, что все наши беды оттого, что места профессионалов занимают эффективные менеджеры: «Эффективный менеджер – это **правильный**, нужный стране **человек**». В этой же газете (24–31.10.2018) в статье «Цивилизованный стукачок» рассказано о том, что доносы предлагается поощрять ценными подарками: «Россиян приучают к **«правильному» доносительству**».

И совсем необычное значение приобрело прилагательное **правильный** в газете «Политехник» (№ 39–40, 2017) в статье «Итоги уходящего года и перспективы на будущее»: «Возобновила свою работу знаменитая автошкола «Политех-Авто», которая набирает группы желающих стать **«ПРАВИЛЬНЫМИ водителями»**. Графическое выделение части слова усложнило семантику прилагательного, подчеркнуло то, что водитель всегда будет прав, всегда будет соблюдать правила движения (прав + **правильный** в значении «не нарушающий правил движения»). Возможно, авторы хотели подчеркнуть и то, что все, кто хочет, получают права – документ об окончании курсов.

Активное использование прилагательного **«правильный»** в последние годы отражает те изменения, которые произошли в обществе и в современном русском языке. Данное прилагательное стало одним из ключевых слов нашего времени. Анализ словоупотребления прилагательного **«правильный»** на страницах печати и в рекламе показывает, что это один из способов обратить на себя внимание, привлечь потенциальных покупателей и клиентов в мире жёсткой конкуренции, подчеркнуть своё превосходство над другими, навязать определённые вкусы и стиль поведения. В этих условиях прилагательное **«правильный»** расширило границы своей лексической сочетаемости, приобрело новые значения, ещё не зафиксированные толковыми словарями.

#### Литература

1. Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва / М. Кронгауз. – М.: Знак: Языки славянских культур, 2009. – 232 с.
2. <http://www.hel.pix.ru>
3. Словарь блатного жаргона. Режим доступа: [http://www.aferizm.ru/jargon/sl\\_p\\_r.htm](http://www.aferizm.ru/jargon/sl_p_r.htm)

## **II. ВОПРОСЫ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ**

УДК 811.161.1:808.5:378.147

**Житенева А. М.**

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

### **МОДУЛЬ «ОСНОВЫ НЕОЭПИСТОЛЯРНОЙ КУЛЬТУРЫ» В СОСТАВЕ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»**

Одну из основных задач вузовского курса «Русский язык и культура речи», связанную с развитием и совершенствованием у обучающихся универсальной компетенции – способности демонстрировать в речевом общении личную и профессиональную культуру, в современных условиях невозможно реализовать без обучения студентов основам неоэпистолярной культуры – нормам и правилам речевого общения при помощи современных каналов коммуникации. Был разработан дополнительный раздел (модуль) «Основы неоэпистолярной культуры», осваивая который обучающиеся осмыслят и закрепят на практике свод норм и правил, а также эффективные модели неоэпистолярной коммуникации, позволяющие успешно достигать целей общения в личной и профессиональной сфере, сохраняя и поддерживая гармоничные отношения с любимыми коммуникативными партнерами.

*Ключевые слова: русский язык, культура речи, неоэпистолярная коммуникация, неоэпистолярная культура*

**A. M. Zhiteneva**

Lomonosov Moscow State University

### **The module «fundamentals of neo-epistolary culture» in the course «Russian language and speech culture»**

One of the main objectives of the university course "Russian language and speech culture" is associated with the development and improvement of students' universal competence to demonstrate personal and professional culture in speech communication. In modern conditions, this objective is unachievable without teaching students the basics of neo-epistolary culture, i.e. rules and norms of speech communication by means of modern communication channels. Hence "Fundamentals of neo-epistolary culture" additional section (module) was developed, enabling students to comprehend and put into prac-

tice a set of rules and norms, as well as effective models of neo-epistolary communication, allowing to achieve communication goals in personal and professional sphere, maintaining and promoting harmonious relations with any communication partners.

*Keywords: Russian language, communication culture, neo-epistolary communication, neo-epistolary culture*

Одной из основных задач курса «Русский язык и культура речи», относящегося к базовой части учебного плана ФГОС высшего образования, является, как известно, развитие и совершенствование у обучающихся универсальной компетенции, направленной на способность демонстрировать в речевом общении личную и профессиональную культуру, а также на умение ставить и решать коммуникативные задачи во всех сферах общения: бытовой, учебной, научной, деловой и прочее (ср., например [1, с 138]).

Последние полтора десятилетия, озаменованные стремительным развитием новых коммуникационных технологий, стали эпохой коммуникационного взрыва – временем повсеместного активного коммуникативного взаимодействия (преимущественно письменного), стирающего пространственно-темпоральные границы и нередко устраняющего иерархические барьеры между адресантом и адресатом. Если еще чуть больше четверти века назад утверждалось, что эпистолярный жанр умирает, то в последние годы самой распространенной формой коммуникативного взаимодействия во всех сферах общения стала именно эпистолярная коммуникация [2, с. 102]. Терминологически более корректно обозначить этот тип речевого общения, задействующий новые каналы коммуникации: электронную почту, мессенджеры, социальные сети и прочее – неэпистолярной коммуникацией. Обучающиеся сталкиваются с необходимостью использования различных неэпистолярных жанров (электронное письмо, СМС, сообщение в мессенджере, комментарий к посту и пр.) повсеместно: и в быту, и в учебном процессе, и впоследствии в профессиональной среде.

Новые коммуникативные условия формируют новые правила общения, представляющие собой основу неэпистолярной культуры, владение которой напрямую влияет на эффективность решения коммуникативных задач и успешность коммуниканта во всех без исключения сферах межличностного взаимодействия.

Но если регламентация поведенческих норм, непосредственно связанная с базовой социализацией индивидуума, усваивается на раннем этапе формирования и становления личности путем последовательного копирования поведенческих моделей авторитетных взрослых (родителей, семьи, близкого окружения, несколько позже – учителей) и усвоения эксплицитно выраженной авторитетными наставниками системы правил и запретов, то современное поколение обучающихся было лишено возможности получения знаний о нормах неэпистолярной культуры традиционным путем из-за относительно недавнего возникновения самого феномена неэпистолярной коммуникации и отсутствия у старших поколений готовых поведенческих моделей и сформулированных рекомендаций, основанных на собственном опыте или опыте предшествующих поколений. Сложившаяся ситуация напрямую влияет на уровень эффективности межличностного взаимодействия, приводит к дисгармонизации речевого общения. Участники неэпистолярной коммуникации вынуждены действовать интуитивно, что в связи с не всегда высоко развитым навыком рефлексии и саморефлексии и разным уровнем эмпатии может являться причиной коммуникативных неудач.

Всё это свидетельствует о необходимости включения в базовый курс «Русский язык и культура речи» модуля (раздела) «Основы неэпистолярной культуры», осваивая который обучающиеся будут иметь возможность усвоить эксплицитно сформулированные правила, запреты и нормы речевой деятельности в новых каналах коммуникации, осмыслить и закрепить на практике эффективные модели неэпистолярной коммуникации, позволяющие успешно достигать целей общения в личной и профессиональной сфере, сохраняя и поддерживая гармоничные отношения с любыми коммуникативным партнерами.

Разработанный модуль (раздел) «Основы неэпистолярной культуры» содержит несколько основных тематических подразделов, выстроенных на основе последовательной подачи теоретического материала и закрепляющих его практических заданий.

Структура модуля такова:

1. Введение. Общая характеристика эпохи коммуникативно-го взрыва и неэпистолярной коммуникации.

2. Неэпистолярная культура: типы неэпистолярной культуры (высокий, средний, сниженный).

3. Этические и коммуникативные нормы неэпистолярной культуры.

3.1. Выбор вида, формы, уровня и средства общения.

3.2. Регламентация компонентов неэпистолярной коммуникативной ситуации.

3.3. Особенности распределения коммуникативных ролей в неэпистолярной коммуникации.

3.4. Речевая стратегия и речевая тактика. Коммуникативные помехи и неудачи. Речевые ожидания.

3.5. Этикетные формулы в неэпистолярной коммуникации.

3.6. Невербальные (графические) компоненты в неэпистолярной коммуникации.

4. Орфографические и пунктуационные особенности неэпистолярной коммуникации. Расширение зоны допустимой вариативности.

5. Заключение. Свод основных правил и норм неэпистолярной коммуникации.

*Первый* – вводный – *подраздел* предлагает обучающимся обзорный материал об эпохе коммуникативного взрыва, общую характеристику всего спектра современных каналов коммуникации с определением возможности их использования в разных сферах межличностного общения. В этом же подразделе дается терминологический аппарат, связанный с темой неэпистолярной коммуникации и неэпистолярной культуры.

Во *втором подразделе* характеризуются особенности трех типов неэпистолярной культуры: высокий (адресант демонстрирует максимально полное и совершенное владение всеми лингвистическими и экстралингвистическими возможностями в процессе неэпистолярной коммуникации), средний (адресант владеет нормами неэпистолярной коммуникации на уровне, достаточном для осуществления неэпистолярного взаимодействия между коммуникантами, но нередко сталкивается с коммуникативными неудачами из-за несоблюдения тех или иных норм и правил неэпистолярной культуры), сниженный (адресант не владеет нормами неэпистолярной культуры или сознательно их игнорирует).

*Третий подраздел* модуля посвящен этическим и коммуникативным нормам неэпистолярной коммуникации. В этом подразделе описаны особенности стратегии и тактики неэпистоляр-

ного взаимодействия на разных уровнях: от выбора вида, формы и средства общения до принятия решения о задействовании графических компонентов в различных неопистолярных текстах. В этом же подразделе анализируется явление размывания иерархических границ между адресатом и адресантом, предлагаются пути решения этих проблем и перечисляются способы профилактики возникновения проблемных коммуникативных зон, связанных в первую очередь с соблюдением личных границ коммуникантов при межличностном взаимодействии в неопистолярном формате.

*Четвертый подраздел* предоставляет систематизированный материал, связанный с проблемой расширения допустимой зоны орфографической и пунктуационной вариативности в неопистолярных текстах, а также описывает особенности речевого и культурного кода, связанного с письменной фиксацией звучащей речи в современных каналах коммуникации. Базовым признаком высокой речевой культуры при неопистолярной коммуникации по-прежнему остается соблюдение орфографических и пунктуационных правил, которые, впрочем, подвергаются некоторой корректировке, связанной с особенностями ситуации неопистолярного общения. Так, например, точка, традиционно выполняющая функцию сигнала конца предложения, в финале сообщения в чате мессенджера, как правило, отсутствует – ее функции берет на себя рамка реплики и сам факт отправки текста. Более того, наличие точки в этой позиции будет свидетельствовать о нежелании коммуниканта продолжать диалог, сигнализировать об окончании общения, что может быть негативно воспринято адресатом и привести к коммуникативной неудаче.

В заключительном *пятом подразделе* сформулирован свод основных правил и норм неопистолярного общения, освоение и уместное применение которых обучающимися послужит залогом эффективного неопистолярного взаимодействия, гармонизирует неопистолярную коммуникацию, будет характеризовать обучающихся как культурных, грамотных, приятных в общении людей, позволит им успешно добиваться целей своей речевой деятельности и демонстрировать искреннюю заботу о своих партнерах по общению.

Каждый подраздел модуля «Основы неопистолярной культуры», помимо теоретического материала, снабжен практически-



ми заданиями, нацеленными на закрепление и отработку обучающимися коммуникативных навыков, норм и правил неэпистолярного взаимодействия. В конце модуля содержатся итоговые вопросы и обобщающее тестовое задание, направленное на контроль преподавателем уровня усвоения материала обучающимися.

Модуль «Основы неэпистолярной культуры» был успешно апробирован в 2017 и 2018 гг. в рамках преподавания курсов «Речевые практики» в Институте иностранных языков Московского педагогического государственного университета и курса «Русский язык и культура речи» на двух факультетах Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.

#### Литература

1. Ипполитова Н. А. Русский язык и культура речи: учебник / Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова. – М.: Проспект, 2017. – 440 с.
2. Житенева А. М. Сокращение дистанции между адресантом и адресатом в неэпистолярной культуре // Пересекая границы: межкультурная коммуникация в глобальном контексте: сб. матер. I Междунар. науч.-практ. конф. – М. – 2018. – С. 102–103.

УДК 81'276.5:378.18:811.161.1

**Корнилова Е. В.**

Санкт-Петербургский горный университет

## **О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЁЖНОЙ РЕЧИ И ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ВКУСА СТУДЕНТОВ**

Статья посвящена проблеме комплексного исследования молодёжной речи как феномена культуры. Рассмотрены коммуникативно-функциональные особенности речевого поведения молодёжи в контексте общеязыковых процессов. Подчеркивается необходимость формирования языкового вкуса студентов в процессе преподавания речеведческих дисциплин.

*Ключевые слова:* молодёжная речь, языковой вкус, концептосфера, литературно-языковые традиции, речеведческие дисциплины.

**E. V. Kornilova**

Saint Petersburg Mining University

## **About some aspects of youth speech research and students' language taste forming**

The article deals with the problem of complex research of youth speech as a culture phenomenon. The communicative and functional peculiarities of youth speech behavior in the context of common language processes are considered. The necessity of students' language taste forming in the process of teaching speech disciplines is emphasized.

*Keywords: youth speech, language taste, conceptual sphere, literary and linguistic traditions, teaching speech disciplines.*

В последнее время появилось немало научных междисциплинарных исследований, характеризующих состояние современной живой речи. Ее формируют наиболее активные представители речевого сообщества – журналисты, государственные служащие, политики, бизнесмены, творческая и техническая интеллигенция и, конечно, молодёжь, которая представляет авангард живых процессов в речи, является инициатором языковых новшеств. Журналисты, благодаря имеющимся в их распоряжении СМИ, оказываются «законодателями» речевой моды. Язык молодёжи – вторая по степени влияния на состояние современной живой речи сфера массового общения. Доминанты этой сферы – оригинальность, эпатаж, языковая игра. Субъекты речи – школьники, студенты, творческая молодёжь, солдаты и матросы, молодые специалисты, бизнесмены, программисты и др.

Поворот лингвистики к личностным аспектам изучения языка, к культурным и прагматическим факторам обуславливает внимание учёных к исследованию молодёжной речи как феномена культуры, особой когнитивной концептосферы, конгломерата собственно лингвистических, социолингвистических, лингвокультурологических факторов. В лингвистическом плане это лексико-фразеологическая подсистема специфических номинаций и экспрессивов, а также некоторые фонетические тенденции и грамматические предпочтения, считающиеся «молодёжными». Характеристика данного многоаспектного понятия напрямую зависит от установления его места по отношению к языковому стандарту (литературному, кодифицированному языку) и субстандарту (со-

циальным подъязыкам, жаргонам, диалектам и массовому просторечию). Также следует отметить, что для молодёжи особенно важной, престижной и привлекательной является собственная субкультура и обслуживающий её подъязык (сленг). Речь идет не о каком-то особом языке или относительно замкнутом социолекте: живая речь молодёжи отличается ярко выраженной полифункциональностью, включением в общение широкого спектра средств выразительности и образности.

Многими отмечено, что молодёжный социолект является достоверным и ярким показателем состояния общества и его языка. Как пишет один из исследователей данного феномена В. В. Химик, «изучение языка молодёжи очень важно, ибо дает представление не только об особенностях и условиях становления средней языковой личности, но и о глобальных перспективах развития национального языка: тенденции в речи молодых могут стать языковыми реалиями будущего» [1, с. 10]. Однако реальное описание данной концептосферы осложняется варьированием типовых признаков речи коллективного субъекта в зависимости от характера воспитания, образования и социального статуса отдельных его представителей (ср., например, речь учащихся профтехучилищ и студентов-филологов, артистической молодежи и солдат срочной службы). Особенности функционирования молодёжного социолекта во многом определяются и возрастом говорящих – от подросткового (13–14 лет) до старшего молодёжного (30–35 лет). Различается также речевое поведение локально-территориальных, асоциальных, субкультурных молодёжных группировок. При этом есть некие общие черты, характерные для речи молодёжи. Особенно популярны в молодежной среде субстандартные единицы: просторечие и жаргоны.

Исследованию молодёжного жаргона, сленга отдаётся приоритетная роль, в то время как академическая речь молодёжи (в первую очередь, студенчества) остается малоизученной. Необходимо и более детальное изучение лингвокреативной деятельности студентов, так как анализ её образцов поможет составить общее представление о закономерностях и перспективах развития лексического, словообразовательного и грамматического уровней нашего языка. Например, набирающее популярность в социальных сетях, на форумах и в живом повседневном общении жаргонное

слово *игнорить* (от англ. ignore ‘пренебрегать, пропускать’) начинает вытеснять литературное *игнорировать* (‘намеренно не обращать внимания’), порождает производное от него сокращение *игнор* (‘занесение в «чёрный список»’). См. пример живого употребления: – *Почему она перестала мне отвечать? – Ты что, не понял? Ты уже в игноре!* На Интернет-сайтах активно обсуждаются вопросы, что такое *игнор* и что делать, если тебя *игнорят*.

Особенности речевой коммуникации молодых людей нового времени вполне вписываются в общие языковые и культурные процессы, но при этом выделяются в них усиленными, акцентированными, а в некоторых случаях исключительными проявлениями. Фактор возраста предопределяет преобладающий тип речевого поведения молодых людей как «анти-поведения» – протестного, негативистского, вплоть до агрессивности. Можно выделить следующие коммуникативно-функциональные особенности речевого поведения молодёжи: 1) стремление к самоутверждению через отрицание традиционного, нормативного, официального и провозглашение нового, модного, экстравагантного, эпатирующего; 2) тенденция к корпоративности – возрастной, групповой, профессиональной, идейной, региональной (в коллективе, группировке легче самовыражаться, протестовать); 3) предрасположенность к игровым формам речевого поведения, языковой релаксации (юмор – необходимое средство самозащиты молодой части социума от опытной и зрелой, способ социализации молодёжи в общественно-языковой практике).

В языковом плане эти черты выражаются в подчёркнутом пренебрежении к литературной норме, варваризации и жаргонизации молодёжного лексикона, формировании полузакрытых и условно закрытых лексико-фразеологических подсистем, эпатирующем использовании сквернословия, увлечении речевыми шутками, забавами. Яркой отличительной чертой молодёжной речи является употребление специфических номинаций и экспрессивов, неологизмов и «протологизмов», предложенных автором определённого высказывания (термин М. Н. Эпштейна) [2]. Например: *За свой пацифизм я могу кого угодно отпацифиздить!* Отметим, что подобные приёмы вербально-коммуникативного творчества детерминированы модным стилем «гранж» (англ. grunge), т. е. небрежностью, раскованностью, желанием «соригинальничать»,

удивить окружающих. Этот молодёжный стиль проявляется не только в одежде (например, рваные джинсы, линялые футболки, растянутые свитера), музыке (альтернативный рок с особенным электрогитарным звуком); он является своеобразным способом самоутверждения, стилем поведения, в том числе речевого. «Гранжисты» выступают за свободу личности во всём, противопоставляя себя любителям роскоши и гламура.

Таким образом, изучение языка молодёжи (как составной части общей проблемы глобального снижения и «экспрессивизации» устной речи) предполагает комплексное междисциплинарное исследование в контексте современных общезыковых и общекультурных процессов в синхронии и диахронии. Активное разрушение литературно-языковых традиций и поведенческих норм, безусловно, вызывает отторжение у старшего поколения, интеллигентной и высокообразованной части общества. Приходится с сожалением констатировать, что среди различных источников информации всё меньшее место стали занимать лучшие образцы русской словесности, служащие, по выражению В. М. Шаклеина, «банком нравственности этноса» [3, с. 3].

В связи с этим перед преподавателями речеведческих дисциплин в вузе особенно остро встаёт проблема формирования языкового вкуса и стилистического чутья студентов, расширения их общегуманитарного кругозора, совершенствования речемыслительных способностей обучаемых, т. е. культурно-речевого развития личности, обладающей необходимыми лингвориторическими компетенциями. Заметим, что В. Г. Костомаров, который ввёл в научный обиход понятие «языкового вкуса», подчёркивал зависимость риторического идеала (образцов, канонов речи) от уровня развития и национальной специфики породившей его культуры, в силу чего он всегда имеет социально-историческую основу и, в конечном счёте, отражает динамику общественного сознания [4, с. 30]. Поэтому в контексте исследования концептосферы языка молодёжи и практических наблюдений за особенностями речевой культуры молодых носителей языка необходимо помнить о сохранении преемственности культурно-языковых традиций и воспитании бережного и сознательного отношения к родному языку как части русской культуры и национальному достоянию.

## Литература

1. Химик В. В. Язык современной молодёжи // Современная русская речь: состояние и функционирование: сб. аналит. матер.-ов. – СПб.: Филологический факт СПбГУ, 2004. – С. 7–66.

2. Эпштейн М. Н. Проективный словарь русского языка. Неология времени // Семиотика и авангард. Антология. / под общ. ред. Ю. С. Степанова. – М.: Академический проект; Культура. – 2006.

3. Шаклеин В. М. Современные тенденции развития лексики русского языка и вопросы лингвокультурной ситуации // Языковая норма и новые тенденции в развитии речевой культуры. – Иваново: Изд-во ИГХТУ, 2001.

4. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи: из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. – СПб.: Златоуст, 1999.

УДК 81'271.12:808.5:378.147:811.161.1

**Кузнецова Е. Б.**

Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна

### **ОСОЗНАННОЕ ОТНОШЕНИЕ К НОРМЕ КАК ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ**

На занятиях по культуре речи в вузе необходимо формировать осознанное отношение к языковой норме, чему способствует анализ ненормативных языковых фактов.

*Ключевые слова:* культура речи, языковая норма, варианты нормы, критерии нормы, кодификация, нарушение нормы.

**E. B. Kuznetsova**

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

### **Conscious attitude to language standards as a linguistic competence**

We need to be conscious about language standards during the lessons of speech culture in university. The analysis of non-normative usages of linguistics helps with that process.

*Keywords:* culture of speech, language norm, rules options, criterions for language standards, language codification, aberration from the linguistic standard.

Важнейший модуль дисциплины «Русский язык и культура речи» посвящен освоению нормативного подхода к языковым

фактам, изучению нормы на всех уровнях языковой системы, формированию навыков использования правильных фонетических, грамматических, лексических вариантов. Для того чтобы реализация языковой компетенции продолжалась и за пределами образовательного процесса, позволяла результативно общаться в профессиональной и личной сферах, необходимо вырабатывать у обучающихся осознанное отношение к языковой норме, понимание механизмов, формирующих оценку языковых фактов неочевидной нормативности.

Важнейшие свойства языковой нормы – обязательность, устойчивость, историческая изменчивость. Усваивая понятие динамичности нормы на занятиях по культуре речи, студенты часто задают вопрос: при каких условиях неправильное, осуждаемое становится приемлемым, допустимым и кто принимает решение об изменении статуса варианта? Ответ на эти вопросы дает применение критериев нормы, описанных К. С. Горбачевичем ещё сорок лет назад [1], к актуальному для молодых носителей языка материалу, а также работа с ортологическими словарями. На занятиях предлагается проанализировать конкретные фонетические, грамматические, лексические варианты и определить степень проявления в их отношении таких критериев, как: соответствие языкового факта системе языка, тенденциям его развития; функциональная целесообразность; массовая воспроизводимость в литературных текстах (обращается особое внимание на то, что к последним относится и разговорная речь образованных людей); положительная общественная оценка варианта. Анализ приводит обучающихся к выводу, например, что фонетический вариант \*звОнит, несмотря на соответствие системе языка (в двусложных глаголах второго спряжения ударение часто переходит на первый слог: *нИлит, вАрит, дрУжит, хОдит*) и высокую частотность, вряд ли станет в ближайшее время нормативным именно потому, что неприемлем в устной публичной речи, вариант отрицательно оценивается не только консервативным образованным старшим поколением, но и молодыми носителями языка, в обязательном порядке прошедшими подготовку к ЕГЭ по русскому языку. С другой стороны, жаргонизмы по происхождению *тусоваться, разборки* признаются студентами нормативными, хотя и стилистически окрашенными лексемами, так как они соответствуют системе языка

(«понятны и по значению, и с точки зрения грамматики»), функционально мотивированы («их нельзя заменить другим словом с таким же значением»), узуальны («их используют и в разговорной речи, и в публицистике, даже по телевизору»), имеют положительную общественную оценку («не осуждаются старшим поколением»), «за них не ругают даже те, кто не употребляет в речи эти слова»).

Осмысление процесса кодификации языковых вариантов также способствует формированию языковой компетенции и сознательному отношению к норме, позволяет самостоятельно прогнозировать изменение статуса вариантов. На занятиях, посвященных фонетической норме, в частности, анализируются пометы «Орфоэпического словаря русского языка» под ред. Р. И. Аванесова [2]. Студенты отмечают в некоторых случаях несоответствие «объективной» словарной оценки, основанной на анализе большого количества материала, но сделанной несколько десятилетий назад, и «субъективных» ощущений степени грубости речевой ошибки, основанных на личном языковом опыте настоящего времени (по мнению студентов, например, фонетическому варианту \*звОнит соответствует помета *неправильно*, в то время как словарь дает помету *не рекомендуется*; грамматический вариант \*тапок мужского рода следует сделать как минимум допустимым, а лучше бы – основным по отношению к варианту *тапка* женского рода и под.). Чтобы самостоятельный анализ языковых фактов опирался не только на личный опыт и языковой вкус, студенты знакомятся с базой текстов, расположенной на ресурсе «Национальный корпус русского языка» [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru) (с его помощью, в частности, можно убедиться, что форма мужского рода *тапок* зафиксирована 24 раза, в то время как форма женского рода *тапка* имеет только 3 вхождения).

Осознанного отношения к языковой норме требует и понимание культуры речи как такого выбора и организации языковых средств, которые позволяют наиболее эффективно решать поставленные коммуникативные задачи [3]. Соблюдение фонетических, грамматических, лексических норм – обязательное условие эффективного общения. Но в определенных коммуникативных ситуациях нормы могут нарушаться, при этом говорящий должен осознавать все возможные последствия рискованного речевого поступка (при-



мером для обсуждения может быть неоднозначная оценка употребления в публичной речи политика высшего уровня жаргонного выражения *мочить в сортире*). Нарушения языковой нормы оправданы в художественных и публицистических текстах, когда помогают реализовать образ или донести авторскую идею, оценку. Так, орфографическая ошибка в названии сериала «Салам, Масква!» имитирует акцент, тем самым обозначая тему картины (нелегкая жизнь трудового мигранта в столице). Название документальной ленты «Бе(з)серебренники» (ср. нормативное *бессребреники*) через графический облик слова также указывает на содержание – в фильме представлены интервью с актерами театра, оставшегося без художественного руководителя К. Серебренникова.

Нарушение языковой нормы как способ повышения выразительности текста активно используется в рекламном дискурсе. Полезным на практических занятиях по русскому языку и культуре речи представляется задание собрать и проанализировать примеры ненормативного употребления языковых единиц разных уровней языковой системы. Источником материала становится городское информационное пространство – вывески, рекламные объявления в метро, публикации в местной прессе и т. п. В результате обсуждения выполненных работ студенты приходят к выводу, что для привлечения внимания потребителя чаще всего меняется графический облик слов: появляются лишние буквы или слоги (*Кредит на круууглые суммы; На ми-ми-миллион дешевле*), исчезают буквы в начале или середине слов (магазин «*Естный*»; акция *Р СПП Д ЖА*), используются архаичные буквы (магазины «*Реаль*», «*Нунизматъ*»), буквы латинского алфавита (салон красоты «*ПИЛКИ*»). Русское слово может совмещаться с иноязычным (студия дизайна бровей *Дубровский*; реклама питьевой воды *ОжуVittelно!*). Отклонение от нормы на словообразовательном уровне также может стать способом повышения внимания. Студенты отмечают воздействующий эффект различных деривативных моделей: контаминация корней (в рекламе кофе *Секреты аромагии*); суффиксальные новообразования с разговорной окраской (в рекламе сотовой связи *Тарифище, Безлимитище, Интерне-тище; Всёшечка* и др.). Неоднозначно воспринимаются молодыми носителями языка неологизмы-кальки (реклама конфет «*Скиттлс Скиттлстранка* ← *Скиттлс+ветрянка*; изучающие английский

язык студенты считают неудачным русский окказионализм с несуществующим суффиксом *-трянк*, в отличие от англоязычного оригинала *Skittles-Pox* ← *Skittles+Chicken-Pox* 'ветрянка', близкого к производящему фонетически). Не могут быть признаны удачными и примеры языковой игры, приводящие к нарушению орфографической нормы на слабых её участках, в частности, при употреблении иноязычных слов, лексики ограниченной сферы употребления, и без того вызывающей затруднения у молодежи (акция в гипермаркете *Баллум своих*; книготорговое предприятие «*Коллибри*»; реклама газированного напитка *Новая оранжировка* и под.). Не одобряется также искажение прецедентного имени в условном названии (служба доставки еды «*Достаевский*»; заведения общепита «*Бутербродский*», «*Чайкоффский*» и другие). В результате выполнения подобных аналитических заданий обучающиеся осознают эффект (не всегда ожидаемый) применения языка как инструмента воздействия в сфере публичного информационного пространства.

В целом, опыт показывает, что анализ языковых фактов сомнительной нормативности, основанный на знании языковой системы и тенденций её развития, на представлении о законах коммуникации, на умении работать со словарями и справочниками, с текстовыми базами, способствует формированию общекультурной лингвистической компетенции, необходимый компонент которой – осознанное отношение к языковой норме.

#### Литература

1. Горбачевич К. С. Нормы современного русского литературного языка. пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1978. – 240 с.
2. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы / С. Н. Борунова, В. Л. Воронцова, Н. А. Еськова; под ред. Р. И. Аванесова. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1987. – 704 с.
3. См., напр.: Ширяев Е. Н. Культура речи как особая теоретическая дисциплина // Культура русской речи и эффективность общения. – М.: Наука, 1996. – С. 13–38.

УДК 811.161.1:808.5:[378.4:371.64/.69]

**Кунина Л. Г., Налимова Т. А.**

Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна

## **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРАКТИКУМА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ**

В статье рассматриваются основные принципы создания практикума по русскому языку и культуре речи, в основу которого, в соответствии с государственными стандартами высшего образования, положен компетентностный подход. В рамках данного подхода предлагается система заданий, значительную часть которых составляют коммуникативные и компетентностно-ориентированные задания, использование которых на занятиях с привлечением интерактивных методов обучения позволит сформировать у учащихся такой уровень коммуникативной компетенции, который поможет им в решении сложных проблем в разных сферах общения, в том числе и в профессиональной.

*Ключевые слова: компетентностный подход, виды компетенций, интерактивные методы обучения, проблемная ситуация, ролевая игра, кейс.*

**L. G. Kunina, T. A. Nalimova**

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

The article discusses the basic principles of creating a workshop on the Russian language and culture of speech, which is based on, in accordance with state standards of higher education, a competence approach. As part of this approach, a system of tasks is proposed, a significant part of which consists of communicative and competence-oriented tasks, the use of which in classrooms involving interactive teaching methods will enable students to develop such a level of communicative competence that will help them in solving complex problems in various areas of communication, including professional.

*Keywords: competence-based approach, types of competencies, interactive teaching methods, problem situation, role-playing game, case study.*

Проблема отбора принципов, которые необходимо учесть при подготовке методических пособий по русскому языку и культуре речи для российских студентов, остается по-прежнему актуальной, несмотря на большое количество методической литературы, изданной в последние два десятилетия. Это связано прежде всего с тем, что сменяются «парадигмы» образования, возрастают

требования к подготовке будущих специалистов. Эти изменения получили отражение в государственных образовательных стандартах, содержание которых кардинальным образом меняет ориентиры всей системы высшего профессионального образования. Вместо традиционных знаний, умений и навыков на первый план выдвигаются *компетенции*. Компетенция определяется как «способность делать что-то хорошо или эффективно, ... способность выполнять особые трудные функции» [1, с. 12].

Изменение вектора образовательного процесса с подхода, основанного на знаниях, на практико-ориентированный, или *компетентностный*, связано с тем, что в настоящее время появилась потребность государства в мобильных, конкурентоспособных кадрах, умеющих достигать результатов в любых, в том числе сложных (проблемных) ситуациях, способных самостоятельно или в сотрудничестве с другими справляться с такими ситуациями, для разрешения которых не предлагаются готовые наработанные средства. Особенно актуальным это является и для специалистов, работа которых связана с повышенной речевой ответственностью, и, следовательно, коммуникативная компетенция, т. е. умение общаться в любых ситуациях, является для них неотъемлемой частью их профессионального облика.

Исходя из вышесказанного, при подготовке практикума по дисциплине «Русский язык и культура речи», в основу которого был положен компетентностный подход, мы руководствовались прежде всего содержанием тех компетенций, которые являются базовыми и зафиксированы в рабочих программах. Это:

- способность к коммуникации в устной и письменных формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;

- способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия;

- способность к саморазвитию, самоорганизации, использованию творческого потенциала

Известно, что культура профессиональной речи строится прежде всего на основе знания системы норм литературного языка, а также особенностей их реализации в различных функциональных стилях и речевых жанрах. Эти требования были учтены

при подготовке практикума, который включает 4 раздела и приложение.

**Раздел 1. «Тренировочные задания»** содержит традиционные практические задания, позволяющие студентам закрепить теоретический материал по одному из основных разделов дисциплины – нормативному аспекту. Усвоение норм современного русского литературного языка осуществляется учащимися на всех уровнях (слова, словосочетания и предложения), т. е. не выходит за рамки уяснения типовых языковых трудностей.

**Раздел 2. «Коммуникативные задания»** ориентирует на развитие навыка отбора языкового материала в связи с определенной ситуацией общения или построением стилистически разнообразных речевых высказываний. Задания приближены к условиям реальной коммуникации. Для их успешного выполнения важным является осознание учащимися таких понятий, как «проблема», «проблемная задача» или «проблемная ситуация». Задания формулируются в виде некой проблемной ситуации, а перед учащимися ставятся проблемные вопросы, на которые предлагается ответить самостоятельно. Например, обучение использованию соответствующих стандартизированных языковых формул-клише в официально-деловой сфере общения может быть представлено таким заданием:

Закончите письмо, в котором вы напоминаете адресату о необходимости выполнения принятых договоренностей. Укажите на те меры, к которым вы вынуждены будете прибегнуть в случае невыполнения договоренностей (принятых решений). При составлении текста письма используйте стандартные выражения, соответствующие ситуации: *Напоминаем Вам, что Ваша фирма до сих пор не представила....* ...; *В соответствии с договоренностью Вы должны были разработать ... в сроки...;* *При отсутствии Вашего ответа мы будем вынуждены...;* *Благодарим за...*

Выполнение ситуативных задания обычно предполагается в письменной форме в качестве домашнего задания, а обсуждение ситуации и вариантов ее решения выносится на аудиторное занятие. Подобные задания включены и в контрольные материалы для промежуточной аттестации. Успех их выполнения на зачетном занятии во многом зависит от того, знакомы ли студенты с таким видом заданий и могут ли они выполнить их в течение времени, отведенного на контроль.

### Раздел 3. «Компетентностно-ориентированные задания»

включает, помимо хорошо известных заданий, ориентированных на создание стилистически дифференцированных письменных текстов в форме аннотации, реферата, делового письма и др., новые формы творческих заданий, такие как тематическая презентация и кейсовые задания, целью которых является развитие навыков многосторонней коммуникации. Такая коммуникация требует принесения в образовательный процесс *максимальной активности самого учащегося*, потому что компетенция формируется лишь в опыте собственной деятельности.

Многосторонняя коммуникация предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и особенно интерактивных форм проведения занятий. Интерактивная форма обучения – это специальная форма познавательной деятельности, диалоговое обучение, обязательным элементом которого является широкое взаимодействие обучающихся не только (и не столько) с преподавателем, но и друг с другом. При этом основной составляющей учебного процесса становится именно активность учащихся, а преподаватель выступает в роли инструктора, консультанта взаимодействия обучающихся [2, с. 5]. Кроме того, интерактивная форма обучения в большей степени, чем какая-либо другая, обеспечивает формирование у студентов опыта самостоятельного решения различных задач, необходимого для успешной работы в коллективе. Поэтому в данный раздел пособия включены задания, направленные на подготовку студентов к проведению тематически заданной презентации (она и осуществляется в форме ролевой игры, условно названной «Презентация домашнего задания»). Сюда же включены и тексты кейсов, составленные на базе реального речевого материала и требующие дальнейшего их разбора в рамках учебных занятий. При этом учитывалось, что основным условием успешной работы с кейсом является его правильный выбор, т. е. кейс по сложности, характеру проблемы и объему должен соответствовать образовательному уровню учащихся. Поскольку «Русский язык и культура речи» – дисциплина первого года обучения в вузе, когда коммуникативная, и тем более профессиональная, компетенции еще не сформированы, то основными видами кейса являются мини-кейсы. Для них либо выбирается, либо искусственно создается конкретная проблемная ситуация, которую

необходимо кратко и четко изложить в письменном виде или представить в форме аудиозаписи или видеофрагмента. Проблемной основой текста кейса могут стать, например, такие ситуации: «Как вести себя молодому человеку, говорящему на литературном языке в среде, где предпочитают жаргон?» или «Наш уважаемый преподаватель постоянно нарушает языковые нормы. Как помочь ему и при этом его не обидеть?». Кейс может содержать информацию, например, к проблеме, связанной с нарушением студентом этических норм речевого общения при коллективном общении: «Как должен вести себя при этом преподаватель: реагировать немедленно? Отложить замечание до личного общения с этим студентом?» Информация мини-кейса и задания к нему предварительно изучаются студентами дома, а обсуждение проблемы организуется студентом (студентами) в аудитории. Для этого кейс снабжается заданиями. Приведем пример:

1. Прочитайте текст и разберите данную речевую ситуацию. Предложите решение данной речевой ситуации.

*А где препод?*

Кафедра русского языка. Раздаётся телефонный звонок.

Преподаватель: (снимает трубку) – *Кафедра русского языка. Слушаю Вас.*

Студентка: – *Здравствуйте, я студентка группы 1-ТЗА-7. Скажите, пожалуйста, а препод Петрова сейчас на кафедре?*

Преподаватель: – *Здравствуйте. А что значит «препод»?:*

Студентка: – *Вы не знаете этого слова?*

Преподаватель: – *Я, конечно, знаю это слово, но не понимаю, почему Вы употребляете его в деловой речи?*

Студенка: – *Подумаешь, какая важность.*

Задания.

1. Охарактеризуйте участников диалога.
2. Сформулируйте причину разногласия участников телефонного разговора.
3. Найдите речевые ошибки в тексте диалога и объясните, чем они вызваны.
4. Обозначьте мотивы речевого поведения говорящих
5. Представьте себя в роли преподавателя, а затем студента и скажите, как в этой ситуации поступили бы Вы. Посоветуйте студентке и преподавателю добиться желаемого результата.

6. Назовите причины, которые, по Вашему мнению, провоцируют подобные речевые ошибки.

7. Сделайте письменный анализ данной ситуации и предложите свое решение проблемы.

8. Подготовьте устный разбор кейса: предложите свое решение проблемы, сравните его с другими имеющимися вариантами выхода из данной речевой ситуации и достигните консенсус.

Раздел 4. «*Материалы для текущего и промежуточного контроля*» содержит варианты заданий для текущего контроля и промежуточной аттестации, а также вопросы к устному собеседованию.

*Приложение* включает методические рекомендации по подготовке и проведению тематической презентации, а также по выполнению кейс-заданий.

Представляется, что использование данного практикума позволит преподавателям в соответствии с требованиями рабочих программ и ФОС сформировать у студентов основные компетенции, необходимые им как для подготовки к текущему контролю и промежуточной аттестации, так и для решения проблем в разных сферах общения, в том числе и профессиональной.

#### Литература

1. Иванов Д. А. На какие вызовы современного общества отвечает использование понятий ключевая компетенция и компетентностный подход в образовании? // Компетенции и компетентностный подход в современном образовании. – Сер. «Оценка качества образования» / отв. ред. Л. Е. Кузнецова М.: Московский центр качества образования, 2008. – С. 3–56.

2. Михайлова Е. И. Кейс и кейс-метод: общие понятия. – Маркетинг. – 1999. – № 1.

УДК 808.5:811.161.1:16

**Мальцев И. В.**

Санкт-Петербургский горный университет

## **ЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»**

В статье представлены особенности подачи материала по изучению логических законов в курсе «Русский язык и культура речи» «Риторика»,



неотъемлемой частью которого является знакомство с элементами логики, в частности, с логическими законами. Обращается внимание на довольно значительные расхождения в трактовке логических законов в различных учебных изданиях. Делается попытка показать возможность использования диалектического подхода при знакомстве учащихся с данным материалом.

*Ключевые слова: логические законы, расхождение в трактовке, самостоятельная работа, диалектический подход.*

## **I. V. Maltsev**

Saint Petersburg Mining University

### **Logical laws as part of the discipline «Russian language and speech culture»**

The article presents the features of the presentation of the material on the study of logical laws as part of the University course "Russian language and culture of speech", an integral part of which is familiarity with the elements of logic, in particular, with logical laws. Attention is drawn to the rather significant differences in the interpretation of logical laws in various educational publications. An attempt is made to show the possibility of dialectical approach of students to acquaintance with this material.

*Keywords: logical laws, divergence in interpretation, independent work, dialectical approach.*

Вопрос о логических законах требует некоторого уточнения. Так, А. Д. Гетманова в учебнике «Логика» в разделе «Логические законы» чётко определяет четыре формально-логических закона [3, с. 14]. Это закон тождества, закон непротиворечия, закон исключённого третьего и закон достаточного основания. Вызывает некоторое недоумение то, что, по мнению автора, они «действуют независимо от воли людей, они не созданы по их воле и желанию, а являются отражением связей и отношения вещей и материального мира». Подобная трактовка формально-логических законов как законов, действующих независимо от воли людей и имеющих самостоятельное значение, встречается, практически, во всех учебниках и учебных пособиях по логике и в изданиях по риторике в разделах, затрагивающих логический аспект названной дисциплины (см., например, главу «Логические основы убедительности судебной речи» в учебном пособии Л. А. Введенской и Л. Г. Павловой «Риторика для юристов» [2]. В большинстве учебников и учебных посо-

бий, рассматривающих логические законы, как правило, делается добавление, что кроме перечисленных законов, то есть формально-логических, действуют также основные законы диалектики: закон единства и борьбы противоположностей, закон взаимного перехода количественных и качественных изменений, закон отрицания отрицания). Ю. В. Ивлев в своём учебнике «Логика» в определении понятия «логические законы» идёт от понятия логического умозаключения, приводя вначале примеры классических аристотелевских силлогизмов. По его мнению, «связи между мыслями по формам, при которых истинность одних из этих мыслей обуславливает истинность других, называются формально-логическими законами или *логическими законами*» [4, с. 7].

Довольно трудно утверждать, что по своей универсальности формально-логические законы и законы диалектики одинаковы и их существование и действие не зависит от воли и желания человека. Совершенно справедливо, выделяя рассмотрение формально-логических законов в отдельную главу, А. Д Гетманова называет эту главу «Законы (принципы) правильного мышления» [3, с. 93]. Иначе говоря, это законы/принципы, которыми надо (желательно) руководствоваться для правильного оформления своей мысли. Действительно, как есть существенная разница между естественными физическими законами (закон всемирного тяготения, закон трения и т. д.) и законами, которые вырабатываются людьми для совместного существования в ту или иную историческую эпоху и в той или иной исторической формации, так есть и очевидная разница между действием формально-логических законов и законов диалектики. Последние действуют независимо от нашей воли, мы можем не знать об их существовании, мы можем лишь открыть их, как открывают физические законы и объясняют причину происходящих событий, усматривая проявление того или иного закона при наблюдении определённых процессов в природе и обществе. Формально-логические законы, конечно же, необходимо изучать и следовать им, если мы хотим корректно вести дискуссию, спор, логично и стройно подать какую-либо информацию и т. д. Знание их также позволяет понять, почему в нашей речи происходят логические ошибки. В пособии уже упомянутых авторов Введенской и Павловой [2], в четвёртой главе говорится о логических ошибках, то есть о нарушении формально-логических

законов. Логические ошибки, как справедливо указывают авторы, могут быть совершены произвольно, неумышленно. «Однако – говорится дальше – в споре нередко приходится сталкиваться с намеренным искажением тезиса, с приписыванием ему другого смысла, сужением или расширением его содержания». Налицо умышленное нарушение просто всех законов/принципов правильного мышления. Собственно, всё учение и практика работы софистов и их последователей основывается на сознательном нарушении логических законов, сформулированных ещё Аристотелем.

При ориентации учащихся на углублённое самостоятельное изучение логических законов необходимо на установочной лекции по этой теме чётко и прямо указать, что они далеко не универсальны и не действуют независимо от нашей воли. Эти законы необходимо знать и стремиться их соблюдать, как уже говорилось, для правильного и корректного общения со слушателями и оппонентами. Ведь и правила дорожного движения действуют только для сознательных водителей, да и то при неусыпном контроле работников ГИБДД.

Интересно мнение по этому вопросу В. А. Светлова, изложенное им, в частности, в учебном пособии «Практическая логика» [5]. Автор перечисляет ряд причин, которые вызывают теоретическую неудовлетворённость стандартным взглядом на логические законы: «Во-первых, все перечисленные законы считаются законами правильного мышления. При этом мало обращается внимание на то, что человек мыслит большей частью неправильно и только методом проб и ошибок добирается до истины» [5, с. 20]. Далее В. А. Светлов указывает на то, что приписывание этим законам универсальности предполагает их действие не только в рамках правильного мышления: «Совершенно непрояснённым остаётся вопрос о существовании законов деятельности человека, понимаемой более широко, чем только мыслительная» [5, с. 20–21]. Ещё большей критике подвергается четвёртый логический закон, добавленный к аристотелевским позднее Лейбницем, – закон достаточного основания, которому просто отказано в праве именоваться законом.

Представляется, что задача преподавателя при подаче логического аспекта курса «Риторика» не просто ознакомить учащихся с определёнными положениями логики, а показать по-настоящему

диалектический путь познания, сориентировать на самостоятельное и творческое изучение материала с учётом всего многообразия взглядов и подходов к определённым теоретическим выкладкам. Собственно, задачей университетского образования всегда и было указать правильный путь для самостоятельного углублённого изучения любой дисциплины, а не ограничиваться информацией, получаемой на лекциях и семинарах.

#### Литература

1. Введенская Л. А. Риторика и культура речи: учеб. пособие / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. – Ростов: Феникс, 2005. – 544 с.
2. Введенская Л. А. Риторика для юристов: учеб. пособие / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. – Ростов: Феникс, 2005. – 576 с.
3. Гетманова А. Д. Логика: учебник для студ. вузов. – М.: Омега-Л, 2005. – 416 с.
4. Ивлев Ю. В. Логика: учебник. – М.: ООО «ТК Велби», 2002. – 288 с.
5. Светлов В. А. Практическая логика: учеб. пособие. – СПб.: ООО «Издательство «Росток», 2003. – 688 с.

УДК 808:811.161.1:378.147

**Милевская Т. Е.**

Санкт-Петербургский государственный  
архитектурно-строительный университет

## **РАБОТА С ТЕКСТОМ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ**

Статья предлагает новые типы текстов для работы на практических занятиях по культуре речи в высшей школе, исходя из психологических характеристик и уровня знаний современных студентов. Автор аргументирует необходимость нового подхода к отбору текстов и предлагает типы заданий, стимулирующие сознательное отношение к прочитанному, умение объяснить выбор языковых средств языковой личностью, стремление аргументировать свою точку зрения.

*Ключевые слова:* текст, культура речи, теория поколений, языковая личность.

**T. E. Milevskaya**

Saint Petersburg State University of Architecture  
and Civil Engineering

## **Working with text in practical classes on the culture of speech in high school**

Article offers new types of texts to work on practical exercises on speech culture in high school, on the basis of the psychological characteristics and knowledge of modern students. The author argues the need for a new approach to the selection of texts and offers job types, enabling a conscious attitude towards them, the ability to explain language choices language speaker's personality, desire to argue its point of view.

*Keywords: text, speech, theory of generations, linguistic personality*

Современному преподавателю высшей школы, особенно в гуманитарной сфере, приходится серьезно пересматривать формы и методы преподавания, а также материалы для работы.

Кажется, что на смену упоению возможностями новых информационных технологий постепенно приходит осознание того, что мы не только приобрели возможность мгновенно получать огромное количество информации из Сети, но и потеряли способность эту информацию осмысливать и перерабатывать.

Надо отдавать себе отчет в том, что мы имеем дело с абсолютно новой аудиторией. Наши студенты уже принадлежат к поколению Z, родившемуся в цифровую эпоху. Они уже идут по пути, который американский писатель, публицист и «возмутитель спокойствия в мировом IT-сообществе» назвал «обратной траекторией развития цивилизации <...>, когда из людей, занимающихся культивированием личного знания, мы превращаемся в охотников и собирателей в лесу электронных знаний» [1, с. 147].

Одним из достоинств поколения Z считается их многозадачность, но уже доказано, что «способность решать одновременно несколько задач препятствует <...> способности к глубокому и творческому мышлению» [1, с. 149].

Современным студентам нечего терять в плане умения получать информацию из книг: большинство из них всегда делало это только в Сети, причем чаще из видео. Отсюда клиповое мышление, пришедшее на смену линейному, отсутствие концентрации внимания больше, чем на несколько секунд, отсутствие критического от-

ношения к полученной информации, неумение и нежелание проверить ее по другим источникам и целый ряд других проблем.

У филологов на первый план выходят непосредственно языковые проблемы. «Человек нечитающий» начинает ориентироваться на речь звучащую. В различных блогах и влогах любой человек с повышенной самооценкой или просто стремящийся стать «звездой» начинает делиться своими мыслями со всеми, кто пожелает его выслушать. Излияние с экранов телевизоров и компьютеров ненамеренно и намеренно неграмотной речи естественным образом приводит не только к сокращению запаса слов, но и деградации всего строя языка (искажению грамматических конструкций, исчезновению фразеологизмов и т. д.)

На этом фоне в практической части курса «Русский язык и культура речи» должна быть предложена работа с текстом с точки зрения отражения в нем речевой личности.

Опыт показывает, что анализ небольших по объему текстов современных авторов и выявление в них особенностей той или иной разновидности языка, функционального стиля, тропов и других языковых феноменов позволяет развивать у учащихся языковое чутье, фиксировать внимание на фактах языка, прививать интерес к филологическому анализу и, таким образом, способствовать повышению индивидуальной культуры речи.

В последнее время появилось много произведений массовой литературы, написанных филологами и вообще людьми, склонными к языковой рефлексии. В процессе анализа отрывков из произведений такого рода, написанных современным языком, в которых даны речевые портреты персонажей, можно увидеть и примеры нарушения норм литературного языка: тавтологию, плеоназм, злоупотребление диалектизмами, канцелярит, просторечие и т. п. Но при таком предъявлении языковых нарушений учащиеся сами видят, каким сильным средством является речевая характеристика, могут представить себе, как манера говорить формирует у окружающих впечатление о говорящем, начинают задумываться о своей речи и о впечатлении, которые они сами производят на окружающих. Здесь нужно отметить, что для поколения Z это важно.

В процессе осмысления текста с точки зрения использования определенных языковых средств и соотнесения результатов наблю-

дения с имеющимися у студентов знаниями об экстралингвистической реальности можно тем или иным образом интерпретировать текст с точки зрения отраженной в нем речевой личности.

Выбор массовой литературы в качестве источников текстов для этой цели объясняется несколькими причинами, лежащими как в плоскости качества школьного образования, так и описанными выше психологическими особенностями поколения Z. Прежде всего, в этой ситуации преподаватель избегает психологического отторжения произведений из школьной программы, присутствующего у большинства студентов, привлекает их внимание занимательностью сюжета, парадоксальными ситуациями, способами выражения иронии и т. п.

Приведем пример работы с подобными текстами из произведений Б. Акунина (Г. Чхартишвили) [2].

Перед прочтением отрывков дается небольшое пояснение: один из героев романа мальчик-сирота, проживший всю свою жизнь на Хитровском и Сухаревском рынках (рассадниках московского преступного мира), в силу обстоятельств становится спутником интеллигентного, образованного и воспитанного человека и его слуги-японца.

В процессе общения постепенно меняется его языковая личность. Студентам предлагается проследить этот процесс, выявить вербальные средства, его демонстрирующие.

**Задание 1.** Прочитайте небольшие отрывки, обратите внимание на ошибки Сеньки и то, как их исправляет его собеседник. Определите, нарушение какой нормы представлено в различных отрывках:

1. *«...И рассказал, как было дело.... Мол, заглянул по одному делу в ...подвал.*

*Там и приключился такой кошмарный прецедент. – Инцидент, – механически поправил Эраст Петрович».*

2. *«...он же нас беспременно найдёт, ломовиков найдёт, что вещи перевозили, поспрашает. Ведь три дня уже прошло! Бежать надо!*

*– Не «поспрашает», а «расспросит», строго сказал инженер».*

3. *«Нет, возразил Эраст Петрович. Зачем пренебрегать телом? Оно и есть жизнь, а душа, если она вообще существует,*

*принадлежит вечности, то есть смерти. Недаром по-славянски жизнь называется «живот». Между прочим, и вы, японцы, размещаете душу не где-нибудь, а именно в животе, «харе».*

*Тут Сенька встрял. Спросил, так, где у японцев душа – в брюхе или в харе?*

*Интересно же!*

*Инженер Сенькиного вопроса сначала не понял, а когда понял, заругался и велел впредь харю называть не «харей», не «мордой», и не «рожей», а «лицом». В крайнем случае, если захочется выразиться сильнее, то можно «физиономией».*

**Задание 2.** Прочитайте отрывок. а) обратите внимание на то, как автор передает японский акцент, какой вывод о различии русского и японского языков вы можете сделать. б) найдите в описании ситуации слова, принадлежащие Сеньке. Замените их словами литературного языка. Проанализируйте изменения в восприятии текста. Попытайтесь понять, почему автор выбрал первый вариант.

*«Эраст Петрович по своей дурацкой привычке ни с того ни с сего принялся марать бумагу. Обмакнул кисточку в тушечницу, намалевал на листке какую-то мудрёную загогулину. Масса внимательно следил за кисточкой. Покачал головой:*

*– Нехоросё.*

*– Сам вижу, – пробормотал инженер и закалякал снова, только быстрее. – А так?*

*– Ручше.*

*– Нет, прямо малолетки какие-то, ей – богу! Тут такие дела, а они!*

*– Что вы хренью маетесь? – не выдержал Сенька.*

*– Делать-то чего будем?*

*– Не «хренью маетесь», а «занимаетесь ерундой». Это раз.*

*– Эраст Петрович склонил голову, любуясь своими каракулями. – Я не занимаюсь ерундой, а концентрирую мысль при помощи каллиграфии. Это два. Безупречно написанный иероглиф «справедливость» помог мне перейти от дедукции к п-проекции. Это три.*

*Скорик подумал и спросил:*

*– А?*

*Господин Неймлес вздохнул:*



– Если ты чего-то недопонял или не расслышал, нужно говорить: «Простите, что?» Проекция в данном случае означает вывод аналитических умопостроений в п-практическую фазу».

Еще одним интересным направлением работы является анализ прецедентных текстов, которыми наполнены произведения массовой литературы, а также всякого рода аллюзии, которые можно анализировать с точки зрения их источников, временных и содержательных характеристик, обсуждать причины и цели их использования в речи тех или иных персонажей, их эмоциональную окрашенность. Все это представляет собой увлекательный материал для дискуссий, порождает интерес учащихся к их источникам.

**Задание 3.** Прочитайте отрывки текстов, объясните подчеркнутые выражения. При необходимости посмотрите их значения в Интернете.

1. *«Вика подумала, что со стороны они выглядят парой пусть странной, но довольно убедительной: очаровательная паразитка, скучая, вытащила из норы влюбленного папашу Гобсека».* [3, с. 180].

2. *«Худощавый сопляк, лет 25. Наглый, чернявый, стриженный, с острым носиком. Глаза темные отворотительные. Теперь второй – он пониже. Плотный, русый, кудрявый. Этакий Шура Балаганов».* [3, с. 175].

3. *«Старый Мазай разболтался в сарае! – ругнул он себя. – теперь надо у него и самому что-нибудь выпросить»* [4, с. 160].

4 *«Не морочьте мне голову этой филькиной грамотой! – возмутился Смирнов. Все ваши барды и Тимофей – мертвые души! Елисавет Воробей!»* [4, с. 92].

*«Его мягкое, представительное лицо в золотых очках, крошечных, как у Грибоедова, больше не улыбалось. Оно выражало сдержанную озабоченность»* [5, с. 98].

*«Посреди мастерской, замерев, стояла Ася. Она была в шубке, в шапочке, с сумкой через плечо и смотрела на Самоварова стеклянными глазами Царевны Лебедь»* [6, с. 222].

*«Самоваров сидел обескураженный. Чем дальше в лес, тем больше дров! Вчера еще кисельчиковые брильянты были сказкой, болтовней, сокровищами мадам Петуховой, а сегодня, пожалуйте-ста»* [7, с. 189].

Заметно, что чаще всего это слова действующих лиц, а сам факт использования ими стилистически и темпорально маркированных аллюзий и ассоциаций, как литературных, так и визуальных, является яркой характеристикой автора как представителя своего времени, социальной группы, уровня образования и т. п.

Все это позволяет включить студентов в дискуссии по целому ряду проблем не только языкового плана, но и более широкого диапазона, стимулировать проявление их критического отношения к собственной языковой личности.

Опыт работы показывает, что предложенные материалы, подходы и методы работы в современной русскоязычной аудитории при обучении культуре речи являются весьма продуктивными и открывают интересные перспективы для создания пособий и практикумов по обсуждаемой дисциплине.

#### Литература

1. Карр Николас Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами. Best-BusinessBoooks. – М.: 2012 – 254 с.
2. Акунин Б. Любовник смерти. – М., 2001. – 291 с.
3. Гончаренко С. Г Измена, сыск и хэппи-энд. – М., 2015. – 280 с.
4. Гончаренко С. Г Сыграй мне смерть по нотам. – М., 2015. – 256 с.
5. Гончаренко С. Г Победитель свое получит. – М., 2013. – 275 с.
6. Гончаренко С. Г Так долго не живут (Золото для корсиканца). – М., 2013. – 269 с.

УДК 808.5:811.161.1:821.161.1

**Пушкарева Н. В., Старовойтова О. А.**

Санкт-Петербургский государственный университет

### **КОММУНИКАТИВНЫЙ ОПЫТ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

В статье представлен подход, направленный на развитие коммуникативных компетенций обучающихся на занятиях по риторике, русскому языку и культуре речи. Он предполагает анализ примеров речевой деятельности героев русской классической литературы, ориентированный на обучение распознаванию признаков манипуляции и позволяющий обучающимся выработать тактику соблюдения собственных интересов в коммуникации. Предлагается комплекс практических заданий, способствующих формированию компетентной языковой личности.

*Ключевые слова: проблемы современного гуманитарного образования, преподавание русского языка как родного, коммуникативная компетентность.*

**N. V. Pushkareva, O. A. Starovoitova,**

Saint Petersburg State University

### **Student's communicative experience through the prism of fiction text**

The paper refers to an approach aimed to the development of students' communicative competence at the lessons of rethorics, Russian language and culture of speech. It refers to analyzing the examples of Russian literature different personages' speech behavior focused on helping the students to distinguish the manipulation features and to work out the tactic of compliance with their communicative self-interests. A variety of practical tasks contributing to the formation of a students' competent language personality is presented.

*Keywords: problems of modern Humanities Education, teaching of Russian as the first language, communicative competence.*

Современный человек постоянно участвует в коммуникации, протекающей в устной или в письменной формах: «Коммуникация с помощью языка, знаковых систем культуры есть неотъемлемое свойство социального бытия, фактически синоним социальности» [1, с. 142]. Профессиональная деятельность в современных условиях требует от специалиста разносторонней подготовки и освоения разнообразных компетенций, в числе которых важную роль играет коммуникативная, предполагающая умение индивидуума подбирать языковые средства в соответствии с ситуацией, темой общения, а также с учетом статуса собеседников [2]–[3]. Стремление достичь целей коммуникации неизбежно подталкивает коммуникантов к воздействию на собеседника, однако следует иметь в виду, что воздействие может иметь разные формы, в частности выделяется такая форма, как манипуляция: «От речевого воздействия, которое в силу объективных причин говорящий всегда в той или иной степени оказывает на своего слушающего, речевая манипуляция отличается тем, что манипулятор сознательно и преднамеренно скрывает истинную цель своего речевого сообщения, т. е. оказывает насильственное воздействие на адресата речи.

Таким образом, синонимом речевой манипуляции нам видится не речевое воздействие, а речевое “насилие”» [4, с. 47].

Следовательно, подобный вид речевой деятельности смыкается с речевой агрессией и с иными тактиками достижения желаемых результатов. Коммуникант, подвергающийся речевой манипуляции, не всегда осознает, что стал объектом манипулирования, вследствие чего его реакции и принятые на их основе решения оказываются выгодными собеседнику-манипулятору. Проблема манипуляции общественным мнением с помощью речевого воздействия выходит на первый план не только в научных дискуссиях, но и в повседневной жизни [5, с. 387], следовательно, коммуникативная компетентность обучающихся должна включать умение распознавать тактики речевого манипулирования и противостоять им (т. н. «контрманипуляция» [6]).

Соответствующие знания и умения можно давать и развивать на занятиях по риторике, русскому языку и культуре речи, используя материал хорошо известных произведений русской классики. Художественный текст являет собой не только сюжетное повествование, но и образец речевой деятельности, осуществленной в конкретных исторических обстоятельствах (эпоха, культурно-исторический тип сознания, тип языковой личности, поведенческие нормы и этические стереотипы и т. д.), потому реализуемый нами методический подход, основанный на использовании материала русской классики, аккумулировавшей и представляющей в образной форме (отметим при этом важность визуализации) коммуникативный опыт, следует активно использовать при обучении в т. ч. распознаванию признаков речевой манипуляции, что поможет учащимся соблюдать свои интересы в процессе коммуникации.

В качестве примера приведем образец работы с эпизодом из романа И. С. Тургенева «Дворянское гнездо» (1856–1858) (начало главы XXXIX: со слов «*Марья Дмитриевна очень встревожилась...*» до слов «*воскликнула Варвара Павловна и поднесла платок к глазам*»). Поскольку данный роман не изучается в школьной программе текстуально, обучающиеся не знают обстоятельств и должны опираться только на анализируемый текст.

На первом этапе анализа материала обучающимся предлагается внимательно прочитать текст и детально представить себе, как разворачивается действие в самом начале эпизода. Гости:

*быстро приблизилась, и, не давая ей <хозяйке дома Марье Дмитриевне> встать с кресел, почти склонила перед ней колени; неожиданно овладела рукой <хозяйки дома>, слегка стиснув, подобострастно поднесла ее к <...> губам. Хозяйка: совсем потерялась <...>; она не знала, как ей быть.*

Затем предлагается охарактеризовать поведение обоих персонажей, обращая внимание на те языковые средства, которые использованы автором. Гостья: ведет себя очень уверенно, навязывает хозяйке свой сценарий (*быстро, не давая встать с кресел, неожиданно, слегка стиснув*) – большинство обучающихся определяют подобное поведение как наглое, агрессивное. Хозяйка дома (социальная роль амфитриона) ведет себя не так, как положено обычно при встрече гостей, такое поведение ей навязано. Подобная ситуация сохраняется, и когда начинается диалог. Первая реплика хозяйки сбивчива, не соответствует этикетным нормам, поскольку с первых же слов Марья Дмитриевна начинает обсуждение проблемы (*не мне быть судьей между женой и мужем...*). Она смешивает языки в формуле приветствия – *Здравствуйте, bonjour!* (далее из текста можно узнать, что послужило причиной подобного речевого поведения), не называет гостью, затрудняясь выбрать форму обращения. Речевое поведение гостьи описывается следующим образом: *перебивает, недослушав*. Делается вывод, что гостья ведет себя уверенно, свободно, не обращая внимание ни на возраст хозяйки дома, ни на ее статус (социальную роль).

При анализе поведения гостьи важно обращать внимание обучающихся на контраст, который возникает между невербальными (см. выше) и вербальными (*благодарствуйте, я не надеялась на такое снисхождение с вашей стороны; я одна виновата; я почла долгом побывать прежде у вас; – Как? вы позволяете?; хотите вы меня осчастливить – распорядитесь мною, как вашей собственностью*) его репрезентациями. Обращаем внимание на реакцию хозяйки дома на последнюю приведенную реплику: *Марья Дмитриевна растаяла. – Vous etes charmante [Вы очаровательны (франц.)], – проговорила она. – Да что же вы не снимаете вашу шляпу, перчатки?*

Обязательно акцентируем внимание на последней реплике хозяйки дома, выясняя, что за ней стоит (приглашение остаться на обед) и каким образом в данном месте манифестируется полная

победа гостыи. Краткий комментарий к сюжету позволяет сделать вывод о предательстве Марьи Дмитриевны в отношении собственной дочери Лизы и Федора Ивановича Лаврецкого.

Представляется, что именно в этом месте целесообразно провести небольшой теоретический обзор материала, имеющего отношение к речевой манипуляции (понятие, основные приемы). Обучающимся рекомендуется самостоятельно ознакомиться с некоторыми исследованиями в этой области (например, [5], [7]).

Далее обсуждение текста идет с позиций теории коммуникации. Учащимся предлагается выявить языковые единицы, применяемые для речевого манипулирования (образные средства – тропы и фигуры речи, например сравнения: *вы добры, как ангел; распорядитесь мною, как вашей собственностью*; эвфемизмы: *он <муж> не лишил меня своего присутствия* вместо *не выгнал*; средства диалогизации и интимизации, например, обращения гостыи к хозяйке дома, представленные в их последовательности: *тетушка, Марья Дмитриевна, любезнейшая тетушка, ma tante*), и сопровождающие их использование невербальные средства (мика, жесты, движения гостыи: *подобострастно поднесла ее <руку хозяйки> к розовым и полным губам; смиренно садясь на стул; спросила Варвара Павловна и слегка, как бы с умилением, сложила руки; воскликнула Варвара Павловна и поднесла платок к глазам*).

В литературе вопроса указывается, что можно оказать значительное влияние на адресата с помощью суперсегментных характеристик, таких как эмфаза, тон голоса и др. [8], поэтому обучающиеся должны внимательно анализировать авторские описания процесса коммуникации: так, первая реплика гостыи была произнесена *тронутым и тихим голосом по-русски*; в конце эпизода она *повторила с упреком* реплику хозяйки «*Совестно...*». Следует обратить внимание и на повторяющиеся в речи гостыи элементы, например, неоднократно употребляющуюся форму прилагательного *добр*. Каждая единица должна быть прокомментирована с точки зрения ее использования в конкретном диалоге, нужно оценить ее эффективность/неэффективность с точки зрения достижения цели персонажем, использующим подобные тактики.

Не менее важным аспектом анализа является содержание общения, так как не только конкретные языковые средства, но и сама тема для разговора может, поворачивая ход событий в пользу

манипулятора, привести его к ожидаемому результату. Так, в рассматриваемом эпизоде следует обратить внимание на тему русско-го/французского (языковой, социокультурный аспекты).

На следующем этапе обучающимся рекомендуется представить себя в роли хозяйки дома Марьи Дмитриевны и предложить способы противостояния данному виду речевого воздействия (манипулированию) в проанализированных примерах, составить собственные ответные реплики и разыграть полученные диалоги.

На завершающем этапе работы по теме учащиеся сами предлагают способы противостояния речевому манипулированию в конкретных ситуациях (уже произошедших или гипотетических).

Данный подход позволяет на основе качественного языкового материала расширить репертуар коммуникативных навыков обучающихся, научить их распознавать манипулятивные техники и противостоять им, подготавливая их к общению в обстановке коммуникативного неблагополучия. В целом это способствует формированию коммуникативно компетентной языковой личности обучающихся.

#### Литература

1. Сахарова А. В. Формирование языковой личности: социально-философский аспект: дис. ... канд. филос. наук. – Иваново, 2017. – 180 с.
2. Жураковская В. М. Коммуникативная компетентность как компонент индивидуального опыта личности // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 12. – С. 114–126.
3. Стернин И. А. Фактор адресата в речевом воздействии // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. – 2004. – № 1. – С. 171–178.
4. Ковшова М. Л. Речевая манипуляция // Вестник МГУ. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. – № 1. – С. 46–55.
5. Ковешникова М. Н. Речевая манипуляция и приемы речевого манипулирования // Царскосельские чтения. – 2014. – С. 387–392.
6. Копнина Г. А. Контрманипуляция в речевой коммуникации: некоторые перспективы изучения // Коммуникативные исследования. – 2018. – № 2 (16). – С. 7–19. – DOI: 10.25513/2413-6182.2018.2.7-19.
7. Паршин П. Б. От такого и слышу: о содержании и узусе понятия манипуляции [Электронный ресурс] // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Доклады Международной конференции *Диалог 2003*. – М.: Наука, 2003.
8. Сейранян М. Ю. Конфликтный дискурс и его просодический строй. – М.: МПГУ, 2016. – 244 с.

УДК 811.161.1:808:378.4-053.81

**Свидинская Н. Т.**

Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна

## **К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ СОВРЕМЕННОСТИ И ВОСПИТАНИИ ЯЗЫКОВОГО ВКУСА У СТУДЕНТОВ**

Статья посвящена формированию у студентов языкового вкуса в условиях языковой глобализации в процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи».

*Ключевые слова: современная речевая мода, языковая картина современности, демократизация литературного языка, речевая культура, расширение границ литературного языка, изменение норм литературного языка, модные слова.*

**N. T. Swidinskya**

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **To the question of the language picture of modernity and the education of language style in students**

The article is devoted to the formation of students' linguistic taste in the conditions of language globalization in the process of studying the discipline "Russian language and culture of speech».

*Keywords: modern fashion of speech, language picture of modernity, democratization of the literary language, speech culture, and the expansion of the literary language, change of norms of the literary language, fancy words.*

Особенности реформирования образования на современном этапе связаны с происходящей тотальной глобализацией. В энциклопедии «Глобалистика» термин «языковая глобализация» определяется как «процесс взаимопроникновения языков в условиях глобализации». Процесс взаимопроникновения языков является важнейшим процессом обогащения не только языков, но и через язык культур разных народов. Иначе говоря, язык является главной знаковой реалией культуры. Представление об окружающем мире формируется у членов этносоциума через вербальные знаки.

Преподавание лингвистических дисциплин в аспекте языковой глобализации связано с поиском новых приемов и методов обучения. В данной статье речь пойдет, в частности, о воспитании



у студентов языкового вкуса в процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи».

Понятие «языковой вкус» введено в научный оборот академиком В. Г. Костомаровым. Согласно В. Г. Костомарову, языковой вкус предполагает «способность человека интуитивно оценивать правильность, уместность, эстетичность речевого выражения».

Прежде чем говорить о воспитании языкового вкуса у студентов, необходимо показать учащимся связь языкового вкуса с языковой картиной современности. Студенты прежде всего должны усвоить, что наиболее общей характеристикой живых процессов, наблюдаемых в русском литературном языке наших дней, большинство лингвистов считают демократизацию языка.

Данной проблеме посвящается обзорная лекция, в которой показывается, что в настоящее время наблюдается расширение границ литературного языка, изменение его норм. Используя имеющуюся литературу по проблеме, студенты самостоятельно делают презентации, в ходе подготовки к которым они учатся формулировать выводы на основе наблюдения за языковым материалом, связанным с особенностями развития и функционирования русского языка на современном этапе. Подобные наблюдения в ряде случаев вызывают дискуссионные выступления. Так, в некоторых презентациях была сделана попытка высказать общественное мнение по вопросам речевой культуры. Речь, в частности, идет о таких перлах, как «*в разы*», «*по-любому*», «*продвинутый*», «*облом*». Что это: современная речевая мода, в которой обнаруживается пренебрежение чувством языка или, по определению В. Г. Костомарова, «нынешний языковой вкус, который предстает в форме модничанья и манерности»?

Понятия «современная речевая мода» и «языковой вкус» рассматриваются как взаимосвязанные.

Что значит «модное слово»? Согласно словарю В. Новикова, это новый филологический термин, «это слово с претензиями, оно часто звучит в устной речи, мелькает в прессе». Знакомство студентов с данным словарем служит началом работы по формированию у них языкового вкуса, так как в указанном словаре в форме оригинальных эссе собраны слова, характерные для сегодняшней языковой картины мира. Как должен относиться культурный человек, носитель интеллигентной речи к речевой моде? Это тот во-

прос, который необходимо поставить перед студентами. В ходе дискуссии студенты должны высказать свое мнение о том, стоит ли употреблять в собственной речи модные слова или их нужно только знать, но к употреблению относиться с осторожностью.

Ответить на поставленный вопрос поможет ознакомление учащихся со справочными сведениями о происхождении включенных в словарь модных слов, важных для сегодняшней языковой картины мира. Именно подобное ознакомление студентов дает возможность приобщить учащихся к решению общественно-культурной языковой проблемы современности, связанной с овладением культурой речи.

Указанная работа строится таким образом, что начало каждого урока посвящено обсуждению тех примеров, которые удалось собрать учащимся. В качестве языкового материала студенты использовали образцы рекламных текстов, которые размещаются на наружной щитовой рекламе и являются доступными для ознакомления. Рекламный текст является специфической коммуникативной единицей, в основе которой лежат различные средства выразительности, позволяющие добиваться отклонения от стереотипа восприятия привычных языковых средств. Начинается обсуждение с примеров, которые предлагаются студентам преподавателем, а затем анализируются примеры, собранные студентами. Учащиеся должны определить, в чем проявляется нарушение границ языкового вкуса. В процессе подобных обсуждений студенты должны оценить правильность, уместность и установить, имеется ли нарушение эстетичности предлагаемого для анализа того или иного речевого выражения. В процессе обсуждения собранного материала нередко возникают дискуссии, в которых проявляется умение учащихся формулировать собственные выводы, доказывать различные точки зрения.

Следует отметить, что собранный студентами материал отличается большим разнообразием и креативностью. Зачастую подобные примеры могут вызывать самые различные ассоциации, например, *пив.пост, Русалко, все ни за что, Городская боль, Работа. Успех вместо петли. Не кисни! Оконный мастер Дима делает все по-людски, Работа, личная и карьерная деградация.*

Сама идея о воспитании у учащихся языкового вкуса, требовала проведения итогового занятия, которое могло дать ответ на

вопрос, что изменилось в знаниях студентов о предъявляемом языковом материале. С этой целью был составлен тест, с помощью которого можно установить, насколько удалось в процессе проведенных занятий сформировать у студентов языковой вкус.

Приводим ниже завершающий тест, который был предложен студентам после серии занятий. Задание к тексту: выписать слова, которые нарушают границы языкового вкуса. Необходимо определить, за счет чего достигается нетривиальность мысли в выписанных словах.

За годы учительства Якоб Иванович столь привык произносить одни и те же слова и зачитывать одни и те же задачки, что научился мыслимо раздваиваться внутри своего тела. Якоб Иванович торопливо стремил урок к поэтической части: стихи лились на юные лохматые головы щедро, как вода из лоханки в банный день. Любовь к поэзии Якоба Ивановича обожало еще в юности. Он любил говорить о школьных успехах отпрысков, учившихся у него. Они выдавали на уроке разные сложноподчиненные коленца. Его ученики нередко шалопайничали на уроках. «Вот балбесы!», – говорил часто Якоб Иванович.

Выполнение итогового теста даёт возможность определить, насколько студенты владеют чувством языка и умением оценивать эстетичность того или иного выражения. В конечном счете мы получим ответ на вопрос, удалось ли сформировать у учащихся в какой-либо степени языковой вкус.

Нам важно было установить, как особенности анализируемого языкового материала влияют на формирование языкового вкуса студентов и соблюдение нормативного аспекта культуры речи.

УДК 811.161.1:808.5:37.034:[378.4:355]

**Тарасова Е. Н.**

Военный институт физической культуры

## **«РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРА**

В статье рассматриваются языковые и неязыковые проблемы изучения русского языка в военном вузе; рассматривается вопрос о роли языка в системе гуманитарной подготовки современного офицера, анализируется роль родного языка как личностно-образующего фактора.

*Ключевые слова: военное образование, русский язык и культура речи, языковая личность офицера.*

**E. N. Tarasova**

Military institute of physical training

### **«Russian language and speech culture» in the system of training officer**

The article deals with the language and non-language problems of studying the Russian language in a military Institute; the question of the role of language in the system of humanitarian training of a modern officer is considered; the role of the native language as a personality-forming factor is analyzed.

*Keywords: military education, Russian language and culture of speech, the language personality of the officer.*

Уровень подготовки, полученной молодыми людьми до момента поступления в высшее учебное заведение, имеет огромное значение для их будущего. В то же время степень подготовленности абитуриентов является важным показателем при анализе качества работы системы среднего образования, его содержания и программ, а также возможностей в области развития способностей обучаемых, в том числе в области русского языка.

А. Николаева, доцент кафедры стилистики русского языка факультета журналистики МГУ, описывая набор первокурсников в 2018 году, объявила о «национальной катастрофе», ведущей к «потере адекватной коммуникации, без которой не может существовать общество». Причину этого явления преподаватель видит отчасти в “олбанском” интернет-языке, но главной бедой считает ЕГЭ, который «уничтожил наше образование на корню» и превратил выпускников школы в «жертвы серьёзной педагогической запущенности» [1]. Уровень подготовки абитуриентов военных вузов не является исключением.

Компенсировать пробелы с возрастом всё труднее, и не в этом, с нашей точки зрения, заключается главная задача дисциплины «Русский язык и культура речи» в военном вузе. В обновляемой системе военного образования большое внимание уделяется созданию необходимых условий, способствующих формированию у обучающихся общей культуры, введению в учебные планы предметов, которые прививали бы любовь к Родине, армии. Ре-

результатом перечисленных усилий должно стать получение государством высоко и разносторонне подготовленных офицеров, осознанно сделавших выбор профессии «Родину защищать».

Любовь к Родине – основополагающая для профессии офицера ценность, её фундамент. Одно из проявлений любви к Родине – любовь к родному языку. Родной язык играет огромную роль в формировании личности (в том числе личности военного человека). Следовательно, изучение языка в военном вузе, помимо узкопрактических целей (совершенствование навыков и умений в области устной и письменной речевой коммуникации), должно ставить и более значимую цель – использование языка как личностно-образующего фактора.

Это положение учитывалось нами при разработке программы учебной дисциплины «Русский язык и культура речи». В соответствии с ФГОС выпускник, окончивший программу специалитета, должен овладеть *способностью логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь на русском языке, готовить и редактировать тексты профессионального назначения, публично представлять собственные и известные научные результаты, вести дискуссии.*

Трудоёмкость дисциплины составляет 72 часа: 48 – под руководством преподавателя; 24 – самостоятельная работа. Программа является профессионально-ориентированной и включает три темы. Тема 1. *Культура речи в военно-профессиональной деятельности.* Тема 2. *Речестилевые нормы в сфере военно-профессионального общения.* Тема 3. *Военная риторика. Особенности устной публичной речи.*

К сожалению, программа не может обеспечить решение главной задачи – формирования знаний по предмету, необходимых для развития практических речевых навыков и умений. И связано это с тем, что отведенное количество часов не позволяет ввести систематический курс. При таких условиях он может носить чисто ознакомительный характер. Курсанты за короткий отрезок времени способны лишь принять к сведению определенную информацию. Получаемая информация не превращается в знания, тем более – в практические умения и, следовательно, не оказывает влияния на языковую личность.

Отрицательную роль в решении данной задачи играет и низкий уровень культуры речи командиров подразделений, нередко и преподавательского состава. В то же время, как известно, язык есть зеркальное отражение личности. Если с этих позиций посмотреть на воинские подразделения курсантов и слушателей, на офицеров, командующих этими подразделениями, то увидим печальную картину: сплошь и рядом слышится брань, редкий человек в погонах не использует в своей речи ненормативную лексику. Молодые люди получают основательную подготовку в этой школе сквернословия. Многие из них убеждены, что армия и мат – понятия неразделимые. Для многих использование брани выражает стремление «быть своим» в воинском коллективе, так сказать, «найти общий язык»; они считают, что это придает их образу мужественность и самостоятельность; нередко сквернословие применяется как инструмент унижения и подавления другого человека. Но, безусловно, во всех случаях это, прежде всего, яркая демонстрация ограниченности того, кто прибегает к таким языковым средствам. Этот факт тем более печален, если вспомнить о вкладе, который внесли российские офицеры в развитие отечественной культуры.

Опрос, проведённый среди курсантов 2 курса, показал, что большинство из них считает необходимым изучение дисциплины «Русский язык и культура речи» в военном вузе: *«Я считаю, что дисциплина «Русский язык и культура речи» является неотъемлемой частью программы обучения в военном вузе. Данная дисциплина помогает быть человеку более грамотным и образованным. Военные вузы готовят будущих офицеров. Так как же молодой офицер может остаться безграмотным? Ведь офицер – это, прежде всего, лицо вооруженных сил, он является примером для подражания. Каждый офицер имеет высшее образование, а человек с высшим образованием обязан быть грамотным и образованным. Из дня в день офицеры взаимодействуют друг с другом. Им необходимо грамотно разговаривать друг с другом, правильно отдавать приказы и проводить воспитательную работу со своим личным составом. Чтобы стать образованным офицером, несомненно, необходимо изучать русский язык и культуру речи в военном вузе».*

Отдельно следует сказать о культуре речи преподавателей. Культура изложения материала, простой, ясный и правильный язык лектора – одно из главных условий доступности учебного материала. Речь преподавателя должна служить для обучающихся образцом. На практике нередко наблюдается иное. Приведём отдельные примеры: «*Какие плюсы здесь?*», «*Такая физическая нагрузка воздействует на тренИрованных и нетренИрованных*», «*Как долго сохраняется эфф[э]кт?*», «*Запишите, военно-прикладные виды спорта*», «*При отдаче указаний командир указывает*».

Нередко строятся громоздкие конструкции, явно не способствующие облегчению восприятия заключенной в них информации: «Военно-специальная дисциплина «Организация и методика обучения базовым видам физкультурно-спортивной деятельности, разделам служебно-прикладной физической подготовки и военно-прикладным видам спорта» (раздел рукопашный бой) в современных условиях является учебным предметом для курсантов и слушателей Военного института физической культуры».

Практика показывает недостаточное владение нормами русского литературного языка всеми категориями военнослужащих – курсантами, слушателями, офицерами. Примеров в подтверждение сказанного можно привести много:

а) офоэпические ошибки: взводА, дОговор, дОсуг, средстваА, ходатАйство (ходатАйствовать); прИбыть – Убыть на сборы; прИнять меры; бронИрованная машина и другие;

б) лексические: ноябрь месяц, плохие профессионалы, квалифицированные военные профессионалы, приказ довести до личного состава, одержать первенство, оголить проблему, одеть шинель и другое;

в) грамматические: характеристика на курсанта, уделить внимание на вопросы, доложить по прибытию (по приезду), согласно приказа.

Нами собран большой объём отрицательного речевого материала, который был включен в учебное пособие по дисциплине «Русский язык культура речи» и послужил материалом для заданий, направленных на устранение типичных для военно-профессиональной среды ошибок. Но как противостоять устойчивым ошибкам, которые после занятий по дисциплине курсанты в

большом количестве слышат в речи преподавателей-предметников, начальников факультетов и начальников курсов. Возможно, правильным решением было бы введение курсов по культуре речи для преподавательского состава и командного звена военного вуза в рамках повышения квалификации.

Многие исследователи отмечают падение речевой культуры носителей русского языка в наши дни. Однако нельзя не согласиться с мнением В. Г. Костомарова о том, что «в плачевном состоянии находится не язык – он как был, так и остаётся богатым, с неисчерпаемым великолепием выразительных средств, – а мы, его носители, те, кто этим языком сегодня пользуется. Это мы, не владеющие этим богатством, часто не знаем подлинного значения русских слов, а потому не можем их правильно употреблять и даже произносить, достойно выглядеть в разных ситуациях общения» [2].

В решении проблемы повышения речевой культуры военного специалиста, с нашей точки зрения, необходимо объединение усилий преподавателей-русистов, преподавателей, обучающих курсантов будущей специальности, командования высшего учебного заведения. Ведь офицер – это действительно лицо Вооруженных сил. Великие полководцы прошлого недаром говорили: «Какковы офицеры, такова и армия».

#### Литература

1. Николаева А. В этом году мы набрали инопланетян / Режим доступа к журн. URL: [http://obrazovanie.by/01\\_articles/001.html](http://obrazovanie.by/01_articles/001.html) (дата обращения 24.11.2018).
2. Костомаров В. Г. Без русского языка у нас нет будущего // Русская речь, № 4, 1999. – С. 3–11.

УДК 659.123.4:811.161.1:81'27

**Щукина Д. А., Миронова А. В.**

Санкт-Петербургский горный университет

## **ТЕКСТ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ РЕКЛАМЫ: ОРТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В статье представлены особенности потребительской рекламы, которая рассматривается в качестве особого вида текста, адресованного массовой аудитории с целью привлечения внимания к объекту рекламирования и



продвижения его на рынке. Рекламный видеоролик анализируется как целостный текст. Определяется специфика отражения в рекламе актуальных вопросов нормативного употребления языка.

*Ключевые слова: текст рекламы, потребительская реклама, рекламный видеоролик, нормативное употребление языка.*

**D. A. Shchukina, A. V. Mironova**

Saint Petersburg Mining University

### **The text of consumer advertising: orthological aspect**

The article presents the features of consumer advertising, which is considered as a special type of text addressed to the mass audience in order to attract attention to the object of advertising and promote it in the market. Advertising video is analyzed as a complete text. Specificity of reflection in advertising current issues of the normative use of language is determined.

*Keywords: advertising text, consumer advertising, advertising video, normative language use.*

В современных исследованиях реклама рассматривается как особым образом организованный процесс коммуникации, цель которого передача информации от рекламодателя целевой аудитории. Задача рекламы заключается в мотивации и побуждении целевой аудитории к действию: к выбору и приобретению товара или услуги. Ученые разных сфер гуманитарного знания активно обсуждают вопросы рекламирования и рекламы, например, эффективность рекламной коммуникации [4], способы планирования и проведения рекламных мероприятий [3], языковая игра в текстах современной рекламы [1].

В Федеральном законе Российской Федерации от 13 марта 2006 г. № 38-ФЗ «О рекламе» дается следующее определение: реклама (от лат. *reclamare* – «утверждать, выкрикивать, протестовать») – информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на привлечение внимания к объекту рекламирования, формирование или поддержание интереса к нему и его продвижение на рынке.

Рекламный текст – это особая разновидность текста, который может быть размещен на различных носителях: на плакатах, постерах, афишах, рекламных досках и растяжках, в витринах мага-

зинов, офисов, на упаковке товара, в рекламной продукции (буклеты, альбомы и т. д.), в средствах массовой информации, в Интернете, в радио-, видео- и кинороликах. Целесообразно анализировать рекламу как целостный текст, для которого характерна лаконичность, передача информации одновременно по различным каналам (вербальная информация, предполагающая визуализацию, возможно также звуковое сопровождение), воздействующий характер информации. Независимо от носителя, на котором размещена реклама, ее текст жестко структурирован: выделяется заголовок, на который реальный / потенциальный потребитель, как правило, в первую очередь обращает внимание; слоган – краткая, ритмически организованная, запоминающаяся фраза, сообщающая о преимуществах товара или услуги; текст, содержащий основную информацию о конкретном товаре / услуге; эхо-фраза – завершение рекламы, в котором содержится ее основная идея. Достаточно часто роль эхо-фразы выполняет слоган, который рекомендуется помещать рядом с названием производителя или торговой марки. В таком случае слоган лучше запоминается и вызывает интерес у конкретного потребителя [2].

В 11 статье закона «О рекламе» говорится о том, что «при производстве, размещении и распространении рекламы должны соблюдаться требования законодательства Российской Федерации, в том числе требования гражданского законодательства, законодательства о государственном языке Российской Федерации». Таким образом регламентируется отношение к нормативному составлению рекламного текста, ссылка на закон «О государственном языке Российской Федерации» запрещает нарушение норм русского языка. Однако ошибки, случайные и преднамеренные, встречаются в рекламе значительно чаще, чем в других текстах.

Распространены следующие орфографические ошибки: ошибки в написании гласных и согласных букв; ошибки в слитном, раздельном или дефисном написании слова; ошибки в написании строчных и прописных букв; ошибки при переносе слова с одной строки на другую; ошибки в графических сокращениях. Часто встречается особые приемы: графические и фонетические искажения, рекламные неологизмы. Наиболее востребованным для целевой аудитории печатных СМИ является графический уровень использования приема языковой игры в рекламе [1]. Приведем не-



Место действия второго рекламного ролика, который транслируется на центральном канале «Россия», – салон самолета. Действующие лица: пассажир (И. Калыныш) и стюардесса. В диалоге также обсуждается вопрос нормативного употребления слова «кофе» в мужском роде и дополнительно упоминается возможность отнесения слова к среднему роду (тема диалога напоминает о спорах, порожденных изданием четырех нормативных словарей и их признанием в качестве таковых на уровне приказа министра). Реплика «если Гранд, то он» апеллирует к переформулировке правила определения рода заимствованных слов (кофе – напиток, следовательно, он): номинация кофе слово «гранд» относится к мужскому роду, следовательно, слово «кофе» тоже мужского рода. Эхо-фраза совпадает с финальной фразой в предыдущей рекламе. Возникает эффект полного узнавания персонажа, текста рекламы и самого товара.

Оба рекламных ролика можно анализировать в качестве целостного текста, оформленного с соблюдением правил продвижения рекламируемого продукта. Опора на языковую игру открывает новые возможности создания рекламного текста, сочетающего вербальный, визуальный и звуковой, в том числе музыкальный, ряд.

Таким образом, вопрос нормативного использования языка в рекламном тексте может выступать в качестве дополнительного способа рекламирования, так как воздействие на эмоциональную сферу потребителя поддерживается обращением к его разуму (знание грамматических правил, логика мышления, языковая рефлексия).

#### Литература

1. Кириленко Н. П. Место языковой игры в текстах современной рекламы // Современные проблемы науки и образования / Н. П. Кириленко, Т. И. Сафронова. – 2013. – № 5.
2. Литвинова А. В. Короче афоризма, умнее заголовка. – М., 1997. – 91 с.
3. Морозова Н. С. Этапы планирования рекламной кампании // Социально-гуманитарные знания. – 2010. – № 6. – С. 34–39.
4. Рекламный текст: семиотика и лингвистика / сост. Ю. К. Пирогова, П. Б. Паршин. – М.: ИД Грабельникова. – 2000. – 268 с.

### **III. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ**

УДК 811.161.1'243:82-84(=161.1)(=621.251)

**Ани Рахмат**

Университет Паджаджаран (Индонезия, Бандунг)

**Писарская Т. Р.**

Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики

**Якименко Н. Е.**

Санкт-Петербургский государственный университет

#### **ПРОЯВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО СВОЕОБРАЗИЯ В ПАРЕМИЯХ РУССКОГО И ИНДОНЕЗИЙСКОГО ЯЗЫКОВ**

Статья посвящена проблеме репрезентации национального своеобразия, выраженного лексическими средствами паремий русского и индонезийского языков. Данная проблема встаёт перед преподавателями русского языка как иностранного и перед преподавателями индонезийского языка в русской аудитории. Верификация значения проводится путём сравнения компонентов паремий определённых тематических групп в двух языках, что делает наглядным проявление национального своеобразия в видении окружающего мира, выявляет особенности отдельных фрагментов языковой картины мира.

*Ключевые слова: национальное своеобразие, паремии, компоненты – зоонимы, компоненты – фитонимы.*

**Ani Rahmat**

Pajadjaran University (Indonesia, Bandung)

**T. R. Pisarskaya**

Saint Petersburg University of Management and Economics

**N. E. Yakimenko**

Saint Petersburg State University

#### **Manifestation of national position in the proverbs of the Russian and Indonesian languages**

The article is devoted to the problem of the representation of national identity, expressed by the lexical means of the proverbs of the Russian and Indonesian languages. This problem arises before the teachers of Russian as a foreign language and before the teachers of the Indonesian language in the Russian audi-

ence. The verification of meaning is carried out by comparing the components of the paremias of certain thematic groups in two languages, which makes the manifestation of national identity in the vision of the surrounding world vivid, reveals the features of individual fragments of the linguistic worldview.

*Keywords: national identity, paremia, components – names, components – fitonyms.*

Под термином паремия понимают, в первую очередь, пословицы и поговорки. С помощью паремий можно передать знания об окружающем мире, они представляют собой базу для изучения истории и культуры той или иной страны [1]–[3]. Национальное своеобразие проявляется в различных формах: во внутреннем образе фразеологических единиц, в отдельных компонентах, в культурных ментальных установках, заключенных в пословицах. Проиллюстрируем данное положение на материале единиц русского и индонезийского языков.

Главным продуктом питания в России является хлеб [4], что находит своё отражение в составе пословиц русского языка. Без хлеба смерть, без соли – смех; Хлеба ни куска, так и в тереме тоска, хлеба каравай, так и под елью – рай; Хлеб на столе, так и стол – престол, а хлеба ни куска, стол – доска; Не пиры пировать, коли хлеб засеять [5].

Основа жизни индонезийцев – это рис. Название этого продукта питания часто встречается в составе индонезийских пословиц. *Золото украшает, рис обогащает; Если жалеешь рис, вырви сорняк; Посеешь траву – рис не вырастет; Отделяй шелуху от риса; Без пустых зёрен риса не бывает; Поспеишь рис сварить – сырой получишь; Просеиваешь рис – не теряй ни зёрнышка.* Отправиться на заработки по-индонезийски звучит, как *искать рис на стороне (mencari sesuap nasi)*; если индонезийцы говорят *рис подали на колени (nasi disorongkan ke lutut)*, это значит ‘что-то легко досталось’ [6]–[7].

Россия – равнинное государство, богатое лесами. Слово *лес* часто встречается в русских пословицах: В берёзовом лесу – молиться, в сосновом лесу – веселиться, в еловом лесу – удавиться; Возле лесу жить – голоду не видеть; Вырос лес, будет и топорщице; В лесу лес не ровен, в миру люди; В лесу жить – пенькам молиться; Наговорил семь вёрст до небес – и всё лесом; Без расчистки и лес не стоит; В лесу дров не нашел [5].

В паремиях русского языка с помощью компонентов-фитонимов отражается растительный мир страны [8]: Не все сосны в лесу корабельные; Исподволь и ольху согнёшь, а круто – и вяз переломишь; Разгорелся сыр-бор из-за сосенки; Из одного дерева и икона и лопата; От яблони – яблоко, от сосны (ели) – шишки; Не выйдет из осины ни сохи, ни дубины [5].

Животный мир лесов представлен в русских паремиях компонентами – зоонимами, наиболее частотными являются лексемы *медведь, волк, лиса* [9]. Приведём примеры:

**Медведь:** Кого медведь драл, тот и пенька в лесу боится; Дело не медведь, в лес не уйдёт; Волк и медведь не умываючись здоровы живут; Бежал от волка, да попался медведю в зубы; Не всё, что серо – волк, и космато, да не медведь; На волка помолвка – медведь тихонько лапою дерёт.

**Волк:** Нанялся волк в пастухи – добра не жди; Работа не волк, в лес не убежит; Голод и волка из лесу гонит; Нет леса без волка, нет села без злодея; Либо с волками жить, либо съедену быть; Попал в волчью стаю, по-волчьи и вой; С волками жить, по-волчьи выть; Не будь овцой, а то волки съедят.

**Лиса:** Волк – голодай, лиса – лакомка; Волка зубы кормят, лису хвост бережёт; Волком родился – лисой не бывать; Кто волком родился, тому лисицей (лисой) не бывать; Не сподручно волку с лисой промышлять.

Индонезия – это одно из крупнейших островных государств, поэтому её называют страной тысячи островов. Индонезию омывают около тридцати морей и два океана. Моря и воды в Индонезии почитаются, что видно на таком примере: слово Родина по-индонезийски – «танах аир» переводится как земля и вода. Любовь к воде и морю находит своё отражение и в лексическом составе поговорок: *Ждать, пока море высохнет (menunggu sampai air laut kering); Жить в море и не просолиться (diam di Bandar tak meniru, diam di laut asin tidak), Подливать воду в море (menutrahkan air ke laut), Солить морскую воду (menggarami laut), Всё равно, что чашку пресной воды в море плеснуть; Всё равно, что воду поджигать; Забыть о приливах и отливах* и т. д. [6]–[7].

В жизни русских вода тоже играет важную роль, стихия воды широко представлена и в русских паремиях [11], однако в индонезийской паремике данная группа единиц представлена гораз-

до шире: *Вода всему господин, воды и огонь боится; Огонь – царь, вода – царица, земля – матушка, небо – отец, ветер – господин, дождь – кормилец, солнце – князь; Вода путь найдет; Бывает порою – идет и вода горою.*

В пословицах находят отражение животный и растительный мир Индонезии. По популярности в пословицах и поговорках индонезийский зооним **крокодил** может поспорить с русским **медведем** или **волком**: *Детёныша крокодила плавать не учат (jangan menajari anak buaya berenang); Как ни велика лягушка, место ей в луже, как ни мал крокодил, место ему в реке (besar berudu di kubangan, besar buaya di lautan); Крокодил от падали не откажется; Из пасти крокодила, да в пасть тигру (keluar dari mulut buaya, masuk ke mulut harimau); И в тихой воде крокодилы водятся; Отталкиваться шестом, плывя по течению – крокодилы засмеют, жечь факел в полнолуние – тигры засмеют [6]–[7].*

Самый приятный комплимент для красивой женщины в Индонезии – это сравнение её с цветком **жасмина**. Частотными в составе пословиц являются фитонимы **ротан**, **бамбук**, **хлопок**, **кокос**.

Отражается в пословицах и особый уклад индонезийского общества: *Научись уважать отца, мать, учителя, лидера общины (старосту, децу) (hormati bapak, ibu, guru, penguasa)*. Деца – это первичная ячейка административного управления, как в сельской местности, так и в городах, главой этого управления является староста.

Важной особенностью индонезийского общества является тот факт, что в семье мать играет более важную роль, чем отец. Этот факт репрезентируется следующими единицами: *Мать нужно уважать в два раза больше, чем отца (satu penghormatan terhadap bapak, tetapi dua terhadap ibu)*. Объясняется это тем, что мать больше времени проводит с ребёнком, чем отец. *Мать – символ спасения (счастья), отец – символ достоинства (ibu symbol keselamatan / kebahagiaan, ayah symbol martabat)*. Безопасность и счастье ребёнка во многом зависят от молитвы и любви матери, а отец является главным в поисках средств для образования и материального содержания семьи. Не только любовь матери сильнее, но и её проклятие: *Проклятие отца обжигает, как огонь, проклятие матери сжигает, как острый перец (bapak bersumpah panas seperti api, ibu mengutuk pedas seperti cabe rawit)*. Любовь матери



бесконечна, а вот любовь детей – относительна: *Любовь матери – широкая дорога, а любовь детей – узкая тропинка (kasih ibu sepanjang jalan, kasih anak sepanjang penggalan)*. Если мать богата, дочь становится принцессой, если дочь богата, мать становится служанкой (*jika ibu kaya, anak menjadi putri, jika anak kaya, ibu menjadi babu*). (Перевод А. Рахмат) [6]–[7].

Пословицы о семье на материале русского и индонезийского языков подробно проанализированы в работе Ани Рахмат, продемонстрированы сходства и различия в ментальных установках культуры двух народов. И на этом уровне выяснилось, что общечеловеческая сущность оказывается главной – между двумя столь различными культурами и народами больше сходств, чем различий [11].

Иногда бывает трудно показать в иностранной аудитории национальные различия двух народов, пословицы предоставляют в этом плане широчайшие возможности, особенно, когда речь идёт о народах, которые не связаны ни общей историей и культурой, ни религией, ни территорией. Одним из способов репрезентации национального своеобразия народа является анализ компонентов паремий одного тематического ряда.

#### Литература

1. Селиверстова Е. И. Пространство русской пословицы: постоянство и изменчивость. – СПб.: ООО «МИРС», 2009. – 270 с.
2. Савенкова Л. Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 2002. – 240 с.
3. Семененко Н. Н. Русская пословица как объект лингвокультурологического анализа // Фразеология – 2000: матер. Всерос.науч.конф. «Фразеология на рубеже веков: достижения, проблемы, перспективы». – Тула, 2000. – С. 101–103.
4. Волошин Ю. К. Актуализация концепта «ХЛЕБ» // Вестник Самарского ун-та. История, педагогика, философия. – 2017. – Т. 23. – № 1.1. – С. 72–76.
5. Мокиенко В. М. Большой словарь русских пословиц / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е. К. Николаева. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2010. – 1024 с.
6. Ajip Rosidi, Babasan & Paribasa: Kabeungharan Basa Sunda 2 (Пословицы и поговорки: Богатство Сунданского языка 2). Bandung, 2009. – 187 с.
7. Imam Budi Santosa, Kumpulan Peribahasa Indonesia dari Aceh sampai Papua (Сб. индонезийских пословиц от Ачеха до Папуа). – Yogyakarta, 2009. – 298 с.
8. Савченко А.С. Контрастивный анализ этнонациональных ценностей в культуре и языке украинцев и русских (на матер. образов из растительного мира) // Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности: сб. матер.

междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 90-летию со дня рожд. акад. Г. Н. Волкова / А. С. Савченко, М. С. Хмелевский. – Чувашский гос. пед. ун-ет им. И. Я. Яковлева. – 2017. – С. 565–569.

9. Линь Ли. Зоонимы в русских и китайских фразеологизмах и пословицах / Линь Ли, Яо Сюе // Вопросы гуманитарных наук, № 4, 2011. – С. 67–70.

10. Зиновьева Е. И. Лингвокультурологический аспект изучения паремий (на материале паремий с компонентом вода) / Е. И. Зиновьева, А. Е. Маточкина // Русский язык как иностранный и методика его преподавания, вып. 28. – С 29–34.

11. Ани Рахмат. Концепт СЕМЬЯ в русской паремике: лингвокультурологический аспект: дисс. ... канд. филол. наук. – СПб, 2013. – 231 с.

УДК 811.161.1'243:174:395.7:378.147

**Бойчиук Г. В.**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

## **ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРНОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОВЛАДЕНИИ РУССКОЙ ДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ**

Статья посвящена проблеме преодоления культурной интерференции иностранными учащимися на занятиях по деловой письменной речи. Автор подчеркивает необходимость изучения особенностей русского делового этикета в аспекте межкультурной коммуникации, что помогает снизить степень влияния культурной интерференции, а также играет важную роль для достижения коммуникативной цели пишущего. На примере различных видов упражнений и методических рекомендаций показан возможный путь преодоления культурной интерференции иностранными учащимися при овладении искусством ведения деловой корреспонденции.

*Ключевые слова: культурная интерференция, речевой этикет, деловой речевой этикет, деловая корреспонденция, деловая коммуникация.*

**G. V. Boichuk**

Herzen State Pedagogical University of Russia

## **The problem of cultural interference in the process of russian business writing acquitistion by foreign students**

The article is devoted to the problem of overcoming the cultural interference at Russian business writing lessons for foreign students. The author emphasizes the need to study Russian business etiquette in the aspect of intercultural communication, which will help to reduce the degree of cultural interference.

Moreover, it plays an important role in achieving the correspondent's communicative goal. Through the different tasks and methodological recommendations it's shown the possible ways of overcoming the cultural interference for foreigners in their process of carrying on a business correspondence.

*Key words: cultural interference, speech etiquette, business speech etiquette, business correspondence, business communication.*

Не вызывает сомнений тот факт, что навыки эффективного делового общения, в том числе в его письменной разновидности, являются необходимым требованием для современного специалиста во многих сферах деятельности. Деловая коммуникация на русском языке имеет свои культурно-поведенческие особенности, о которых иностранные учащиеся зачастую не имеют четкого представления, поэтому для них существует риск потерпеть коммуникативную неудачу в ходе профессиональной деятельности. Следовательно, при проведении занятий по деловой письменной речи одной из важных задач учителя становится преодоление возможной культурной интерференции, которая, как показывает практика преподавания русского языка как иностранного, обычно связана со слабым знанием делового речевого этикета, употреблением фразеологизмов и паремий (поговорок), а также междометий. Вследствие того, что владение официально-деловым стилем речи, реализующемся в деловых документах и письмах, предполагает практически полный отказ от использования языковых «украшений» наподобие фразеологических единиц, междометий и пословиц, то в нашей статье мы более подробно остановимся на освоении учащимися речевого этикета на занятиях по деловой письменной речи.

Отметим, что под речевым этикетом традиционно принято понимать «социально заданные и национально-специфичные правила речевого поведения, реализующиеся в системе устойчивых формул и выражений, принятых в предписываемых обществом ситуациях вежливого контакта с собеседником».[1, с. 258]. Получается, что деловой этикет проявляется в ситуациях приветствия и прощания (начальная и заключительная формулы вежливости в деловой переписке), речевой манере изложения просьбы, благодарности, сочувствия и пр., которая будет различаться в зависимости от социального положения, возраста собеседника и степени знакомства с ним. Именно на эти компоненты – деловую ситуа-

цию и статус адресата – преподавателю рекомендуется акцентировать внимание обучаемых при овладении ими искусством ведения деловой корреспонденции. Кроме того, важным представляется познакомить учащихся с различными вариантами оформления рамки делового письма: введением и заключением, которые традиционно включают в себя приветствие и обращение, а также заключительную формулу прощания с подписью и указанием должности. Как показывает опыт преподавания, именно здесь чаще всего обучаемые допускают ошибки, так как не имеют чёткого представления о разнице в обращениях «уважаемый», «глубокоуважаемый» и «многоуважаемый». Также иногда вызывает трудность у иностранных обучаемых задача адекватно заменить традиционную этикетную формулу «С уважением» на такую менее распространённую, как «С наилучшими пожеланиями», «Искренне Ваш(-а)», «С надеждой на дальнейшее сотрудничество», «Заранее благодарим» и прочее.

Стоит подчеркнуть, что в процессе обучения иностранцев деловой письменной речи преподавателю желательно иметь как минимум базовые знания об этикетных особенностях при написании деловых писем и документов, принятых в той или иной стране, чтобы он смог проконтролировать, как учащиеся проводят параллели с русским языком. На наш взгляд, подобные сравнения во многом смогут помочь преодолеть культурную интерференцию обучаемых, а также расширят их фоновые знания о стране и ментальных особенностях россиян, что, в свою очередь, будет способствовать более глубокому пониманию культуры изучаемого языка.

В силу того, что в русской культуре одной из главных составляющих является наличие искренности у собеседника, то чрезмерное использование этикетных формул при ведении деловой переписки создает у адресата отрицательное впечатление некоей угодливости, что может негативно сказаться на отношениях корреспондентов. Однако, например, в китайской деловой культуре гипервежливость оценивается как положительное качество коммуникантов. Из этого следует, что изучение особенностей русского делового этикета в аспекте межкультурной коммуникации имеет большое значение для достижения коммуникативных целей корреспондентов, поэтому преподавателю рекомендуется давать специальные упражнения, с помощью которых можно изучать и

анализировать особенности делового коммуникативного поведения. Например: как *Вы* начнёте (закончите) Ваше деловое письмо, если *Вы* менеджер среднего звена и 1) отправляя резюме, первый раз пишете директору фирмы и не знаете точно его фамилии и имени; 2) пишете Вашему хорошему знакомому-коллеге с просьбой выслать последний каталог продукции фирмы; 3) пишете мэру города с целью пригласить его на торжественное открытие нового торгового центра и прочее.

Так как в методике преподавания иноязычной письменной речи принят жанровый подход, то важным представляется, чтобы учащиеся выполняли достаточное количество заданий на анализ готовых образцов с целью выявления их этикетных, структурных, лексико-грамматических и стилистических особенностей. Кроме того, опыт обучения иностранному языку показывает методическую целесообразность проведения ролевых игр в интерактивном режиме, когда преподаватель задает деловую ситуацию и роль учащимся, при этом последние, получая и отправляя письма по электронной почте, работают на своих компьютерах. Все выполненные упражнения преподаватель получает на свой *e-mail*.

1) *Вы* занимаете должность переводчика в крупной компании. Неожиданно к *Вам* в гости приехали родственники, поэтому *Вы* хотите попросить начальника предоставить *Вам* три свободных дня. Напишите письмо-просьбу Вашему директору. 2) *Вы* директор, который получил данное письмо. Ответьте на него отказом. Объясните причину.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что обучение речевому этикету на занятиях по деловому письму – одна из важнейших составляющих в достижении коммуникативной цели пишущего, следовательно, обучаемые должны быть хорошо ознакомлены с особенностями русского делового коммуникативного поведения. Однако эффективное освоение учащимися особенностей деловой письменной иноязычной речи возможно только в межкультурном аспекте, что, в свою очередь, поможет им преодолеть культурную интерференцию. На наш взгляд, вышеперечисленные рекомендации и представленные виды упражнений будут способствовать более глубоким знаниям учащихся не только об особенностях ведения деловой корреспонденции, но и о русской культуре в целом.

## 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.

УДК 81-13:811.161.1'243(=161.1)(=581)

**Ван Сиин**

Санкт-Петербургский государственный университет

### **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИ ЦЕННАЯ ЛЕКСИКА, ВХОДЯЩАЯ В ТЕМАТИЧЕСКУЮ ГРУППУ «НОВЫЙ ГОД»**

Статья посвящена анализу лингвострановедчески ценной лексики, относящейся к тематической группе «Новый год», с целью её изучения в иностранной аудитории. Внимание уделяется сопоставлению русских единиц с китайскими аналогами и их комментированию.

*Ключевые слова: семантика, лингвострановедение, национально-культурный компонент, метод компарации, лингвострановедчески ценная лексика, безэквивалентная лексика, фоновая лексика.*

**Wang Xiying**

Saint Petersburg University

### **Linguistic and cultural valuable vocabulary belonging to thematic group “New Year”**

The article is devoted to the analysis of linguistic and culturally valuable vocabulary related to the thematic group "New Year", with the aim of studying it in a foreign audience. The article is focused on the comparison of Russian units with Chinese counterparts and their commentary.

*Keywords: semantics, linguistic nationalism, national-cultural component, method comparison, linguistic and culturally valuable vocabulary, non-equivalent vocabulary, background vocabulary.*

Изучая иностранный язык, в частности русский язык как иностранный, учащиеся сталкиваются с необходимостью учёта взаимосвязи языка и культуры, отражающейся в семантике многих единиц с национально-культурным компонентом. Обнаружение этого компонента и его изъяснение очень важно как для понима-

ния смысла самой лексической единицы, так и для перевода, а также для адекватного охвата содержания текста, в котором функционирует лингвострановедчески ценная лексика.

С точки зрения Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, номинативные единицы языка с позиции лингвострановедения часто обладают экстралингвистическим содержанием, которое прямо и непосредственно отражает обслуживаемую языком национальную культуру. Эта часть значения слова, восходящая к истории, географии, религии, традициям, фольклору – иначе говоря, к культуре страны, называется национально-культурным компонентом, а номинативные единицы языка, содержащие такой компонент, принято называть лингвострановедчески ценной лексикой [2].

В данной статье уделяется внимание анализу единиц, входящих в тематическую группу «Новый год», с позиции лингвострановедения.

Предметом изучения лингвострановедчески ценной лексики занималась болгарская исследовательница К. Г. Андрейчина, предложившая для выделения этой лексики метод компарации. К. Г. Андрейчина пишет, что лингвострановедчески ценной лексикой считается лексика, «семантика которой национально-специфична, социально своеобразна и не имеет адекватных аналогов в других языках» [1, с. 6]. На основе метода компарации выделяются эквивалентные, безэквивалентные и фоновые лексические единицы.

Эквивалентная лексика обычно не вызывает у учащихся затруднений, потому что содержание информации эквивалентных слов на уровне лексического понятия и лексического фона совпадает. Такие слова не отражают национально-культурную специфику, для их объяснения достаточно самого простого способа семантизации – перевода.

В нашей работе встречаются эквивалентные единицы. Например, *накануне, полночь, семья* и многие единицы из подгрупп «*Новогоднее поздравление*» и «*Новогодняя атмосфера*».

Под безэквивалентной лексикой Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров понимают следующее: «Слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями, называются безэквивалентными. Такие слова в строгом смысле непереводимы» [2, с. 42].

Рассматривая единицы, входящие в подгруппы «Новый год», заметим, что многие единицы из подгрупп «*Новогодний персонаж*», «*Новогоднее шоу*» и большинство единиц из «*Новогодние обычаи*» являются безэквивалентными. Эти единицы адекватно отражают национально-культурный колорит и не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, в том числе и в китайском. Например, *хоровод*, *предновогодние хлопоты*, *бой Кремлёвских курантов*, *Новогоднее обращение президента*, *ёлочные базары* и др.

Рассмотрим слово «хоровод». В Толковом словаре С. И. Ожегова сказано: Народная игра, движение людей по кругу с пением и пляской, а также вообще кольцо взявшихся за руки людей, участников какой-нибудь игры, танца [5, с. 841]. В связи с Новым годом это слово связано с особым культурным явлением – хороводом вокруг ёлки. В китайском языке это слово рассматривается только как один из видов танцев, в его семантике отсутствует оттенок праздника.

«*Новогоднее обращение президента*» и «*Бой Кремлёвских курантов*» обычно появляются вместе. Для россиян Новый год, как известно, начинается не с боя Курантов, а чуть раньше, 31 декабря в 23:55 традиционно всех россиян поздравляет президент. «*Новогоднее обращение к народу*» – *традиционное личное обращение главы государства к гражданам, транслируемое в канун Нового года по телевидению. В обращении обычно содержатся поздравления с Новым годом, краткий итог уходящего года и обзор перспективы наступающего* [3]. Потом ровно в полночь транслируют бой Кремлёвских курантов и после последнего удара курантов начинается Новый год.

В Китае отсутствует эквивалент явления «*Новогоднее обращение к народу*», но СМИ транслируют бой курантов, знаменующий наступление Нового года. С наступлением полуночи традиционно звонят колокола буддистских храмов 108 раз. Так как буддийская вера считает, что у человека 108 грехов – с каждым ударом колокола уходят человеческие пороки и человек, очищенный и обновлённый, вступает в новый год.

Среди всех единиц безэквивалентной лексики невозможно не заметить одно интересное словосочетание «*предновогодние хлопоты*». Значение слова «*хлопоты*» в Толковом словаре С. И. Оже-



гова раскрывается как: 1. *Длительные занятия, связанные с многочисленными заботами*; 2. *Действия, связанные с ходатайствами за кого-то-нибудь, с просьбами* [5, с. 838]. Само слово «хлопоты» обозначает заботу о ком-то или чём-то, что не всегда легко и приятно. Но в сочетании с прилагательным «новогодний» оно приобретает позитивный смысл и понимается как приятная подготовка к Новому году. Это сочетание может быть нейтральным: *«Зимой начинаются предновогодние хлопоты»* [4, 2005]; может обозначать радость: *«Особенно приятны предновогодние хлопоты – именно они и создают новогоднее настроение»* [4, 2009]; иногда может выражать тревогу и беспокойство: *«Предновогодние хлопоты: как всё успеть и ничего не упустить?»* [4, 2012]; и даже может привести к ссоре: *«Предновогодние хлопоты нередко становятся причиной семейных ссор»* [4, 2017]. Поэтому для иностранных учащихся понимание значения сочетания зависит только от контекста.

Неотъемлемой частью изучения лингвострановедчески ценной лексики является фоновая лексика, под которой понимаются слова или выражения, имеющие дополнительное содержание и сопутствующие семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение, известные говорящим и слушающим, принадлежащим к данной языковой культуре [2].

Рассмотрим слово «мандарин». Этот фрукт есть и в России, и в Китае. Но в России его часто вешают как украшение на ёлку: «Мандарин можно порезать кружочками и так украсить новогоднюю ёлку»; «В моем детстве Новый год выглядел так: в доме пахнет хвоей, мандарины под ёлкой, а на ветках развешаны шоколадные конфеты» [4, 2016].

Новый год пахнет мандаринами потому, что после войны в СССР был острый дефицит фруктов. Но в 1963 г. в Ленинград пришел первый сухогруз с мандаринами, и с тех пор мандарины стали единственным цитрусовым фруктом, доступным для людей. Этот сладкий фрукт напоминает людям о том, что трудные дни уже позади, теперь только хорошее, и символизирует благополучную жизнь.

В Китае тоже встречают Новый год с мандаринами, так как мандарин (桔) является омонимом благополучия (吉) и его жёлтый цвет считается похожим на цвет золота и обозначает богатство.

Ещё раз заметим, что изучение лингвострановедчески ценной лексики необходимо в преподавании русского языка как иностранного. Комментирование национально-детерминированных лексических единиц оказывает большую помощь в процессе изучения языка, его понимания и употребления.

#### Литература

1. Андрейчина К. Компарация семантических долей фона слова как прием в написании ориентированных статей лингвострановедческого словаря (из опыта создания лингвострановедческих пособий по русскому языку) / Под ред. Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова и Ю. Е. Прохорова. – М., 1977. – С. 148–155.

2. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.

3. Википедия. Новогоднее обращение к народу. URL:  
<http://ru.wikipedia.org/wiki>

4. Национальный корпус русского языка. – Режим доступа:  
<http://www.ruscorgo.ru/search-main.html>.

5. Ожегов С. И. Словарь русского языка: около 53000 слов / С. И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – М., 2012. – 894 с.

УДК 81'371:316.72(=161.1)(=581)

**Ван Хуэй**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В СЛОВЕСНОМ ЯРЛЫКЕ**

В статье рассматривается ряд словесных ярлыков с национально – культурными компонентами с целью сравнения их в китайском и русском языках. Почти во всех научных трудах о словесных ярлыках особое внимание уделено теме политической, и очень мало работ, посвященных анализу бытовой сферы, где также наиболее ярко прослеживается особенность словесных ярлыков.

*Ключевые слова:* словесные ярлыки, национально-культурный компонент, оценка.

**Wang Hui**

Saint Petersburg State University

## **National-cultural component in the verbal label**

The article deals with a number of verbal labels with national and cultural components in order to compare them in Chinese and Russian languages. In

almost all scientific works on verbal labels, special attention is paid to the topic of politics, and very few works devoted to the analysis of the domestic sphere, where also the most pronounced feature of verbal labels.

*Key words:* verbal labels, national-cultural component, evaluation.

Как известно, язык является одним из основных инструментов для передачи информации. Словесный ярлык как один из особенных инструментов лексики, чаще всего мы можем наблюдать в СМИ, особенно в политических дискурсах, где с помощью словесных ярлыков политические оппоненты манипулируют сознанием аудитории, вызывая негативные ассоциации о своем «противнике». Н. Е. Булгакова считает, что словесные ярлыки несут в себе исключительно общественно-политическое содержание, но их значение содержат семы «общественный», «социальный», «политический», что включает социально-оценочное содержание в том числе [1]. В последнее десятилетие словесные ярлыки используются не только в политике, но распространились также и в бытовой сфере: они содержат национально-культурные компоненты с положительной или отрицательной оценкой, отражают культурные особенности и народные ценности.

О. Л. Рублева отмечает, что в зависимости от наличия национально-культурного компонента в смысловой структуре слова лексика русского языка подразделяется на эквивалентную и безэквивалентную [2]. В эквивалентных словесных ярлыках национально-культурный компонент обычно не содержится, то есть их можно свободно переводить на другие языки, и они легко понимаются. Такие ярлыки являются большинством и чаще всего используются в политической теме. Например, такие словесные ярлыки, как «светская львица», «проамериканские грехи», «Собчак по-ленински» и «Гитлер» при переводе на другой язык переводятся буквально, и аудитории это понятно.

Безэквивалентные словесные ярлыки на другой язык не переводятся, только транслитерируются. Они имеют декоративное значение, т. е. для полного понимания требуется дополнительное объяснение. Например, в китайском языке выражения «凤凰男 fèng huáng nán» (дословно: «феникс-мужчина») и «凤凰 fèng huáng» (дословно: «феникс») имеют отрицательную оценку. Эти выражения ссылаются на китайскую птицу Феникс, которая, согласно

древней легенде, является царем птиц. В легенде говорится, что, когда умирающий Феникс летит через огонь и, сгорая в огне, через страдание возрождается, он становится лучше. Данное китайское выражение можно употребить в том случае, если молодой человек родился в бедной семье (особенно в сельской местности), усердно учился, поступил в хороший ВУЗ, нашел работу и остался в городе (т. е. через трудности и муки переродился и стал городским жителем), то мужчина переродился, словно Феникс. В русском языке похожее значение передает выражение – «из грязи в князи». Такие словесные ярлыки содержат национально-культурные компоненты.

Также «白富美beifumei» (дословно: «былая, богатая, красивая») имеет положительную оценку. Этот словесный ярлык отражает образ идеальной девушки в китайской культуре, содержит национально-культурный компонент (кожа очень белая, богатая в одежде и духовно, красивая внешностью).

В ситуации, когда в межкультурной коммуникации имеют место общие фоновые знания, безэквивалентные словесные ярлыки могут становиться эквивалентными.

Мы рассмотрели ряд словесных ярлыков с национально-культурными компонентами в бытовой теме в китайском и русском языках, часть из них по национально-культурному компоненту абсолютно совпадает.

В китайском языке ярлык 暴发户 [Bào fā hù] (дословно: «быстро разбогатевший человек»), соответствующий русскому слову «выскочка», имеет отрицательную оценку и означает быстро разбогатевшего человека, пробивающегося в высшие слои общества из низкого сословия. В китайском и русском языках наклеивание подобного ярлыка означает, что у этого человека низкий культурный уровень. Также «妈宝男mā bǎo nán» (дословно: «маменькин сынок») – имеет отрицательную оценку и означает избалованного, изнеженного, нерешительного мужчину, который послушен всему, что говорит ему мать. В русском языке есть точно такая же по значению фраза. Также существует ярлык 白领 [Báilǐng] («белые воротнички»), который имеет положительную оценку и означает людей с высокими уровнем образования и профессиональными навыками, которые занимаются умственным трудом и получают достойную зарплату. Их рабочая

форма предполагает «белые воротники», поэтому их так и называют 白领 [Báilǐng] («белые воротнички»). Приведенные выше ярлыки с национально-культурными компонентами имеют положительную или отрицательную оценку и отражают национальную особенность и ценности общества. Согласно мнению А. М. Цуладзе, ярлыки представляют собой один из видов психологического программирования массового сознания и являются одним из способов насаждения массовых стереотипов, противостоять которым очень сложно [3].

В политическом дискурсе словесными ярлыками с отрицательной оценкой часто пользуются, чтобы дискредитировать противника, манипулировать сознанием аудитории, с целью достичь собственной конкретной цели. В бытовой сфере часто используются словесные ярлыки как с отрицательной, так и с положительной оценкой, что позволяет обобщить актуальные события, явления или группу людей в обществе, отразить их особенности, обозначить общественные ценности. С помощью ярлыков с отрицательной оценкой различают “своих” или “чужих” в обществе; с положительной – создают хороший имидж.

#### Литература

1. Булгакова Н. Е. Словесные ярлыки как лексико-семантическое и лингвоэкологическое понятие // Мир русского слова. – СПб.: «МИРС». – С. 46.
2. Рублева О. Л. Лексикология современного русского языка. – Владивосток, изд-во Дальневосточного ун-та. – 2004. – с 157.
3. Цуладзе А. М. Политические манипуляции, или Покорение толпы. – М., 1999. – с. 86.

УДК 811.161.1:316.72(=161.1)(=581)

**Вэй Сяо**

Санкт-Петербургский государственный университет

### **ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА РУССКИХ АССОЦИАТОВ «ПСИХО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ» КАК ФРАГМЕНТ АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОГО ПОЛЯ «МЕДИЦИНА» (на фоне китайского языка)**

В статье рассматривается тематическая группа психо-эмоциональных ассоциаций на стимул «медицина», полученных от русских и китайских

респондентов в ходе проведенных ассоциативных экспериментов. Выявляются аксиологические векторы полученных реакций и их социокультурная обусловленность.

*Ключевые слова:* ассоциация, ассоциативный эксперимент, языковое сознание, медицина.

**Wei Xiao**

Saint Petersburg State University

### **Thematic group of Russian associates "Emotional perception" as a fragment of the associative-verbal field "Medicine" (on the background of Chinese language)**

The article discusses the thematic group of psycho-emotional associations on the stimulus "medicine", received from Russian and Chinese respondents during the conducted associative experiments. Axiological vectors of the obtained reactions and their socio-cultural conditionality are revealed.

*Keywords:* association, associative experiment, linguistic consciousness, the medicine.

По мнению Е. В. Бабаевой, «специфика ценностного подхода играет основополагающую роль в формировании национальной картины мира. Ценностная картина мира социума включает определенный набор и иерархию ценностей, которые выражаются в оценках» [1, с. 8]. Для выявления сходств и различий в концептуализации представлений о медицине в русской лингвокультуре на фоне китайской нами был проведен свободный ассоциативный цепочечный эксперимент. В данной статье особое внимание уделяется тематической группе «Психо-эмоциональное восприятие, чувства и ощущения», играющей важную роль в формировании ассоциативно-вербального поля «Медицина».

Данную тематическую группу в полученном ассоциативно-вербальном поле русского языка составляют следующие ядерные ассоциаты: 1) с положительной оценкой: помощь, милосердие, доброта, радость, ответственность, спасение, благородство, спасать людей, чистота, хорошо, прекрасно, надежда, порядок, целительный, любовь, благородная, честность, дружелюбие, радость, уважение, отзывчивость, сострадание, трудолюбие, профессионализм, забота, вера, уверенность, призвание, мудрость, опыт, защита, доброе и чистое сердце; светят другим, сгорают

сами и другие. 2) С отрицательной оценкой: *очередь, страдание, дорого, страх, трудно, тяжело, тупость, глупость, разочарование, злость, бедность, врачебная ошибка, переживание, трудность, опасность, арабы, бомжи в приемном покое* и другое. Необходимо отметить, что количественно преобладают ассоциаты русских респондентов с положительной оценкой, связанные с отношением к пациентам, профессионализмом медицинских работников и их личностными качествами. Отрицательно-оценочные ассоциаты обусловлены как субъективными ощущениями респондентов (*страх, тяжело, разочарование*), так и с изменившимися условиями жизни, экономическими и политическими условиями (*дорого, бедность, арабы, бомжи в приемном покое*), а также непрофессиональным отношением врачей (*тупость, глупость, разочарование, врачебная ошибка*).

От китайских респондентов были получены следующие частотные ассоциаты: 1) с положительной оценкой: *святость, вклад, ответственность, тщательность, любовь, доброта, помощь, профессионализм, уважение, спасти людей, сердечность, забота, серьезный, милосердие, надежда, жертва, опыт, смелый, старание, вечно, точность, наивысший навык, спасти от смерти, искусные руки возвращают весну, излечить болезнь и спасти больного, у доктора доброе сердце как у родителей, не уклоняться от трудностей и не страшиться обид и другие.* 2) С отрицательной оценкой: *врачебный спор, дорого, тяжело, не понять друг друга, очередь, и прем к врачу трудно заказать, небрежность, взятки, страх, разочарование, опасно, мука, напряженность, стали бедными из-за болезни и другое.* Таким образом, количество ассоциатов с положительной оценкой, полученных от китайских респондентов, как и от русских, больше, чем ассоциатов с отрицательной оценкой. Как и у русских респондентов, положительно оценочные ассоциаты китайских респондентов связаны с личностными качествами и профессионализмом врача, а также с отношением к пациентам. В качестве отличия следует отметить в ответах китайских информантов значительное количество фразеологизмов – аллюзий к известным врачам в истории Китая (*спасти от смерти; искусные руки возвращают весну; излечить болезнь и спасти больного; у доктора доброе сердце, как у родителей*). Что касается ассоциатов с отрицательной оценкой, то самыми частотными являются следующие: *врачебный спор, дорого, тяжело.* В китайском языке появи-

лась новая идиома стали бедными из-за болезни, получившая распространение несколько лет назад. Болезнь приводит людей к бедности, лечение в больнице стоит очень дорого. Ассоциация врачебный спор обусловлена тем, что в последние годы в Китае часто происходят конфликты между пациентами и врачами из-за отсутствия медикаментов и несовершенства системы медицинского страхования.

Исходя из результатов проведенного анализа, можно констатировать, что положительно-оценочных ассоциатов в исследуемой тематической группе больше в ответах и русских, и китайских респондентов. Общими для двух лингвокультур являются такие реакции, как *ответственность, любовь, доброта, помощь, профессионализм, уважение, спасти людей, благодарность, забота, милосердие, надежда, опыт*. Общие отрицательно-оценочные ассоциаты в ответах русских и китайских информантов обусловлены социально-экономическими причинами и непрофессионализмом медицинских работников как в России, так и в Китае: *дорого, тяжело, разочарование* и другие.

Таким образом, исследованный фрагмент ассоциативно-вербального поля «Медицина» в русском языковом сознании на фоне китайского позволил выявить аксиологические векторы ассоциаций и их мотивированность в двух лингвокультурах. Результаты анализа позволяют сделать вывод о преобладании сходных оценочных ассоциатов в полях двух языков.

#### Литература

1. Бабаева Е. В. Культурно-языковые характеристики отношения к собственности: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 1997. – 233 с.

УДК 811.161.1:159.923

**Зиновьева Е. И., Кузнецов Ю. А., Хруненкова А. В.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **НЕКОТОРЫЕ ЧЕРТЫ РУССКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

Статья посвящена рассмотрению особенностей русского национального характера в современной их репрезентации в языковом сознании носите-



лей русского языка. Особое внимание уделяется таким свойствам личности, как правильность и самодостаточность, определяющим наряду с другими чертами характера национальную идентичность.

*Ключевые слова:* национальный характер, национальная идентичность, анкетирование, правильность, самодостаточность, носитель языка.

**E. I. Zinovieva, Yu. A. Kuznetsov, A. V. Khrunenкова**

Saint Petersburg State University

### **Some features of Russian national character in social-linguistic aspect**

The article discusses some peculiarities of Russian national character in their modern representation in a language consciousness of Russian speakers. Special attention is paid to such personality properties as correctness and self-sufficiency, which determine national identity along with other character traits.

*Key words:* national character, national identity, questioning, correctness, self-sufficiency, native speaker.

Всероссийский центр изучения общественного мнения в 2013 году провел исследование, посвященное выявлению черт современной российской идентичности. Особое внимание было уделено определению «портфеля идентичности», составляющими которого являются национальная, этническая, социальная, политическая, корпоративная и религиозная идентичность [1]. По мнению В. О. Коротина, в условиях современной глобализации можно выделить две составляющие национальной идентичности: 1) сохранение традиций; 2) вовлечение в процесс глобализации, но с учетом своей национальной идентичности [2, с. 112]. Описывая национальную идентичность, т. е. «образ себя», К. С. Гаджиев указывает, что так называемый «образ себя» любого народа как бы распадается на три составляющие: «образ для других», «образ для себя» и «образ в себе» [3]. С точки зрения нашего исследования, наиболее интересным является «образ для себя», который, по мнению К. С. Гаджиева, «представляет собой понимание народом самого себя как бы изнутри» [3].

Поэтому для выявления свойств личности, которые можно было бы считать национальными, нами был проведен собственный опрос носителей русского языка. В анкетировании приняли

участие 127 респондентов разных возрастных групп: 18–25 лет (52 чел.), 26–30 лет (26 чел.), 31–40 лет (18 чел.), 41–55 лет (12 чел.) и старше 56 лет (19 чел.). В анкете респондентам было предложено отметить прилагательные, называющие черты характера, которые, с их точки зрения, присущи русскому народу. Анкета содержала 84 единицы. Наиболее частотными, т. е. входящими в ядерную часть русского языкового сознания, в ответах всех возрастных групп оказались следующие прилагательные, обозначающие положительные черты характера: *верный, волевой, выносливый, гостеприимный, добрый, душевный, жертвенный, заботливый, искренний, консервативный, мечтательный, мужественный, надежный, находчивый, одаренный / даровитый, порядочный, правдивый, правильный, простой, самодостаточный, самоотверженный, свобододолюбивый, сентиментальный, смекалистый, смелый, смиренный, смысленный, сообразительный, способный сопереживать / сострадать, справедливый, стойкий, талантливый, творческий, терпеливый, трудолюбивый, умный, честный, щедрый*. Из предложенных в анкете прилагательных с негативной оценкой всеми респондентами были отмечены как не присущие русскому характеру следующие единицы: *болтливый, жестокий, завистливый, лживый, лукавый, нерешительный, несмелый, скупой*. Следует отметить разницу в ответах респондентов возрастных групп 18–25 лет и старше 56 лет. Так, единицу *живущий идеей* молодежная группа не считает характерной для русских современников в отличие от старшей группы респондентов. Подобное отношение в этих возрастных группах наблюдается и к характеристикам *тактичный* и *толерантный*. Молодые респонденты не считают эти свойства личности присущими русскому национальному характеру. Бросается в глаза и общее для всех возрастных групп мнение как о несвойственной русскому характеру черте *готовый к инновациям*. В отношении таких черт, как *креативный, легкомысленный, медлительный, наторелый, спокойный, хваткий* мнения информантов разделились. Независимо от возраста только половина опрошенных считает их свойственными русскому национальному характеру.

Более детально остановимся на двух свойствах личности, оказавшихся в числе частотных в анкетах информантов разных возрастных групп: *правильный* и *самодостаточный*. Данные про-

веденного на основании анализа дефиниций толковых словарей, контекстов «Национального корпуса русского языка» (НКРЯ) [4] и специально составленных анкет для носителей русского языка в возрасте от 18 до 75 лет свидетельствуют о том, что «правильность» является положительным свойством личности, поскольку поведение «правильных» людей соответствует нормам, принятым в обществе, а данная черта характера позволяет им жить в гармонии с собой и окружающими, быть толерантными по отношению к другим людям, уважать их жизненные позиции. Однако излишняя «правильность» оказывает отрицательное влияние на личность, поскольку человек теряет индивидуальность, делает то, что от него ожидает общество. Были выявлены также гендерные и возрастные различия. Так, при характеристике правильного мужчины женщины-информанты в возрасте от 18 до 40 лет обращали внимание на внешний вид, ум, речевое поведение и сдержанность правильного мужчины. По их мнению, у правильного мужчины существует одна главная цель – создание и обеспечение семьи. Женщины-информанты более старшего возраста указывали на необходимость правильного мужчины делать что-то своими руками (ремонтировать, строить дом, работать в саду и т. д.). Что касается ответов мужчин, то для мужчин в возрасте от 18 до 40 лет одну из первых позиций занимает здоровый образ жизни. Для мужчин старшей возрастной категории важными критериями в определении правильного мужчины оказываются отношение к Родине – *любит свою страну* и отношение к дружбе – *никогда не предаст друга / не бросит друга в сложной жизненной ситуации, ценит мужскую дружбу*. В настоящее время понятие «быть правильным» в большей степени остается положительно оценочным, но при этом появляются и отрицательные характеристики: однообразие, скука, запрограммированность. Наличие данных характеристик у правильного человека приводит к тому, что всё меньше молодых людей стремятся быть правильными.

В словарях последних десятилетий прилагательное *самодостаточный* (о человеке) рассматривается как ‘независимый, не нуждающийся в помощи и поддержке окружающих’. В НКРЯ *самодостаточный человек* представлен как свободная, самостоятельная, уверенная в себе, счастливая, внутренне и финансово независимая личность. Отрицательная характеристика появляется

только при описании самодостаточной женщины как женщины, не нуждающейся в других людях. Данные полученные в ходе анкетирования позволяют сделать вывод о том, что самодостаточный человек понимается представителями русской лингвокультуры как счастливый человек, цельная личность, способная решать вопросы самостоятельно. Отрицательное отношение к самодостаточным людям проявляется в большей степени у женщин и мужчин в возрасте старше 40 лет, которые считают их самоуверенными, самолюбленными, одинокими людьми, не стремящимися к построению отношений с противоположным полом, а заботящимися только о себе и своем профессиональном росте. Представители молодого поколения менее категоричны в своих суждениях. Напротив, они считают, что, как правило, самодостаточные мужчины и самодостаточные женщины состоят в браке или в постоянных отношениях. Для опрошенных в возрасте от 18 до 40 лет главным признаком самодостаточного человека является психологическая независимость от партнера. С точки зрения М. К. Горшкова и Н. Н. Седовой, установка на «самодостаточность» может рассматриваться не как рамка-разделитель между самодостаточным и зависимым человеком, а «как важный социальный маркер, отражающий процесс обретения людьми твердой “социальной почвы”» [5, с. 6], что подтверждается и результатами проведенного нами опроса.

Остальные ядерные черты русского национального характера нуждаются в дальнейшем социолингвистическом изучении.

#### Литература

1. Федоров В. Современная российская идентичность: измерения, вызовы, ответы. – М., 2013. – Режим доступа: <https://wciom.ru>
2. Коротин В. О. Национальная идентичность в современном обществе в условиях глобализации // Вестник Поволжского ин-та управления. – 2015. – № 2 (47). – С. 112.
3. Гаджиев К. С. Национальная идентичность: концептуальный аспект // Вопросы философии. – 2011. – № 10. – Режим доступа: <http://vphil.ru/>
4. НКРЯ – Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru>
5. Горшков М. К. «Самодостаточные» россияне и их жизненные приоритеты // Социологические исследования / М. К. Горшков, Н. Н. Седова. – 2015. – № 12. – С. 4–16.

**Ли Вэньжуй**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **СТЕРЕОТИПЫ ЖЕНСКОЙ КРАСОТЫ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ НА МАТЕРИАЛЕ ПАРЕМИЙ (лингвокультурологический аспект)**

Статья посвящена выявлению основных стереотипов женской красоты в русской и китайской культурах на материале паремий. В статье дается сравнительное описание пословиц и поговорок русского и китайского языков, которые характеризуют сходства и различия в представлениях о красоте двух народов. Целью работы является определение смысловой специфики русских пословиц о красоте. В результате анализа семантические группы паремий о красоте были выделены в соотношении с внешним видом, душевной красотой, умом и любовью.

*Ключевые слова:* пословица, паремия, стереотип, лингвокультура, женская красота.

**Li Wenrui**

Saint Petersburg State University

## **Stereotypes of female beauty in Russian and Chinese cultures on paranium material (linguoculturological aspect)**

The article is devoted to identifying the main stereotypes of female beauty in Russian and Chinese cultures on the material of paremiads. The paper gives a comparative description of the proverbs and sayings of the Russian and Chinese languages, which characterize the similarities and differences in the ideas about the beauty of two peoples. The aim of the work is to identify the semantic specificity of Russian proverbs about beauty. As a result of the analysis, the semantic groups of beauty paremiads were identified in relation to appearance, soulful beauty, mind and love.

*Key words:* proverb, saying, paremia, stereotype, female beauty.

Описание внешности человека занимает важное место в этической и эстетической картине мира любого народа. Внешность человека стала предметом лингвокультурологического описания в работах многих ученых. Немало исследований посвящено гендерному аспекту красоты в русской лингвокультуре [1]–[4].

Паремии способствуют выявлению стереотипов в менталитете того или иного народа. Под стереотипами мы понимаем

«сложившийся под воздействием тех или иных обстоятельств и ставший устойчивым характер поведения, реакции, образ социального объекта» [5, с. 14], «прочно сложившийся, постоянный образец чего-нибудь, стандарт» [6, с. 57].

Стереотипы красоты женщин могут совпадать в двух лингвокультурах. В русском и китайском языках нами зафиксированы паремии со значением общей положительной эстетической оценки объекта, паремии, передающие красоту женщины через указание на определенную черту её внешности (цвет лица, красивые волосы, хорошее здоровье, цвет кожи, изящная походка, молодой возраст, жесты). Красивым будет лицо румяное и свежее: *Бела, румяна – ровно кровь с молоком; / Когда красивая девушка смущается, её лицо, как цветок персика, как мак-самосейка 面若桃花虞美人*. Стереотипом красоты является и белая кожа лица: *Сама собой миленька, личиком беленька; /Одним белым закрывается сотня несовершенств (о белой коже) 一白遮百丑*. Признаком красоты являются и длинные волосы: *Красная краса – русая коса; Коса – девичья краса/волосы красивой девушки как туча и туман 美如云鬓雾鬟*. Фактором красоты будет изящная походка: *Грудь лебедина, походка павлина / Каждый шаг рождает цветок лотоса 步步生莲*.

В обоих языках фигура является важным показателем красоты или уродства. В китайском языке худощавая, стройная фигура – это стереотип красоты женщины: *У красавицы узкие плечи и тонкая талия, стройная фигура, лицо как утиное яйцо 削肩细腰, 长挑身材, 鸭蛋脸面, 俊眼修眉, 顾盼神飞, 文彩精华, 见之忘俗*. Русская красавица не должна быть тощей. Приведём примеры, в которых репрезентируется русский стереотип красоты. Так в поговорке *Дал бы Бог дородство, а красоту сама добуду*, где дородство – это ‘плотное и крупное телосложение; полнота’ [9], полнота выступает как эталон красоты. Этот же стереотип поддерживает целый ряд других паремий: *Кругла, пухла, бела, румяна кровь с молоком; Кругла, бела, как мытая репка; Костлява девка – тарань-рыба; Худую взять – стыдно в люди показать*. Данный стереотип красоты утверждается в трудах русского философа Н. Г. Чернышевского: «Работая много, поэтому, будучи крепка сложением, сельская девушка при сытной пище будет довольно плотна, это также необходимое условие красавицы сельской» [10, с. 63].

Идеал красивой русской женщины на материале паремий – это гармония внешней и внутренней красоты. Именно поэтому пословица предостерегает от чисто внешнего восприятия человека: *Наружный вид обманчив; По наружности о человеке не суди; Не зри на лица, зри на сердца; Не гляди в лицо, а заглядывай в сердце* [7].

Чем же плоха красивая жена с дурным нравом или недоброй душой? Та, которая: *Собой красава, да душа трухлява; Глаза – бирюза, а душа – сажка; Лицом красавица, а нравом только чёрту нравится*. Внешняя обманчивая красота оборачивается в жизни, в семье злым характером, который может разрушить всё: *От потопна, от пожара и от злой жены, Господи, сохрани! Девушки хороши, красные пригожи, откуда же берутся злые жены?* [7].

Утилитарное отношение к красоте, т. е. отношение, имеющее ‘практическое назначение или направленное на достижение практических целей, извлечение материальной пользы’ [9] проявляется и в ряде других паремий: *С лица воду не пить – умела бы пироги печь; С лица не воду пить – умела бы в семье жить; На красоту нечего уповать; На красоте не блины печь; На красоте не онучи (портянки) сушить; Красоту не лизать, лишь бы жилось хорошо* [7].

В набор обязательных качеств русской красавицы входят такие качества, как: 1) ум: Краса приглядится, а ум вперёд пригодится; С красотой не жить, жить с умом; Не красавицей дом держится, а умницей; Хоть богата не была, не красой – умом взяла; 2) доброта: Красота – до вечера, а доброта – навек; Не гляди на красоту, а спрашивай доброту; Не ищи красоты, а ищи доброты; 3) домостройство: Женщине красота – домостройство; Справна баба и хозяйством, и лицом; Красота приглядится, а щи не прихлебаются.

По мнению народной мудрости, красавицей женщину делает любовь: Не красивая красива, а любимая; Красота – в глазах влюбленного; Не красавица славится, а кому кто нравится; Красива не красавица, красива любимая [7].

Китайская красавица описывается в паремиях двумя основными способами. Первый состоит в том, что описывается не сама красота, а гиперболизированное воздействие этой красоты на окружающую природу: *沉鱼落雁, 闭月羞花 Красавица даже рыбу заставит погрузиться вглубь, а летящего гуся опуститься на*

землю; она затмит луну и посрамит цветы [8]. Перед её красотой никто и ничто не может устоять.

Второй способ описания красоты состоит в подробном описании лица и фигуры, с использованием многочисленных сравнений и метафор, в состав которых входят фитонимы, зоонимы, предметы быта:

手如柔荑, 肤如凝脂, 领如蝤蛴, 齿如瓠犀, 螭首蛾眉, 巧笑倩兮, 美目盼兮 У красавицы рука как молодой побег; кожа как застывший жир; шея как личинка; зубы как семечки тыквы-горлянки; лоб как у цикады; брови дугой как усики шелкопряда. О, как чудесна лукавая улыбка! О, как сверкают прекрасные очи! [8].

Носителю другой лингвокультуры очень трудно представить себе такую красавицу, может быть трудно даже понять, что это идеал красоты в другой культуре.

Таким образом, сравнение женских стереотипов красоты на материале паремий дает возможность увидеть как сходства, так и различия в картинах мира русского и китайского языкового сообщества.

#### Литература

1. Борисова Л. В. Национальный идеал женской красоты как объект лингвокультурологического исследования // Чтения, посвящ. дням славянской письменности и культуры. Всеросс.научн.конф. – Чебоксары: изд-во Чувашского ун-та, 2015. – С. 60–65.
2. Резвани Ваджихе. Отражение красоты женщин в зеркале русских и персидских паремий // Вестник астраханского гос.технич. ун-та. – 2015. – № 2. – С. 89–93.
3. Садриева Г. А. Устойчивые образные средства, репрезентирующие концепт «красота» в английском, русском и татарском языках: дисс...канд.филол. наук. – Казань, 2007. – 209 с.
4. Юй Фэнин Устойчивые сравнения, характеризующие лицо человека, в русской языковой картине мира: автореф. ... канд. филол. наук. – СПб., 2016. – 24 с.
5. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 2010.
7. Мокиенко В. М. Большой словарь русских пословиц / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е. К. Николаева. – М.: Олма Медиа Групп, 2010. – 1024 с.
8. Уэнь Дуань Чень. Большой словарь китайских пословиц. – Шанхай: шанхайское словарное из-во, 2011. – 1130 с. (на кит. языке).
9. Словарь русского языка: в 4-х т. / Ин-т лингвистических исследований РАН; под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Полиграфресурсы, 1999.



10. Чернышевский Н. Г. Эстетические отношения искусства к действительности // Н. Г. Чернышевский Полное собрание сочинений в 15 тт. – М.: Гослитиздат, 1955. – Т. 2. – С. 5–92.

УДК 811.161.1:811.581:81'27:316.72

**Мицзити Фэйлина**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **ПЕРИФРАСТИЧЕСКИЕ КУЛЬТУРОНИМЫ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ**

Данная статья посвящена способам описания перифрастических культуронимов в лингвокультурологическом аспекте. Перифразы как объект лингвистики исследуются в различных аспектах, с точки зрения их грамматического построения, стилистики, особенностей функционирования в различных стилях речи. Однако для лингвокультурологического исследования следует использовать те классификации, которые способствуют выделению и описанию культурного компонента семантики. Поиску таких классификаций и подчинена данная работа. Перифрастические единицы рассматриваются как культуронимы.

*Ключевые слова: перифраза, культуроним, тематическая классификация, полионим, идионим, ксеноним.*

**Mijiti Feilina**

Saint Petersburg State University

## **Periphrastic cultural as an object of linguo-culturology**

This article is devoted to the ways of describing peripheral cultural names in the linguistic and culturological aspect. Periphrases as an object of linguistics are investigated in various aspects, in terms of their grammatical construction, stylistics, and features of functioning in various styles of speech. However, for linguoculturological research, use should be made of those classifications that contribute to the isolation and description of the cultural component of semantics. The search for such classifications and subject to this work. Peripheral units are considered cultural names.

*Key words: periphrase, cultural name, thematic classification, polionim, idionym, xenonym.*

Для лингвистического исследования перифраз применяется множество классификаций: грамматическая, семантическая, стилистическая, функциональная. Перифразы делятся на образные и

логические, на точные и неточные [1]. Однако в аспекте лингвокультурологии должны использоваться другие классификации, которые помогут вычлени́ть культурный компонент семантики. Наша задача состоит в том, чтобы найти и описать те классификации, которые способствуют описанию перифраз в лингвокультурологическом аспекте.

Термин культуроним в значении ‘языковая единица, закреплённая за элементами культуры’ предположительно введён впервые В. В. Кабакчи [2, с. 16], [3, с. 23]. Культуроним – это «обозначение явлений культуры, выраженное с помощью средств того или иного языка, выступающего при переводе в качестве языка оригинала» [4, с. 53]. Кроме того, культуронимами считают эксплицитные выражения культуры, такие как антропонимы, зоонимы, имена собственные, а также наименования явлений, событий или вещей, которые имеют ярко выраженную культурную маркированность (Петр I, Иван, Марья) [5, с. 349–350]. В научной литературе выделяется несколько разрядов культуронимов: полионимы (единицы, обозначающие ‘универсальные элементы земной цивилизации и представленные во многих культурах мира’); **идионимы** (слова, ‘называющие специфические элементы национальной культуры’, выраженные средствами языка данной культуры); **ксенонимы** (слова, обозначающие в данном языке ‘специфические элементы внешних «чужих» культур’) [6, с. 97].

Перифраза – не прямое, описательное обозначение объекта на основе выделения какого-либо его качества, признака, особенностей [7]. В последнее время изучение перифраз активизируется в лингвокультурологическом аспекте [8], [9].

Мы отобрали из перифрастических и толковых словарей более 70 перифрастических культуронимов в русском и около 60 единиц в китайском языке. Весь материал можно объединить в несколько тематических групп: «музыка»; «литература», «поэзия», «архитектура», «балет (танец)», «театр», «кино», «образование», «живопись» и т. д. В качестве примера остановимся на группе культуронимов с условным названием «поэзия». В этой группе 20 единиц. Самую объёмную подгруппу составляют перифрастические наименования великого русского поэта А. С. Пушкина. Эта группа состоит из восьми единиц: *автор «Евгения Онегина», блестящий преемник В. А. Жуковского, гениальный ученик Г. Р. Державина, гений рус-*

ской литературы (русской поэзии), гордость (нашей) литературы, дивный гений, наше всё, Невольник чести [7].

В китайском языке существуют такие единицы, как 俄罗斯诗歌的太阳, (e/luo/si/shi/ge/de/tai/yang), 俄罗斯文学之父 (e/luo/si/wen/xue/zhi/fu), которые можно дословно перевести как *солнце русской поэзии, отец русской литературы* [10, с. 318]. С семью русскими единицами соотносятся две единицы китайского языка. Для учебного лингвокультурологического словаря целесообразно объединить данные ПЕ (перифрастические единицы) вокруг денотата, что даст возможность избежать повторов в литературоведческом и энциклопедическом комментарии и ввести лингвокультуроведческий компонент описания – лингвокультурную ситуацию (ЛКС).

При описании материалов тематической группы культуронимов мы пришли к выводу, что в основном эти группы в русском и китайском языках совпадают. В русском языке не отмечена группа «философы» и «искусство каллиграфии». В китайском языке не встретились единицы группы «балет».

Перифрастические культуронимы распределяются по трём основным группам. Это, в первую очередь, **полионимы**: *король сказок* – Ханс Христиан Андерсен. Данная единица используется в Дании, России, Китае. *Автор «Дон Кихота»* – Мигель де Сервантес Сааведра. Единица используется в Испании, России, Китае.

Вторая группа ПЕ объединяет **идионимы**. В русском языке – это: *берендей из Вологды* (художник Н. Н. Кочин), *король танца* (Махмуд Эсамбаев), *певец Арбата* (писатель, поэт Булат Окуджава). В китайском языке: *дракон поэзии* (Синь Цицзи), *мастер каллиграфии* (Ван Сичжи), *совершенномудрый* (Конфуций), *отшельник синего лотоса* (Ли Бай).

Третья группа объединяет **ксенонимы**. В русском языке это такие единицы, как: *чёрная Венера* (фотомодель Наоми Кемпбелл); *король поп-музыки* (Майкл Джексон); *король рока (рок-н-ролла)* (Элвис Пресли).

В китайском языке – зеркало русской революции (Л. Н. Толстой), король рассказа (А. П. Чехов), отец прозы (Н. В. Гоголь), отец революционной литературы мира (Максим Горький), отец русской литературы (А. С. Пушкин).

Перифрастические культуронимы представляют собой языковые единицы, с закреплёнными за ними элементами культуры, они широко представлены в русском и китайском языках; группы единиц сопоставимы по тематическому и типологическому принципу и представляют богатый материал для лингвокультурологического описания.

#### Литература

1. Чередниченко Ю. Е. Типы перифраз в художественном тексте (на материале русскоязычной и англоязычной прозы современных авторов): дисс. канд. филол. наук. Астрахань, 2016. – 249 с.
2. Кабакчи В. В. Основы англоязычной межкультурной коммуникации. – СПб. – РГПУ, 1998. – 232 с.
3. Кабакчи В. В. Введение в интерлингвокультурологию: учеб. пособие / В. В. Кабакчи, Е. В. Белоглазова. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2012. – 252 с.
4. Соколова Н. В. Функциональная обусловленность выбора приёма перевода культуронимов-имён собственных // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – № 1. – 2018. – С. 51–58.
5. Жуковская Л. И. Единицы языка культуры как объект этнолингвистики и лингвокультурологии // Проблемы этнопоэтики, литературы и культурологии / Л. И. Жуковская, Т. Б. Радбиль, В. В. Сайган. – Саратов. – 2016. – С. 346–356.
6. Разумовская В. А. Переводимость булгаковских культуронимов: возможное и невозможное // Лингвистика в эпоху глобализации: сб. статей к юбилею В. В. Кабакчи; под ред. Е. В. Белоглазовой. – СПб, 2018. – С. 93–102.
7. Новиков А. Б. Словарь перифраз русского языка (на материале газетной публицистики). – М.: Рус. яз., 2004. – 352 с.
8. Морозов М. А. Устойчивые словесные комплексы в современной русской публицистике (лингвокультурологический аспект): дисс. ... канд. филол. наук. – СПб, 2017. – 265 с.
9. Якименко Н. Е. Топонимические перифразы русского языка в лингвокультурологическом аспекте (на фоне китайского языка) / Н. Е. Якименко, Цуй Лулу // Устойчивые фразы в парадигмах науки. – Тула. – 2015. – С. 414–418.

УДК 811.161.1'243:378.147:008

**Теремова Р. М., Гаврилова В. Л.**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

## **КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В СИСТЕМЕ АСПЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ**

Статья посвящена лингвокультурологическому подходу в обучении русскому языку как иностранному. Рассматривается задача введения в раз-

личные аспекты учебного процесса культурного компонента во всем его многообразии. Учебные материалы по разговорной практике, грамматике, лингвокультурологии знакомят иностранных учащихся с жизнью, культурой, традициями русского народа, помогая им не только пассивно воспринимать культурологическую информацию, но и становиться активными участниками межкультурной коммуникации.

*Ключевые слова:* лингвокультурологический подход в обучении, соизучение языка и культуры, диалог культур, культурный компонент в аспектном обучении.

**R. M. Teremova, V. L. Gavrilova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

### **Culturological component in the system of aspect teaching of Russian as a foreign language**

The article is dedicated to the linguoculturological approach in teaching Russian as a foreign language. The problem of including the cultural component in all its diversity into various aspects of the educational process is considered. Educational materials on conversational practice, grammar, linguoculturology acquaint foreign students with Russian people's life, culture, traditions, helping them not only to passively perceive cultural information, but also to become active participants in intercultural communication.

*Keywords:* linguocultural approach in teaching, learning of both language and culture, dialogue of cultures, culturological component in aspect teaching.

В системе современного научного знания прочное место заняла лингвокультурология, позволившая внести новые концептуально значимые коррективы в функционирование направлений, связанных с изучением языка и культуры. Несомненно, что развитие лингвокультурологических идей привело к новому видению проблем, решаемых в рамках теории и методики обучения русскому как иностранному и, в первую очередь, к практической реализации таких основополагающих принципов современного гуманитарного образования, как принцип соизучения языка и культуры и принцип диалога культур.

Широкое распространение получил тезис о необходимости расширения содержания обучения иностранным языкам за счет включения в процесс обучения культурного компонента (В. В. Воробьев, Г. В. Елизарова, Е. И. Пассов, Ю. Е. Прохоров, С. Г. Тер-Минасова, В. К. Сафонова, В. П. Фурманова и другие).

Именно введение культуроведческого компонента в процессе обучения инофонов русскому языку позволяет формировать их лингвокультурологическую компетенцию, дает возможность расширить представления о культурных традициях и обычаях, раскрыть специфику национальной психологии русского народа, по-новому понять культуру своей страны.

При несомненной значимости овладения языком и культурой в их органическом взаимодействии, ведущей, доминирующей функцией обучения может быть языковая (факты культуры усваиваются в процессе изучения языка), а может быть культурологическая (овладение языком строится на основе усвоения фактов культуры). В первом случае особенно востребованными остаются вопросы определения объема содержания и цели обучения в самых различных аспектах обучения русскому языку как иностранному. В этой связи особенно значимой становится задача введения в различные аспекты учебного процесса культурного компонента во всем его многообразии, формирования в сознании иностранных учащихся адекватного представления о картине мира носителей русского языка, феномене их культуры.

Наиболее широко и объемно лингвокультурологический материал используется на занятиях по речевой практике. Какая бы разговорная тема ни рассматривалась («Семья», «Дом, квартира», «Домашняя работа», «Город» и др.), в ней, несомненно, присутствуют лингвокультурологические элементы.

Как отмечает А. С. Маркосян, «культурологический аспект должен в значительной степени растворяться в общем курсе практики речи, обеспечивая необходимые умения и навыки лингвокультурного общения» [1, с. 3]. Использование заданий и текстов культуроведческого характера, в то же время нацеленных на развитие навыков устной речи, является одним из важнейших факторов повышения мотивации речевой деятельности иностранных учащихся.

В качестве примера комплексного решения вопроса может служить широкое использование в процессе обучения устной разговорной речи материалов учебных пособий, созданных на кафедре интенсивного обучения русскому языку как иностранному РГПУ им. А. И. Герцена, авторами которых являются Р. М. Терезова и В. Л. Гаврилова: «Окно в мир русской речи» [2], «Ваше

свободное время» [3], «Приглашаем к путешествию: пригороды Санкт-Петербурга. Ленинградская область» [4], «Человек и мир его общения: читаем, размышляем, дискутируем» [5], «Актуальный разговор: чем живет человек» [6] и другое.

Так, например, в учебном пособии «Окно в мир русской речи» в каждой теме есть специальный раздел «Время. События. Люди», где помещены тексты, интервью, результаты социологического опроса, отдельные высказывания, дающие богатый материал для познания русской культуры. Как правило, они связаны с соответствующей темой. Например, тексты, рассказывающие о разных встречах и знакомствах: «Меня зовут Сергей. А вас?», «Одиноким предоставляется... компьютер» – к теме «Давайте познакомимся!»; «Русским женщинам трудно в Германии» – к теме «А если это любовь?» и т. д. Особую значимость имеют тексты, которые строятся с учетом культурных доминант учащихся и позволяют вести обучение в условиях диалога культур: «Америку спасла улыбка», «Что случилось с продавщицей?», «Традиционная русская свадьба», «Традиционная американская свадьба». Весьма эффективна работа с текстами, авторами которых являются сами иностранные студенты: обычно это рассуждения о России, русских людях, реалиях российской действительности или размышления о смысле жизни: «Моя русская жена», «Иностранцы о России» и другое.

Превосходный материал для дискуссий дают материалы, отображающие острые социально-экономические проблемы современной России: «Как улучшить экологическую ситуацию в современном городе?», «Зачем становятся волонтерами?», «Мама, папа и я – интернациональная семья», «Деньги в современном мире», «Женское лидерство» и др. Отдельные факты культуры используются в самых различных заданиях и упражнениях.

Все более широко культуроведческий компонент вводится в учебники по грамматике. Это могут быть тексты культуроведческого характера (достопримечательности, праздники и прочее), диалоги, построенные на материале, связанном с российской культурой, фрагменты художественных произведений, стихотворения, фразеологизмы, пословицы и поговорки, отражающие менталитет, мировоззрение русского народа.

Культуроведческие материалы в учебниках по грамматике играют большую мотивирующую роль. Стимулируя интерес к

изучению грамматического материала, они активизируют речевую деятельность обучающихся, обогащают их культурные знания.

Безусловно, наиболее полное овладение фактами русской культуры происходит на специальных занятиях по лингвокультурологии. Сложившаяся в методике преподавания русского языка как иностранного коммуникативно-культуроведческая концепция своей стратегической целью имеет овладение русским языком в процессе приобщения личности к другой культуре и ее участия в диалоге культур.

Особую значимость в этом плане приобрело ознакомление иностранных учащихся с различными пластами русской культуры (архитектура, живопись, скульптура, русское традиционное искусство, фольклор, народные традиции и др.). Для иностранных учащихся, обучающихся в России, немаловажную роль играет ознакомление с регионоведческой культурой, когда через культуру, туризм, историю познается культура всей страны в целом.

Интересным и познавательным является для иностранных студентов, обучающихся в Санкт-Петербурге, знакомство с городом, его пригородами, музеями-усадьбами, литературно-художественными музеями Ленинградской области. Широкая картина исторического облика Санкт-Петербурга вводит инофонов в мир истории и культуры не только города, но и России в целом, позволяя осмыслить и понять большой пласт русской культуры, провести актуальные для иностранцев параллели культуры их стран.

Аспект «Лингвокультурология» дает возможность расширить представление иностранных учащихся о России и их культуре, обеспечить адекватное использование полученной информации в межкультурном общении, в определенной мере подготовить их к активному сотрудничеству в современном поликультурном мире.

#### Литература

1. Маркосян А. С. Овладение вторым языком как теоретическая и лингводидактическая проблема (на примере французского и армянского языков): автореф. ... д-ра пед. наук. – М., 2004.
2. Теремова Р. М. Окно в мир русской речи: учеб. пособие по русск. яз. для иностранцев / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова. – СПб.: Борей, 2001. – 471 с.



3. Теремова Р. М. Ваше свободное время: учеб. пособие по русск. яз. для иностранцев / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова. – СПб.: Борей-Арт, 2002. – 215 с.

4. Теремова Р. М. Приглашаем к путешествию: пригороды Санкт-Петербурга. Ленинградская область: учеб. пособие по русск. яз. для иностранцев / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 232 с.

5. Теремова Р. М. Человек и мир его общения: читаем, размышляем, дискутируем: учеб. пособие по русск. яз. для иностранцев / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013.

6. Теремова Р. М. Русский язык как иностранный. Актуальный разговор: учеб. пособие для академического бакалавриата / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 416 с.

УДК 811.161.1:811.581:82-84

**Цао Цзяци**

Санкт-Петербургский государственный университет

## ***ЗНАЙ СВЕРЧОК СВОЙ ШЕСТОК: РУССКИЕ ПАРЕМИИ С КОМПОНЕНТОМ «СВЕРЧОК» НА ФОНЕ КИТАЙСКИХ***

Статья посвящена общим и различающимся установкам культуры, отраженным в русских и китайских пословицах с компонентом «сверчок». Для правильного восприятия пословиц и выявления установок культуры особое внимание в статье уделяется исследованию ассоциативно-вербальных полей на стимул «сверчок» в русском и китайском языках. Рассматриваются совпадающие и безэквивалентные лексико-тематические группы ассоциатов в русском и китайском языковом сознании.

*Ключевые слова: пословица, установка культуры, ассоциативный эксперимент, ассоциация, сверчок.*

**Caο Jiaqi**

Saint Petersburg State University

## **Every cricket must know its pole: the Russian paroemias with the component “cricket” in comparison with the Chinese ones**

The paper is devoted to common and different cultural attitudes reflected in the Russian and Chinese proverbs with the component “cricket”. The particular attention herein is paid to the study of associative and verbal fields to the stimulus “cricket” in the Russian and Chinese languages in order to enable relevant understanding of proverbs and identification of cultural attitudes. Equiv-

alent and non-equivalent lexical and thematic groups of associates in the Russian and Chinese linguistic consciousness are analyzed in this work.

*Key words: proverb, cultural attitude, associative experiment, association, cricket.*

Для анализа из «Большого словаря русских пословиц» [2] и «Большого словаря китайских пословиц» [1] было отобрано 12 русских и 6 китайских пословиц с компонентом «сверчок». Сверчок – ‘насекомое отряда прямокрылых, самцы которого производят трением крыльев стрекочущие звуки’ [3, с. 43].

Русские и китайские пословицы с компонентом «сверчок» содержат следующую общую установку культуры: **У каждого свои предпочтения:** *Мухи с обухи, клопы с ослопы, тараканы с самопалы, сверчки с лучки* (русская ироническая рифмованная пословица), *У воробья гнездо, у сверчка нора* (кит.). Существуют также установки культуры, вербализованные только в русских или только в китайских пословицах. Ср.: в русских пословицах: **Каждый должен знать своё место:** *Всяк сверчок знай свой шесток, а баба – свое веретено, Что-то маленькое по размеру может принести как пользу, так и вред: Невелик (Не велик) сверчок, да громко поет; Мал сверчок, да громко поет; Не велик сверчок, да поганит горшок.* Кроме того, **сверчок присутствует в русской иронической пословице, в которой сверчок является сильным насекомым:** *Сверчок тму таракан (Тмутаракань) победил.* В «Большом словаре русских пословиц» есть пояснение к этой паремии: «Так говорили после победы Ярослава над Игорем, который сказал ему прежде: “Не шуми за печью, сверчок”» [2, с. 789]. В китайских пословицах: **Ум, сметливость помогут добиться успеха:** *Работаешь умно, поймаешь льва; Поступаешь безрассудно, даже сверчка не поймаешь, Свой своего не трогает:* *Сверчок не ест саранчу.* Сверчки в китайской пословице противопоставляются насекомым того же вида – саранче. Саранча всегда налетает в большом количестве и уничтожает урожай. Сверчок оценивается положительно: *Саранчи налетели тучей, песня сверчков похожа на звук струны.*

Для выявления стереотипного представления о сверчке в русском и китайском языковом сознании нами был проведен свободный ассоциативный цепочечный эксперимент. От 50 русских и 50 китайских респондентов требовалось написать ассоциации на

стимул «сверчок». Количество реакций не ограничивалось, на выполнение задания отводилось 10 минут.

Стереотипное представление о сверчке в русском языковом сознании выглядит следующим образом (всего 219 ассоциаций): сверчок относится к насекомым (ассоциаты *насекомое, кузнечик, таракан, саранча* и др.). Характерные черты внешнего облика насекомого: *зеленый, темный, черный, коричневый*. Сверчок имеет маленький размер: (ассоциации *маленький, мелкий, неприметный*). Типичные черты поведения – *способность летать, прыгать, скрываться*. Сверчок издает характерные звуки – *музыка, шум, треск, стрекот, жужжание, громкий, песня, скрипка*. Насекомое вызывает больше положительных, чем отрицательных эмоций и оценок: *радость, красивый, добрый, полезный* и др. Сверчок ассоциируется с ночью и утром теплого временного периода, когда его жизнедеятельность проявляется наиболее активно: *ночь, лето, вечер, утро*, люди часто видят сверчков во время *прогулки, рыбалки*, когда бывают *луна, свежий воздух, темнота, звезды*, вероятно, по этой же причине, возникает ассоциация *романтика*. *Лес, поле, дача, печка, степь, болото, море, заросли, река, юг России, деревня, Крым* и т. д. – наиболее типичные места обитания, где сверчок получает большое количество пищи: *трава, растения, листва*. Ассоциация *Рождество* возникает, вероятно, благодаря рождественской повести Дикенса «Сверчок за очагом». Сверчок занимает определенное место в прецедентных феноменах. Прежде всего, это персонаж сказки А. Н. Толстого «Золотой ключик» – *Буратино*, что, вероятно, связано с тем, что в сказке говорящий сверчок дает ему мудрый совет. *Пиноккио* – персонаж сказки Карло Коллоди «Приключения Пиноккио». «*Последний император*» – историко-биографический художественный фильм итальянского кинорежиссера Бернардо Бертолуччи, фильм основан на биографии Пу И, последнего императора Китая, в фильме, когда Пу И было три года, министр подарил ему сверчка, Пу И спрятал сверчка за императорским тронем, после отмены феодальной династии Пу И его отпустил. *Лунтик* – главный герой российского обучающего анимационного сериала «Приключения Лунтика и его друзей», в мультфильме один из самых лучших друзей Лунтика – кузнечик Кузя, кузнечик и сверчок относятся к одному отряду насекомых. «*Четыре таракана и сверчок*» – детская песня В. П. Макарова.

Стереотипное представление о сверчке в китайском языковом сознании выглядит следующим образом (всего 234 ассоциации): как и русские, китайские респонденты относят сверчка к животным, насекомым (*насекомое-вредитель, саранча, кузнечик* и другие). Характерные черты внешнего облика насекомого: *черный, зеленый, серый*, размер сверчка – *мелкий*. Типичными чертами поведения являются способность *прыгать, петь, летать, драться*. Сверчки водятся во влажной и жаркой среде: *ночь, осень, лето, сырость, темнота, жара, вечер*. Типичные места обитания – *клетка*, плоды растения *горлянки* и места, где имеется большое количество растений: *поле, кукурузное поле, деревня*, вероятно, в связи с тем, что насекомое питается *травой, овощами* и т. д. Сверчок издает характерные звуки (*музыкант*), как и в русском языковом сознании, вызывает больше положительных, чем отрицательных эмоций и оценок. Насекомое ассоциируется с *детскими играми* и традиционными китайскими азартными играми (ассоциаты *бой сверчков* и *петушиный бой*). *Лампа* – наиболее распространенная реалья, с помощью которой можно поймать сверчков вечером. В отличие от русского языка, в китайском возникают ассоциации *протеин, лекарственное сырьё*. Как и в русском языковом сознании, в китайском присутствует ассоциация *Пу И* – десятый представитель маньчжурской династии Цин, последний император Китая. Из прецедентных феноменов обращают на себя внимание повесть из сборника Пу Сунлин «Ляочжай Чжи» – «Сверчок», главный герой китайского мультфильма Вань Гучань «Монах Цигун устраивает бой сверчков» – *Цигун*, стихотворная строка из сборника стихотворений Хань Юй «Одиннадцать стихотворений об осенних думках»: *Зябкие цикады только замолчали, как сверчки запели, волю дав себе*.

В целом стереотипные представления двух народов совпадают. Лакунарными являются ассоциации, входящие в состав прецедентных феноменов. Пословица же всегда двупланова, прямой/буквальный смысл формирует стереотипное представление о насекомом, и данное стереотипное представление коррелирует с результатами ассоциативного эксперимента. Сверчок воспринимается как мелкое, прыгучее насекомое, которое издает громкие, приятные звуки, вызывающие больше положительных оценок и эмоций человека. А значения пословиц, в свою очередь, служат

базой для выявленных установок культуры. Результаты исследования могут быть использованы в лекционных курсах по лингвокультурологии, а также в лексикографической практике при составлении учебных словарей.

#### Литература

1. Вэнь Дуаньчжэн. Большой словарь китайских пословиц. – Шанхай: Словарное из-во, 2011.
2. Мокиенко В. М. Большой словарь русских пословиц / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е. К. Николаева. – М.: Олма медиа групп, 2010.
3. Словарь русского языка. Т.4. – М., 1988.

УДК 82-84:811.161.1:811.581:316.72

### **Цю Сюеин**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **ОТНОШЕНИЕ К РАБОТЕ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ НА МАТЕРИАЛЕ ПАРЕМИЙ (лингвокультурологический аспект)**

Целью данной статьи является определение отношения к работе в двух лингвокультурах с опорой на оценочные определения к существительным работа/труд в составе паремий. Лингвокультурологическое описание паремий с компонентами *работа/труд* позволяют говорить о несопадении взглядов на этот предмет в русской и китайской культурах, что объясняется особенностями в историческом развитии двух стран.

*Ключевые слова:* паремия, положительная и отрицательная оценка, определение, семантические синонимы.

### **Qiu Xueying**

Saint Petersburg State University

## **Relation to work in Russian and Chinese culture on paramium material (linguo-culturological aspect)**

The purpose of this article is to determine the attitude to work in two linguistic cultures based on evaluative definitions to the noun work / labor in the composition of the paremias. The linguo-culturological description of the paremias with the work / labor components suggests that there is a mismatch of views

on this subject in Russian and Chinese cultures, which is explained by the peculiarities in the historical development of the two countries.

*Key words: paremia, positive and negative evaluation, definition, semantic synonyms.*

Паремии передают опыт народа из поколения в поколение. Язык тесно связан с менталитетом, культурой и историей народа [1]–[2]. Целью данной работы является определение отношения к работе в двух лингвокультурах с опорой на оценочные определения к существительным *работа/труд*.

Отношение к тому или иному явлению можно проследить, описывая оценку, выраженную в паремиях на лексическом уровне [3]. Чаще всего оценка в паремиях выражается с помощью прилагательных [4]–[5]. По степени употребительности в первую очередь выделяется диада *хорошо/плохо*, семантические синонимы этой диады и прилагательные, имеющие в своей семантике оценочные компоненты.

Рассмотрим пословицы с определением *чужой* в словосочетании *чужая работа*. Слово *чужой* имеет значение ‘являющийся собственностью другого (других); не свой; не связанный родственными отношениями; посторонний; отчужденный’ [6, с. 1486]. В составе паремий определение *чужой* противопоставлено определению, выраженному притяжательным местоимением *свой*: *На чужой кошель не заглядывай, а свой покрепче завязывай; За чужим погонишься – своё потеряешь*. Таким образом, в паремиях определение *чужой* реализуется в значении ‘не свой’: *На чужой работе и солнце не движется; Над чужой работой не надсаживайся; На чужую работу глядя, сыт не будешь; Своей работе накладу нет; На себя работа – не барицина; На себя работать не стыдно* [7].

Акт разделения работы на свою и чужую имеет тесную связь с особенностями развития крестьянского труда. В России, как известно, на протяжении веков (с XI до XIX в.в.) господствовало крепостное право, которое всячески обесценивало ценность тяжёлой физической работы. Крепостное право – это форма зависимости крестьян, при которой они прикреплены к земле и подчинены административной и судебной власти помещика [13]. Это одна из форм рабства. Рабство породило отрицательное отношение к работе: *Господской работы никогда не переработаешь*. Значение слова *господский* в данной паремии тесно связано со значением

слова *чужой*, поскольку значит ‘принадлежащий, свойственный господам, барский’ [8, с. 338]. Это же значение актуализируется и в данной единице: На небе царство господнее, а на земле царство господское. Господская работа – это именно то, что в некотором роде выходит за рамки нормированной трудовой повинности, но всё еще является обязательным к исполнению из-за жёсткой эксплуататорской системы.

Очевидно в этот же период складывается скептическое отношение к целесообразности работы вообще: *Дело не голуби, не разлетятся; Дело не медведь, в лес не уйдёт; У Бога дней много: наработаемся* [7].

С другой стороны, *работа/труд* рассматриваются в русской культуре как условие существования человека, а также как средство завоевания уважения в обществе: *Человек велик трудом; Бог трудников любит; Доброе дело спасет душу и тело; Кому работа в тягость, тот не знает радость* [7].

Хорошее отношение к работе передаётся следующими единицами: И худая работа лучше доброго воровства; У работающего в руках дело огнем горит; Рукам работа – душе праздник; Заработанный ломоть лучше краденого каравая; Кто не работает, тот не ест; Работай смелее – будешь жить веселее; Кто без усталости работает, тот без хлеба не бывает; Где работа, там и густо, а в ленивом доме пусто; С работою в руках нигде не сгинешь; Без труда не вытянешь и рыбку из пруда [7].

В русском языке отношение к работе может быть и положительным, и отрицательным. В китайском языке на материале паремий нам удалось обнаружить только положительную характеристику работы. Вероятно, это связано с тем, что в истории Китая не было такого массового и длительного периода рабства, как в России. Большинство китайских ученых считают, что в истории Китая не было рабства вообще [9], [10]. Характерными определениями в китайских паремиях, описывающих работу, являются прилагательные *неторопливый, тщательный, прилежный, упорный, старательный, аккуратный*.

*慢工出巧匠: При неторопливой работе получается более искусное изделие.* Слово *неторопливый* в китайском языке несет в себе положительную оценку. В толковом словаре данное слово имеет значение ‘медленный, неспешный’ [11]. В китайской куль-

туре, когда человек выполняет работу, больше обращают внимание на качество, чем на скорость. Неспешное выполнение работы способствует хорошему качеству.

**慢工出细活:** *Тщательная работа дает лучший результат.* В китайском языке эта пословица является эквивалентом русского выражения *кропотливая работа*, несет в себе положительную оценку. Слово *тщательный* определяется в толковом словаре китайского языка как ‘внимательный, кропотливый, вдумчивый’ [12].

Разница в определении понятий *работа/труд* на материале паремий в русской и китайской культурах существует, и этот факт необходимо учитывать в практике преподавания, в практике перевода, при чтении художественной литературы и публицистики.

#### Литература

1. Савенкова Л. Б. Русские паремии как функционирующая система: Дис.докт.филол.наук. – Ростов-на-Дону, 2002. 484 с.
2. Селиверстова Е. И. Пространство русской пословицы: постоянство и изменчивость / Е. И. Селиверстова; науч. ред. В. М. Мокиенко. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 296 с.
3. Бакирова М. Р. Понятие оценки в пословицах татарского и английского языков // Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. № 1. С. 137–139.
4. Солдаткина Т. А. Лексико-синтаксические способы выражения в паремиях английского языка // Филологические науки. Языкознание. Вестник Чувашского ун-та. – 2016. – № 2. – С. 241–246.
5. Юдина И. Ю. Оценка в пословицах английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 7 (25). – 2013. – Ч. 1. – С. 215–217.
6. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
7. Большой словарь русских пословиц / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е. К. Николаева. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2010. – 1024 с.
8. Словарь русского языка / под ред. А. П. Евгеньевой. – В 4 тт. – Т. 4. (С-Я). – М., 1957–1961. – 844 с.
9. **关于中国历史没有奴隶社会的论述。**作者黄现璠，2015广西师范大学出版社，共587页。Хуан Сяньфань. История рабского общества в истории Китая. Гуанси. Из-во Гуанси-чжуанский пед. ун-тет. – 2015. – 587 с.
10. **中国奴隶制度的探讨。**作者沙汉文，2016上海社会科学院出版社，共144页。Ша Ханьвэнь. Подробное исследование рабовладельческого строя Китая. Шанхай. Изд-во Шанхайской социальной академии наук. – 2016. – 144 с.
11. **新华词典**，作者韩作林，2013年商务印书馆出版，共1452页。Словарь «Синхуа» / Хань Цзолинь, коммерч. изд-во, 2013. – 1452 с.



12. 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.).

13. Интернет источник: <https://perstni.com> (дата обращения 12.11.18).

УДК 811.161.1:811.581:81'373.7

**Чжан Личэн**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **СТЕРЕОТИПНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПОДРОСТКЕ, ВЕРБАЛИЗОВАННЫЕ В РУССКИХ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЯХ (на фоне китайского языка)**

В статье рассматриваются устойчивые сравнения с эталоном «подросток» в русском и китайском языках с целью выявления сходств и различий оснований в двух языках, и тем самым – стереотипных представлений представителей русской и китайской лингвокультур о подростке.

*Ключевые слова: устойчивые сравнения, эталон сравнения, основание сравнения, стереотипные представления.*

**Zhang Licheng**

Saint Petersburg State University

## **Stereotypical representations of a teenager verbalized in Russian similes (on the background of Chinese language)**

The article discusses similes with the standard “teenager” in the Russian and Chinese languages in order to identify similarities and differences in the two languages, and thus stereotypical representations of representatives of Russian and Chinese linguocultures about the teenager.

*Keywords: similes, reference standard, base of comparison, stereotypes.*

По словам В. Н. Телия, устойчивые сравнения (далее – УС) представляют собой важный источник понимания национально-культурного своеобразия того или иного народа [5, с. 241]. В. А. Маслова справедливо полагает, что стереотипные представления и связанные с ними образы, эталоны и символы «имеют прямое отношение к условиям жизни носителей данного языка, к их культуре, обычаям и традициям» [2, с. 120]. Они вербализованы в УС и «отражают материальную и духовную культуру народа,

общее и национальное своеобразие в той или иной лингвокультуре» [1, с. 44].

Объектом исследования в данной статье являются русские УС с эталоном «подросток» на фоне китайских аналогов, а целью исследования служит выявление сходств и различий стереотипных представлений носителей русского и китайского языков о подростке путем обнаружения общих и различных оснований в УС с эталоном «подросток» в двух языках.

Так, в «Словаре сравнений русского языка» В. М. Мокиенко зафиксировано 2 УС с данным эталоном: *сухой (худой) как подросток*, и УС без основания, характеризующее лицо человека: *лицо у кого как у подростка* «‘О чьем-либо нежном, удлинённом и художавом лице’» [3, с. 327].

Указанные УС с эталоном «подросток» можно найти в контекстах из «Национального корпуса русского языка» (далее – НКРЯ): «*А женщина появилась у нас под вечер, худенькая, как подросток, с короткой челкой, в берете*» (Анатолий Приставкин. Кукушата или жалобная песнь для успокоения сердца (1992)) [4].

Кроме зафиксированных в словаре УС, в НКРЯ повторяются УС маленький как подросток (5 вхождений) и грудь как у подростка (3 вхождения), рука у кого как у подростка (3 вхождения), например: «Это был человек **маленький, как подросток**, с горящими совиными глазами и очень диким нравом» (Фазиль Искандер. Сандро из Чегема (Книга 3) (1989)); «А он сидит рядом со мной, круглоголовый, широкоплечий и **маленький, как подросток**» (Фазиль Искандер. Дедушка (1966)); «Видели, какие у них ручищи! Огромные! А все потому, что на машинах наших никакой гидравлики, и чтобы рулем крутить, руки надо иметь настоящие – мужские. А у того, что в машине курил, **рука была как у подростка** или женщины. «Час от часу не легче! – усмехнулся про себя Анатолий. – Подросток или женщина...»» (Максим Милованов. Кафе «Зоопарк» (2000)); «Она обеими руками схватила его толстую большую руку и вдруг притянула и прижала к своей груди. **Маленькой, худенькой, как у подростка, груди**, скрывающейся под тонкой белой кофточкой» (М. П. Арцыбашев. У последней черты (1910–1912)) [4].

В результате опроса 50 носителей русского языка в возрасте от 18 до 55 лет, имеющих или получающих высшее образование,

было получено 172 основания сравнения при эталоне «подросток», среди которых устойчивыми можно признать те, которые встретились 3 и более раз у разных информантов, это – *вести себя* (5 раз), *худой* (4 раза), *нескладный* (3 раза), *выглядеть* (3 раза), из них только основание *худой* было зафиксировано в словаре УС. В интернет-пространстве нами также были обнаружены контексты с УС с отмеченными информантами основаниями: «47-летняя японская модель, которая **выглядит как подросток**»<sup>1</sup>; «Но многим знакома ситуация, когда взрослый мужчина лет 35–40 **ведет себя как подросток**»<sup>2</sup>. Можно сделать заключение, что русские считают именно внешность и поведение наиболее характеризующими подростка чертами.

Далее мы обратились к китайскому языку. Специальный словарь УС китайского языка отсутствует, поэтому нами было проведено анкетирование 100 носителей китайского языка, в результате чего было получено 323 основания в УС с эталоном «подросток». Наиболее частотные из них *有活力得 энергичный* (9 раз), *年轻得 молодой* (8 раз), *阳光得 солнечный* (5 раз), *活泼得 живой* (4 раза), *长得 выглядит* (4 раза), *快乐得 радостный* (4 раза), *纯真得 чистый* (4 раза), *说话 говорить* (3 раза), *开心 веселый* (3 раза), *笑得 смеяться* (3 раза), *勇敢得 смелый* (3 раза). Для китайцев, в отличие от русских, большее значение имеют не столько внешность и поведение «подростков», сколько их энергичность и особый душевный подъем, особое душевное состояние.

В национальных корпусах китайского языка [6]–[7] зафиксированы только окказиональные УС с интересующим нас эталоном, а в самой популярной в Китае поисковой системе «Байду» нам удалось найти контексты с уже известными УС с эталоном «подросток», например: *38岁的他长相依旧那么的年轻, 仍然像个少年 (Ему уже 38 лет, но он **выглядит по-прежнему молодо, как подросток.**)*<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> <https://fishki.net/2597189-47-letnjaja-japonskaja-modely-kotoraja-vygljadit-kak-podrostok.html>

<sup>2</sup> [http://www.therapy.by/articles/vechnie\\_malchiki](http://www.therapy.by/articles/vechnie_malchiki)

<sup>3</sup> <http://baijiahao.baidu.com/s?id=1602423846553056865&wfr=spider&for=pc>

Таким образом, единственным общим основанием в УС с эталоном «подросток» в двух языках является *выглядеть*. Это говорит о том, что общая оценка внешности является универсальным стереотипным представлением носителей русского и китайского языков о подростке.

Основания сравнений, присутствующие только в одном из языков, позволяют нам понять особенности стереотипных национальных представлений. Основания русских УС *вести себя, худой, нескладный, маленький, сухой* говорят о том, что в сознании русских характерные черты подростка выражены в его поведении и конкретных особенностях внешности (неслучайно в русском языке именно *лицо, рука, грудь* могут выступать субъектами сравнений при эталоне «подросток»).

Основания сравнений китайского языка, лакунарные относительно русских, показывают, что, с точки зрения китайцев, характерными чертами подростков, в первую очередь, являются особенности их душевного настроения, их отношение к миру и к жизни. В сознании китайцев все подростки по причине юного возраста имеют много жизненных сил, они веселые и радостные, так как в таком возрасте уже начинают понимать, как интересно жить, но, в то же время, они еще и чистые душой и смелые, в отличие от большинства взрослых.

#### Литература

1. Алёшин А. С. Устойчивые сравнения шведского языка: лингвокультурологический аспект. – СПб.: Нестор-История, 2012. – 260 с.
2. Маслова В. А. Экспериментальное изучение национально культурной специфики внешних и внутренних качеств человека (на материале киргизского языка) // Этнопсихоллингвистика. – М., 1988. – С. 118–125.
3. Мокиенко В. М. Словарь сравнений русского языка. – СПб: Норинт, 2003. – 603 с.
4. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorgo.ru> (дата обращения: 18.05.2018).
5. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М. Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
6. CCL 语料库检索系统 Лингвистический корпус китайского языка Пекинского университета [Электронный ресурс]. URL: [http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl\\_corpus/index.jsp?dir=xiandai](http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/index.jsp?dir=xiandai) (дата обращения: 15.05.2018).
7. 语料库在线 Онлайн-Лингвистический корпус китайского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://corpus.zhonghua.yuwen.org> (дата обращения: 21.07.2018).

УДК 811.161.1:811.581:81'373.7

**Чжоу Ян**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **ОСОБЕННОСТИ ОСНОВАНИЙ И ЭТАЛОНОВ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ, ИСПОЛЪЗУЕМЫХ В РУССКОМ И В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

Данная статья посвящена описанию своеобразия оснований и эталонов устойчивых сравнений в русском и китайском языках. Анализ словарного материала показал основную закономерность, которая состоит в том, что при совпадении эталонов сравнений, основания этих единиц не совпадают. Задача состоит в том, чтобы выявить и описать эти несоответствия, что будет способствовать повышению эффективности межкультурной коммуникации. Лакунарными для обеих культур будут устойчивые сравнения, эталоны которых обозначены словами-мифологемами, словами – обозначениями реалий национального быта. По-разному могут быть осмыслены и сравнения с эталоном, обозначенным компонентом-зоонимом.

*Ключевые слова: устойчивое сравнение, основание сравнения, эталон сравнения, лингвокультурологический потенциал.*

**Zhou Yang**

Saint Petersburg State University

### **Specific characteristics and standards of sustainable comparisons used in Russian and Chinese languages**

This article is devoted to the description of the originality of the bases of stable comparisons in the Russian and Chinese languages. The analysis of the vocabulary showed the basic pattern, which is that if the standards of comparisons coincide, the bases of these units do not coincide. The task is to identify and describe these inconsistencies, which will contribute to improving the effectiveness of intercultural communication. Lukunar for both cultures will be stable comparisons, the standards of which are designated by the words-mythologems, the words - the symbols of the realities of national life. Comparisons with the standard designated by the zoonym component can be interpreted differently.

*Keywords: sustainable comparison, base of comparison, reference standard, ligoculturological potential.*

Сравнение – это образное средство языка. Его сущность «состоит в сопоставлении двух или нескольких предметов, явлений,

действий, имеющих близкие признаки (цвет, форму, размер и т. д.)» [1, с. 5]. Образность и яркость «позволяют предпочесть экономное и точное сравнение длинному и расплывчатому описанию» [2, с. 3].

Устойчивые сравнения (УС) представляют собой особый разряд фразеологических единиц, наделенных лингвокультурологическим потенциалом [3]–[7].

Основание устойчивых сравнений – это один из обязательных компонентов структуры сравнения, который при соединении с тем или иным эталоном образует ценный лингвокультурологический комплекс. Основание УС – это слово, выражающее общий признак сравниваемых предметов [1, с. 5]. При одном и том же эталоне может быть несколько оснований сравнения.

При сопоставлении нескольких языков отмечаются не только различия в избираемых эталонах сравнения, но и несовпадение в основаниях устойчивых сравнений, сопутствующих одному и тому же эталону.

Выделим основные трудности при изучении устойчивых сравнений в китайской аудитории. При совпадении эталонов сравнения в двух языках очень часто не совпадают основания сравнения. Так, при эталоне сравнения БОГ может быть несколько оснований, выраженных и прилагательным /причастием (*добрый, красивый, равнодушный, мудрый, живучий, всемогущий*), и глаголом (*делать, выглядеть, жить, стрелять, говорить*) [1], [9], [10]. В китайском языке при эталоне БОГ выделены только два основания, выраженные глаголом *жить*: 像神仙一样快活, 逍遥(快活似神仙) – *жить как бог*: ‘очень весело, беззаботно’; и прилагательными *умный, мудрый*: 神机妙算 (有如神助) – *умный, мудрый как бог*: ‘гениальный замысел и тонкий расчёт’ [8].

В русском и китайском языках встречаются сравнения *как змея, как обезьяна*. В русском языке *как змея* можно *идти, виться, блестеть, сверкать, свиваться*; быть *гибким, длинным*. В китайском языке змея – эталон жадности и злости: 蛇吞象 – непомерная жадность, как змея заглатывающая слона; 蛇蝎心肠 – злой как змея. В русском языке *как обезьяна* можно *бегать, вертеться, повиснуть, лазать, одеться*; быть *ловким, подвижным*. В китайском языке: 猴儿蹿 – *ловко прыгать, прыгать как обезьяна*; 猴儿精 – *быть хитрым как обезьяна* [8].

Требуют дополнительного комментирования УС, включающие в качестве эталона сравнения мифологемы [11]. Эти единицы являются лакунами для китайского языка: *как дед Мороз, как ведьма, как русалка, как домовой*. Китайские сравнения населены своими специфичными мифологемами: *как дракон, как феникс*. И если в русском языке дракон – это жестокость и неумолимость, то в китайском – это характеристика талантливого человека. УС *как феникс* в русском языке входит в состав единицы *как феникс возродиться из пепла* [2].

Лакунарными для китайского языка будут и сравнения, которые в качестве эталона используют названия предметов традиционного быта: *как мельница, как помело, как квашня* [2].

Компоненты-зоонимы в составе УС русского и китайского языков могут переосмысляться по-разному: УС *как заяц* в русском языке – это трусливый человек, в китайском языке зооним *заяц* отождествляется с находчивым и сообразительным человеком, например, *像兔子一样灵敏机警 – быть находчивым как заяц*.

Основания и эталоны устойчивых сравнений обладают культурным потенциалом, отражают национальное мировидение и являются объектом исследования лингвокультурологии. Типология устойчивых сравнений по этим двум основаниям позволяет выявить особенности языковой картины мира как русского, так и китайского языков.

#### Литература

1. Огольцев В. М. Словарь устойчивых сравнений русского языка. – М.: АСТ, Астрель, Русские словари. – 2001. – 800 с.
2. Мокиенко В. М. Словарь сравнений русского языка. – СПб.: НОРИНТ. – 2003. – 608 с.
3. Ван Ливень. Устойчивые сравнения с основаниями «покраснеть», «побледнеть» (о лице человека). Преподаватель XXI век. – М.: 2013. – № 2. – С 306–311.
4. Юй Фэнин. Устойчивые сравнения, характеризующие лицо человека, в русской языковой картине мира: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – СПб., 2016. – 24 с.
5. Ким Чжаехиеок. Основания и эталоны русских устойчивых сравнений, обозначающих физиологическое состояние человека (на фоне корейского языка) // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. Сб. матер. междунар. науч.-метод. конф. – Воронеж. – 2018. – С. 332–337.
6. Автайкина Л. Ю. Национальное своеобразие оснований устойчивых сравнений, используемых для описания внешности человека (на материале француз-

ского и русского языков). Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов. – 2017. – № 12–2 (78). – С.68–72.

7. Алёшин А. С. Межличностные отношения в шведской лингвокультуре сквозь призму устойчивых сравнений (на фоне русского языка) // Научный диалог. – 2017. – № 4. – С. 9–19.

8. 汉语成语词典. 上海: 上海教育出版社, 1978年. 836页. Фразеологический словарь китайского языка. – Шанхай, 1978. – 836 с.

9. Мокиенко В. М. Большой словарь народных сравнений / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – М., 2008. – 800 с.

10. Горбачевич С. К. Словарь сравнений и сравнительных оборотов в русском языке/ К. С. Горбачевич. – М.: ООО «Изд-во АСТ», ООО «Изд-во Астрель». ЗАО НПП «Ермак». – 2004. – 285 с.

11. Абыякая О. В. Мифологическая лексика русского языка в лингвокультурологическом аспекте и принципы её лексикографического описания: автореф. ... канд. филол. наук. – СПб. – 2004. – 24 с.

УДК 811.161.1'243:81'373.7

**Чжэнь Чэн, Анциферова О. В.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОБОРОТЫ С ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ**

В статье рассматриваются русские фразеологизмы с цветовым компонентом на фоне китайской культурной традиции, представлена семантика цветообозначений во фразеологизмах, тематическая классификация фразеологизмов с цветовым компонентом.

*Ключевые слова: фразеология, прилагательные цветообозначения, семантика, межкультурная коммуникация.*

**Cheng Chen, O. V. Antsiferova**

Saint Petersburg State University

## **Phraseological turnovers with appendable colors in the Chinese audience**

The article discusses Russian phraseological units with a color component against the background of the Chinese cultural tradition, presents the semantics of color terms in phraseological units, thematic classification of phraseological units with a color component.

*Keywords: phraseology, color adjectives, semantic, intercultural communication.*



Фразеологизмы как учебный материал вызывают большой интерес у учащихся, для которых русский язык не является родным. Одной из сложностей, которые возникают на этапе семантизации фразеологических оборотов, является специфика значения прилагательных цветообозначений в контексте фразеологизмов. Изучение прилагательных цветообозначений во фразеологических оборотах даёт нам возможность познакомить учащихся не только с фразеологизмом как языковым явлением (*доводить до белого каления* – фразеологическое сращение; *белая ворона* – фразеологическое единство; *чёрная душа* – фразеологическое сочетание; *света белого не видеть* – фразеологическое выражение), но и с русской языковой картиной мира. Цветообозначение становится важной составляющей фразеологизмов, помогает нам выразить себя полнее и образнее. Кроме того, важно продемонстрировать специфику семантики подобных единиц, предложить учащимся эффективные способы их запоминания. Изучив особенности фразеологических оборотов с прилагательными цветообозначений, учащиеся смогут правильно и точно использовать их в определённой ситуации общения. Каждый цвет имеет непростую, осложнённую семантику в контексте фразеологических оборотов, используется при описании разных явлений окружающей действительности, например:

*доводить до белого каления* – выводить кого-либо из терпения, вызывая состояние иступления, потерю самообладания;

*белая ворона* – человек, резко выделяющийся чем-либо среди окружающих его людей;

*чёрная душа* – о человеке коварном, способном на низкие, предосудительные дела, поступки.

Изучение прилагательных цветообозначений во фразеологических оборотах даёт нам возможность проникнуть во внутренний мир людей, выявить основные культурные ценности, важные особенности национального характера. В лингвистике понятие «цвет» расширяется. Лингвисты используют цвет для дополнительной характеристики предмета или человека. Обычно эти значения имеют положительную и отрицательную коннотацию, например:

*золотое сердце* – добрый, отзывчивый человек;

*серый человек* – неинтересный человек.

Таким образом, цветообозначения представляют собой одну из самых интересных сфер языка. «Цветообозначение, возможно, в большей степени, чем какая-либо другая сфера языка, антропоцентрично и этноцентрично. Анализ со всей очевидностью показывает, что в восприятии цвета немало оценочных моментов и что аксиологичность цветообозначения существует в этнолингвистически отмеченном пространстве» [1].

В работе с фразеологическими оборотами с прилагательным цветообозначения важно учесть следующие параметры: частотность использования цвета, семантика наиболее частотных цветов и тематическая классификация фразеологизмов для определения места данных единиц в учебной программе.

Классификация по частотности употребления демонстрирует следующий набор цветов: *белый, зелёный, чёрный и красный* цвета (всего 81 единица). По результатам исследования оказалось, что почти половина из них содержит прилагательное «белый» (40 %).

В результате исследования семантики частотных прилагательных цветообозначений были получены следующие результаты:

белый – светлый, чистый, добрый, неизвестный, окружающий, заметный;

зелёный – лесной, молодой, неумный, свободный;

чёрный – плохой, злой, страшный, неизвестный, волшебный, неудачный, бедный, трудный, тяжёлый, нечестный;

красный – красивый, хороший, редкий, начальный, самый высокий, важный, главный, удачный.

Каждый цвет, помимо привычной семантики, содержит ряд коннотативных значений:

*Молодо-зелено* – о незрелой молодёжи.

*Тоска зелёная* – ужасная тоска.

*До зелёного змия* (напиться) – до галлюцинаций.

*Чёрное за белое выдавать* – лгать, исказить истину.

*В чёрном теле держать* – плохо обращаться с кем-нибудь, плохо содержать.

*На чёрный день* (отложить, копить) – в предвидении нужды, трудностей.

Символика цвета в китайском и русском языках во многом не совпадает. Причина такого расхождения кроется в следующем цветовом противопоставлении: *белый-чёрный* в русском языке и

*красный-белый* в китайском языке. Вспомним известное китайское изречение «красные губы и белые зубы» в значении «красивый человек», которое строится на сочетании контрастных цветов, как и большинство устойчивых сочетаний в китайском языке (шу хэй лунь хуан в значении «считать чёрное и осуждать жёлтое» соответствует русскому выражению «перемывать косточки»).

Таким образом, семантика цветов специфична. Коннотативный ряд значений белого цвета: пустой, неправильный, ошибочный, напрасный, бедный, бесполезный, неудачный. Например: бай жень – белый человек (простолюдин), бай цзуйа – белый рот (простая еда), бай хуо – белая жизнь (прожить зря).

Семантика зелёного цвета – нарядный, весенний, благородный, обманутый, нездоровый, болезненный, пёстрый.

Зелёный цвет 绿色 олицетворяет природу, возрождение, обновление, соответствует элементу дерева, это цвет нефрита, который считался главным полудрагоценным камнем в китайской культуре. Тем не менее, этот цвет может нести и отрицательные ассоциации: «иметь зеленое лицо» значит болеть, а если кто-то «носит зеленую шапку», то это значит, что жена неверна: 戴绿帽子 – «носить зеленую шапку» – быть обманутым мужем.

Семантика чёрного цвета – «опасный», «трудолюбивый», «ложный»;

Чёрный цвет 黑色 связан со стихией воды, энергией инь, погружением в тайну, приобщением к познанию. Чёрный цвет в Китае обычно носят пожилые люди, так как считается, что яркие краски предназначены только для молодых людей.

月黑风高 – «чёрная ночь с сильным ветром», метафорическое описание опасной обстановки или ситуации.

起早贪黑 – «спозаранку и до черноты», то есть от зари до зари, с рассвета до заката, с утра до ночи. Часто эта фраза звучит в значении «работать без передышки, в поте лица».

颠倒黑白 – «выдавать чёрное за белое», то есть искажать истину, представлять факты в ложном свете.

Красный цвет – «яркий», «праздничный», «чудесный», «счастливый», «любимый», «стыдный».

Красный цвет 红色 занимает важнейшее место в культуре Китая. Красный цвет – цвет положительной энергии огня. Он воплощает в себе жизненную силу и успех, это цвет, который приносит удачу и благоденствие, цвет праздника (именно поэтому он ассоциируется с Праздником весны – китайским Новым годом – и традиционной свадебной церемонией):

红包 – «красный конверт», в который принято вкладывать деньги и дарить молодым;

姹紫嫣红 – «прекрасные пурпурные и ярко-красные», это выражение используется, когда речь идет о ярком букете чудесных цветов.

面红耳赤 – «покраснеть до ушей», т. е. покраснеть до корней волос, побагроветь от гнева, залиться краской от смущения, вспыхнуть от стыда.

红杏出墙 – «персиковое дерево с красными цветами склоняется за стену сада», «красный абрикос пророс через стену». Имеется в виду неверная жена, которая встречается с тайным поклонником.

Тематическая классификация позволила выявить 8 подгрупп: Человек (внешность, характер, состояние, поступки). Природа. Предметы и понятия. Война. Болезнь. Деньги. Суеверия. Напитки.

Представленная тематическая классификация в полной мере согласуется с тематической организацией учебного материала, начиная с уровня А1 и заканчивая продвинутыми уровнями обучения. Следовательно, фразеологизмы с прилагательными цветообозначения могут быть представлены в соответствующих разговорных темах по уровням обучения в качестве дополнительного учебного материала, войти в лексические минимумы начального этапа обучения (А1, А2, В1). Анализ лексических минимумов по уровням показал, что

Фразеологические единицы представлены в лексических минимумах только на продвинутом уровне, начиная с уровня В2.

Фразеологические единицы с прилагательными цветообозначения в лексическом минимуме уровня В2 представлены в очень ограниченном составе (5 из 150 фразеологизмов и устойчивых сочетаний).

Обогащение лексических минимумов начального этапа обучения фразеологическими единицами с цветовым компонентом повысит интерес учащихся к овладению учебным материалом по той или иной разговорной теме. Ведь цвет как компонент культуры является своеобразной моделью развития, отображающей пути формирования, освоения, закрепления в культурной памяти не только общих, но и национально окрашенных культурно-значимых концептов. Что касается процесса изучения фразеологических оборотов с прилагательными цветообозначения, то именно сопоставительный характер подачи материала, т. е. постижение культуры носителей языка через призму родного, обеспечит желаемую эффективность и глубину, благодаря процессу взаимопроникновения культур, изучения языка через культуру и культуры через язык. При обучении иностранному языку знание этих реалий и сравнение коннотаций цвета в основной и производной категориях, выявление специфических значений в соответствующих языках займёт важное место в процессе межкультурной коммуникации и, следовательно, обеспечит высокий уровень формируемой межкультурной компетенции.

#### Литература

1. Кульпина В. Г. Лингвистика цвета: Термины цвета в русском и польском языках. – М.: Московский лицей, 2001. – 470 с.
2. Федоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. – М: Астрель: АСТ, 2008. – 828 с.
3. Жень Дэ Шань, Ли Бо Цинь. Китайский большой фразеологический словарь. – Аньхой: Хуаншаньское книгоиздательство, 2015. – 2486 с.

## **IV. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ: МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ**

УДК 37.013.43:028.1:[378.147:82]

**Боева Г. Н.**

Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна

### **О ПРАГМАТИКЕ ЧТЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ**

В статье представлен методический опыт преподавания литературы студентам нефилологических направлений бакалавриата. В качестве приоритетов преподавания выделяются задачи формирования у обучаемых культурной апперцепции, учет их круга чтения и ориентация на профессиональную специализацию.

*Ключевые слова:* чтение, преподавание литературы, методика, культурная апперцепция.

**G. N. Bueva**

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

### **Pragmatics of reading from the point of view of methodology of teaching literature**

The article presents a methodological experience of teaching a history of literature to the students pursuing the bachelor's degree in non-philological majors. The following priorities of teaching are emphasized: forming cultural apperception in the students, taking into account their reading interests, and orientation toward their professional specialization.

*Keywords:* reading, literature teaching, methodology, cultural apperception.

В записях 30-х гг. Л. Я Гинзбург делится впечатлениями о своем опыте преподавания на рабфаке в раннесоветское время, и ее рассуждения звучат чрезвычайно актуально в контексте проблем нынешнего образования. В частности, она пишет о плотности общекультурных ассоциаций, излучаемых книгой и живущих в сознании интеллигента, – и об отсутствии их в сознании «человека приобщающегося»: «На рабфаке я ужасалась сперва, на вопросы об основных свойствах Манилова или Плюшкина, получая порой самые неподходящие ответы. Потом я привыкла и поняла:

при отсутствии культурно-исторической апперцепции мгновенная связь понятий не необходима. Оказывается, толковый человек нашего времени может прочесть “Ревизора” и не заметить, что человек врет. У него нужно еще создать апперцепцию. Это и есть дело преподавателя» [1, с. 119–120].

Формирование культурно-исторической апперцепции – первоочередная задача в ходе преподавания истории литературы бакалаврам самых разных нефилологических направлений (рекламы, сервиса и туризма и другое). Вне апперцепции нельзя прочесть ни тексты эпохи западного Ренессанса, ни произведения русской классики, ни современный постмодернистский текст, ни древнегреческие мифы. Можно приводить немало курьезных примеров наивной интерпретации художественного текста вчерашними школьниками: Разумихин расценивается как положительный герой Достоевского, Флобер – как автор «безнравственного романа» о мадам Бовари, Рабле – как «неприличная» книга и т. п. Избежать такого «прочтения» классики – задача преподавателя. Здесь важны и комментарии к отдельным произведениям, ключевым в русском классическом каноне (Ю. М. Лотман о романе «Евгений Онегин»), и освоение устаревшей лексики (можно привлечь книгу Ю. А. Федосюка «Что непонятно у классиков, или Энциклопедия русского быта XIX века» [2]).

Заметим, речь идет о действительно «малофилологичной» молодежи: школьные реалии сегодня изменились, и литература как предмет изучения оказалась «на задворках». Сочинение, хотя и стало обязательным для всех выпускников средней школы, оценивается по довольно либеральным критериям («зачет» / «незачет»). Лишь небольшая часть абитуриентов выбирает ЕГЭ по литературе. А с 2019 г. в сочинении, входящем в обязательный ЕГЭ по русскому языку, запрещается использовать «литературный аргумент» (т. е. почерпнутый из художественного произведения). Потеря интереса молодежи к чтению имеет много причин, как социокультурного (идеологическая составляющая литературного образования перестала быть актуальной в постсоветское время), так и цивилизационного характера. Очевидно одно: современная средняя школа не готовит начитанных абитуриентов.

Для того чтобы предмет изучения обрел «плоть и кровь», второй столь же важной задачей преподавателя становится фор-

мирование у студентов интереса к чтению – она вряд ли стояла перед рабфаковцами 20–30-х гг. прошлого века, которые жадно открывали для себя мир книги и культуры. Преподавать же литературу не читающим книг – занятие бессмысленное.

Предлагаем в ходе обучения истории литературы поменять модальность: сначала выяснить контуры круга чтения студентов, а потом уж «расширять» его до классики. С этой целью в начале освоения курса студенты-первокурсники заполняют анкету, в которой характеризуют круг своего чтения: предпочтения в выборе персоналий, жанров, национальных изводов литературы. Интересно, что колебания в интересах круга чтения молодежи по-своему отражают дух времени (что само по себе может быть интересной темой для культурологического исследования): на нашей памяти в разные временные промежутки студенческая аудитория тяготела к различным жанровым разновидностям беллетристики – то к фэнтэзи (отечественные – Д. Емец, М. Семенова, зарубежные – Р. Асприн, Д. Мартин, Дж. Роулинг, Р. Сальваторе, Р. Хобб, Д. Эддингс), то к антиутопии (Д. Глуховский), то к так называемому «грязному реализму» и панк-литературе (Ч. Буковски, Ч. Поланик), то к социально-политическим романам (Л. Улицкая, З. Прилепин). Интерес к классике мощно подпитывался появлявшимися сериалами по романам Достоевского, Булгакова, Пастернака. Если анкетирование демонстрирует приоритет в круге чтения первокурсников того или иного жанра современной массовой литературы (фэнтэзи, детектив, фантастика, приключения, мистический триллер и другое), то имеет смысл включить в курс специальную лекцию о нем (происхождении, истоках, эволюции, разновидностях), но непременно учесть показать его генетическую связь с классикой (исходная посылка: массовая культура живет рефлексам культуры высокой). По поводу экранизаций уместны занятия, посвященные соотношению киноязыка с текстом.

Стоит включить в курс семинар, на котором студенты представляют презентации своей любимой книги из числа современных отечественных и зарубежных бестселлеров – без всяких ограничений. Условие одно: обозначить место книги в мировом литературном процессе, даже если оно периферийно или маргинально (например, беллетристика в стиле киберпанк). Так, если речь идет о романе «Сумерки» С. Майер, то необходимо обнаружить его



связь с неоромантизмом (например, с романом Б. Стокера), «вписать» книгу в литературную традицию, постараться объяснить приоритет книги в своем круге чтения. Разумеется, такой семинар представим уже после прочерчивания закономерностей и эпох литературного процесса.

Еще один семинар может быть посвящен древнегреческому мифу. В рамках такого семинара студентам предлагается выступить с презентацией любого произведения искусства с мифологическим сюжетом. Занятие получается абсолютно интермедийным и, прямо по Р. Якобсону и О. Ханзен-Леве, не только подкрепляет идею об универсальной значимости мифологии для дальнейших судеб искусства и литературы в кругу искусств, но и дает представление о корреляциях между всеми видами искусства в любую эпоху. Семинар дает повод к самым разнообразным сопоставлениям и открытиям, например, о канонах женской красоты и о моде, связанных с эстетикой и стилем эпохи (античные вазы и фрески – мифологические полотна Рубенса – работы прерафаэлитов, О. Редона, Г. Моро).

Наконец, третья задача преподавателя – ориентация на дальнейшую профессиональную деятельность студентов. Так, для студентов бакалавриата по направлению «Туризм» актуально изучение межкультурной коммуникации, встроенной в травелоги – «литературу путешествий» [3]. Для рекламистов важно освоение литературы с точки зрения заключенных в них прецедентных текстов («крылатых фраз»), культурных концептов, мифологем. Навыки грамотного анализа художественного текста могут стать основой для постижения практик сторителлинга, а изучение писательских стратегий дает материал для проекций в духе современной имиджеологии.

Учебно-методический комплекс преподаваемой дисциплины включает списки художественных текстов для чтения. В этой связи важная составляющая работы преподавателя – постоянные собеседования со студентами о прочитанных книгах, входящих в список литературы. Каждая из них теперь воспринимается не в безвоздушном пространстве, а как часть своей эпохи, отражение ее стилевых вкусов и представлений. Вопросы, которые задаются в ходе собеседований, должны помочь в уяснении авторской концепции, детали, подтекста.

Литература – универсальный «культурный код», способ выходить в мир человеческих отношений, влиять на действительность, понимать себе подобных. Без приобщения к художественным текстам в такой «литературоцентричной» культуре, как русская, невозможно стать профессионалом в системе отношений «человек – человек». Однако изменение социокультурных, антропологических и образовательных реалий ставит преподавателя в иные условия работы. Как ответ на вызов времени предлагаем учет интересов своей целевой аудитории (и читательских, и профессиональных) и формирование у них культурно-исторической апперцепции.

#### Литература

1. Гинзбург Л. Я. Человек за письменным столом. – Л.: Советский писатель. – Ленинградское отделение, 1989. – 605 с.

2. Федосюк Ю. А. Что непонятно у классиков, или Энциклопедия русского быта XIX века. – М.: Флинта, Наука, 2014. – 272 с.

3. Пономарев Е. Р. Типология советского путешествия. Советский путевой очерк 1920-1930-х годов. – СПб.: СПГУТД, 2011. – 277 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:82-192

**Гончар И. А.**

Санкт-Петербургский государственный университет

### **ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ (в аспекте РКИ)**

В статье обосновывается целесообразность включения на Третьем сертификационном уровне (РКИ) текстов рок-поэзии как близкого молодым людям типа художественного текста. На примере стихотворения Ю. Шевчука «Пропавший без вести» демонстрируется высокий потенциал значимых национально-культурных смыслов. Рассматриваются важнейшие компоненты анализа художественного поэтического текста: композиционная структура и ее прямая зависимость от позиции автора.

*Ключевые слова:* рок-поэзия, художественный текст, национально-культурные смыслы, техника регистрового анализа.

## **I. A. Gonchar**

Saint Petersburg State University

### **Literary text as an approach to developing multicultural personality (in teaching Russian as a foreign language)**

In this paper we justify using the lyrics of rock poetry at TRFL3 level (Russian as a foreign language). Such material is a literary text relevant and appealing to young learners. We demonstrate the high potential of significant national and cultural meanings contained in such texts. We use the poem “Vanished without a trace” to outline the major elements of the literary poetic text analysis: compositional structure and its direct dependence on the author’s opinion.

*Keywords: rock poetry, literary text, national and cultural meanings, the method of register analysis.*

Обучение чтению иностранных учащихся, изучающих русский язык, начинается с самых первых шагов. На продвинутых этапах в качестве обучающих материалов активно привлекаются художественные тексты. Уровневые требования к ним описаны в Государственных образовательных стандартах по русскому языку как иностранному. В частности, к Третьему уровню (общего владения), на котором в данном случае фокусируется наше внимание, от соискателя требуется понимать не только содержательно-фактуальную информацию, но и подтекстовую, где проявляются имплицитные смыслы, и концептуальную.

Содержание коммуникативной компетенции в области РКИ также описано для всех уровней. Но давайте прислушаемся к призыву коллег, которые не считают идеальным и исчерпывающим компетентностный подход при измерении уровня владения иностранным языком. Они призывают к воспитанию поликультурной личности, а изучение иностранного языка – рассматривать как иноязычное образование [1]. Тогда роль правильно отобранного текста возрастает в геометрической прогрессии. Именно такой текст транслирует значимые национально-культурные и нравственные смыслы, постижение которых иностранными учащимися должно гарантировать нужный результат.

В наше «культурно-турбулентное» время, когда усилиями наших «доброжелателей» активно переписывается история и особенно история Великой Отечественной войны 1941–45 гг., обращение к художественным текстам военной тематики оказывается

весьма актуальным. Из преподавания русского языка иностранным учащимся такие тексты, на наш взгляд, исключены быть не могут. Произведения рок-поэзии, малые по объёму, привлекательные и современные по форме, – идеальный обучающий материал.

В данной статье мы обращаемся к стихотворению Ю. Шевчука «Пропавший без вести», опубликованному в сборнике «Поэты русского рока» [2, с. 174].

Одним из важнейших вопросов для автора в реализации его творческой идеи является вопрос о том, как будет построен будущий текст, т. е. вопрос о композиции, которая никогда не бывает случайной. Следовательно, анализ композиционной структуры художественного текста может значительно продвинуть интерпретирующие усилия в направлении к смыслу.

Сразу следует отметить, что абсолютное большинство произведений Ю. Шевчука организовано перволичной формой повествования. Данный факт обусловлен тем, что рок-текст всегда **персонален**. Рокерское «Я» всегда авторитетно. Личность кумира не может быть спрятана, так как субъект повествования выступает как пример для фанатов, которые последуют за ним.

Признание исключительной важности роли автора в создании текста является очевидным фактом: нет автора – нет текста; каков автор, таков и текст и т. д. Рассматривая проявление авторской модальности в тексте как продукте творческой деятельности человека, Н. С. Валгина пишет: текст есть «единство формальных и содержательных элементов с учетом целевой установки, интенции автора, условий общения и личностных ориентаций автора – научных, интеллектуальных, общественных, нравственных, эстетических и других» [3, с. 43].

Поиски знаков авторского присутствия приводят нас к особенностям композиционной структуры стихотворений, которая самым непосредственным образом зависит от позиции автора. Лингвистический аспект изучения композиции художественного текста предполагает «анализ динамически развертывающегося содержания, которое раскрывается в смене и чередовании разных форм и типов речи, синтезируемых в образе автора и его создающих как сложную, но целостную систему экспрессивно-речевых средств» [4, с. 170].

Стихотворение «*Пропавший без вести*» состоит из четырех восьмистрочных строф и короткого рефрена *Я назову тобой дорожку*, который представляет собой не только традиционный строевой элемент, но в авторском исполнении наделяется весьма значительной смысловой функцией.

Каждая строфа является отдельным речевым фрагментом, микротекстом, структурное и содержательное наполнение которого соотносится с целым текстом. Применяв технику регистрового анализа [5], мы увидим, что микротекст первой строфы начинается с повествовательного компонента, т. е. с включения информативного регистра – сообщения о событии, грамматически оформленного «классическим» последовательным использованием глаголов совершенного вида прошедшего времени: *дверь – закрылась; он – вышел и пропал*. Так лаконично заявлена тема текста. Обозначенное событие не прикреплено к единому с говорящим месту и времени, о нем сообщается как об отвлеченном событии, что придает содержанию обобщающий характер: *пропал без вести* – прецедентная ситуация нашей истории, горестный атрибут всех войн. И сам Ю. Шевчук комментировал, что хотел рассказать обо всех солдатах, независимо от того, на какой войне они оказались: «Военные песни есть и на нашем новом альбоме «Пропавший без вести». Хотя наша работа не только о Великой Отечественной, она о человеке на войне <...>» [6, с. 56]. Далее текст разворачивается в двух системах координат: в пространстве наблюдаемой автором/лирическим героем действительности и в его ментальном пространстве, что соответствует репродуктивному и генеритивному коммуникативным регистрам. В первом представлено состояние реального мира в физическом отсутствии миллионов не вернувшихся с войны, во втором – попытка осмыслить ситуацию «аналитически» и соотнести ее с этой действительностью. Еще раз оговорим универсальность характера информации, наполняющей генеритивный регистр в данном случае: текстообразующее событие прецедентно и преподносится на высоком уровне обобщения.

Репродуктивный и генеритивный регистры чередуются, что приводит к созданию объемности, многомерности текста и разрушает линейность восприятия.

В репродуктивном регистре присутствует *движение* лирического героя в реальном мире, которое задано сменой объектов, по-

падающих в зону его восприятия: *снег, аллеи, листья...*; воображаемым обликом *пропавшего без вести: глаза, улыбка, походка*. Это разнонаправленное движение в горизонтальной плоскости отображает перемещения лирического героя, чувственно познающего мир.

В ментальном пространстве лирического героя располагается вектор движения *пропавшего без вести* в бессмертие, вверх (вертикаль), осознаваемое лирическим героем как связь павших с вечностью, с Богом, с небесами: *Не воскрешен, но вечен, с Ним и в Нем...; А ты на этом полотне светил....*

Думается, такое прочтение произведения поможет объяснить почти сакральное отношение русского человека к солдату, не вернувшемуся с войны (любой).

#### Литература

1. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): метод. пособие для русистов / Е. И. Пассов, Л. В. Кибилова, Э. Колларова. – СПб: Златоуст, 2007. – 200 с.
2. Поэты русского рока: Ю. Шевчук, А. Башлачев, А. Чернецкий, С. Рыженко, А. Машнин. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 496 с.
3. Валгина Н. С. Теория текста: учеб. пособие – М.: Логос, 2003. – 280 с.
4. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под. ред. М. Н. Кожинной. – М.: Флинта, Наука, 2003. – 696 с.
5. Золотова Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова. – М.: Наука, 2004. – 544 с.
6. Шевчук Ю. Интервью журналу «Итоги». 10 мая, 2005. – с. 56.

УДК 81'38:811.161.1:378.147

**Дмитриева Е. Е.**

Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна

## **АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО СТИЛИСТИКЕ**

Статья посвящена вопросам организации аудиторной и самостоятельной работы студентов, изучающих тему «Художественный стиль речи» на занятиях по стилистике русского языка.

*Ключевые слова: художественный текст, слово-образ, эстетическая функция, идиостиль писателя, стилистический анализ.*

**E. E. Dmitrieva**

Saint Petersburg State University of Industrial Technology and Design

### **Analysis of artistic text on stylistics classes**

The article is devoted to the organization of classroom and independent work of students studying the theme “Artistic style of speech” in the classroom on the style of the Russian language.

*Keywords: artistic text, word-image, aesthetic function, writer's idiosyle, stylistic analysis.*

Дисциплине «Практическая и функциональная стилистика русского языка» отводится важная роль в подготовке студентов, получающих образование по направлению «Издательское дело», так как их будущая профессиональная деятельность предполагает высокий уровень языковой компетенции. Для этого необходимо владеть знаниями о языке, его устройстве и функционировании. Изучение темы «Художественный стиль речи» дает возможность студенту получить представление о художественном тексте как образно-речевом целом, своеобразии которого обусловлено тем, что все языковые средства выполняют эстетическую функцию. Анализ художественного текста предполагает, с одной стороны, учет специфических черт языка художественной литературы, с другой стороны, выявление стилистических средств и приемов, характерных для идиостиля автора.

Конструктивный принцип художественной речи – перевод слова-понятия в слово-образ. Точность художественного слова – неперемное условие широты его ассоциаций. Чем больше у слова различных ассоциаций, тем оно образнее. Однако множественность толкований не является произвольной, она заложена в тексте, который обладает определенным ассоциативным полем, в рамках которого возможно толкование. Заглавие играет важную роль в раскрытии семантики художественного текста. Слово, вынесенное в заглавие, является опорным, ключевым, оно возглавляет лексические тематические цепочки слов, возникающие в тексте.

Студентам предлагается выявить контекстуальные значения, «комбинаторные приращения смысла» (Б. А. Ларин) слова «чайка» в одноименной пьесе А. П. Чехова. Необходимо проследить эффект скольжения значения слова от словарного (Тригорин. ... А это что? Нина. Чайка. Константин Гаврилыч убил. Тригорин.

Красивая птица.) к текстовому, выражающему индивидуально неповторимый смысл (Треплев. Потом... я получал от нее письма. Она подписывалась Чайкой; Нина. У Тургенева есть место: «Хорошо тому, кто в такие ночи сидит под кровом дома, у кого есть теплый угол». Я – чайка...), за счет чего слово-образ обогащается всякого рода ассоциациями (Нина. Я – чайка... Нет не то... Я уже настоящая актриса, я играю с наслаждением, с восторгом, пьянею на сцене).

Специфическая стилевая черта художественной речи – художественно-образная речевая конкретизация, которая проявляется в особой организации языковых средств в ткани художественного произведения. «Это такая речевая организация, составляющая целостную систему и реализующая эстетическую функцию произведения искусства, которая специально направлена на то, чтобы ее восприятие вызывало работу фантазии читателя» [1, с. 585]. Студентам предлагается провести сравнительный анализ отрывков, в которых дается художественное описание рассвета, например, в повести А. П. Чехова «Степь» или в начале рассказа Л. Н. Толстого «Севастополь в декабре месяце» (произведение также может быть выбрано самим студентом). При этом необходимо рассмотреть, как лексические, морфологические и синтаксические средства языка участвуют в создании образа, определить, за счет каких стилистических средств и приемов создается микрообраз. Таким образом художественно-образная речевая конкретизация осознается обучающимся как понятие комплексное, выходящее за рамки простого использования метафор или других выразительных средств языка, о чем обычно говорят студенты, определяя своеобразие художественной речи.

Идиостиль как совокупность языковых и стилистико-текстовых особенностей, свойственных речи писателя, рассматривается на примере конкретного произведения, например, повести «Невский проспект» Н. В. Гоголя. Игра со словом, повторение слова в его разных значениях – эффект протекания слова, метонимия как троп и художественный прием, ироническое переосмысление общеязыковых фразеологизмов, связь «неоднородных однородностей» – эти основные особенности гоголевского текста выявляются студентами под руководством преподавателя. Обращается внимание на роль художественной детали в структуре текста,



на использование конструкций экспрессивного синтаксиса, элементов городского просторечия в повести, на способы создания иронической позиции рассказчика, повествующего о «странностях окружающего мира».

Хороший результат при изучении темы дает сопоставительный анализ двух произведений, характеризующихся близостью образной системы, например, стихотворений «Дорога жизни» Е. Баратынского и «Телега жизни» А. С. Пушкина, что позволяет выявить характер индивидуального мировосприятия автора, выраженный в слове – образе.

Курсовая работа – важнейшая форма самостоятельной работы студента, она углубляет теоретические знания и практические навыки стилистического анализа художественного текста (а также научного, официально-делового, публицистического), расширяет профессиональный кругозор будущего издателя. В ходе работы студент закрепляет материал, изученный на аудиторных занятиях, самостоятельно получает дополнительные теоретические знания. Курсовая работа должна показать, насколько студент овладел материалом курса и методикой самостоятельной работы, как он умеет классифицировать и описывать языковой материал по избранной теме.

Начиная работу над курсовой работой, студент должен, прежде всего, составить библиографию. В первую очередь подбирается литература общетеоретического характера, а затем научно-исследовательская по конкретной проблеме. Например, при разработке темы, посвященной использованию заимствований в художественном тексте, сначала студенту надо познакомиться с работами, в которых рассматривается заимствование как языковой процесс, анализируются причины и условия заимствования иноязычной лексики, этапы ее освоения. Затем следует познакомиться с лингвистическими работами, в которых анализируется роль заимствованной лексики в художественном тексте. Параллельно с изучением литературы студенту необходимо вести сбор фактического материала. Без анализа конкретного языкового материала не может быть ни одной курсовой работы. В тех случаях, когда в формулировке темы не указан материал для анализа, студент должен самостоятельно выбрать одно или два произведения и примерами из них проиллюстрировать свои положения.

После того как материал собран, студент должен его классифицировать и систематизировать для выявления наиболее типичных случаев использования тех или других стилистических категорий, что позволит сделать определенные выводы из проделанной работы. Например, при подборе стилистически различных способов выражения обращений в поэтических текстах можно выделить следующие группы: риторические обращения, обращения-перифразы, фольклорные обращения, обращения-метафоры, иронические обращения и т. д.

Основная часть содержит развернутый ответ на вопрос, поставленный в теме. Здесь дается всесторонний анализ и подробное описание собранного фактического материала. Каждое выдвигаемое автором положение иллюстрируется примерами, количество которых может быть различным и зависит от степени распространенности описываемого языкового явления, его типичности и т. п.

Заключительная часть представляет собой основные выводы, к которым приходит студент на основе анализа набранного языкового материала, краткое обобщение изложенного в основной части.

Таким образом, анализируя художественные тексты, будущие редакторы получают возможность проследить «особую жизнь слова в художественном произведении» [2, с. 598], что должно способствовать выработке профессиональных навыков подготовки литературно-художественных изданий.

#### Литература

1. Кожина М. Н. Художественно-образная речевая конкретизация // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. – М., 2006. – С. 585–594.
2. Кожина М. Н. Художественный стиль речи / М. Н. Кожина, Е. А. Баженова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. – М., 2006. – С. 594–608.

**Зевакина А. Ю.**

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

**К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ  
ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ  
БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ–МЕДИКОВ  
(на материале произведений Юрия Германа)**

В статье рассматривается возможность использования творчества писателя Юрия Германа, его художественных произведений, посвящённых профессии врача, в процессе нравственно-этического воспитания иностранных студентов-медиков при обучении их русскому языку. Акцент делается на формировании у будущих специалистов наравне с профессиональными знаниями таких личностных нравственных качеств, которые являются составляющими профессии врача. Указаны требования к художественным текстам, предлагаемым студентам-медикам для чтения.

*Ключевые слова: студент, медицина, русский язык как иностранный, художественный текст, чтение.*

**A. U. Zevakina**

North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov

**To the questions of a formation of spiritual and moral bases  
of a future professional activity in foreign medical students  
(based on the material of the book of Yuri German)**

The article discusses the possibility of using the works of writer Yuri German, his works of art dedicated to the medical profession in the issue of moral and ethical education of foreign medical students in the process of teaching them the Russian language. The emphasis is on the formation of future professionals at the professional level. Specified requirements for the artistic texts offered to medical students for reading.

*Keywords: student, medicine, Russian as a foreign language, artistic text, reading.*

Единство профессионального и нравственного развития иностранных студентов в медицинском вузе сегодня приобретает актуальное значение, поскольку нравственные и профессиональные категории являются равнозначными составляющими профессии

врача. Формирование у будущих медиков наравне с профессиональными знаниями таких личностных качеств, как гуманизм, духовность, милосердие и сострадание – основа воспитательного процесса высшей медицинской школы. Студенчество – это основной период становления человека, личности в целом. Поэтому книга (художественное произведение) является одним из источников духовного и культурного развития студента в его становлении как будущего профессионала.

Аудиторию автора составляют иностранные студенты-медики. Чтение является одним из четырёх видов речевой деятельности, необходимых при изучении русского языка как иностранного. «Чтение – это форма познания и общения. Чтение – это феномен человеческой жизни, речевой онтогенез» [1, с. 876]. Включение в учебный процесс художественного текста является неотъемлемой задачей преподавателя русского языка как иностранного. Художественный текст представляет собой сложный феномен: это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации, и отражение психологической жизни человека, и продукт определенной исторической эпохи, и отражение национальной культуры и традиций. Бесспорно, чтобы восприятие художественного текста оказалась эффективным, он должен отвечать определённым требованиям. Во-первых, текст должен быть читабелен: язык произведения должен быть общеупотребителен, понятен и нормативен. Во-вторых, в тексте должен быть изучаемый лексико-грамматический материал, который связан с будущей профессией студентов. В-третьих, преподаватель должен ориентироваться на эстетическую, воспитательную ценность литературного произведения.

Художественное произведение, раскрывающее различные стороны деятельности врача, способствует проникновению в его душевный мир, что, в свою очередь, способствует профессиональному совершенствованию студентов-медиков, их критическому отношению к себе, к уровню своих знаний и более ответственному отношению к выбранной профессии. Автор в данном случае предлагает обратить внимание на творчество отечественного писателя Юрия Павловича Германа (1910–1967).

Литературной критикой давно замечено, что, наряду с работниками органов внутренних дел, главенствующее место в кни-

гах Юрия Германа заняли медики. Писатель считал, что «на деле хирурги и работники уголовного розыска близки друг другу. Они всегда занимаются какими-то человеческими бедствиями, всегда борются за человека» [2, с. 116]. В творчестве Германа отражён интерес к герою особого склада – человеку, решающему вопросы своей жизни и работы с позиции очень высокой: нравственной, этической, профессиональной.

С большой силой художественного обобщения и глубиной социального анализа личность такого героя автор разрабатывает в трилогии о жизни врача Владимира Устименко. В первой части трилогии – «Дело, которому ты служишь» автор рассказывает об отрочестве, юности Устименко и о становлении его сложного и в то же время удивительно цельного характера [3, Т. 4]. Эпоха и среда формируют человека; вот на что особенно обращает внимание писатель. Молодой Устименко – личность, опирающаяся на богатый опыт своего поколения: семьи и круга знакомых. Профессиональный выбор – выбор профессии врача – героем сделан с ясным пониманием своей ответственности перед другими людьми, перед обществом, перед собственной совестью. Так рождается та одержимость «делом», которая отличает героя трилогии на протяжении всего его жизненного пути. Особенно подробно прослежена в первом романе трилогии история становления врача. Устименко осваивает не только знания, он проникается пониманием «человеческого» значения врачебной профессии. Служение «делу» требует не только полной отдачи сил; оно учит активному гуманизму, способности бороться, не идти на компромиссы. Писатель создает живой человеческий образ, характер, в котором не все достоинства и недостатки могут быть сбалансированы.

Во второй части трилогии («Дорогой мой человек») военврач Устименко проходит трудную школу войны [3, т. 5]. Ему довелось встретить не только самоотверженных людей, стать свидетелем подвига, но увидеть и человеческую низость, подлость – иногда в самых неожиданных обличьях. Главная наука и состояла в том, что менялись многие привычные представления, юношеские оценки людей порой приходилось пересматривать – выяснялось, что человек способен принимать решения, выводящие его на новые жизненные рубежи. Герман строит жизнеописание главного героя как человека и становление его как врача.

Заключительная часть трилогии – роман «Я отвечаю за все» по насыщенности событиями, действующими лицами, по разветвленности сюжета заметно выделяется среди остальных [3, т. 6]. Писатель не сглаживает острых проблем, которые вставали перед его героем. Автор делает акцент на том, что без «дела», которое и есть смысл его существования, в герое не выразишь человеческого. Именно в «деле» реализуются его и интеллектуальные возможности, и выражается его гражданская позиция о личной ответственности человека, как профессионала, как гражданина за всё происходящее с ним, вокруг него, в обществе.

Трилогия охватывает большой жизненный путь героя – около тридцати лет и, естественно, что в описании о жизни доктора Устименко широко входит проблематика социального, нравственного характера. Юрий Герман подводит читателя к выводу, что понятия «жизнь» и «работа» неразделимы для героя трилогии. Автор утверждает этим произведением, что, если человек нужен обществу до последнего дыхания, – вот это и есть жизнь. Можно добавить, что эта трилогия не потеряла своей актуальности и сегодня. По-прежнему читатели обращаются к прозе Германа, так как его книги дают ответ на вопрос, как жить.

Необходимо отметить для подбора текстов для самостоятельного чтения студентов и цикл писателя «Рассказы о Пирогове» [3, т. 2]. Тема цикла – место врача в обществе, его представление о своем научном и гражданском долге – разработана в рассказах о Пирогове с глубоким проникновением не только в характер, творчество великого русского хирурга, но и в общественную суть стоявших перед ним жизненных проблем.

Образ врача присутствует на страницах большого количества произведений классической и современной литературы, что дает нам право утверждать: профессия врача во все времена была востребована в обществе. Актуальность вопроса заключается в том, что художественные произведения о врачах воспитывают у студентов-медиков любовь к людям, милосердие, бескорыстие, способность к деятельному состраданию. Жизнь и деятельность достойных уважения и подражания представителей своей профессии, обладающих высокими духовными и культурными качествами, художественным талантом является одним из действенных средств нравственно-этического воспитания студентов-медиков.

## Литература

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
2. Герман Ю. П. Жизнь, характеры, конфликты // Вопросы литературы. – 1966. – № 8. – С. 116–117.
3. Герман Ю. П. Собрание сочинений в 6 томах. – Л.: Художественная литература, 1975–1977. – 6 т.

УДК 821.161.1:82-3:82-1:629.73

### **Иванова Е. А.**

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

## **ОБРАЗЫ АВИАТОРОВ В СТИХОТВОРЕНИИ А. А. БЛОКА И В РОМАНЕ Е. Г. ВОДОЛАЗКИНА**

В статье анализируется изображение авиаторов в художественном тексте. В стихотворении А. А. Блока образ авиатора, его полет и гибель осмыслены как предвосхищение грядущих трагических событий в мире. В романе Е. Г. Водолазкина главный герой совершает перелет во времени и пространстве, будучи подвергнутым эксперименту. Он возвращается к жизни, однако это возвращение краткосрочно. Автор показывает через судьбу одного персонажа судьбу страны.

*Ключевые слова: эра воздухоплавания, авиатор, винтовой полет, гибель, заключение на Соловках, СЛОУ, эксперимент по замораживанию.*

### **E. A. Ivanova**

North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov

## **Aviators' images in A. A. Blok's poem and E. G. Vodolazkin's novel**

Aviators' depiction in fiction text is being analyzed in this paper. Image of aviator, his flight and death are comprehended as anticipation of forthcoming tragic events in the world in the poem of A.A. Blok. Main character of E.G. Vodolazkin novel commits flight through time and space during experiment. He comes back to life but this return is short one. The author shows the fate of the whole country depicting life of one character.

*Key-words: era of aeronautics, aviator, screw flight, death, imprisonment on Solovky islands, SCSA, freezing experiment.*

В центре анализируемых произведений – стихотворения А. А. Блока [1] и романа Е. Г. Водолазкина [2] – стоит образ авиатора, летчика, пилота, личности незаурядной, связанной со своим временем, жизнью страны и ее историей.

Слово «авиация» происходит от латинского корня «avis» – птица. С древних времен люди мечтали летать, как птицы. Главный герой романа Е. Г. Водолазкина мечтает о полете как ощущении свободы.

Авиация – понятие, связанное с полетами в атмосфере аппаратов тяжелее воздуха. Авиацией называют также службу, которая использует для полетов эти аппараты. Практическая авиация стала развиваться в начале XX в. Первый успешный полет американских механиков братьев У. и О. Райт 17 декабря 1903 г. (в основе – двигатель внутреннего сгорания). Потом во Франции строили самолеты А. Сантос-Дюмон, Ф. Фертер и другие. В России в 1909–1914 гг. строили Я. М. Гаккель, Д. П. Григорович и И. И. Сикорский (двигатель внутреннего сгорания) [5, с. 27].

И стихотворение А. А. Блока, и роман Е. Г. Водолазкина носят название «Авиатор».

Известно, что А. А. Блок интересовался развитием авиации в мире, а особенно в России. Он видел в ней загадочную таинственную сферу человеческой деятельности. Тема рока, гибели первых отважных пилотов, штурмующих небо, нашла отражение в стихотворении «Авиатор», создававшемся в 1910–1912 гг. В основе стихотворения гибель конкретного летчика, но в тексте содержится колоссальное обобщение трудностей, которые стояли на пути пилотов, штурмующих небо. Блок выступает как пророк, предвидя грядущие войны, использование самолетов в целях уничтожения людей. Спор с небом, дерзание покорить небесные просторы оказывается роковым – пилот гибнет. Стихотворение написано в жанре баллады, которая делится на четыре части: взлет, парение, падение, рассуждение поэта о полете. В тексте ключевым словом является слово с корнем винт, которое повторяется шесть раз: *винты, винтовой полет, спуск винтообразный, зверь с умолкшими винтами, сам остановил винты*. Слово выступает в качестве символа эры воздухоплавания, символа механического изменения мира.

Герой романа Е. Г. Водолазкина «Авиатор», Иннокентий Платонов, мысля не исторически, как считает его врач Гейгер,



рассуждает: «Великие события растут в каждой отдельной личности», поэтому он должен восстановить свою жизнь благодаря возвращению своей памяти и через жизни и смерти уже ушедших в мир иной своих современников.

Герой понимает, что должен сам прожить отрезок непрожитой жизни: жениться на Насте, внучке Анастасии, ждать ребенка и писать воспоминания, используя впечатления и ощущения, слуховые, зрительные и осязательные, «ибо жизнь как тишина осенняя подробна» Без всесильных деталей нет жизни отдельной личности и нет жизни страны. [2, с. 200–201]. Его жена Настя считает, что история Иннокентия не только вневременная, она состоит не из событий, а из явлений. Сам Иннокентий считает единственным «человеческим» временем на Соловках проживание на острове Анзер в ожидании смерти: заморозки в жидком азоте. Это время комфорта телесного и свободы передвижения.

Главный герой романа Е. Г. Водолазкина «Авиатор» – Иннокентий Платонов – ровесник XX в., ощутивший уже в детстве жажду полета и воображавший себя авиатором при запуске воздушного змея (сцена в храме и чтение стихов). Его жизнь была счастливой, в 11 лет он ощущал восторг от знакомства с настоящим авиатором на Комендантском аэродроме, но гибель летчика Фролова нанесла ему душевную травму.

Счастливое детство с мечтой о полетах, заключение в Соловецком лагере СЛОН в 13-й карантинной роте, на территории Свято-Троицкого Зосимо-Савватьевского собора, затем страшные муки в ШИЗО в Свято-Вознесенском ските на Секирной горе и, наконец, пребывание на острове Анзер в Лаборатории по замораживанию и реабилитации (Лазарь), где он становится лазарем и почти на 80 лет выпадает из реальной жизни.

Е. Г. Водолазкин начинает свой роман с возвращения памяти Иннокентия Платонова после реанимации, проведенной доктором Гейгером. Для этого потребовалось много усилий пациента и доктора, а также приемы по восстановлению памяти, главным из которых явились дневниковые записи сначала Платонова, а потом доктора и жены Иннокентия, Насти.

Он единственный из соловецких лазарей вернулся к жизни и совершил полет сквозь век. Хотя память к нему вернулась, но затем началось угасание клеток мозга. Возвращение в мир живых

было кратковременным. Высшие силы дают Платонову шанс ненадолго вернуться к жизни. У самолета, на котором Платонов возвращается из Мюнхена, не были выпущены шасси, поэтому его гибель была неминуема. Платонов повторит судьбу авиатора Фролова, погибшего на глазах Платонова-мальчика на заре эры воздухоплавания.

Главный герой романа Е. Г. Водолазкина талантлив и умен. К нему со временем вернулся его живописный дар, как искупление совершенного им убийства Зарецкого, портрет которого он нарисовал после возвращения к жизни. Время реабилитации и дневниковые записи развили в нем дар писателя, память об образах и запахах, способность не только вспоминать ситуации, но и анализировать их – в настоящем и прошлом и прогнозировать будущее. Но главное, что удалось Иннокентию Платонову – подняться над своими слабостями, немощью и грехом и суметь вжиться в реальную жизнь, состояться как муж, будущий отец, друг, не предав своих убеждений, интересов, любимой книги («Робинзон Крузо»). Чудо возвращения в жизнь Платонова (по библейской легенде, оживление Иисусом Лазаря, 4-х дневного мертвеца) стало возможно только потому, что он авиатор; он парил в небесах, он близок к Всевышнему.

Он мечтал стать авиатором, парил в храме над молящимися у иконы Богоматери, парил в муках на Секирке, парил в своих воспоминаниях и теперь парит в самолете без шасси; следующий этап – душа воспарит к Богу. Гибнет только тело, будь то в условиях заморозки (креоники) или катастрофы самолета: жизнь и смерть всегда вместе. «У Бога всего много» (Бог сохраняет все).

Роман Е. Г. Водолазкина наполнен аллюзиями, ключевыми образами, содержит важные смысловые локусы. Одно из главных воспоминаний Иннокентия Платонова – праздник на Комендантском аэродроме, пожатие руки и потом гибель авиатора Фролова.

Позднее, уже взрослым, он прочитал строчки в стихотворении А. А. Блока «Авиатор»: «Рука – мертвее рычага». Автор романа привлекает в текст стихи Блока для создания представления об эпохе воздухоплавания и противоречивой эпохе начала XX в.

Ключевой образ для Иннокентия – это Робинзон Крузо, который очеловечил природу острова, окрасил ее своими красками, вдохнул жизнь в дерево и камни. Крузо преодолел пространство, он тоже авиатор, близкий Иннокентию по духу.

И, наконец, ключевой локус – это острова (место рождения героя – Петроградский остров – счастье; Соловецкие острова, в том числе Большой Соловецкий остров и остров Анзер – пытки и мучения). Петербург после возвращения памяти – необитаемый остров, потому что здесь нет его сверстников, а его любимая, Анастасия, умерла. Этим объясняются его прогулки по кладбищам. Через жизнь главного героя, его воспоминания, дневниковые записи, дневник Насти и Гейгера показана история страны ее народа: прошлое, настоящее и будущее.

Время в романе для главного героя течет по-разному: даты – линейное время, недели – циклическое время. Иннокентий приходит из мук ада, из небытия и уходит в небытие – это циклическое время. В процессе постепенного возвращения памяти он снова и снова вспоминает: детство, отрочество, любовь Анастасии, арест ее отца, свой арест и заключение на Соловецких островах, свой талант художника и грех убийства Зарецкого. Пытается восстановить линейное время. Всплывает картина болезни, впоследствии вся жизнь и история страны. Фрагмент текста напоминает «историю болезни» пациента и историю болезней страны.

И в стихотворении А. А. Блока, и в романе Е. Г. Водолазкина авиатору, «чей образ достаточно широк» (разговор в самолете – эпиграф к роману) – под силу предвидеть, испытать и описать Мир Божий в его прошлом, настоящем и будущем, иногда даже ценой собственной жизни.

Автор приводит строки Б. Пастернака для характеристики метода Платонова как писателя. Цитируем их:

«Всесильный Бог деталей Ягайлов и Ядвиг.

Не знаю, решена ли загадка зги загробной,

Но жизнь, как тишина осенняя подробна».

Апелляция к стихотворению Б. Пастернака – текст в тексте. Широкий обзор у Е. Водолазкина. Нити сознания соединяют все со всем: предметы, ощущения, людей; сознание подарено Богом, движение вверх, к Богу (авиатор) увеличивает и расширяет обзор.

В романе показано то главное, что сильнее справедливости – милость и любовь – именно поэтому Платонову отпущены 2 жизни. Он лазарь библейский и лазарь советский.

Философская и этическая линия романа: «иди бестрепетно!» – девиз жизни главного героя романа «Авиатор», этот же девиз

можно отнести и к герою романа Е. Водолазкина «Лавр» (подробнее см. [4]). В эссе «Дом и остров, или Инструмент языка», говоря о книге воспоминаний Д. С. Лихачева, Е. Водолазкин пишет: «Стертая метафора «жизненный путь» хороша тем, что предаёт некую устремленность пережитого, не делает его механической суммой событий. Мне кажется, что, будучи христианином, Дмитрий Сергеевич рассматривал свой путь как движение вертикальное, как дорогу к небесной родине» [3, с. 159].

#### Литература

1. Блок А. А. Авиатор: стихотворение // Собрание сочинений в 6 т. – Москва: Правда (Библиотечка «Огонек»), Т. 3. – 1971. — С. 20–22.
2. Водолазкин Е. Г. Авиатор. – Москва: АСТ: Изд-во Елены Шубиной (Новая русская классика), 2017. – 410 с.
3. Водолазкин Е. Г. Дом и остров, или Инструмент языка: эссе. – Москва: АСТ: Изд-во Елены Шубиной (Новая русская классика), 2018. – 384 с.
4. Иванова Е. А. Лингвокультурологический потенциал романа Е.Г. Водолазкина «Лавр» // Мир русского слова. – 2014. – № 3. – С. 66–71.
5. Новая иллюстрированная энциклопедия в 20 т. – Москва: Большая Российская энциклопедия: Мир книги. – Т. 1. – 2007. – 512 с.

УДК 811.161.1'243:82:159.942

**Костюк Н. А.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ СО ЗНАЧЕНИЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

В статье рассматривается вопрос об использовании художественного текста в качестве завершающего этапа работы по изучению лексики со значением эмоционального состояния. Автор предлагает систему заданий, направленных одновременно на изучение языка и на развитие навыков устной речи при анализе художественного произведения.

*Ключевые слова:* художественный текст, РКИ, эмотивная лексика, глаголы эмоционального состояния, система заданий.

**N. A. Kostiuk**

Saint Petersburg State University

## **An important role of literary texts in the process of studying Russian verbs describing emotional state of a person**

The article considers how to use literary texts at the final stage in the process of studying Russian verbs describing emotional state of a person. The author suggests his own job system aimed at the language studying and at improving verbal skills in the analysis of the literary text.

*Keywords: literary text, Russian as a foreign language, emotive vocabulary, shows emotional state verbs, job system.*

Лексика со значением эмоционального состояния традиционно изучается при обучении студентов-иностранцев русскому языку на занятиях по лексике или на занятиях по развитию навыков устной речи. Системное изучение этого разряда лексики в иностранной аудитории обычно начинается на продвинутом этапе обучения (ТРКИ-1) и продолжается на этапах ТРКИ-2 и ТРКИ-3, поскольку эта лексика в современном русском языке широко употребительна. Кроме того, она входит в лексический минимум соответствующих уровней владения русским языком, а также в сертификационные тесты для контроля уровня сформированности лексических навыков и умений. В связи с этим на занятиях по программе ТРКИ-1 студенты знакомятся с лексическими единицами, относящимися к эмотивной лексике, под которой понимается вся совокупность лексических средств, с помощью которых выражаются эмоции [2, с. 11] и в значении которых присутствует эмотивная сема [6, с. 29]. При этом рассматривается только лексический уровень презентации эмоций: *бояться, испугаться, нравиться, обожать, ненавидеть; страх, испуг, боязнь, любовь, обожание, ненависть* и др. После выполнения традиционных тренировочных упражнений (подстановочных, трансформационных и комбинаторных) методически целесообразно продемонстрировать функционирование этой лексики в художественном произведении. Это позволит закрепить пройденный лексический материал и развить навыки устной речи при обсуждении текста. Этим критериям отвечает повесть молодого популярного автора М. Трауб «О чем говорят младенцы» [5].

Повествование в ней ведется от лица маленькой девочки; в повести представлена немного хаотичная жизнь семьи с двумя

детьми: мама устала и нуждается в отдыхе, дети активны и не дают маме покоя, папа разрывается между детьми и мамой. В жизни этой семьи происходит огромное количество событий, которые сменяют друг друга, как в калейдоскопе, и эти события находят непосредственный эмоциональный отклик в состоянии всех членов семьи без исключения. В повести выделяется лексика, которая выражает положительные и отрицательные эмоции. Преобладание отрицательных эмоций в произведении М. Трауб связано с большим количеством конфликтных ситуаций в повести, именно поэтому студентам предлагаются те отрывки, в которых содержится эмотивная лексика, выражающая отрицательные эмоции. Так, в составе класса отрицательных эмотивов со значением состояния в повести выделяется много микрополей: *боязнь, страдание, страх, удивление, беспокойство, волнение, испуг, ужас, вина, обида*, однако в рамках данной статьи проанализируем различные виды работ в иностранной аудитории только с микрополем *страх*.

Оно в повести представлено эмотивной лексикой, имеющей различную частеречную принадлежность, но наибольшую роль в анализируемом произведении играют различные лексико-семантические группы глаголов. Наиболее активная ЛСГ глаголов *пребывания субъекта в эмоциональном состоянии* [3]: *бояться, испугаться, волноваться, беспокоиться, нервничать, обидеться, страдать* и другие.

После ознакомительного чтения студентам предлагается ряд заданий. Задание 1. *Найдите и подчеркните в данных отрывках эмотивную лексику. Определите, выражение какой эмоции является доминирующим.* Таким образом, текст используется не только для обучения чтению, но и языку. Студенты выделяют следующие единицы: глаголы *бояться, испугаться*, эмотивные наречия *испуганно, пугливо*, предложно-падежную форму существительного *ужас – с ужасом*, а также предикативное наречие *страшно*. Они самостоятельно приходят к выводу, что в прочитанных отрывках повести преобладает лексика, называющая эмоции страха. Задание 2. *Объясните, почему эмоция страха является преобладающей в данных отрывках? Как это связано с идеей произведения?* Студенты самостоятельно должны дать объяснение, что одна из основных идей повести – ответственность родителей за жизнь маленького ребенка, неизбежно порождающая среди прочих эмоций эмоцию страха.

В выделенную учащимися цепочку входят лексические единицы с общим значением «испытывать чувство страха» [1, с. 577]. Задание 3. *Определите, какое значение лексема «бояться» реализует в данных контекстах: 'испытывать боязнь' или 'испытывать чувство тревоги за кого-либо'? Какую роль в предложении играют эти глаголы? С помощью какой лексемы выражается в повести самая высокая степень переживания страха?* и т. д.

Анализ художественного текста по «восходящей модели» базируется на анализе и объяснении ситуаций, вычленяемых при чтении текста [4, с. 449]. Именно поэтому задание – *Опишите ситуации, в которых герои проявляют эмоцию страха, и классифицируйте их* – имеет первостепенное значение в методическом плане. С одной стороны, оно способствует аналитическому восприятию текста, а с другой стороны, позволяет учащимся выйти на уровень неподготовленной монологической речи, т. е. активизировать навыки и умения разговорной речи. Высказать свою точку зрения учащимся побуждает проблематика художественного текста и его эмоциональное воздействие, а также возникающая в процессе чтения эмпатия к героям произведения.

При выполнении задания немаловажно разъяснение преподавателя, что под ситуацией понимается совокупность условий и обстоятельств, создающих те или иные отношения. Так, учащиеся выделяют три типа ситуаций.

Ситуация 1. Герой опасается сделать что-то неправильно из-за боязни причинить кому-либо боль или из-за незнания, как нужно действовать в определенной ситуации. Приведем следующие контексты: Вася (старший сын, уже школьник) впервые видит свою маленькую сестренку. «Мама взяла Васину руку и положила на мою голову. – Чувствуешь? Пульсирует. – Чувствую. – Осторожно! – Вася держал руку и даже **боялся дышать**. – Это как сердце, только быстрее стучит» [5, с. 30]. Глагол бояться в данном фразеологическом обороте используется для презентации эмоции боязни и волнения со стороны старших за маленького ребенка. Эта ситуация характерна для описания общего, одинаково трепетного отношения взрослых, в том числе и старшего брата, к маленькому беспомощному существу. Повествование в книге ведется от лица новорожденной Симы: «Когда меня брал на руки папа, я знала, что он меня немножко **боится** и не знает, что со мной де-

лать. То есть знает, конечно, но все равно **боится**» [5, с. 30]. В многочисленных контекстах, описывающих обозначенную ситуацию, глагол бояться используется в значении «испытывать чувство тревоги за кого-либо», как в данном примере: папа «боится Симу», потому что «не знает, что с Симой делать». Это значит, что он опасается сделать что-то неправильно и навредить ребенку. Под тем же углом зрения можно рассматривать следующие контексты: так, Сима сама рассказывает о себе: «К тому же у меня еще не все в порядке с координацией движений, и я просто **боюсь ткнуть** себе пальцем в глаз» [5, с. 35].

Ситуация 2. *Герой боится встречи с неизвестным, непрогнозируемым будущим* (часто при отсутствии необходимого опыта). Эта ситуация распространяется на эмоции и детей, и взрослых. Непрогнозируемое будущее чаще всего – это встреча с новым человеком или персонажем, когда оказываешься в новой обстановке. Это могут быть также перемены в домашнем укладе, к которым стремится мама. Так, Сима боится встречи с незнакомыми людьми: «Дело в том, что раньше я очень **боялась** незнакомых людей и начинала плакать и кричать. Сейчас их тоже **боюсь**» [5, с. 104]. Сима боится незнакомых людей, потому что ее круг общения ограничен: это мама, папа и Вася. Выход за пределы этого круга ее пугает. «– А к Симе Дед Мороз придет? – спросил Вася. – Пока нет. Она **испугается**, – ответила мама. – А на елку мы пойдём? – Нет, ты же уже большой. – Это хорошо. Хоть какая-то польза от взросления» [5, с. 188].

Ситуация 3. *Непонимание мотивов в поведении других людей и их намерений.* Так, стрессовые ситуации, в которых оказывается мама маленького ребенка, являются причиной ее невротического состояния, которое пугает и мужа, и сына. С их точки зрения, она часто ведет себя неадекватно. Например, муж застаёт ночью жену на кухне: у нее бессонница и, чтобы отвлечься, она вырезает бумажные цветы и хочет наклеить их на холодильник: «– *Маруся, с тобой все в порядке?* – спросил **испуганно** папа, посмотрев на часы. Было три часа утра. – Да, а что? – удивилась мама. – Почему ты не спишь? – спросил папа, **пугаясь еще больше**. – Мне холодильник надоел, – ответила мама, – белый, раздражает» [5, с. 238]. Папу может пугать сразу и поведение сына, и реакция на это поведение жены. Так, Вася, который не хочет делать уроки и который все вре-



мя что-то изобретает, нашел новый способ читать книгу: он открывает "Остров сокровищ", делая вид, что его читает, и одновременно слушает эту же аудиокнигу. «*Что ты делаешь? – спрашивает с ужасом папа. – Читайте в формате 3D, – отвечает Вася. – Лучше так, чем никак, – говорит мама, вытаскивая у меня изо рта очередную фигурку от книжки-панорамки. – А Симу мы научим читать в пределах кулинарной книги. И хватит с нее. Счастливее будет. – Папа смотрит на маму с ужасом*» [5, с. 77]. Когда у мамы депрессия, она начинает обустривать дом. «*Папа этого очень боится – он вообще боится всех изменений. И мамы в такие моменты тоже*» [5, с. 237]. Как видим, все боятся непонятного поведения другого – папа, мама, Вася и Сима. В таких ситуациях папа спрашивает испуганно; спрашивает, пугаясь еще больше; спрашивает с ужасом; смотрит с ужасом, наблюдает с ужасом и т. д.

Таким образом, соединение работы над языком и первичным анализом смысла художественного произведения на занятиях РКИ по программе Первого сертификационного уровня способствует закреплению знания лексики со значением эмоционального состояния, развитию навыков медленного чтения, навыков неподготовленной монологической речи, а также подготавливает учащихся к полноценному анализу художественного текста на этапах ТРКИ-2 и ТРКИ-3.

#### Литература

1. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. – СПб.: Норинт, 1998. – 712 с.
2. Лукьянова Н. А. О соотношении понятий экспрессивность, оценочность // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. – Вып. 5. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1976. – С. 3–21.
3. Матвеева Т. В. Лексико-семантические группы русских глаголов: учеб. слов.-справ. – Изд-во Уральского ун-та, 1988. – 153 с.
4. Рогова К. А. Обучающий потенциал художественного текста / К. А. Рогова, И. В. Реброва, О. В. Хорохордина // Мир русского слова и русское слово в мире: матер. XI Конгресса МАПРЯЛ. – Т. 3. Русский язык: диахрония и динамика языковых процессов. – София, 2007. – С. 448–495.
5. Трауб. М. О чем говорят младенцы. – М.: Эксмо, 2012. – 315 с.
6. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций: монография. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.

УДК 821.161.1:378.147(510)Charskaya

**Лю Инь**

Институт иностранных языков Юго-Западного университета КНР

**К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ТВОРЧЕСТВА  
ПИСАТЕЛЬНИЦЫ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА  
Л. А. ЧАРСКОЙ В ИНОСТРАННОЙ  
(КИТАЙСКОЙ) АУДИТОРИИ**

Статья посвящена ознакомлению китайских студентов-русистов с творчеством писательницы Серебряного века Л. А. Чарской как важным явлением женской литературы Серебряного века. Сделана попытка с помощью тематического и исследовательского подходов дать учащимся толчок к изучению женской литературы конца XIX–начала XX вв., без которой не может быть полной литературная панорама Серебряного века.

*Ключевые слова: китайские студенты-русисты, писательница Серебряного века Л. А. Чарская, важное литературное явление, женская литература, литературная панорама.*

**Liu Yin**

Institute of foreign languages of Southwest University of China

**To the question about teaching of the creativity of the writer  
of the Silver Age L. A. Charskaya in foreign  
(chinese) audience**

The article is devoted to familiarize the Chinese students-specialists in Russian philology with the works of the writer of the Silver Age L.A. Charskaya as an important phenomenon of women's literature of the Silver Age with the help of thematic and research approaches. An attempt was made to give students an impetus to the study of women's literature of the late XIX-early XX century, without which we will not talk about the literary panorama of the Silver Age.

*Keywords: the Chinese students-specialists in Russian Philology, the writer of the Silver Age L. A. Charskaya, an important literary phenomenon, women's literature, literary panorama*

В настоящее время в китайских вузах среди студентов-русистов наблюдается усиленный интерес к творчеству писателей Серебряного века, но многие женские имена были проигнорированы. Ввиду этого, необходимо знакомить студентов, изучающих русский язык и русскую литературу с творчеством писательниц Серебряного века, без которой не может быть целостной картины

литературы Серебряного века. В данной работе из числа забытых писательниц Серебряного века выдвинуто имя писательницы Л. А. Чарской, так как ее прозаические произведения оказываются наиболее доступными для учащихся в лексическом и грамматическом планах.

Л. А. Чарская принадлежит к числу популярных русских писательниц Серебряного века. Обычно ее причисляют к массовой литературе. При жизни она опубликовала множество произведений в разных жанрах: повести, сказки, стихи, пьесы, очерки и т. д. Творчество Л. А. Чарской злободневно и для того, и для сегодняшнего времени, так как в своих произведениях писательница коснулась вопроса о нравственном здоровье и духовно-моральном воспитании человека, что будет представлять интерес для китайских студентов.

Следует подчеркнуть, что Л. А. Чарская высоко оценивает такие нравственные черты в человеке, как достоинство, доброту, чистосердечие, привязанность и преданность близким – ведь большинство произведений писательницы обращено к ребенку и подростку. Чарская считает, что простодушие, искренность, доверчивость и многие другие лучшие качества человека присущи детям от природы. Поэтому необходимо с детства эти прекрасные черты человека в них укреплять и совершенствовать. Все эти особенности творчества Чарской проанализировала Е. А. Трофимова. Она подчеркивает, что для Чарской самым главным являлось «стремление облегчить участь другого – принятием ли его вины на себя, протянутой ли рукой в момент, когда все его покинули, приходом ли на помощь в тяжелую минуту» [3, с. 221]. А самое главное она видит, что талант писательницы заключается в особом умении изображать своих героев «как реально существовавших, живых людей» [2, с. 90].

Изучая творчество Чарской, Е. И. Трофимова указала на значение театральной деятельности писательницы, которая повлияла на ее литературные произведения. «Всю жизнь она прослужила в театре, но эта сфера остается в тени, как бы на "обочине" биографии писательницы. И это несправедливо», т.к. «именно театр способствовал сложению и развитию ее эстетических, а, следовательно, и литературных взглядов» [4, с. 219].

О творчестве Чарской написана диссертация Е. О. Шацким. Особое внимание он уделил проблематике детства в произведениях писательницы. Он подчеркнул, что если даже Чарская рисует конфликт растущего человека с окружающим миром, особенно с миром взрослых, то этот конфликт всегда разрешается позитивно. Можно сказать, что писательница создает концепцию детства, в которой большое значение имеют личностные свойства человека [5, с. 9–10]. Анализируя понятие «детства» в творчестве Л. А. Чарской, Е. О. Шацкий не обходит вниманием тему сиротства. Л. А. Чарская считает заботу и ласку родителей непременным условием нормального развития детей. Но ее личная драма – отсутствие в младенчестве матери и ее любви – не дала ей возможность ощутить эту глубокую связь. Поэтому она в своих произведениях повествует не только о близких отношениях между родителями и детьми, а описывает и конфликты, и столкновения, и взаимное непонимание. Идеальные взаимоотношения между родителями и детьми в творчестве Л. А. Чарской Е. О. Шацкий рассматривает как осуществление авторского намерения и реализацию авторской мечты [5, с. 15]. Диссертант также остановился на проблеме эмансипации в творчестве Л. А. Чарской. Она нашла свое отражение в «Рассказах о женском сердце», повестях «Виновна, но...», «К солнцу», «Солнце встанет», «Во власти золота». Он замечает, что писательница выступает за права женщин, так как таким образом можно достичь гармонии между женской и мужской половинками общества. Л. А. Чарская ставит во главу угла необходимость для девочек права на образование и активное участие в общественной жизни. Писательница дает высокую оценку независимости и самореализации девочек и дорожит этими существенными качествами нравственно развитого человека [5, с. 17–18].

С. А. Коваленко в статье «Лидия Чарская и ее исторические произведения», которая служит предисловием к переизданию одного ее произведения, обращает внимание на две темы в творчестве писательницы: тему институток и историческую тему. Институтками называли девушек, которые учились в закрытых учебных заведениях – институтах. Она считает, что страсть к чтению произведений на тему институтской жизни связана с тем, что Чарская со знанием дела повествует обо всем, что касается институтских затворниц. Привлекательность этих произведений состоит в

том, что Чарская хорошо знакома и с «тайнами» институток. Она точно рассказала читателю о том, как они общаются между собой, чем интересуются, что их волнует и почему они страдают. История также занимала большое место в творениях Чарской. Основываясь на отечественной истории, писательница создала такие повести, как «Евфимия Старицкая», «Смелая жизнь», «Царский гнев», «Паж цесаревны», «Газават», «Так велела царица» и другие. В рассказах и повестях о первой мировой войне 1914 г., Чарская коснулась судеб солдат, офицеров. Но и в них она повествует о судьбах детей, которые тоже являются свидетелями Великой войны и тяжелого времени [1, с. 12–16].

Таким образом, для китайских студентов-русистов с помощью тематического и исследовательского подходов, открыт мир творчества писательницы Серебряного века Л. А. Чарской. Они способствуют расширению угла зрения студентов при изучении истории русской литературы Серебряного века.

#### Литература

1. Коваленко С. Лидия Чарская и ее исторические произведения. Чарская Л. А. Газават / Послесл. – М., 1994.
2. Трофимова Е. И. «Слухи о моей смерти сильно преувеличены...» (Творчество Л. А. Чарской после революции) // «Убить Чарскую...»: парадоксы советской литературы для детей (1920–1930-е гг.): сб. статей / отв. ред. М. Р. Балина, В. Ю. Вьюгин. – СПб.: Алетей, 2013.
3. Трофимова Е. И. Лидия Чарская и ее критики // Взаимодействие литературы в мировом литературном процессе. Проблемы теоретической и исторической поэтики: матер. X междунар. науч. конф., 19–21 сент. 2004, г. Гродно, в 2 ч. – Ч. 2 / отв. ред. Т. Е. Автухович, А. С. Смирнов. – Гродно: ГрГУ, 2005.
4. Трофимова Е. И. Театр в биографии и творчестве Лидии Чарской // Эпические жанры в литературном процессе XVIII–XXI веков: забытое и «второстепенное»: VII Майминские чтения. – 5–9 октября 2011 г., 5–9 октября 2011 г. – В 2-х т. – Том 1. – Псков: Изд-во ООО «Лотос Плюс», 2011.
5. Шацкий Е. О. Нравственно-эстетическое своеобразие и актуальность творчества Лидии Алексеевны Чарской: автореф. – М., 2010.

УДК 82-1(=161.1)(=581)

**Лю Цзиньди, Афанасьева Н. А.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «ОГОНЬ» В ЯЗЫКЕ ПОЭЗИИ А. С. ПУШКИНА И ЛИ БО**

В статье рассматривается содержание семантического поля (СП) «Огонь» языка лирики русского и китайского поэтов золотого века, проанализированы отличия в составе данного семантического поля в лирике двух поэтов, названы причины, вызвавшие эти отличия, обусловленные национально-культурной спецификой русского и китайского языка и языка поэзии, а также характерными чертами идиостилей поэтов.

*Ключевые слова:* язык поэзии, семантическое поле «Огонь», поэзия А. С. Пушкина, Ли Бо.

**Liu Jindi, N. A. Afanasyeva**

Saint Petersburg State University

## **The semantic field of “fire” in the poetry language of A. S. Pushkin and Li Bo**

The article deals with the semantic field of “Fire” in the lyrics of the Russian and Chinese poets of the golden age; analyzes the differences in the composition of the semantic field in the lyrics of two poets; and identifies the reasons for the difference due to national-cultural features of the Russian and Chinese languages, as well as poetry language.

*Keywords:* language of poetry, the semantic field of “Fire”, poetry of A. S. Pushkin, Li Bo

В современной лингвистике сложилась традиция обращаться к полемому методу при изучении языка поэзии вообще и идиостилей конкретных авторов. В этом ряду научные исследования И. А. Тарасовой [4] и Н. В. Черных [5], лексикографические работы, посвященные описанию образных средств языка художественной литературы Н. Н. Ивановой и О. Е. Ивановой [2]; принцип семантического поля также положен в основу «Материалов к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв.» Н. А. Кожевниковой и З. Ю. Петровой [3].

Вслед за И. А. Тарасовой под семантическим полем (СП) в работе будет пониматься «уникально структурированный фрагмент системы языка писателя, представляющий собой упорядо-

ченную совокупность близких по языковому и идиостилевому значению лексических единиц» [4, с. 7].

Золотой век русской поэзии традиционно связывают с именем А. С. Пушкина. Золотым веком китайской поэзии считается поэзия династии Тан (618–927 гг.), одним из ярких представителей которой является Ли Бо (701–762 гг.). Целью настоящей статьи является выявление и сопоставление лексического наполнения СП «Огонь» в лирике А. Пушкина и Ли Бо<sup>1</sup>.

Определение содержания семантического поля (СП) «Огонь» поэзии А. Пушкина и Ли Бо позволит выявить не только особенности идиостиля и словаря языка двух поэтов, но и характерные черты языка русской и китайской поэзии, а также черты обусловленного национальной культурой поэтического мировидения поэтов.

СП «Огонь» в языке поэзии А. Пушкина и Ли Бо имеет существенные отличия, объясняемые особенностями русского и китайского языков и языков русской и китайской поэзии, а также индивидуальными особенностями поэтического мировидения поэтов.

Первое и наиболее яркое отличие словарей двух идиостилей касается количества единиц СП «Огонь» в поэзии А. Пушкина и Ли Бо. В языке лирики русского поэта – 69 лексических единиц, в языке поэтических произведений Ли Бо – 22 единицы при соизмеримом объеме поэтического наследия.

Меньшее количество слов СП «Огонь» в лирике китайского поэта объясняется рядом причин.

Во-первых, характерной для древнекитайского языка Вэньянь лаконичностью и особенностями древней китайской поэзии, которые проявляются в том, что длина поэтических строк в китайских стихотворных текстах небольшая. В каждой строке, содержащей только пять или семь иероглифов, обычно используется только один иероглиф для обозначения одного предмета. Например, эквивалентом русской лексической единице *пламя*, представленной в СП «Огонь» в языке поэзии А. Пушкина, на китайском языке является два иероглифа «火苗», *костёр* – два иероглифа «篝火», *кочерга* – три иероглифа «火钩子», поэтому в СП «Огонь» в языке поэзии Ли Бо не встречается этих лексических единиц.

---

<sup>1</sup> Перевод с китайского языка на русский выполнен Лю Циньди, одним из авторов статьи.

Во-вторых, различие в количестве лексических единиц СП «Огонь» поэзии А. Пушкина и Ли Бо объясняется еще и тем, что синонимические ряды единиц данного СП в русском и китайском языках не совпадают.

В ряде случаев эквивалентом русских слов одного синонимического ряда является один иероглиф китайского языка. Например, в СП «Огонь» в языке поэзии А. Пушкина представлены такие синонимические ряды, как *огонь* – *пожар* (оба слова переводятся на китайский язык одним и тем же иероглифом «火»), *пепел* – *головешка* («灰»), *пыл* – *жар* («热»), *лампа* – *лампада* – *светильник* – *светильня* («灯»), *светоч* – *свеча* («蜡» или «烛») и т. д. Например, в поэзии А. Пушкина встречаются такие слова, как *лампа* и *лампада*: *Фонтаны бьют, / горят лампы* («Клеопатра»); *Он смотрит: / лампа чуть горит / И бледно спально освещает...* («Граф Нулин»). В поэзии Ли Бо в стихотворении «Зимой ночью пьяно спал в горах Лун Мэнь, проснулся с великими устремлениями» (冬夜醉宿龙门, 觉起言志): *В середине ночи вдруг проснулся, встал и стоял перед лампой* (中夜忽惊觉, 起立明灯前) [1]. В данной строке лексема *лампа* также может быть переведена как *лампада*.

И наоборот, одно слово русского языка может быть переведено разными иероглифами, представляющими собой синонимы в китайском языке. Например, слово *жар* может быть переведено такими иероглифами, как «炎», «热», «暑» и другими.

В-третьих, количество слов языка русской поэзии увеличивается благодаря словам, стилистически маркированным как поэтические. В китайском языке нет поэтических эквивалентов конкретных существительных, а для русской поэзии и собственно языка А. Пушкина эта лексика является характерной и значимой.

Например, в русской поэзии XIX в. авторы часто обращаются к поэтическим славянизмам, в произведениях А. Пушкина встречаются такие принадлежащие высокому поэтическому стилю слова, как *огнь* и *пламень*. Например, *огнь* в поэме «Полтава» (1828–1829): *Сыны любимые победы, / Сквозь огнь окопов рвутся шведы* и *пламень* в стихотворении «Люблю ваш сумрак неизвестный...» (1822): *Где чистый пламень пожирает / Несовершенство*



бытия. Эквивалентом словам *огонь* и *огнь* на китайском языке является один и тот же иероглиф «火», *пламя* и *пламень* – «火花».

В-четвертых, в лирике А. Пушкина лексические единицы СП «Огонь» встречаются как в прямом, так в переносном значении. Например, лексема *светоч* может быть и в значении ‘кто или что является источником просвещения, свободы, высоких идей’ [1, с. 624]: *Твой светоч, грозно пламенея, / Жестоким блеском озарил / Совет правителей бесславных* («Андрей Шенье»).

Второе отличие идиостилей двух поэтов связано с частеречным составом СП «Огонь» в их лирике. В СП «Огонь» в языке поэзии А. Пушкина первое и доминирующее место по количеству занимают глаголы – 36 лексических единиц (*гореть, жечь, гаснуть* и другие), встречаются причастия (3 единицы). На втором месте – имя существительное (25 единиц) (*огонь, пламя, искра* и др.). Намного меньше наречий и прилагательных: 5 наречий и 3 прилагательных.

В языке поэзии Ли Бо существительных больше, чем глаголов: 9 (*огонь, дым, пепел* и др.) и 7 (*жечь, гаснуть, светить* и другие.) соответственно. Два прилагательных (*жаркий и теплый*) и два наречия (*жарко, тепло*).

Меньшее число прилагательных в поэзии Ли Бо и большее количество существительных по сравнению с глаголами объясняется способностью в китайском языке существительного передавать значения прилагательного и глагола, что и находит отражение в поэзии Ли Бо.

Следующее отличие связано с частотностью обращения к тем или иным лексическим единицам в поэтических произведениях. Например, в лирике А. Пушкина чаще используется лексемы *огонь* (100 раз) и *жар* (82 раза), редко – такие слова, как *огниво* (1 раз), *кочерга* (2 раза), *угар* (2 раза) и т. д. Например, *Вот кочерга, садись верхом / И убирайся, окаянный* («Гусар» (1833)). Что касается глаголов, А. Пушкин чаще использует лексемы *гореть* (76 раз) и *пылать* (49 раз).

В языке поэзии Ли Бо самые частотные слова: глагол *светить* (встречается 81 раз) и существительное *дым* (80 раз), редко встречаются слова *факел* (1 раз), *искра* (2 раза) (Ср. у Пушкина *факел* – 4 раза, *искра* – 11 раз). Например, слово *искра* в поэзии А. Пушкина: *Я славил твой небесный лик, / Когда он искрою возник, / Когда ты в буре восходило* («Андрей Шенье»).

Хотя Ли Бо часто обращается к глаголу *светить*, но в своей лирике он использует только 7 глаголов: *жечь*, *гаснуть*, *пылать*, *светить(ся)*, *гореть*, *теплеть* и *растопить*, что намного меньше, чем глаголов СП «Огонь» в языке А. Пушкина (36 глаголов). Однако использование этих глаголов у Ли Бо достаточно частотно. Например, глагол *жечь* используется Ли Бо 12 раз, 15 раз у А. Пушкина; *гаснуть* – 4 раза у Ли Бо, 16 раз у А. Пушкина; *пылать* – 1 раз у Ли Бо, 49 раз у А. Пушкина; *светить* – 78 раз у Ли Бо, 14 раз у А. Пушкина, *светиться* – 3 раза у Ли Бо, 3 раза у А. Пушкина; *гореть* – 1 раз у Ли Бо, 76 раз у А. Пушкина; *растопить* – 1 раз у Ли Бо, 3 раза у А. Пушкина.

Приведенные статистические данные свидетельствуют о том, что для поэзии А. Пушкина более значимо действие огня – ‘пылать’ (49 раз) (часто в переносном значении), а для поэзии Ли Бо его способность ‘светить’ (78 раз).

Таким образом, отличие состава СП «Огонь» поэзии А. Пушкина и Ли Бо объясняется прежде всего особенностями русского и китайского языков и языков русской и китайской поэзии. Однако можно предположить, что в лирических произведениях А. Пушкина, где лексемы СП «Огонь» выступают не только в своем прямом, но и переносном, образном значении, образ огня играл более существенную роль, чем в поэтической системе китайского поэта Ли Бо, причем если в пушкинском идиостиле на первый план выдвигается действие огня – пылать, то в идиостиле Ли Бо его способность освещать.

#### Литература

1. Виноградов В. В. История слов. – М., 1999.
2. Иванова Н. Н. Словарь языка поэзии (Выразительные средства русской лирики конца XVIII – первой трети XX вв.) / Н. Н. Иванова, О. Е. Иванова. – М., 2015.
3. Кожевникова Н. А. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв. / Н. А. Кожевникова, З. Ю. Петрова. М., 2000–2015.
4. Тарасова И. А. Структура семантического поля в поэтическом идиостиле (на материале поэзии И. Анненского): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1994.
5. Черных Н. В. Семантическая ёмкость слова в рамках теории семантического поля (на материале поэзии М. И. Цветаевой): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2003.

УДК 811.161.1'243:378.147:82-146

**Макимова О. В.**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

## **ТЕМА УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ЖИЗНИ В РУССКОЙ АВТОРСКОЙ ПЕСНЕ (пример анализа в иностранной аудитории)**

В статье представлен пример лингвокультурологического анализа песни Г. Васильева «Альма-матерь», продолжающей традиции студенческой песни и представляющей авторский взгляд на университетскую жизнь. Необычная трактовка образа университета, неоднозначное отношение героя песни к своему университету, а также особенности использованной в тексте лексики делают песню интересным материалом для анализа в иностранной аудитории.

*Ключевые слова:* русская авторская песня, студенческая песня, авторская песня в иностранной аудитории, лингвокультурологический потенциал русской авторской песни.

**O. V. Maksimova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

## **The theme of university life in Russian author's songs (an example of analysis in foreign audience)**

The article gives an example of linguistic and cultural analysis of G. Vasilyev's song "Alma-mother", which continues the traditions of student songs and represents the author's view of University life. The unusual interpretation of the image of the University, the ambiguous attitude of the hero of the song to his University, as well as the features of the vocabulary used in the text make the song an interesting material for analysis in a foreign audience.

*Keywords:* Russian bardic song; students' song; bardic song in a foreign audience, linguocultural potential of Russian bardic songs.

Авторская песня как культурный феномен вызывает интерес у иностранцев, изучающих русский язык, по целому ряду причин, одной из которых является широкий круг тем, затрагиваемых в рамках данного жанра. В частности, в своих песнях авторы касаются такой значимой для многих людей темы, как студенческая жизнь и годы учебы в вузе.

Несмотря на то, что история студенческих песен корнями уходит в средневековье, эта тема не потеряла своей актуальности и в

наши дни благодаря своей многогранности: это не только трудности, связанные с учебой, но и друзья, любовь, встречи, походы, мечты ... Эти и другие аспекты студенческой жизни получили отражение в авторских песнях, чаще всего веселых, простых и искренних, написанных с юмором и оптимизмом юности. Эмоциональный настрой, свойственный этим песням, также является одной из причин, привлекающих внимание инофонов: иностранные учащиеся часто отмечают, что многие русские песни слишком печальные.

Начиная с 50-х гг. XX в. появилось большое количество студенческих песен, среди авторов которых были, например, Ю. Визбор, А. Якушева, Ю. Ким, Д. Сухарев, а позднее и В. Высоцкий, А. Галич, С. Никитин, В. Берковский и другие. К концу XX в. в авторских песнях чаще стала возникать ироничная нотка, и студенческая тема также получила новое звучание. Так, в песне Г. Васильева «Альма-матерь», написанной в 1987 г., автор говорит о выпускниках своего вуза – МГУ, о том, что им дала учеба, и с грустью и несколько злой иронией говорит о выпускниках университета, о самом университете и о любви к нему, а также о своем будущем.

Уже в названии песни проявляется неоднозначное отношение автора к родному университету. С одной стороны, название отсылает слушателей к выражению «альма-матер», которое произошло от латинского *Alma mater*, что буквально означает «кормящая мать» и является старинным студенческим названием университета, дающего «духовную пищу» [1], а в современном языке имеет значение «университет, институт, в котором учился» [2]. С другой стороны, появление слова «матерь» придает названию дополнительные оттенки смысла: в этой форме и связь со старославянским языком, и намек на бранную лексику.

Автор песни использует в тексте разговорные слова и формы слов (не извѣсть, на карачках, заданья), церковную лексику (пре-ставлось, елейный, песнопенье), термины (дифуры, пилястры, парадокс), окказионализмы (альма-внучеры, альма-брат), поэтому, работая с песней, следует обратить внимание учащихся на особенности выбора лексики, предложив студентам самостоятельно определить причину выбора именно этих слов, рассказать, как с помощью лексики создается образ университета, детализируется портрет героя песни, определяется его отношение к своему месту учебы.

Многогранность созданного в песне образа университета достигается с помощью перечисления разных составляющих этого образа, от материальных объектов до отношений между людьми: «Парадокс архитектуры / Чудо-университет, / Где дифуры и скульптуры, / Шуры-муры и паркет!», «... Чудо-университет, / Где задания и свиданья, / Расписание и буфет...». С помощью нескольких слов автор показывает и архитектурные особенности здания («парадокс архитектуры», пилястры, колонны, скульптуры), и царящую в нем атмосферу, подчеркивает давнюю историю вуза и в то же время намекает, что некоторые вещи начинают забываться, уходить в прошлое: «Бороды поверх багетов / На портретах в чью-то честь, / Запах университета / Из которых не известь!» [3]. Использование церковной лексики позволяет говорить об отношении героя песни к университету как к священному месту.

Отношение автора к университету, к его студентам и выпускникам также передается с помощью выбора лексики. Так, использование в тексте образованных по аналогии с выражением «альма-матер» окказионализмов «альма-брат», «альма-дочь», «альма-внучер» подчеркивает отношение автора ко всем учащимся университета как к членам большой и чтуемой традиции семьи: «Альма-матерь, альма-матерь, / Гений чистой красоты! / Я во всяком альма-брате / Узнаю твои черты. / И любая альма-дочь, / Благодарная судьбе, / Сыновой своих пророчит / В альма-внучеры тебе» [3].

Интересно отметить, что именно после сравнения студентов с семьей изменяется и то, как университет предстает в тексте песни: если в первой части песни это прежде всего, здание, место, где учатся и общаются, живут люди, то во второй части песни университет – это живое существо, член семьи, это та «кормящая мать», о которой слушателям напоминает название песни. И герой песни беспокоится за «мать» своей большой «семьи», боится потерять связь с ними и обращается к университету, как к живой женщине: «Как же так, да что же это! / Неужели ж навсегда / Дети университета / Разбредутся кто куда! / Сохрани тебя, судьбина! / Пощади тебя, балбес! / Защити тебя, мужчина! / Не попутай, чертов бес! / Чтоб мужей ученых сила / Не иссякла от забот, / Чтоб детей ты приносила / По шесть тысяч каждый год!»

Отдельной темой для разговора в аудитории может стать представленный в песне образ университетского выпускника, об-

ладающего свободой мысли, традиционно приписывающейся учащимся университетов, умением размышлять, искать решения, желанием идти вперед, преодолевать трудности: «Парадокс демократизма / Чудо-университет! / Мы глядим без фанатизма / На любовью авторитет. / И пускай бранят нас где-то, / Пусть уж вовсе дел-о-швах, / Дрожжи университета / Бродят в наших головах!»

Все вышесказанное указывает на то, что университет имеет огромное значение для героя песни, даже умереть он хочет здесь – в священном и любимом месте, рядом с «матерью», в кругу «семьи». В то же время автора нельзя упрекнуть в излишнем пафосе, ведь практически в каждой строчке любовь и хвала соседствуют с иронией, которая возникает из-за соседства слов и конструкций разных стилей, из-за трагикомичного образа, ползущего на карачках, беззубого героя, из-за пожеланий, объединяющих просторечия с торжественной официальной речью. И именно это делает песню особенно привлекательной, так как каждый слушатель должен решить для себя, где грань между иронией и искренностью, насмешкой и признанием в любви.

Несомненно, работа с данным текстом требует от иностранных учащихся владения русским языком на уровне В2 и выше. Благодаря своей неоднозначности песня «Альма-матерь» может стать основой для дискуссии и послужить дополнительным материалом для разговорных тем, посвященных университетской жизни, представленных, например, в пособии Р. М. Теремовой и В. Л. Гавриловой [4]. Кроме того, текст песни можно использовать на занятиях по лингвокультурологии, лексике, стилистике, поскольку многоплановость текста, сложная, относящаяся к разным тематическим группам и к разным стилям, лексика, сочетающаяся с экспрессивными синтаксическими конструкциями, делает эту песню интересным объектом для лингвистического и лингвокультурологического анализа в иностранной аудитории.

#### Литература

1. Большой энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – М.: «Большая Российская энциклопедия»; СПб.: «Норинт», 1997. – С. 40.
2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – РАН. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – М., 1998. – С. 22.

3. Васильев Г. Л. Альма-Матерь. Посв. МГУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bard.ru/cgi-bin/listprint.cgi?id=52.054> (дата обращения 27.11.2018).

4. Теремова Р. М. Мы учимся в Герценовском университете: учеб. пособие по русскому языку для иностранцев / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова. – СПб., 2009. – 262 с.

УДК 811.161.1'243: 378.147:82-3

**Максимович Н. Ю.**

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

## **ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В статье рассматриваются различные возможности использования художественного текста как средства обучения в системе русского языка как иностранного.

*Ключевые слова: художественный текст, средство обучения, формирование речевых возможностей, цели и задачи обучения.*

**N. Y. Maksimovich**

North-West State Medical University im.I.I.Mechnikov

## **Literary text as object and subject in the process of teaching Russian as foreign language**

The article considers different opportunities which literary text gives as learning tool in teaching Russian as foreign language.

*Keywords: literary text, learning tool, purposes and tasks of teaching, forming of speech skills.*

Художественный текст как средство обучения иностранных студентов русскому языку постоянно находится в центре внимания исследователей. В научной литературе реализуются различные подходы к изучению художественного текста в иностранной аудитории: лингвостилистический и страноведческий анализ, психолингвистический и лингвокультурологический метод (Артамонова [1], Кулибина [2], Миллер [3] и других). Художественный текст может рассматриваться и как материал для обучения осно-

вам профессионального дискурса. Безусловно, методика изучения художественного текста на уроке русского языка как иностранного определяется целями, которые ставит преподаватель, и задачами, которые он намерен решить совместно с обучаемыми. Рассмотрим в общих чертах, каковы эти задачи.

Использование на занятиях исключительно текстов по специальности (в нашем случае – медико-биологического профиля) формирует у студентов знание общенаучной и специальной терминологии и характерных для научного стиля синтаксических конструкций, облегчает усвоение учебного материала. Однако в то же время происходит одностороннее развитие речевых умений и навыков обучаемых вследствие повторения однотипных синтаксических структур и использования ограниченного количества лексических единиц. В результате наблюдается угасание интереса к процессу обучения и снижение его эффективности.

Слабое знание общелитературного языка как фундамента или ядра системы современного русского языка не позволяет иностранным студентам в полной мере реализовать свои образовательные возможности, мешает продуктивно общаться со своими русскими сверстниками и даже друг с другом, ограничивает круг общения.

Почему в поиске решения этих проблем преподаватели вновь и вновь обращаются именно к художественному тексту, несмотря на то, что существуют эффективные коммуникативные методики? Ведь каждый раз это влечёт за собой дополнительные трудности при отборе текстов, их адаптации для иностранной аудитории. Необходимо также тщательно продумывать методику работы над каждым текстом.

По-видимому, разгадка лежит в богатой природе художественного текста, который, по словам Н. В. Кулибиной, представляет собой «коммуникативную единицу языка... особое средство, в котором язык реализует не только коммуникативную, но и эстетическую функцию» [2, с. 26]. Соответственно, любовь к художественному тексту объясняется богатством предоставляемых им возможностей. Так, художественный текст является как поводом к высказыванию, так и моделью высказывания, содержащей все необходимые речевые средства, способствует одновременно активизации когнитивных и коммуникативных умений и навыков [4].



Следует добавить, однако, что художественный текст не является пассивным объектом изучения. Характер текста, его языковые и стилистические особенности, обусловленные обращённостью к определённом потенциальному читателю, диктуют свои «правила игры». Например, детские рассказы М. Зощенко и Н. Носова, богатые действием и обращённые к «неискушённому» читателю, хороши для чтения вслух и пересказа, а рассказы писателей-врачей В. В. Вересаева и М. А. Булгакова – для разговора о личности врача, обсуждения вопросов профессиональной компетентности и т. п. (на продвинутом этапе обучения).

Таким образом, мы видим, что художественный текст представляет собой уникальное единство объекта изучения и полноправного участника процесса обучения, своего рода субъект урока РКИ, который в свою очередь предъявляет высокие требования как к студентам, так и к преподавателю. От первых требуется готовность и желание вступить в диалог с новым для себя собеседником, художественным текстом на иностранном языке. А преподаватель должен, во-первых, хорошо понимать, с какой целью он обращается к конкретному тексту, во-вторых, правильно соотносить возможности и запросы обучаемых с уровнем сложности текста и, в-третьих, чётко определять задачи, которые он хочет решить, используя художественный текст.

#### Литература

1. Артамонова В. В. Лингвокультура и художественный текст: стратегии обучения русскому языку как иностранному // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: сб. науч. статей участников междунар. практ. конф. – СПб., 2002. – с. 209.
2. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – СПб.: Златоуст, 2015.
3. Миллер Л. В. Лингвокультурная антропология и учебный анализ художественного текста в иностранной аудитории. // Русский язык: средство общения и учебная дисциплина: матер. Всеросс. юбилейной науч.-метод. конф., посвящ. 55-летию кафедры русского языка Военно-медицинской академии им. С. М. Кирова. – СПб., 2015, с. 176–181.
4. Милевская Т. Е. Расширение номенклатуры текстов на занятиях по русскому языку в высшей школе // Русский язык: средство общения и учебная дисциплина: матер. Всеросс. юбилейной науч.-метод. конф., посвящ. 55-летию кафедры русского языка Военно-медицинской академии им. С. М. Кирова. – СПб. – 2015, с.171–176.

УДК 811.161.1'243:378.147:61:929

**Мирзоева В. М., Витлинская Л. Г.**

Тверской государственной медицинской университет

## **БИОГРАФИЧЕСКИЙ ТЕКСТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ ОБУЧАЮЩИМСЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

В статье рассматриваются лингвистические аспекты работы с биографическим текстом в иностранной аудитории, анализируются принципы отбора текстов биографий с учётом преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе.

*Ключевые слова: биографический текст, медицинская специальность, учёные-медики, русский язык как иностранный, учебные пособия.*

**V. M. Mirzoeva, L. G. Vitlinskaya**

Tver State Medical University

### **Biographical text in the teaching of Russian to foreign students of medical university**

The article discusses the linguistic aspects of working with biographical text in a foreign audience, describes in detail its genre subtypes, analyzes the principles of selecting texts of biographies taking into account the teaching of Russian as a foreign language in a medical school.

*Keywords: biographical text, medical specialty, medical scientists, Russian as a foreign language, teaching aids*

Новые тенденции развития современной лингвистики и лингводидактики требуют от методики преподавания русского языка как иностранного активного поиска новых путей интенсификации учебного процесса. Один из них связан с повышением эффективности обучающей деятельности преподавателей-русистов на основе учёта специфики этой деятельности, характерной для вузов медицинского профиля. Это даёт повод к более активному изучению новых типологий текстов, например текстов-биографий, что во многом определено экстралингвистическими факторами. Кроме того, изучение иностранными студентами биографических текстов усиливает взаимосвязь языка и культуры, так как процесс лингвокультурологической коммуникации не ограничивается только знанием иностранного языка, а требует также

знания материальной и духовной культуры, нравственных установок, ценностей народа, который говорит на изучаемом иностранном языке.

Понятие «анализ биографического текста» обозначает те аспекты лингвистического исследования, которые требуют дифференциации в каждом конкретном случае интерпретации текстового материала. Поэтому так важны жанровые характеристики подвидов текстов-биографий: краткой биографии, портрета и монографической биографии. «При работе с биографическими текстами необходимо обращать внимание на развитие смысловой перспективы, указывать на блоки типовой информации, наполняющей тему (время жизни и деятельности учёного, сфера научной деятельности; факторы, обуславливающие направление научных поисков, результаты научных достижений); актуализировать типовой лексико-грамматический материал, оформляющий смысловые блоки (средства выражения временных отношений, глаголы познавательной деятельности и т. д.); семантизировать языковые единицы с культурным компонентом, связанные с политическими событиями данного времени» [1, с. 109].

С учётом вышесказанного преподавателями кафедры русского языка как иностранного Тверского государственного медицинского университета было разработано и издано учебное пособие «Литературное творчество писателей-врачей» [2, с. 192], которое представляет собой сборник биографических и художественных текстов, направленных на развитие речи в социально-профессиональной сфере. Несомненно, медицинская специальность влияет на выбор учебного материала, поэтому на практических занятиях так активно изучается творчество писателей-врачей: А. П. Чехова, М. А. Булгакова, Ф. Г. Углова, Д. Н. Притулы и других. Однако изучению художественных произведений данных авторов предшествуют тексты-биографии учёных-медиков. Безусловно, образ врача тем ценен, что выражает определённые ментальные представления о врачебной профессии и медицине в целом, о социальном статусе медика и его культурном предназначении. Задача данного пособия состоит в формировании у иностранных обучающихся морально-нравственного образа врача, что способствует духовному развитию личности иностранного обучающегося, его индивидуальных и профессиональных качеств. «Бу-

дущий врач, конкурентноспособный специалист, должен обладать не только профессиональным мастерством, но и языковыми компетенциями, способностями организовывать своё речевое и неречевое пространство» [3, с. 214].

Принимая во внимание важность работы с текстом-биографией, кафедра подготовила учебное пособие «Учёные-медики России» [4, с. 76] для иностранных обучающихся на основе биографического материала и научно-публицистических текстов, тематически связанных с будущей специальностью студентов. Учебное пособие включает в себя тексты об учёных-медиках, занимающихся неврологией (психоневролог В. М. Бехтерев, физиолог мозга Н. П. Бехтерева); офтальмологией (офтальмологи В. П. Филатов, С. Н. Фёдоров); трансплантологией (физиолог и хирург-экспериментатор В. П. Демихов и хирург Н. М. Амосов). «При отборе и составлении биографических < ... > текстов учитывались следующие критерии: познавательная ценность текста; интересы иностранных студентов, степень подготовленности к восприятию лингвокультурологической информации» [5, с. 28].

Следует подчеркнуть, что изучение текстов-биографий, посвящённых специалистам разных областей медицины, «...позволяет решать многие задачи профессиональной адаптации иностранных студентов < ... > и формирует < ... > общечеловеческие гуманистические представления о медицинской специальности и медицинской науке» [5, с. 29].

#### Литература

1. Витлинская Л. Г. Биографический текст в преподавании русского языка иностранным студентам медицинского вуза. Актуальные проблемы филологии в вузе и школе: матер.10-ой Тверской межвузовской конф. учёных-филологов и школьных учителей, 12-13 апреля 1996 г. – Тверь, ТвГУ, 1996. – С. 109.

2. Янова Н. Н. Литературное творчество писателей-врачей / Янова Н. Н., В. М. Мирзоева, Л. Г. Витлинская, Р. А. Ткачёва, А. А. Кузнецова, Е. В. Хохлова, И. Н. Берденко, Н. В. Рюмшина, А. А. Колотова. – Тверь, РИУ ТГМУ, 2015. – 192 с.

3. Кузнецова А. А. «Русский язык и культура речи» для студентов медицинской специальности // Русская словесность и вопросы нравственного воспитания студентов: матер. докладов и сообщений XVII междунар. науч.-практ. конф. / А. А. Кузнецова, В. М. Мирзоева, Е. Д. Аксёнова, М. И. Волович. – СПб, 2012, ФГБОУ ВПО СПбГУД, 2012. – С. 213–214.

4. Витлинская Л. Г. Учёные-медики России: учеб. пособие для иностранных студентов / Л. Г. Витлинская. – Тверь: РИЦ ТГМА, 2016. – 76 с.

5. Мирзоева В. М. Межкафедральная интеграция – один из факторов оптимизации обучения иностранных учащихся языку специальности. Учебно-методические, психолого-педагогические аспекты обучения иностранных учащихся в вузе: матер. региональной межвуз. учеб.-метод. конф. / В. М. Мирзоева, Л. Г. Витлинская, А. Г. Иванов, Сайед Комруззаман; под общ. ред. Д. В. Килейникова. – Тверь: РИЦ ТГМА, 2010. – С. 28–29.

УДК 811.161.1'243:81'367.335:82-31Turgenev

**Мирошникова М. Г.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **ПОВЕСТИ И. С. ТУРГЕНЕВА КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ МНОГОЧЛЕННЫХ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ПРАКТИКЕ РКИ**

В докладе рассматриваются структурные и семантические особенности многочленных сложных предложений на примере повестей И.С. Тургенева. Анализ специфики построения и стилистических особенностей многочленных сложных построений способствует развитию языковой компетенции и более глубокому пониманию текстов одного из самых читаемых русских писателей.

*Ключевые слова: многочленные сложные предложения, виды связи, предикативные единицы, проза, вставные конструкции, выразительность.*

**M. G. Miroshnikova**

Saint Petersburg State University

## **Novels by I. S. Turgenev in studying of multinomial complex sentences in RFL practice**

The report focuses on structural, semantic and expressive features of complex multinomial sentence in the novels by I.S. Turgenev and studying specificity of his identity.

*Keywords: multinomial complex sentence, plug-in constructions, predicate unit, expressiveness.*

Творчеству И. С. Тургенева посвящено огромное количество литературоведческих, философских и лингвистических исследований.

Писателя можно отнести к одному из немногих авторов, произведения которого входят в программы по русской литерату-

ре практически во все университеты мира. Однако следует заметить, что синтагматический характер прозы великого русского писателя, характеризующийся большим количеством многочленных сложных предложений, вызывает определённые трудности при чтении и анализе его произведений на языке оригинала, а, следовательно, требует специальной филологической подготовки для понимания глубины композиционного замысла автора.

Сложные синтаксические структуры в повестях И. С. Тургенева представлены пятью основными группами, имеющими определённые структурные особенности и семантические возможности: 1) сложные многочленные предложения с бессоюзной связью ПЕ; 2) сложные многочленные предложения с сочинительной связью ПЕ; 3) сложные многочленные предложения с подчинительной связью ПЕ; 4) сложные многочленные предложения с разными видами связи ПЕ; 5) СМП со вставными конструкциями.

Наиболее многочисленными являются предложения, объединяющие в своем составе разные виды связи ПЕ. Частотность использования подобных сложных построений объясняется семантическими возможностями разных типов предложений: «благодаря сочинению создаются расширенные описания за счет указания на связь с другими равноправными взаимосвязанными явлениями. Подчинительная связь способствует раскрытию иерархии взаимосвязей внутри данного "кусочка" действительности. Именно подчинительная связь привносит в сочинительные или бессоюзные отношения новое значение. А благодаря широким возможностям бессоюзной связи выражать как сочинительные, так и подчинительные отношения в СМП, с одной стороны, создаются развернутые описания, с другой стороны, выделяются, углубляются и характеризуются однородные или разнородные признаки "кусочка" действительности» [1, с. 140].

«Ася скоро поняла, что она главное лицо в доме, она знала, что барин ее отец; но она так же скоро поняла свое ложное положение; самолюбие развилось в ней сильно, недоверчивость тоже; дурные привычки укоренялись, простота исчезла» (Ася, глава 8).

В приведённом отрывке присутствует бессоюзная связь и сочинительная, осложнённая двумя однородными подчинительными изъяснительными предложениями. Интересны примеры предложений, в которых внутри многочленной конструкции присутству-

ет достаточно длинный ряд однородных компонентов, выполняющих функцию перечисления:

«С обеих сторон, на уступах, рос виноград; солнце только что село, и алый тонкий свет лежал на зеленых лозах, на высоких тычинках, на сухой земле, усыпанной сплошь крупным и мелким плитняком, и на белой стене небольшого домика, с косыми черными перекладинами и четырьмя светлыми окошками, стоявшего на самом верху горы, по которой мы взбирались» (Ася, глава 2).

Отдельного внимания заслуживают многочленные предложения со вставными конструкциями, семантика которых определяется за пределами сложного предложения и, таким образом, выходит на уровень контекстного употребления. Дополнительная информация, привносимая вставной конструкцией, становится более значимой и расширяет рамки предложения.

«Мы проехали по всем бульварам, побывали на Девичьем поле, перепрыгнули через несколько заборов (сперва я боялся прыгать, но отец презирал робких людей, – и я перестал бояться), переехали дважды чрез Москву-реку – и я уже думал, что мы возвращаемся домой, тем более что сам отец заметил, что лошадь моя устала, как вдруг он повернул от меня в сторону от Крымского броду и поскакал вдоль берега» (Первая любовь, глава 21).

Можно заметить, что вставная конструкция, будучи грамматически не связанной со всем предложением, образует некоторую микротему, взаимодействующую с многочленным предложением по смыслу. В данном примере информация, заключенная во вставной конструкции, относит читателя к детству героя повести и его непростым отношениям с отцом. Метатекстовые вставки (не участвующие в формировании семантики основного предложения) в большинстве случаев присутствуют в текстах повестей И. С. Тургенева в многочленных сложных предложениях с большим количеством ПЕ.

«Петух на высокой готической колокольне блестел бледным золотом; таким же золотом переливались струйки по черному гляncy речки; тоненькие свечки (немец бережлив!) скромно теплились в узких окнах под грифельными кровлями; виноградные лозы таинственно высывали свои завитые усики из-за каменных оград; что-то пробегало в тени около старинного колодца на треугольной площади, внезапно раздавался сонливый свисток ночью-

го сторожа, добродушная собака ворчала вполголоса, а воздух так и ластился к лицу, и липы пахли так сладко, что грудь поневоле все глубже и глубже дышала, и слово «Гретхен» – не то восклицание, не то вопрос – так и просилось на уста» (Ася, глава 3).

Включая в себя большой объём материала, многочленные сложные предложения, формируют специфический образный контекст и создают художественное своеобразие текстов И. С. Тургенева. Функциональный потенциал подобных синтаксических построений огромен. Известно, что многочленные сложные предложения, являясь конструктивной единицей синтаксиса, несут на себе две основные функции: информационную и оценочную. Информационную функцию многочленных предложений традиционно связывают с возможностями создания пейзажа, внешнего и внутреннего облика персонажей, душевных переживаний героев, сложных внутренних размышлений. Так, например, в приведённом ниже отрывке нарастание внутреннего беспокойства персонажа, ощущение тревоги, смятения передаётся чередованием номинативных предложений с полными двусоставными; включением противительного союза «зато», многоточием и авторской ремаркой «детское легкомыслие мне помогло» в конце предложения.

«Это было странное, лихорадочное время, хаос какой-то, в котором самые противоположные чувства, мысли, подозренья, надежды, радости и страдания кружились вихрем; я страшился заглянуть в себя, если только шестнадцатилетний мальчик может в себя заглянуть, страшился отдать себе отчет в чем бы то ни было; я просто спешил прожить день до вечера; зато ночью я спал... детское легкомыслие мне помогало» (Первая любовь, глава 19).

Оценочная функция в большинстве случаев накладывается на информативную. Наибольшую выразительность и ритмичность, по нашим наблюдениям, многочленным сложным предложениям придаёт использование повторов соединительного союза «и».

«Помню я, как наши обе головы вдруг очутились в душной, полупрозрачной, пахучей мгле, как в этой мгле близко **и мягко светились ее глаза и горячо дышали раскрытые губы, и зубы виднелись, и концы ее волос меня щекотали и жгли**» (Первая любовь, глава 7).

Именно многосоюзие объединяет и усиливает напевность и столь свойственную прозе И. С. Тургенева музыкальность его текстов.



Умение проанализировать уникальный синтаксический строй прозы И. С. Тургенева, выделить ПЕ в многочленных сложных предложениях помогает иностранным учащимся не только расширить навыки владения русским языком, но и понять всё многообразие стилистических особенностей великого русского писателя.

#### Литература

1. Усманова Е. Г. Сложные многочленные предложения в прозе Чехова: на материале рассказов и повестей 1890-1900-х годов, АКД, 2001.
2. Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. – Том. 5. – М.: "Наука", 1980.

УДК 821.161.1:93(470:478)

### **Морозова Г. А.**

Российский государственный гидрометеорологический университет

## **ИСТОРИЯ РОССИИ И МОЛДАВИИ В ЗЕРКАЛЕ ПОЭЗИИ А. С. ПУШКИНА И А. КАНТЕМИРА**

Статья посвящена историческому развитию южных территорий по произведениям А. Пушкина и А. Кантемира.

*Ключевые слова: империя, воедино, насилие, государство, сознание, страдать, плодородный, беспечный, раздор, зависимость, табор, стан, кочевать, кочевник, обустройство, военачальник, разбойник.*

### **G. A. Morozova**

Russian State Hydrometeorological University

## **History of Russia and Moldavia in mirror on the poetry of A. Pushkin and A. Kantemir**

The article is devoted to the historical development of the southern Territories of the Russian Empire based on the poetry of A. Pushkin and A. Kantemir.

*Keywords: empire, together, violence, state, consciousness, suffer, fertile, careless, discord, dependence, camp, lead a nomad's life, nomad, improvement, military leader, robber.*

В наши дни, когда великая страна (империя, союз), которую собирали воедино веками, обустроивали ее окраины, безжизненные степи и пустыни, по чьей-то злой воле вмиг развалилась на отдельные «государства», где разгораются вражда и насилие, пе-

реписывается история, затаптываются ее страницы, городам и улицам дают новые названия, идет раздвоение сознания. Все это очень напоминает Россию после революции 17-го года, невольно перед глазами встают оживленные «виденья то светлых, то печальных дней» нашей многострадальной истории. Изменилась карта страны. В результате стонет Украина, стонет Причерноморье, тяжело вздыхает о прошлом Молдавия. Та самая Молдавия – Бессарабия, о которой так много поэтических строк – раздумий написал А. Пушкин. Она теперь переименована в Молдову, но это изменение не принесло южной, казалось бы, очень плодородной и щедрой земле покоя и счастья. Этот кусочек земли всегда был «яблоком раздора» для соседних стран. В давние времена это одно из придунайских княжеств, расположенное между Россией и Трансильванией, постоянно находилось в вассальной зависимости то от Румынии, то от Турции, редко удавалось быть самостоятельной «стране, где долго, долго брани ужасный гул не умолкал».

Многочисленная борьба с конца XIV в. приводила к большому смещению народов и изменила облик страны. Здесь жили и славяне, и арнауты, и греки, и болгары, и евреи..., в опустошенных степях кочевали цыгане.

Находясь в Молдавии, в Кишинёве, Пушкин заинтересовался бытом цыган, даже несколько дней провел в цыганском таборе.

Встречал я посреди степей  
Над рубежами древних станов  
Телеги мирные цыганов,  
Смиренной вольности детей...  
В шатрах изодранных ночуют.  
Как вольность, весел их ночлег [1, Т. 3, с. 91].

На основании многочисленных записей и наблюдений была написана поэма «Цыгань», в которой поэт описал жизнь, нравы, характеры этого бедного, но вольнолюбивого народа, который «шумною толпою по Бессарабии «кочует» и живет по своим особым законам.

Бессарабия, где поэт наблюдал за жизнью цыган и других народов, присоединилась к России еще в 1812 г., но борьба за эту землю возникала постоянно. Наконец, в 1878 г. она вернулась в объятия России и, казалось, уже навсегда. Началось активное обустройство и развитие.

Столичным городом стал город Яссы, известный многими историческими событиями Екатерининского времени. Именно в городе Яссы остановилось сердце талантливого военачальника, фаворита Екатерины Великой – Григория Потемкина, который помогал Императрице Российской обустраивать южные территории России, в том числе Бессарабию, Крым, причерноморские земли, где строились города и селения, куда приходила петербургская культура. Историческим событием явилось и посещение Екатериной Великой этих мест – южных российских территорий.

Везде, где бы ни был А. Пушкин, его зоркий глаз замечал все особенности быта разных народов Молдавии. Он как никто «вникает в дух народный»:

Люблю базарное волнение,  
Скуфьи жидов, усы болгар  
И спор и крик, и торга жар,  
Нарядов пестрое стеснение.  
Люблю толпу, лохмотья, шум –  
И жадной черни лай свободный.

Он обращает наше внимание к давно забытым историческим временам, например, пишет о старом селении Буджак, откуда родом был очень известный в то время разбойник Кирджали.

В степях зеленых Буджака,  
Где Прут, заветная река,  
Обходит русские владенья,  
При бедном устье ручейка  
Стоит безвестное селенье.  
Семействами болгары тут  
В беспечной дикости живут  
Храня родительские нравы, ...  
И не заботятся о том,  
Как ратоборствуют державы  
И грозно правят их судьбой.

Буджак – это область по побережью Черного моря между Днестром и Дунаем. Центром области была крепость Аккерман, позже Измаильская область. Сейчас город Белгород-Днестровский. Эту область Россия получила в результате славных побед в русско-турецкой войне. И Пушкин с гордостью напоминает об этом.

Где повелительные грани  
Стамбулу русский указал,  
Где старый наш орел двуглавый  
Еще шумит минувшей славой... [1, Т. 4, с. 151–169].

А. С. Пушкин для нас является не только поэтом, писателем, философом, но и прекрасным историком. Чем дальше уходит его время, тем больше мы понимаем это.

Собрав свои записи в Кишиневе, он озвучил много исторических имен и событий, связанных с судьбой южных народов России. Например, собирая материал о восстании А. Ипсиланти и о жизни участников этого восстания, живших в Кишиневе, он собрал сведения о шайках разбойников, которых называли «кирджали» (в переводе с турецкого «удалец», «витязь») и дал образ одного из турецких предводителей. Эти разбойники появились в VIII в. Они грабили, убивали, держали население в страхе, иногда примыкали к крестьянским восстаниям. На основе этого исторического материала А. С. Пушкин пишет стихи и повесть о разбойнике Кирджали, который с трудом был пойман и повешен 24 сентября 1834 г. в городе Яссы. Этим вопросом серьезно занималось Министерство внутренних дел России в Санкт-Петербурге. И А. Пушкин в нескольких строках запечатлел исторический момент ареста этого разбойника в эпизоде из повести «Чиновник и поэт»:

В острог – сегодня мы  
Выпроვждаем из тюрьмы  
За молдаванскую границу...  
Кирджали... [1, Т. 3, с. 12].

Эпизоды из жизни южных народов России встречаются в разных произведениях поэта, включая роман «Евгений Онегин».

Санкт-Петербург всегда привлекал и объединял разные народности. Имя А. С. Пушкина известно почти каждому жителю Молдавии, но нашей общей гордостью является и еще одна фамилия. Эта фамилия – Кантемир.

Дмитрий Кантемир – сын молдавского господаря Константина. После смерти отца он принял трон. Через 20 дней из-за войны с Турцией потерял трон и уехал в Константинополь, там получил прекрасное образование. В 1711 г. заключил договор с Петром Великим и прислал ему в помощь 1000 воинов, таким образом, стал помощником Петра, ходил с ним в Прусский поход. Во время

русско-турецких войн оказал большое содействие России. Его сын Антиох, как и отец, был образованнейшим человеком и тоже служил России. Отец передал ему титул «Светлейший князь России» полученный от Петра, и земли, подаренные Петром.

Юный В. Растрелли построил для него шикарный дом – это была первая замечательная работа архитектора. Дом находился вблизи I Зимнего дворца Петра Великого. Все Кантемиры были очень образованными людьми и свою жизнь отдали служению городу, который стал им родным.

Антиох Кантемир знал множество языков. Кроме русского и молдавского свободно владел турецким, персидским, арабским, греческим. Он был переводчиком, философом, историком, автором стихотворных сатир и басен, прекрасным поэтом, патриотом своей новой Родины – России.

А. Кантемир начал свою литературную деятельность в 1726 г., а умер в 1744 г. Его называли первым русским писателем-классицистом, первым поэтом Новой русской литературы XVIII в., Светлейшим князем России. Из глубины веков напоминает Антиох Кантемир о том, где нужно искать настоящие исторические корни Санкт-Петербурга:

Тут рукой трудился Петр  
И умом острейшим...

Но вот странно, что в Санкт-Петербурге нет памятника Антиоху Кантемиру, «первому русскому писателю-классицисту», «первому поэту новой русской литературы XVIII в., петербуржцу. В то же время достаточно памятников поэтам, не имеющим ничего общего с Санкт-Петербургом, как и много другого. Невольно вспоминаются слова А. Солженицына о наших современниках: «Нет сочувственного интереса к отечественной истории». Может быть, поэтому также нет ни одного проспекта, ни одной улицы в городе, названных именем Петра Великого, создателя Санкт-Петербурга, друга и соратника семьи Кантемиров.

Даже мост, названный создателями именем императора, переименовали в Большеохтинский. А куда девались названия Императорских университета, Академии наук, Академии художеств. Почему-то президентская библиотека, губернаторский лицей существовать могут, хотя и не были ими созданы, а вот имена императоров-создателей стерты с лица города. Может, из-за неуваже-

ния к своим предкам, плодами их трудов пользующееся новое поколение с такой легкостью разбросало страну, которую собирали веками с таким трудом и человеческими жертвами. И в результате между землей А. Пушкина и землей А. Кантемира встала глухая стена, изменилась карта российского государства.

#### Литература

1. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений в 10 томах. – Л.: Наука, 1977; том IV, с.–151–169; том III, с. 91; том III, с. 12.
2. Бунатян Г. Г. Литературные места Петербурга / Г. Г. Бунатян, М. Г. Чарная. – СПб: Паритет, 2006, С. 8–9.
3. Брокгаузъ и Ефронъ. Малый энциклопедический словарь. – СПб: Типография Акц. Общ. «Издательское дело», 1900. – Т. 2. – с. 951.
4. Краткая литературная энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – С. 371–372.

УДК 80:821.161.1:81'42

**Пинежанинова Н. П.**

Санкт-Петербургский государственный университет

### **ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ В ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ**

В статье рассматривается трансформация ценностных компонентов прецедентного текста в перспективе интертекстуальной интерпретации. На материале рассказа И. Бунина «Легкое дыхание» автор статьи выявляет ценностно-смысловую основу инварианта и отмечает влияние способов актуализации интертекстуальной связности на преобразование ценностных характеристик в рассказе В. Набокова «Красавица».

*Ключевые слова: прецедентный текст, инвариант, интертекстуальная актуализация, ценностные компоненты, интерпретация.*

**N. P. Pinezhaninova**

Saint Petersburg State University

### **Precedent phenomenon in the intertextual intermedial interpretation**

In the article is analysed the transformation of valuable components of a precedent text in perspective of intertextual interpretation. On the material of a short story "Light Breath" by Ivan Bunin the author reveals the value-semantic

invariant basis and notes the impact that intertextual actualization has on the valuable characteristics of conversion in the short storie "The Beauty" by V. Nabokov.

*Keywords: invariant, text, intertextual actualization, valuable components, interpretation.*

Ценностный подход в анализе прецедентного текста в широком понимании включает в себя исследование феномена имманентности ценностного осмысления мира его художественному воссозданию и выявление значимости произведения в литературном процессе, подтверждаемой неоднократными интерпретациями и цитированием. Наиболее известные прецедентные тексты обладают устойчивым комплексом тематических и формальных характеристик, образующих инвариант, который воспроизводится на различных уровнях в узнаваемых формах другими авторами. Интертекстуальные связи при этом становятся не только трансляцией преемственности фрагментов актуальных культурных кодов, вокруг которых разворачивается процесс литературной эволюции, но и указанием на отношение к тексту-предшественнику, поскольку прецедентный текст подвергается интерпретации с точки зрения последующего текста как оценивающего субъекта. От способов актуализации интертекстуальных включений в контекст зависит эстетическая дистанция между прецедентным и новым текстом.

Рассказ И. Бунина «Легкое дыхание» (1916 г.) [1] достаточно полно исследован с точки зрения структурно-семантических особенностей, благодаря чему усматривается попытка определения ценностных компонентов понятия *легкое дыхание*. Согласно Л. С. Выготскому, основная коллизия "Легкого дыхания" состоит в преодолении мелодраматической фабулы (*житетйской мути*) художественной формой: "Это рассказ не об Оле Мещерской, а о легком дыхании; его основная черта - это то чувство освобождения, легкости, отрешенности и совершенной прозрачности жизни, которое никак нельзя вывести из самих событий, лежащих в его основе" [2]. Понятие *легкое дыхание* рассматривается исследователями в символическом плане как символа жизни [3] или в семиотическом – как медиатора между антиномиями жизнь/смерть [4]. А. Жолковский отметил следующие качества понятия *легкое дыхание* в структуре текста: его вневременность и бессюжетность, физичность, имеющую богатые духовные коннотации, связь с речью, включающей

*легкое дыхание* в свое паралингвистическое сопровождение, а также финальное отождествление с ветром, приобретающее «амбивалентный характер 'рассеяния', то есть одновременно исчезновения и сохранения в общем мировом балансе» [5]. Вместе с тем, следует отметить, что *легкое дыхание* как цитата из книги и монолога героини включается в игру с рамками, точками зрения и реминисценциями, которые оно резюмирует. Таким образом, понятие *легкое дыхание* образует комплекс тематических и формальных характеристик, играющих ведущую роль в структуре текста и указывающих на расширение значения в символическом и семиотическом плане.

Рассказ В. Набокова «Красавица» (1938 г.) [6] в интертекстуальном отношении развивает основную тематическую линию «Легкого дыхания», однако акценты в «Красавице» смещены: Набоков обходит событийный центр «Легкого дыхания» стороной, являя в рассказе в хронологическом отношении продолжение истории Оли Мещерской при условии, если бы героиня избежала соблазнов, осталась жива и продолжила бы свою жизнь в эмиграции. В этом рассказе тоже есть разрыв причинно-следственных связей, но для их восстановления не нужно проводить сложную реверсивную работу с композицией, для читателя достаточно указаний на даты, чтобы самостоятельно восстановить исторические события в их трагической полноте. Набоков лишь ограничивается ссылкой на *готовые формулы, надоевший говорок* и травестирует патриотизм и ностальгию героини.

В рассказе нет *легкого дыхания* героини, ее непосредственности, жажды бытия, автор акцентирует внимание читателя на трудностях житейских обстоятельств, которые меняют характер – веселость сменяется жеманностью, а после потери последней надежды на возвращение в Россию появляется ненависть, которая *сделалась столь привычной, что перестала быть грехом*. У нее, как и у Оли Мещерской, есть свой эталон красоты и благополучия, но он взят не из старой книги, а из роскошных рекламных картин, глядя на которые она *воображала себя богатой, вон в том платье, <...> на той палубе, под той пальмой, у балюстрады белой террасы*. Однако роль эталона как стимула к дальнейшему развитию редуцирована Набоковым. Эти эталонные картины не вдохновляют Ольгу, из-за полной недостижимости они терзают ее острой завистью.



Единственный эпизод, где вполне проявляется естественность героини, – это последний эпизод сватовства, но это естественность изломанного человека. Кандидат в мужа, который ищет *настоящую русскую красавицу*, нравится ей и она отказывается подавать себя в выгодном свете, ничего не делая напоказ, особенно в просьбах блеснуть прошлым, жизнью в России, потому что *ей казалось, что она все врет и что все понимали, что она врет*. В этой естественности нет легкости, напротив, уход в себя, замыкание в себе, ощущение внутренней катастрофы. В последний вечер *Ольга Алексеевна почувствовала невозможное сжатие в горле* – в этом эпизоде удушья Набоков находит точку максимального противопоставления *легкому дыханию*. Ольга уходит в комнату, чтобы *накуриться так, что уже не могла затягиваться*.

Финал истории представлен как совмещение счастья и смерти, что значительно облегчает его трагизм, т. е. проявлен схожий с рассказом Бунина эффект, но достигнутый другими средствами. Текст Набокова, как и текст Бунина, тоже ориентирован на слово, но не в символистско-модернистском понимании. Для Набокова важен инвариант прецедентного текста в качестве образца для критического изучения и творческого переосмысления.

Завершение рассказа с включением внесюжетного элемента – *Какая стрела летит вечно? – Стрела, попавшая в цель* – своеобразно коррелирует с метафизическим финалом прецедентного текста. С одной стороны, в этом сравнении человеческой жизни с направленным полетом стрелы и не вполне ясной рефлексии по поводу достижения цели есть и метафизический подтекст. С другой стороны, у этого образа есть два претекста в поэзии самого В. Набокова – это стихотворения «Встреча» (1924) и «От счастья влюбленному не спится» (1928), где со стрелой отчетливо связано представление о творчестве: *И поперек листа полупустого / мое перо, как черная стрела / и недописанное слово*. Благодаря этим аллюзиям можно предположить, что в финале автор имеет в виду создаваемый текст, который, достигнув цели, остается в Вечности. Существует и другое толкование этого финала, отсылающее к возобновляемым при каждом новом чтении (т. е. вечно) интерпретациям рассказа: «<...> повествователь не знает продолжения, но стрела его пародии, написанной скорее в похвалу, с улыбкой, но без дерзости, уже попала в цель и таким образом будет лететь»

<...>. Бунин такие приемы презирал, считал их трюками – и в том-то, я думаю, и пуанта “Красавицы”» [7]. Принимая во внимание все точки зрения, следует отметить в последней трактовке ярко выраженную аксиологическую модальность.

Итак, «легкое дыхание» как инвариант смысла рассказа со смежными коннотациями и расширениями в метафорическом и символическом плане не представлен в тексте Набокова, а поддержан интертекстуальными совпадениями в характеристике главной героини и выражен контрастным образом через противопоставление *легкое дыхание – тяжелая жизнь, удушье*. Подчеркивая внешнее сходство двух красавиц-ровесниц и обстоятельств их жизни, Набоков обозначает и различия – его героиня, в отличие от Оли Мещерской, избегает губительных страстей в предреволюционном году. Продлив жизнь героини, автор наметил основной поворотный момент ее судьбы – революцию и эмиграцию. Сместив хронологические акценты, Набоков актуализирует новые элементы жизни героини – ее типичность в эмигрантской среде, пошлость ее легковесного патриотизма, недостижимость идеала красивой жизни. Естественности, природной органичности, свободе, физиологичности, освобождающей героиню Бунина от этических правил, Набоков противопоставляет вторичность, вялость и жеманство своей героини, ее зависимость от социальной среды и принятых в этой среде стереотипов. Ценностное отношение к претексту определено балансированием между стилизацией и пародией, а также резюмирующим финалом о попадании стрелы в цель.

#### Литература

1. Бунин И. А. Легкое дыхание // Собрание соч. в 6-ти томах. – Т. 3. – С. 94–99.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. – М., Педагогика, 1997. – С. 144–162.
3. Сливницкая О. В. Фабула – композиция – деталь бунинской новеллы // Бунинский сборник. – Орел, 1974. – С. 109–114.
4. Щербенок А. Заглавие и Другое текста («Легкое дыхание» Бунина и дух Серебряного века) // Критика и семиотика. – Вып. 3/4, 2001. – С. 201–205.
5. Жолковский А. К. «Легкое дыхание» Бунина // Блуждающие сны. – М., 1994. – С. 104–122.
6. Набоков В. В. Красавица // Собрание соч. в 4-х томах. – Т. 2. – С. 425–429.
7. Барабтарло Г. Казарга // Звезда, 2010. – № 11. – С. 69–74.

УДК 821.161.1Griboedov

**Романова Н. Ю.**

Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна

## **ГРИБОЕДОВСКАЯ ТРАДИЦИЯ ИЗОБРАЖЕНИЯ ОБЩЕСТВА И РУССКИЕ СВЕТСКИЕ ПОВЕСТИ 1830-х ГОДОВ**

Комедия А. С. Грибоедова «Горе от ума» оказала наибольшее влияние на приемы изображения общества в светских повестях. Ориентация на грибоедовскую традицию приобрела в 1830-е годы цитатный характер. Каждый из авторов пользовался отдельными мотивами, отдельными ситуациями, отдельными гранями характеров, не воспринимая при этом других.

*Ключевые слова: Светская повесть, влияние грибоедовской традиции, романтические мотивы, новаторство*

**N. Yu. Romanova**

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

### **Griboedov's tradition of depicting society and Russian social novels of 1830s**

"Woe from Wit" had the greatest influence on the techniques of the image of society in social novels. In the 1830s, the orientation to the Griboedov tradition acquired a quotational character. Each of the authors uses separate motives, separate situations, separate facets of characters, without perceiving the others.

*Keywords: Social novel, influence of Griboedov's tradition, the romantic theme, innovation*

Связи между комедией Грибоедова и русской прозой последующего десятилетия оказались довольно разветвленными и разнообразными. Это закономерно, потому что уже в русской прозе начала 1820-х гг. (прежде всего в ранних повестях В. Ф. Одоевского) намечались темы, конфликтные ситуации и даже характеры очень близкие к тем, которые создаст (наполнив их более сложным и богатым содержанием) автор «Горя от ума». Отметить это обстоятельство очень важно, потому что комедия Грибоедова чаще всего рассматривается на фоне предшествующей и современной ей драматургии. Опыт прозы и возможность ее влияния на Грибоедова, важность переключек и совпадений в тех случаях, ко-

гда прямого влияния могло и не быть, почти не учитываются. А между тем переключки налицо, и какое-то воздействие прозы Одоевского на Грибоедова можно допустить тоже, поскольку автор «Горя от ума» уже в начале 1820-х гг. живо интересовался творчеством своего младшего современника. Впрочем, интересна не только возможность таких связей между двумя творческими индивидуальностями, но и общая закономерность соприкосновения, даже взаимодействия между прозой и драмой. Эта закономерность во многом объясняет последующее воздействие комедии «Горе от ума» на русскую прозу. Получается, что в первой половине 1820-х гг. поиски нового в прозе и драме как бы пересеклись. Неслучайно потом именно в жанре светской повести, выросшем из ранних прозаических опытов В. Ф. Одоевского и А. А. Бестужева, усвоение и развитие художественного опыта Грибоедова оказалось наиболее широким и плодотворным (у В. Ф. Одоевского прежде всего).

Комедия А. С. Грибоедова «Горе от ума» оказала значительное влияние на светские повести 1830-х гг. Авторы все шире вводят в свои произведения мотивы и целые сцены, прямо заимствованные из комедии, дают своим персонажам грибоедовские имена, часто цитируют «Горе от ума». И нельзя не заметить, что наибольшее влияние комедия Грибоедова оказала на приемы изображения общества в светских повестях. Комедия пленяла не только афористичным языком, но и точной, резкой обрисовкой характеров. Картина светского общества, данная Грибоедовым, быстро приобрела своеобразную каноничность. Поэтому описание нравов света в произведениях романтиков часто дается в традиции Грибоедова. Но такой же широкой и полной, как у Грибоедова, картины общества не удалось создать ни одному автору светской повести, т.к. все они ставят задачи подробного психологического анализа главных героев, а свет служит только фоном. Вот именно для обрисовки этого фона и заимствуются обычно отдельные типы и приемы комедии. Не будем спешить с объяснением этого явления. Рассмотрим пока важнейшие его грани. Отметим, прежде всего, что в большинство светских повестей вошла грибоедовская тема сплетен.

Больше всего сходства замечается в повести В. Ф. Одоевского «Княжна Мими» (1834), и это не удивительно, так как и более ранние произведения Одоевского (трилогия

«Странный человек» «Похвальное слово невежеству», «Дни до-сад» 1822–1823, «Елладий. Картина из светской жизни» 1824) были отмечены тематической близостью с комедией Грибоедова и даже ввели некоторые из этих близких мотивов еще до появления «Горя от ума».

Но перед нами уже не просто объективное сходство, не просто переключки, которые можно было бы объяснить, например, только сходством жизненного материала. В тексте своей повести В. Ф. Одоевский не раз упоминает А. С. Грибоедова: «*Я сошлюсь на Грибоедова, едва ли не единственного, по моему мнению, писателя, который постиг тайну перевести на бумагу наш разговорный язык*» [1, ч. 2, с. 331]. «*Тут были и те лица, которым сам Грибоедов не мог приискать другого характеристического имени, как г-н Н или г-н Д*» [1, ч. 2, с. 311–312]. Когда отрицательные герои наделяются чертами, общими с героями Грибоедова, это подчеркивается и их именами – княжна Мими, княжна Зизи, княжна Биби и другие.

Сквирский, кажется, прямо сошел со страниц «Горя от ума». Его сходство с Загорецким сразу бросается в глаза. «Целый век и целый день он был занят: поутру надобно поздравить того-то с именинами, купить узор для княжны Зизи, сыскать собаку для княжны Биби, завернуть в министерство за новостями, поспеть на крестины или на похороны, потом на обед и проч., и проч... за ежедневными заботами не успел даже жениться» [1, ч. 2, с. 310–311]. Жизнь его Одоевский характеризует фразой «Сегодня, как вчера, завтра, как сегодня», напоминающей слова Грибоедова «День за день, нынче, как вчера».

Мнения героев «Княжны Мими» совершенно те же, что и у грибоедовских героев, и сходство тоже подчеркнуто. Княгиня заявляет: «*Я сужу по старинному: говорят просвещение, а поглядишь – развращение*» [1, ч. 2, с. 316]. Число подобных примеров легко умножить.

Среди прочих тем использует Одоевский и тему клеветы, являющуюся кульминацией конфликта комедии Грибоедова. Сплетня рождается из разговора княжны Мими с безымянным светским молодым человеком, прототипом которого являются господа Н и Д, те, которые у Грибоедова разносят клевету о сумасшествии Чацкого. Сплетня возникает и распространяется по схеме, разработанной Грибоедовым. Рождается она из недомолвок и наводя-

щих вопросов, а затем все участники разговора прибавляют к ней все новые и новые подробности. Почти у каждого участника беседы находятся свои причины для того, чтобы обвинить баронессу и Границкого. И причины эти отчетливо, иногда вплоть до деталей, напоминают досаду гостей Фамусова на Чацкого: *«Он какой-то якобинец, не якобинец, фрондер, не умеет жить»* [1, ч. 2, с. 314].

Впрочем, следует отметить не только открытую и прямую ориентацию Одоевского на Грибоедова, но и глубинное родство двух произведений. В подтверждение этой мысли выделим еще один сходный момент. По словам Одоевского, *«в...милом светском разговоре зародыши тысячи преступлений, тысячи бедствий»* [1, ч. 2, с. 321]. Сплетня, родившаяся в этой беседе распространяется с невероятной быстротой, так же, как и сплетня о сумасшествии Чацкого. В первоначальном варианте пьесы Грибоедов сравнивал распространение сплетни с лавиной. Впоследствии образ лавины исчез, но, уйдя из текста, эта тема перешла в подтекст, продиктовав построение сцены клеветы в третьем действии. У Одоевского в «Княжне Мими» появляется аналогичный образ, возникший под влиянием сцены клеветы у Грибоедова: *«Между тем, семена, брошенные искусною рукою княжны Мими росли и множились, как те чудные деревья девственного бразильского леса, которые раскинут свои ветви, и каждая ветвь опустится к земле и станет новым деревом, и снова вопьется в землю ветвями еще, и еще... И горе путнику, попавшемуся в эти бесчисленные сплетения!»* [1, ч. 2, с. 323].

Показательно, что очень похожие сцены встречаются и в светских повестях во многом не похожих друг на друга авторов: и у И. Панаева в «Спальне светской женщины» (1836), и у М. Жуковой в «Бароне Рейхмане» (1837). Конечно, тема клеветы принципиально важна для светской повести по самому своему существу, так как это проявление враждебности света ко всему незаурядному. Эта тема появляется в светской повести естественно и неизбежно. Но опять-таки характерна при этом откровенная, нескрываемая ориентация на «Горе от ума». Когда в повести М. С. Жуковой возникает традиционная уже сцена сплетен, она решена в традициях Грибоедова и в то же время явно напоминает аналогичную сцену в «Княжне Мими», появившейся тремя годами раньше. Слухи растут, как снежный ком. Сплетники подхватывают слова

друг друга, недомолвки и намеки перетолковываются. Лицемерно защищая баронессу, они возводят на нее все новые и новые обвинения. Искусно состряпанная сплетня разносится по другим домам и по всему городу. *«И вот благодаря жалостливому сердцу чувствительной княгини, досаде Езерской на Левина за то, что он совсем почти оставил дом ея, любезности господина Бриозо, который любил забавлять новостями учеников своих, благодаря особенной ревности Готовицкого по городу разнеслись слухи, переходили из уст в уста, росли, увеличивались и темною тучею залегли на небосклоне баронессы»* [2, ч. 1, с. 124].

Есть, однако, и переключки менее четкие, есть сюжеты, в которых грибоедовские мотивы и приемы используются для изображения света, но звучат ослабленно, приглушенно. Например, в повести Е. Ростопчиной «Поединок» (1838) свет предстает как сборище людей безличных, холодных, праздных и любопытных, но мотивами предопределенности критика общества не усиливается, а несколько смягчается, поэтому сатирическая традиция Грибоедова утрачивается у Ростопчиной при изображении высшего света. Она воспользуется ею только при изображении бала в провинции, когда уездные барышни станут обсуждать полковника Валевиича, совмещая основные критерии оценки женихов, которые выдвигают князья Тугоуховские у Грибоедова, с лжеромантическими восторгами – в духе времени. Здесь же дается и прямая ссылка на комедию «Горе от ума». *«Ах, – говорила предводительская дочь, небрежно поправляя букли, подозрительно белокурые, – он точно Лара, точно Гяур, и таинственен, и мрачен, и с большими черными глазами! Ты не знаешь, женат ли он? – Посмотрите, – возразила племянница коменданта, бесприданница, давно пережившая годы опеки и попечительства, – посмотрите, как он интересен, прямой жилец нездешнего мира, бездольный сын злополучия! Не слышать, сколько души за ним?... Гостеприимные патриотки не отставали от него и не давали ему ни отдыха ни сроку. «К военным людям так и льнут, а потому что патриотки!... «Горе от ума»* [3, с. 62].

Возникает вопрос: почему ориентация на грибоедовскую традицию приобрела в 1830-е гг. у авторов светских повестей такой откровенный, почти «цитатный», а иногда и прямо цитатный характер, и происходит это именно в те моменты, когда изображаются

жизнь и нравы общества? Почему это делает даже В. Ф. Одоевский, который стал разрабатывать соответствующие мотивы, темы, ситуации раньше, чем А. С. Грибоедов? Почему даже он использует «цитатный» метод, развивая в 1830-е гг. те самые мотивы, которые он в начале 1820-х гг. нашел вполне самостоятельно?

Можно предположить, как нам кажется, по крайней мере три причины. Во-первых, грибоедовские образы воспринимались как типические обобщения самого широкого диапазона. «Горе от ума» не называли «энциклопедией русской жизни», как позднее назвал «Евгения Онегина» В. Г. Белинский, но воспринимали примерно так. Соотнесенность с грибоедовскими типами сразу придавала образам романтической прозы «энциклопедическую» обобщенность в глазах читателя. Во-вторых, многосложные ассоциации, заложенные в ярких, неоднозначных грибоедовских образах, обогащали в глазах того же читателя внутреннее содержание соотнесенных с ними образов из новых романтических повестей. В-третьих, для романтиков, видимо, очень важным было сочетание жизненности и литературности, которое создавала соотнесенность с «Горе от ума»

Проза 1830-х гг. усваивает и использует художественное наследие Грибоедова открыто, часто цитатно, как готовые и почти канонические формы художественного осмысления определенных жизненных ситуаций, общественных типов, нравов и повседневного быта дворянского общества. Но любой вариант такого исследования оказывается выборочным, в той или иной степени односторонним, извлекающим какие-то элементы, осуществленного Грибоедовым художественного синтеза.

Комедия Грибоедова была построена на отрицании всех стереотипов, на постоянной игре с читателем, вовлекающей его в действие и в развитие авторской мысли. Грибоедов создавал первое реалистическое произведение, отталкиваясь от всех штампов, одновременно полемизируя со всеми существующими направлениями, причудливо совмещая противоположные стихии юмора и трагедии, лирики и нравоописания. Никто из последующих авторов, опиравшихся на грибоедовскую традицию, не воспользовался этим открытием во всем его объеме. Все они используют грибоедовскую традицию в рамках одного направления, поэтому каждый из них пользуется отдельными мотивами, отдельными ситуациями, отдельными гранями характеров, не воспринимая при этом других. И все-таки на любом



уровне обращение к опыту Грибоедова означает тяготение к реальности, к типизации изображаемого, общественной проблематике (понимаемой, конечно, по-разному). Поэтому можно сказать, что «Горе от ума» в очень значительной степени способствовало приближению русской прозы к реальной действительности.

#### Литература

1. Одоевский В. Ф. Сочинения. – Ч. 1–3. – СПб, 1844.
2. Жукова М. С. Вечера на Карповке. Ч. 1, 2. – СПб., 1837–1838.
3. Ростопчина Е. П. Сочинения. – Т. 1–2. – СПб, 1890.

УДК 811.161.1'243:82:80:81'42

**Самохвалова Л. Д.**

Санкт-Петербургский государственный университет

**Жидкова Ю. С.**

Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова

### **АЛГОРИТМ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА МЕТОДОМ АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЯ С КОНКРЕТИЗИРОВАННЫМ ИМЕНЕМ**

В статье рассматривается возможность использования метода ассоциативного поля с конкретизированным именем для анализа художественного текста, демонстрируются алгоритм анализа поля, критерии отбора его ассоциатов, обосновывается его интерпретационный потенциал, анализируются отличия предложенной вариации метода от других аналогичных методик.

*Ключевые слова: метод ассоциативного поля текста с конкретизированным именем, семантический геистальт, дискурс, интенция, ассоциаты, языковые единицы, смысловые приращения, интерпретация.*

**L. D. Samokhvalova**

Saint Petersburg state University

**Y. S. Zhidkova**

Military medical Academy. S. M. Kirov

### **The algorithm of analysis of a literary text by the method of associative fields with specified name**

The article considers the possibility of using the method of associative field with a specific name in the analysis of literary text, demonstrates the algorithm

of field analysis, criteria for selection of its associates, its interpretative potential is substantiated, analyzes the differences of the proposed variation of the method of analysis of the associative field of the text from other similar techniques.

*Keywords: the method of the associative field with the specified name, semantic Gestalt discourse, intention, associates, plus notional increment of language units, the interpretation of the text.*

Качество чтения художественного текста в лингводидактике РКИ остается одной из важнейших задач, связанных с развитием коммуникативной компетенции обучающихся. Текст содержит образцы функционирования языка, направленного на выражение авторской интенции. Анализ художественного текста как авторского дискурса в иностранной аудитории подразумевает наблюдение над особенностями употребления языковых средств, расширения их контекстных значений, реализующих глубинные смыслы текста, мировосприятие автора. Применение метода ассоциативного поля, являющегося «микроточкой» соединения языка и когнитивной сферы автора и читателя, в значительной мере соответствует решению данной установки.

Ассоциативное поле (далее – АП), маркированное единицами языка, является сложным образованием когнитивного порядка, имплицитующим систему знаний и представлений, ассоциативно развертывающихся в тексте по принципу структуры семантического гештальта, о чем говорится в исследованиях Ю. Н. Караулова [1, с. 168]. Семантический гештальт отражает не только словарное значение имени поля, но и его перцептивный план, дополнительные значения, рождаемые в тексте и выражающие его смыслы. Использование метода АП, таким образом, решает проблемы анализа и интерпретации текста посредством выявления когнитивной структуры имени поля, сопоставления общих представлений о нем в языке и культуре с авторскими, полученными за счет текстовых ассоциатов. Например, АП *память* в цикле И. А. Бунина «Темные аллеи», представляющего собой единый авторский дискурс, формируется из ассоциативных биполярных макрополей *прошлое – настоящее*, выстраивающих по вертикали ассоциативные микрополя *воспоминания, невозможность забвения – забвение; дореволюционная Россия – послереволюционная Россия; традиция – разрушение традиции*, наполненные тексто-

выми ассоциатами. Анализ АП с доминантным для текста конкретизированным именем позволяет, с одной стороны, выявить структуру АП как семантического гештальта, с другой – провести анализ и интерпретацию текста/дискурса, так как АП с его ассоциативным развертыванием в тексте/дискурсе выполняет смыслообращающую функцию.

Разработанная Ю. Н. Карауловым методика анализа АП текста ориентирована, в первую очередь, на перевод «системы текста» во множественную «систему ассоциативных полей» посредством ряда операций, что не предусматривает одновременного неременного анализа текста [2, с. 165]. Н. С. Болотнова моделирует АП текста, совмещая ассоциативный анализ с ассоциативным экспериментом, выходящим за рамки текста [3, с. 23]. Более универсальный алгоритм анализа АП был предложен И. В. Ребровой относительно литературно-критического дискурса журнала «Речь» при исследовании концепта *пророк*, он состоит в выделении имени поля, лексической доминанты текста, внутренней структуры поля, вписания поля – выделение лексико-грамматических структур, семантических зон с ассоциатами, которые совпадают с анализируемым концептом [4, с. 10–13].

Варьирование методом ассоциативного поля в рамках текста зависит от тех задач, которые ставит перед собой исследователь. В русле лингводидактики РКИ, апеллирующей к лингвистическому анализу текста с его возможной интерпретацией, актуально обращение к анализу художественного текста с использованием метода *ассоциативного поля/гиперполя с доминантным конкретизированным именем*, которое выявляется в тексте с учетом собственно текстовых и внетекстовых (личность автора, эпоха) факторов, что уже было намечено в исследованиях И. В. Ребровой относительно анализа концепта. Названный метод, алгоритм которого будет предложен ниже, позволяет выявить смысловую структуру ассоциативного гиперполя текста с опорой на его языковые компоненты, историко-культурный контекст, личность автора, предоставляя возможность одновременного анализа и интерпретации текста.

Алгоритм анализа ассоциативного поля текста с конкретизированным именем сводится к следующему:

1) выделение имени доминантного поля текста с опорой на текстовые и внетекстовые параметры; 2) выявление текстовых де-

ривателей имени поля, подтверждающих актуальность выбора имени поля, и их лексико-грамматический анализ с опорой на толковые и этимологические словари; 3) выделение макрополей как глобальных мыслительных категорий, эксплицирующих когнитивный уровень имени доминантного поля текста, актуальный для авторского дискурса; 4) отбор текстовых ассоциатов различной протяженности, являющихся реакцией на стимул, заданный именем поля, и занимающих в тексте сильную позицию в качестве ключевых слов; 5) объединение ассоциатов в группы на основе наличия в них общей семы – выделение микрополей в их соотношении с макрополями; 6) выявление имен микрополей, эксплицирующих, с одной стороны, общую сему группы ассоциатов, входящих в микрополе, с другой стороны, отражающих основные мотивы текста, его смысловые вехи; 7) анализ и интерпретация текста посредством анализа внутренней структуры АП в речевых фрагментах текста, в целом тексте; 8) выявление перцептивных зон АП текста, полученных в результате анализа добавочных смысловых приращений имени поля и образующих структуру его семантического гештальта.

В предложенном алгоритме задействованы такие структуры АП, как лексико-грамматическая, семантическая, когнитивная, прагматическая, последняя связана с употреблением автором языковых средств для реализации своей интенции в тексте.

*Критерии отбора ассоциатов поля* охватывают лингвистические и экстралингвистические параметры, к таким критериям относятся: 1) принадлежность единиц поля к разряду ключевых, сильная позиция в тексте; 2) наличие общих семантических зон с именем поля; 3) принадлежность единиц к разряду дискурсных, то есть получающих семантическое сходство с именем поля в условиях авторского дискурса в результате смысловых приращений; 3) связь с именем поля по типу «стимул-реакция» (текстовые ассоциаты); 4) проявление мотивообразующей функции, раскрывающей когнитивную составляющую имени поля; 5) возможная принадлежность единиц к разряду когнитивных (прецедентные феномены как знаки интертекста); 5) временная соотнесенность единиц поля (в рамках хронотопа текста) [5, с. 23]; 5) синтагматические связи ключевых слов, маркирующих мотивы текста («синтаксическая валентность»), проявляемая в том числе и в ассоциативных связях слова.

Использование метода АП с конкретизированным именем в рамках лингвистического анализа текста/дискурса позволяет: 1) преодолеть линейное развертывание текста как дискурса и обратиться к его анализу и интерпретации, 2) выявить ассоциативные смысловые связи между языковыми единицами, образующими «словесные ряды» по семантическому, эмоциональному, экспрессивному, функциональному признакам [6, с. 125–126], 3) сформировать наиболее целостное представление о содержательно-смысловой структуре художественного текста, соединяя языковые параметры текста с личностью автора и читателя, реализуя сложные задачи аспекта чтения в практике преподавания РКИ.

#### Литература

1. Караулов Ю. Н. Ассоциативный анализ: новый подход к интерпретации художественного текста // Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. – Братислава, 1999. – С. 151–185.
2. Караулов Ю. Н., там же.
3. Болотнова Н. С. Ассоциативное поле художественного текста как отражение поэтической картины мира автора // Вестник ТГПУ. – 2004. – Вып. 1. (38). – Серия: Гуманитарные науки (филология). – С. 20–14.
4. Реброва И. В. Концепт ПРОРОК в литературно-критическом дискурсе газеты «Руль» (начала 20-х годов XX столетия) / дисс. на соиск. ученой степени канд. филолог. наук. – СПб., 2000.
5. Рогова К. А. Вводные замечания / Художественный текст: Структура. Язык. Стилль. – СПб., 1993. – С. 10–31.
6. Костомаров В. Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики. – М., 2005. – 287 с.

УДК 821.161.1:811.161.1'243:378.147

#### **Толстухина И. И.**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

### **ЛИРИКА Д. КЛЕНОВСКОГО В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

В статье говорится о необходимости познакомить студентов-иностранцев гуманитарных направлений с творчеством поэта второй волны русской эмиграции Д. Кленовского и о том, какие темы его лирики могут заинтересовать студентов-иностранцев.

*Ключевые слова: вторая волна эмиграции, крупный русский лирик, тема Петербурга, язык как духовная опора эмиграции.*

## **I. I. Tolstukhina**

Herzen State Pedagogical University of Russia

### **Lyrics of D. Klenovsky in foreign audience**

In article it is told about need to acquaint students-foreigners with works of the Russian poet of the second wave of emigration Dmitry Klenovsky and about what subjects of his lyrics can interest students-foreigners.

*Keywords: the second wave of emigration, large Russian lyric poet, subject of Saint Petersburg, Russian language as spiritual support of emigration.*

Иностранные студенты, обучающиеся в российских вузах по программам гуманитарных дисциплин, имеют некоторое представление о том, что русская литература XX в. развивалась не только в советской стране, но и в зарубежье. Однако обычно они знакомы с именами писателей первой волны эмиграции (как правило, И. Бунина и В. Набокова, реже – И. Шмелева, Б. Зайцева) и третьей (чаще – А. Солженицына). О существовании второй волны на занятиях говорится вскользь, имен этого периода студенты, скорее всего, не знают. Причины такого умолчания, в частности, недостаточная изученность темы литературоведами, настороженность к покинувшим родину в годы войны, понятны, но думается, пришло время в аудитории студентов гуманитарного профиля открыть разнообразие путей военного времени в эмиграцию (см. [1], [4], [5]) и познакомить учащихся с творчеством наиболее заметных авторов этой поры. Так, считаем достойным внимания творчество поэта Дмитрия Иосифовича Кленовского (1892–1976), долгое время жившего и скончавшегося в старческом доме небольшого немецкого городка Траунштейн близ Зальцбурга. Зарубежные критики называют Д. Кленовского одним из лучших русских лириков середины XX века [3], и знакомство с его поэзией, несомненно, будет способствовать воспитанию языкового и художественного вкуса студентов. Сравнительно недавно вышло полное собрание сочинений поэта, его творчество стало доступно широкому читателю [2]. На что обратить внимание студентов, если учебного времени крайне мало и исследовать творчество поэта глубоко нет возможности? Чем может быть интересна его поэзия тем, кто изучает русский язык и литературу?

Прежде всего, постоянной рефлексией, мучительным размышлением о своих отношениях с родиной, о смысле своего твор-

чества: *Между нами – двери и засовы. / Но в моей скитальческой судьбе / Я служу тебе высоким словом, / На чужбине я служу – тебе* (1952, здесь и далее цит. по [2]); *Он живет не в России – это / Неизбывный его удел, / Но он русским живет поэтом / И другим бы – не захотел* (1973). Как и у многих других поэтов эмиграции, чувство Кленовского к родине сложное, болезненное, в нем смешаны противоположные состояния, вызванные своим вынужденным трагическим выбором: *Странно, в ненависти иной / Больше близости, чем в любви... / Ненавидя тебя, я твой / Всем горячим биением крови* (1952). Поэт надеется, что через годы, когда он вернется, родина поймет его. Думая о будущем, поэт надеется на помощь отчизне Бога: *Может быть, в часовне, за околицей, / Где-нибудь в олонецкой глуши, / Сам Господь наш за Россию молится, / За спасение ее души!* (1976). И, конечно, тревожится о том, дойдут ли его стихи до российского читателя, мечтает: *И пусть один единственный / Вспоенный мною плод / Дорогою таинственной / В Россию попадет* (1975).

При всей неоднородности русской эмиграции, мысли о родине, ее драматичной истории, заблуждениях народа, ее вине и своей вине перед ней, жгучая ностальгия характерны почти для всех русских поэтов, оказавшихся за рубежом. Можно предложить студентам привести наиболее яркие строки с этим мотивом одного-двух поэтов и сравнить их со строками Д. Кленовского. Например, известное стихотворение В. Набокова: *Бессмертное счастье наше / Россией зовется в веках. / Мы края не видели краше, / А были во многих краях. / Но где бы стезя ни бежала, / Нам русская снилась земля. / Изгнание, где твое жало, / Чужбина, где сила твоя?* Та же неизменная любовь к родине, преданность ей, глубинная связь с нею, невозможность забыть, заменить чем-то иным, гордость принадлежностью к ней и тоска. На фоне стихотворений на эту тему известных поэтов голос Кленовского звучит несколько тише, сдержаннее, смиреннее, хотя поэт не избегает высокой лексики; его отличает особая мягкость лирической манеры, но горечь раздумий ничуть не меньше.

Есть и другая особенность воплощения этой темы в поэзии Кленовского. Родина для него – это вполне конкретные любимые места – Петербург, Царское Село, их окрестности, что объясняется биографией поэта. Дмитрий Иосифович Крачковский (Кленовский

– поэтический псевдоним) родился в семье художников в Петербурге. Ему было 12 лет, когда семья переехала в Царское Село: врачи считали, что климат Петербурга вреден для здоровья мальчика. Здесь он учился и закончил гимназию, директором которой был И. Анненский, а учеником старших классов в ней – Н. Гумилев. Страницы поэзии Кленовского, посвященные этим дорогим местам, людям, могут быть особенно интересны студентам, обучающимся в Петербурге. Как видит поэт свой родной город издали? Чувствуется, что Кленовскому доставляют наслаждение само упоминание прекрасных реалий Петербурга (*Был оснеженным Летним Садам / Наш город северный хорош*, 1956; *На Каменно-островском – тишина / И бледность белой петербургской ночи; ...кучер, что везет на Стрелку Блока*, 1960), воспоминания о его погоде и характере петербуржцев, сформированном городом, даже об особенностях их речи – обо всем, *Что больно вспомнить и нельзя забыть*:

И петербургский сердца холодок  
(его гранит, что серебром намок),  
И петербургской речи лад скупой  
(его оград неторопливый строй),  
И гордость, что всегда порвет узду  
(его коня четыре на мосту)... (1957)

Самые теплые, нежные, трогательные строки посвящает Кленовский городу своего отрочества и юности: О, царскосельский сон, / Пронизанный и радостью, и мукой! (1947); Наверно, там еще и ныне / Цветет сирень, журчит вода / И дева бронзовая стынет у лебединого пруда (1955); На одной из самых тихих улиц / Дремлющего Царского Села / В годы, что ушли и не вернулись, / Славная гимназия была (1967). Студенты, побывавшие в Царском Селе и в Павловске, легко понимают, что атмосфера, в которой воспитывались лицеисты и «последний царскосел» (Н. Берберова) Кленовский, не могла быть забыта, становилась культурным ориентиром на всю жизнь, была мерилем гармонии, подлинной поэзии; сильнее и горше осознавалось, ощущалось это на чужой земле. Радость причастности к миру Пушкина, благодарность, понимание ценности этого мира тонко выражена в стихотворении «Пирог с грибами стынет на столе» (1951):



Вот этот полдень, в Царском ли Селе  
Иль в Павловске, он здесь, со мною рядом.  
Он был хорош не только тишиной,  
Не только беззаботностью и ленью –  
Он был взыскательный учитель мой  
И научил высокому уменью:  
Уменью жить цезурою стиха,  
Как эти вот дворцы, аллеи, шлюзы,  
Как тот кувшин в бессмертных черепках,  
Откуда пили ласточки и музы.

Возможно, кто-то их студентов догадается, о каких «бессмертных черепках» идет речь, и процитирует пушкинское: «Чудо! Не сякнет вода, изливаясь из урны разбитой». Петербург и Царское Село для Кленовского – средоточие поэзии, потому вспоминаются ему имена Блока, «влюбленной гимназистки» Ахматовой, Гумилева – юноши, что *на полях Краевича, таясь, / О конкистадорах рифмует строки*, Анненского, который в кабинете *С античным разговаривает хором* («Царкосельская гимназия», 1957). Вот почему утрата Царского Села для Кленовского – из самых невосполнимых, о ней в 1963 году говорится открыто, с непроходящей, щемящей болью:

Есть давно утерянные годы,  
Есть давно умолкнувшее детство,  
Есть стихами прозвеневший город –  
Пушкинское стройное наследство.  
В мае там сирень, в апреле – вербы,  
В сентябре – рябина, дождик, слякоть...  
Как туда вернуться я хотел бы –  
Просто для того, чтобы заплакать.

Читая со студентами стихи Кленовского, можно говорить не только о том, какие образы, воспоминания питали его творчество долгие годы, но и о его акмеистической манере – пристальном внимании к повседневности, звукам, запахам, цвету, многообразию жизни, подробностям природы.

Для студентов-иностранцев важно узнать, как вдали от России ее важнейшей частью, духовной опорой становится для поэта, как и многих других эмигрантов, родной язык. Отношение Кленовского к русскому языку было особенно бережным, интимным,

он проникает к каждому слову, проникает в смысл и звучание родной речи. Его радуют слова, за которыми видна душа, сердечность русского человека (*Есть русское слово «родная», / Которого нету нежней. / Где этого слова не знают – на целую радость бедней*, 1960), и имена (*Нади, Любочки и Верочки! / Дорогие имена!* 1970), и даже милые ему грамматические особенности языка (*Есть в русском языке опушки и веснушки, / Речушки, баимачки, девчушки и волнушки / И множество других, таких же милых, слов. / Я вслушиваться в них, как в музыку, готов;* 1966).

Творчество Д. Кленовского может быть рассмотрено в разных аспектах – биографическом, языковом, литературоведческом, религиозном; думается, что стихи, посвященные Петербургу и родному языку, могут мотивировать студентов к более глубокому знакомству с личностью и поэзией автора.

#### Литература

1. Агеносов В. В. Литература русского зарубежья (1918–1996). – М., 1998. – 543 с.
2. Кленовский Д. Полное собрание сочинений. – М., 2011. – 704 с.
3. Коростелева А. Е. О вечной тайне бытия // Д. Кленовский. Полное собр. соч. – М., 2011. – С. 560–589.
4. Кузнецова Анна. Свет горит. [URL: www.roscultura.ru](http://www.roscultura.ru)
5. Соловьев Ю. Голос последнего царскосела // Знамя. – 2012. – № 3. – С. 226–229.

УДК 821.161.1:81'373:159.942

### **Чжан Яньцю**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПЕРЕДАЧИ ЭМОЦИИ СТРАХ В «ПОВЕСТЯХ БЕЛКИНА» А. С. ПУШКИНА**

Статья посвящена выражению и описанию эмоции страх в «Повестях Белкина» А. С. Пушкина. Особое внимание уделяется особенностям передачи эмоции страх в языке героев произведений А.С. Пушкина.

*Ключивые слова: эмотивность, эмоции, семантика, толкование, языковые средства*

**Zhang Yanqiu**

Saint Petersburg State University

## **The peculiarities of language means for transmitting emotions in the proze of A. Pushkin and M. Lermontov**

The article is devoted to the expression and description of emotions in the «Novels of Belkin» of A. Pushkin. The particular attention is paid to the peculiarities of the transmission of emotions in the language of the authors and heroes in the works of A. S. Pushkin..

*Key words: emotion, emotions, semantics, interpretation, linguistic means*

По мере того, как развивается антропологическая лингвистика, на современном этапе наблюдается увеличившийся интерес к изучению эмоционального состояния человека. Как известно, эмоции в качестве формы познания окружающей действительности играют важную роль в жизни человека, потому что эмоции, с одной стороны, обогащают внутренний мир человека, с другой стороны, они непосредственно регулируют поведение человека. Выражение и описание эмоций в основном исследуется на материале художественной литературы, в которой часто представлены герои, поведение и язык которых отражает их богатое эмоциональное состояние. Наше исследование проводится на материале «Повестей Белкина» А.С. Пушкина, что обусловлено огромным значением данного произведения и насыщенностью ситуациями, в которых в полной мере проявляется эмоциональное поведение персонажей. Как пишет А. В. Монгуш «Повести Белкина» являются, «по существу, началом русской художественной реалистической прозы» [3], и данное произведение изучается в русской и зарубежных школах и вузах. А герои различного характера дают нам возможность более глубоко и системно выявить особенности употребления лексических средств передачи их эмоционального состояния.

На основе анализа материала обнаружено, что в «Повестях Белкина» среди всех видов эмоций наиболее частотно выражается именно эмоция *страх*, поэтому в данной статье мы остановимся на лексических средствах передачи эмоции *страх*. Прежде всего, обратимся к толкованию единиц *страх* в словарях. *Страх*–1. *Очень сильный испуг, сильная боязнь* [1, с. 988]. Мы столкнулись с тем, что в текстах «Повестей Белкина» используются только лексические средства описания данной эмоции, поэтому возникла

проблема: какие из них и на каком основании следует относить к проявлению именно *страха*? Мы заметили, что в толковании данной эмоции используются слова, близкие по смыслу, в семантике которых есть схожие компоненты смысла; например: боязнь – *беспокойство*, *страх перед кем-чем-нибудь* [1, с. 60], т. е. переживание перед какой-нибудь угрозой. А лексема «испуг» – *внезапное чувство страха, состояние испугавшегося* [1, с. 121], т. е. здесь подчеркивается неожиданность и внезапность. Анализ словарных дефиниций позволяет нам сказать, что в значение лексемы страх включаются как *сильное переживание* перед угрозой или опасностями, так и *внезапное чувство* от уже случившихся неожиданных событий. Данная эмоция имеет различное внешнее проявление и различную интенсивность. Рассмотрим контексты, в которых передается эмоция *страх*.

Для описания внешних проявлений *страха* используются такие глаголы, как «испугаться», «бояться», «вздрогнуть» и «дрожать», «побледнеть», которые занимают значительную часть в анализируемых повестях А. С. Пушкина. Поэтому нам интересно выявить разницу функционирования этих глаголов.

В одном контексте автор использует глагол «бояться», который нейтральный и обозначает – *испытывать страх, боязнь; Остерегаться, опасаться чего-нибудь тяжёлого, неприятного, вредного.*[4, т. 1, с. 156]. Пример из контекста: (Гробовщик) *Прохоров боялся, чтоб ее наследники, несмотря на свое обещание, не поленились послать за ним в такую даль.* В другом контексте: (Выстрел) *Лошадь у жены что-то заупрямилась; она (жена графа) испугалась* автор использует глагол «пугаться», который обозначает *испытывать страх, испуг* (разг.) [1, с. 765], а лексема «испуг» обозначает *внезапное чувство страха*. Из этого можно сделать вывод, что глагол «пугаться» характеризуется высокой интенсивностью и оносительной краткостью при описании эмоции *страх*. Кроме того, надо отметить, что по сравнению с глаголом «бояться», который употребляется для описания эмоции *страха* перед чем-нибудь неприятным, тяжёлым и т. д. «испугаться» используется для описания страха, вызванный уже случившимися событиями.

А в другом контексте автор использует фразеологизм «волосы стали дыбом», который обозначает крайнюю степень выражения

страха, ужаса [4, т. 1, с. 767]. Соответственно, с помощью данного фразеологизма эмоция *страх* передается еще интенсивнее (Выстрел) *Как волоса стали вдруг на мне дыбом*, потому что граф в темноте узнал Сильвио, который раньше хотел бы выстрелить в графа.

В других двух контекстах автор использует глаголы «вздрогнуть» и «дрожать» для описания внешнего проявления *страха*. Лексема «вздрогнуть» обозначает *содрогнуться, внезапно задрожать* [4, т. 1, с. 261–262]. Она используется в следующем контексте: (Барышня-крестьянка) *Алексей не мог удержаться от радостного восклицания. Лиза **вздрогнула**, закричала и хотела убежать*. Неожиданное восклицание испугало Лизу. В данной лексеме приставка «вз» обозначает совершение действия внезапно, резко, напряженно. И лексема «вздрогнуть» описывает изменение состояния и подчеркивает неожиданность случившегося. Чувство страха более напряженно. В другом контексте автор использует глагол «дрожать»: (Барышня-крестьянка) *Отец его подошел к ее ручке, и он с досадою ему последовал; когда прикоснулся он к ее (Лиза) беленьким пальчикам, ему показалось, что они **дрожали***, потому что Лиза нарядилась смешной и блестящей барышней перед Алексеем, она боялась, как бы Алексей не узнал её, и даже пальчики дрожали. По сравнению с глаголом «вздрогнуть», «дрожать» описывает эмоциональное состояние героини, а не изменение состояния.

В одном контексте используется ещё глагол «побледнеть», который обозначает *терять румянец, покрываться бледностью от волнения, страха, боли и т. п.* [4, т. 1, с. 120]. Заметим, что без поддержки контекста данное слово не может быть понятно однозначно. Рассмотрим контекст (Барышня-крестьянка) *Григорий Иванович, не дав ей опомниться, объявил, что завтра будут у него обедать оба Берестовы. "Что вы говорите!" сказала она, **побледнев***. Лиза нарядилась Акулиной, поэтому она боялась, как бы Берестовый не узнал ее. Так что при отнесении этих глаголов к средствам передачи страха очень важную роль играет контекст.

Кроме того, для описания эмоции *страх* автор использует имя-существительное «ужас», которое обозначает *чувство сильного страха, испуга, приводящее в состояние подавленности, оцепенения, трепета* [4, т. 4, с. 691]. Данная лексема характеризуется высшей степенью страха. Надо отметить, что обычно, чтобы испытать ужас, нужно не просто предположить, а реально увидеть

что-то чудовищное, неожиданно осознать, что существует что-то такое, перед чем человек бессилен вообще, что выходит за границы всякой нормы и не умещается в сознании, например: 1. (Метель) *Владимир с ужасом увидел, что он заехал в незнакомый лес.* 2. (Выстрел) *Люди с ужасом на него (Сильвио) глядели.* Потому что Сильвио выстрелил в картину, почти не целясь.

Кроме того, в текстах «Повестей» нами обнаружен случай, когда *страх* описывается лексическими средствами, которые сами не являются эмотивными, но описывают **физическое явление**, которое проявляется в тех случаях, когда герой испытывает сильное эмоциональное потрясение, в частности *страх*. Например, эмотивную нагрузку несёт, на наш взгляд, следующий контекст: (Гробовщик) *Гробовщик потерял присутствие духа, сам упал на когти отставного сержанта гвардии и лишился чувств*, потому что во сне между мертвецами поднялся ропот негодования; все вступились за честь своего товарища, пристали к Адриану с бранью и угрозами. Фразеологизм «Присутствие духа» обозначает *самообладание, хладнокровие*. Гробовщик так сильно испугался, что потерял самообладание и лишился чувств. Хотя эти средства не являются эмотивными, но их набор и контекст позволяют нам отнести их к средствам передачи эмоции *страх*.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что в «Повестях Белкина» в большинстве случаев автор использует лексические средства, которые зафиксированы в Словаре эмотивной лексики Шведовой, но при этом эти средства в разной степени передают эмоцию *страх*, что в первую очередь связано с вызывающей *страх* причиной. Наибольшую часть для выражения и описания страха составляют глаголы. Огромную роль играет анализ контекстов, что позволяет ярче выявить степень проявления страха в тех или иных ситуациях.

#### Литература

1. Большой толковый словарь русского языка. Под ред. С. А. Кузнецов. – СПбГУ. – 1998. – 1536 с.
2. «Повести Белкина» [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 26.09.2017).
3. «Повести как цикл» [Электронный ресурс]. URL: <http://trud.tuvsu.ru/upload/osnovnoy/VKR/ZFO/FF/05030165> (дата обращения: 26.09.2017).

4. Словарь языка Пушкина в 4 т. / Отв. ред. акад. АН СССР В. В. Виноградов. – 2-е изд., доп. / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – М.: Азбуковник, 2000. – Т. 1. – 1002 с, Т. 2 – 1085 с, Т. 3 – 1284 с, Т. 4 – 1228 с.

УДК 821.161.1:159.937(966.3)

**Шатилов А. С.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА АМЕРИКАНСКИМИ УЧАЩИМИСЯ**

В данной статье речь идет о восприятии художественного текста представителями иных социокультур. Дается анализ работ учащихся, на основе которого выявляются сходства и различия в восприятии текстов Лермонтова, Чехова, Толстого, Тургенева. В работе делается вывод о прагматической направленности чтения художественных текстов.

*Ключевые слова:* художественный текст, восприятие, иностранные учащиеся

**A. S. Shatilov**

Saint Petersburg State University

### **Reading Russian prose by foreign students: what do they see?**

The article is focused upon fiction perception by foreign students. The student's essays are analyzed following by author's conclusion that the students look upon classical texts of Russian prose (Lermontov, Chekov, Turgenev, Tolstoy) from pragmatic point of view.

*Key-words:* fiction, perception, foreign students

В данной статье речь пойдет о конкретном примере восприятия текстов художественной литературе специфическим контингентом учащихся. В течение 5 месяцев в 2017 году в рамках программы Фулбрайт я работал преподавателем русского языка в колледже Северных Марианских Островов в Тихом океане, на острове Сайпан, который является территорией США. Большая часть учащихся представляет местное население (каролинцы и чаморро), есть значительная часть филиппинцев, также встречаются корейцы, японцы и собственно американцы (крайне редко). Все говорят на английском языке, но в общении используют язык чаморро, который является по большей части испанским, корейский

и китайский. Курс русского языка должен был включать тексты художественной литературы, доступные учащимся. Исходя из наличия переводов в библиотеке колледжа, учитывая типичность произведений и уровень знакомства с литературой, я выбрал следующие произведения:

А) А. П. Чехов, рассказы «О любви» и «Житейские мелочи».

Б) М. Ю. Лермонтов, «Герой нашего времени», глава «Тамань».

В) И. С. Тургенев, рассказ «Встреча».

Г) Л. Н. Толстой, фрагмент романа «Анна Каренина», гл. 14–16.

Учащимся было предложено прочитать перевод произведения и написать небольшое эссе (максимум 2 страницы) на английском языке, после чего на занятии проходило обсуждение. В конце курса я попросил студентов оценить прочитанные произведения. В опросе приняли участие 13 студентов. Наиболее интересными студенты посчитали произведения Толстого и Тургенева. Менее интересными им показались рассказы Чехова и роман Лермонтова. 4 человека дали оценку «Так себе» роману Лермонтова, что может вызвать некоторое удивление, поскольку принято считать этот роман одним из лучших прозаических произведений русской литературы 19 века. Напомним краткое содержание рассказа Чехова «Житейская мелочь».

«Николай Ильич Беляев имел отношения с замужней женщиной Ольгой Ивановной, у которой был сын Алеша и дочь Соня. Их отец жил отдельно, и они иногда встречались без ведома Ольги Ивановны. Однажды Алеша рассказал Николаю Ильичу о встрече с отцом и о том, что отец считает их несчастными детьми, а Николая Ильича – виновником их несчастья. Николай Ильич дал честное слово Алеше, что не расскажет Ольге Ивановне, но не сдержал его».

Приведем отрывки из сочинений, которые были написаны студентами.

*«В целом урок этой истории для меня заключается в следующем – нельзя доверять никому, кроме самого себя. Если у вас есть секрет, не стоит рассказывать о нем, лучше держать рот на замке и не нарушать обещание. Основная тема рассказа – это доверие».*

*«Что мне не понравилось в рассказе, это то, как были введены персонажи. Они появляются как будто ниоткуда, и вы спрашиваете себя – кто они? Как они связаны друг с другом? Ка-*



кое отношение они имеют к рассказу? Мне нравятся рассказы, в которых персонажи связаны с главным героем».

«Рассказ производит впечатление незавершенного. Я бы хотела знать подробнее об этой истории».

«Мне пришлось дважды перечитать рассказ, чтобы понять его содержание. Я увидела разницу между русской и английской литературой. Я заметила, что диалоги в рассказе очень формальные, вероятно, потому что рассказ написан в 19 веке. Сама история мне понравилась, главный герой довольно странный, мне кажется, что он очень высокого мнения о себе и ему не нравится критика. Алеша это маленький мальчик, который выглядит мечтателем, одинаково ценящим обоих родителей, но в силу обстоятельств они не могут быть вместе. Мораль истории в том, что нельзя доверять никому, как бы долго вы его ни знали и сколько бы ему ни было лет»

«Этот рассказ показывает женщину, как слабого и зависимого человека. На самом деле мне не очень понравился рассказ, потому что я не хочу, чтобы с женщинами обращались так, как показано в нем. Я верю, что женщина заслуживает любви со стороны своих близких».

«Мне симпатичен Алеша, он доверился взрослому человеку, а тот не сдержал слово. Кроме того, его отец и мать живут, отдельно и он вынужден выбирать между ними, хотя он еще не понимает, как важен и как сложен этот выбор. Я бы хотела знать, каким он вырастет».

«Я не совсем понимаю, в чем проблема матери Алеши. Надеюсь, скоро я пойму. Непонятно также, в чем причина расхождений между алейшиным отцом и матерью».

«Прежде всего, я хочу сказать, что Николай болван. Он не только не заботится об Алеше, но еще нарушает данное ему слово не говорить матери о встречах с отцом. Я бы сказала, что это вина Николая, что Ольга и ее муж разошлись, поскольку мне кажется, что отец любит своих детей и жену. Я думаю, что Ольга должна уйти от Николая, потому что он совершенно не думает о детях».

Как мы видим, студенты определили тему рассказа как доверие, ложь и секреты, выразили недовольство поведением Николая Ильича, посочувствовали Алеше и посоветовали Ольге вернуться

к мужу. Действительно, в самом рассказе не говорится, почему отец Алеши не живет с ними и для иностранных студентов это остается непонятным. Подобные ситуации встречаются и в современной жизни, но студентам хотелось бы понять причину. Они не могут представить, что у женщины даже в XIX в. практически не было возможности самостоятельно жить вне брака, поэтому они вынуждены были сохранять статус замужней женщины. При этом общество вполне лояльно относилось к романам замужних женщин и женатых мужчин. Разумеется, это рождало лицемерие и недоверие, о чем писали русские классики.

К роману М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», глава «Тамань» учащиеся отнесли следующим образом:

*«По сравнению с рассказом Чехова «О любви», который начинается буквально с середины, это произведение отличается хорошим и внятным началом. Оно написано от лица рассказчика, офицера, который направляется к месту службы. Мне кажется, что этот роман имеет лучшую структуру, в нем четче введены персонажи, сюжет легко воспринимается, также как и обстоятельство рассказа. Концовка рассказа действительно является концовкой, не так, как в рассказе Чехова. Меня смущает слово герой в названии этого романа – в каком смысле офицер является героем, ведь он не сделал ничего героического, так что остается место для загадок. Или это просто игра слов?»*

*«Я не могу не восхищаться прямоотой и бесстрашием Печорина. Я ценю, что он признает, что имеет предубеждение против людей увечных. Тот факт, что он это признает, говорит о его силе. А его борьба со змееподобной женщиной, которая пыталась его утопить... Какое мужество!»*

*«Я понимаю, что в романе речь идет о России 19 века, но кажется, что места, подобные Тамани и люди, там обитающие, встречаются и сейчас. Места вроде Тамани никак не связаны с войной или ее последствиями, просто там живут люди, которые совместно борются за выживание и делают все необходимое, чтобы увидеть завтрашний день».*

*«В целом этот роман «Герой нашего времени» возбудил интерес после чтения главы «Тамань». Он не похож на то, что мы читали раньше, поскольку он больше описывает действия и ситуации, в которых оно происходит. Он также дает представление*

*об изобретательности писателя в создании запоминающихся и живописных персонажей».*

*«Мне кажется, что этот фрагмент романа говорит о том, что хотя путешествия это весело, иногда можно столкнуться с неожиданными, которых лучше избегать. Это рассказ из серии «Не доверяй никому, кроме себя». У него печальный конец».*

Можно отметить довольно проницательный взгляд учащихся на композицию романа – они оценили его стройность, логичность, ясный сюжет, концовку. Интересно, что для российского читателя способ введения героев «как бы с середины» вполне обычен, этот прием стал активно использоваться уже с середины XX в., а в XXI – вообще стал общим местом. Читателю предлагается самому додумать или придумать предшествующие события или биографию героя, для иностранных же студентов такой прием не совсем понятен, т.к. они хотят видеть всю линию развития персонажа, а не только конкретную ситуацию. У Лермонтова есть предыстория, сюжет, развязка и концовка, мы знаем, откуда появился персонаж, что с ним произошло, чем это закончилось и что будет дальше.

Лично для меня роман Лермонтова всегда был образцом прозы – его лаконизм, простота, ясность мысли, точность языка выгодно отличала от литературы того времени, когда кумиром был Бестужев-Марлинский. Однако оценка учащихся позволила взглянуть на него другими глазами – простота обернулась скудостью средств, лаконизм – отсутствием выразительности, ясность мысли – ее ограниченностью. Например, в главе «Тамань» мы можем встретить такие способы передачи эмоционального состояния героя, как «Долго я глядел на него с небольшим сожалением», «меня, однако поразило одно», «я с невольном биением сердца глядел на бедную лодку», «я вернулся домой угрюм и сердит», «волнуемый воспоминаниями, я забылся...», «Мне невольно пришло на мысль», «все это было для меня обворожительно», «я вообразил, что нашел Гётеву Миньону», «но я молчал, полный неизъяснимого смущения», «В глазах у меня потемнело, голова закружилась», «кровь хлынула мне в голову!», «Мне стало грустно». Образы довольно невыразительны и метафоры банальны.

Но надо помнить, что по образному выражению Набокова русская проза начала XIX в. «ходила пешком под стол», а автору было 25 лет, поэтому нельзя не поразиться «исключительной

энергии повествования и замечательному ритму, который ощущается не так на уровне фразы, как на уровне абзаца» (Набоков. Предисловие к переводу «Героя нашего времени).

В рассказе Тургенева «Встреча» описывается последнее свидание крестьянки Акулины и лакея Виктора. Для Акулины это прощание с любовью, а для Виктора это конец надоевшего романа. Учащиеся так отнеслись к этому произведению:

*«Прежде всего, я хочу сказать, что это замечательный рассказ от начала до конца. Я даже перечитала его дважды только потому, что сюжет был очень захватывающий. Мне было жаль Акулину, потому что, чем дольше продолжалась их последняя встреча, тем более жестокие вещи Виктор говорил ей. Эта привлекательная женщина любила его и пыталась сделать их последнюю встречу важной. А он просто ушел, когда Акулина начала плакать. Это напомнило мне наше расставание с моим бойфрендом, когда мы сказали друг другу прощальные слова».*

Последняя фраза весьма примечательна: трудно представить, чтобы российский школьник или студент мог поставить себя на место персонажей, они для него – условные герои, символы, никак не связанные с жизнью, их чувства нужно описать и пересказать, в то время как для американского студента – это возможность выразить свое личное отношение к персонажам и ситуации, примерить ее на себя.

Как было отмечено раньше, Толстой оказался среди писателей, которые более всего понравились студентам. Фрагмент романа «Анна Каренина» вызвал следующую реакцию:

*«Истории подобной этой, когда родители (или, в данном случае, мать) решает, на ком должен жениться их сын или за кого должна выйти замуж их дочь, всегда вызывают у меня возмущение, у меня начинает буквально бурлить кровь. Лично я всегда была против такого поведения. Слава богу, я живу совсем в другое время. Я читала много любовных романов, поэтому я испытываю особую горечь в ситуации, когда совершенно понятно, что чувства Китти к Левину естественны и оправданны, по сравнению с чувствами к Вронскому. Не хочу выглядеть глупо, но любовь это гораздо более серьезная вещь, чем люди думают. Честно говоря, когда дело касается любви, все становится сложным. Но иногда она просто есть ... или ее нет».*

*«Эта история меня типа огорчила. Я в шоке от того, что матери Китти не нравятся посещения Левина, потому что во многих культурах считается принятым высказывать свои чувства к человеку, который вам нравится и его семье».*

*«Мне очень жаль Китти, потому что она хотела выйти замуж за Левина, но ее мать была против. К счастью, сейчас все не так. Мы можем сами выбирать, за кого выходить замуж или жениться с благословения родителей или без него. Мне действительно понравился этот рассказ, и я бы хотела прочитать еще».*

Даже по переводу студентам стало понятно, что Толстой – мастер психологического портрета, создания внутреннего конфликта, который придает динамизм всему повествованию. Сюжет произведения вечен, поэтому роман продолжает оставаться актуальным и популярным.

Таким образом, специфика восприятия иностранными студентами русской прозы заключается в прагматическом отношении к героям и ситуациям, в перенесении коллизий и конфликтов произведения на свою жизнь и в оценке действий и поступков героев с позиций современного человека.

УДК 821.161.1:811.161.1'243:378.147

**Шатилова М. О.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **ИЗУЧЕНИЕ РАССКАЗОВ М. М. ЗОЩЕНКО В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (на примере рассказа «Диктофон»)**

В статье описывается методика работы над юмористическим рассказом М. М. Зощенко «Диктофон» в иностранной (американской) аудитории. Рассматриваются стилистические особенности языка автора, некоторые грамматические характеристики текста, сатирическая направленность рассказа.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, изучение литературы в курсе РКИ, язык Зощенко*

**M. O. Shatilova**

Saint Petersburg State University

## **The study of short stories by M. Zoshchenko to a foreign audience (on the example of the story "Dictaphone»)**

The article describes techniques which can be used when studying M.Zoshchenko's short story "Dictaphone" with foreign (American) students. Author's style, grammar peculiarities of the text, and satirical appeal of the story are discussed.

*Keywords: Russian as a foreign language, studying literature in RSL course, Zoshchenko's language*

Юмористические рассказы М. М. Зощенко не очень часто изучают в иностранной аудитории в силу своеобразия языка Зощенко, сложности понимания его юмора, а также обилия исторической и страноведческой информации, которая требует особого пояснения. Тем не менее, в группах продвинутого уровня владения русским языком вполне можно читать и анализировать некоторые рассказы Зощенко. Для работы в американской аудитории нами был выбран рассказ 1925 года «Диктофон» [1].

Первое, на что необходимо обратить внимание студентов при работе над этим рассказом, это, конечно, своеобразие языка Зощенко.

О языке М. Зощенко написано много, в первую очередь, это статья В. В. Виноградова «Язык Зощенки (Заметки о лексике)» [2] 1928 (!) года. На примере языка произведений современного ему писателя В. В. Виноградов рассматривает «художественную демонстрацию нарушений норм литературно-языковой системы» как один из приёмов художественного построения речи [2, с. 268]. Все исследователи, вслед за Виноградовым, указывают на смешение стилей как на основную черту языка Зощенко. В изучаемом рассказе можно найти элементы разных стилей: научного, книжного, официально-делового, разговорного, просторечного.

Лексические единицы, относящиеся к разным стилям речи:

- научный: вращение Земли вокруг своей оси;
- книжный: соответствовать своему назначению; воочию убедиться; засим (устар.); не без некоторого волнения; запечатлеть для истории; лавры; заслуга перед человечеством;

– официально-деловой: многоуважаемый; уважаемый; уважаемый товарищ; вступительное слово; получающий жалованье по шестому разряду плюс сверхурочные; все присутствующие; вышеуказанный; произвести запись; так, например,

– публицистический: малограмотность; неуклонно; безотлагательно;

– разговорный: а теперь извольте; может (в значении "может быть"); машинка; доподлинно; диковинка; хитроумный; загогулинка; длинный (в значении «высокий»); наперерыв; загнуть; дескать; так сказать;

– просторечный: чего бы такое сказать; испробовать; чёртова дура; аж; ихняя.

Речь рассказчика изобилует частицами, вводными словами: «Ах, до чего всё-таки американцы народ острый!»; «Конечно, может, эта машина несколько и раньше придумана, но нам-то прислали её только что»; «Это был торжественный и замечательный день, когда прислали эту машинку»; «Действительно: масса винтиков, валиков и хитроумных загогулинок бросилась нам в лицо»; «Так, например, Константин Иванович выстрелил из нагана, и, конечно, не в трубу, а, так сказать, сбоку...». Зачастую их употребление не оправдано: «И в ту минуту мы воочию убедились, какой это великий гений изобрел её»; «Ну, указали ему, конечно»; «Тут, действительно, все увидели, насколько велико и гениально это изобретение» и т. п.

Кроме слов или словосочетаний, можно найти также синтаксические конструкции, принадлежащие разным стилям речи. «...Тыкин Василий. Худой такой, длинный...» – конструкция, типичная для разговорной речи. «...ничего не придумав и махнув рукой, отошёл от машины, искренне горюя о своей малограмотности» – деепричастный оборот, характерный больше для письменной речи.

Особый комический эффект создаётся сочетанием разностилевых единиц в одном предложении. «Тут выступил уважаемый товарищ Тыкин Василий. Худой такой, длинный, по шестому разряду получающий жалованье плюс за сверхурочные»: «уважаемый товарищ» – официальный стиль, употребляется только в позиции обращения; определения к имени персонажа относятся к разговорному (даже несколько сниженному) – «худой такой, длинный»

и канцелярскому – «по шестому разряду получающий жалованье плюс за сверхурочные» – стилям. «Подошёл он к машинке не без некоторого волнения, долго думал, чего бы ему такое сказать, но, ничего не придумав и махнув рукой, отошёл от машины, искренне горя о своей малограмотности»: в этом предложении встречаются элементы разговорно-просторечного стиля («чего бы ему такое сказать»), письменно-литературного («не без некоторого волнения», «искренне горя») и публицистического или официального («малограмотность»). По словам В. В. Виноградова, «элементы этих разных жаргонов, разных стилистических слоёв смешиваются, соединяются в неожиданных сцеплениях» [1, с. 272], и это является одной из главных отличительных черт стиля Зоценко.

Среди других стилистических приёмов, использованных автором в рассказе, можно назвать намеренное искажение фразеологизма: «...масса винтиков, валиков и хитроумных загогулинок бросилась нам в лицо» (контаминация фразеологизмов «кровь бросилась в лицо» – «броситься в глаза»); плеоназм – «великий гений»; эпитеты – «торжественный и замечательный день», «гениальное изобретение», «восхищённые зрители», «отчаянный ругатель и буян», нередко они используются в неправильных сочетаниях – «гениальный аппарат», «машинка нежная на вид» и т. п.

Встречаются также ошибочные сочетания слов: «неуклонно произвёл запись» (правильно: безошибочно); «доподлинно передал» (правильно: точно); «действовала безотлагательно» (правильно: безошибочно, точно, чётко); «лавры понижаются» (правильно: значение понижается); «заслуга перед лицом человечества» (правильно: заслуга перед человечеством).

Особое внимание иностранных учащихся при работе над этим текстом следует обратить на использование автором пассивных конструкций. В русском языке пассивные конструкции, образованные при помощи кратких страдательных причастий, являются в большей мере характеристикой научного или официально-делового стилей речи. У Зоценко же они входят в речь рассказчика: «...всё это открыто и придумано американцами»; «снова очастливлено человечество» (причастие малоупотребительное); «...эта машина раньше придумана»; «когда машина была осмотрена...»; «потом было приступлено к опытам» (неправильное употребление – попытка образовать страдательное причастие от непе-



реходного глагола); «здорово пущено...». Наряду со словами книжного или официально-делового стилей, эти конструкции должны показать, что рассказчик – человек достаточно образованный или «культурный». Присутствие в тексте таких конструкций (в том числе и неправильных) даёт преподавателю РКИ возможность повторить со студентами правила образования и использования страдательных причастий в пассивных конструкциях.

При анализе рассказов М. Зощенко необходимо обращать внимание студентов не только на речевые особенности текста, но и на сатирическую направленность его произведений, в некоторых случаях объяснять, что является объектом сатиры. Ироническое отношение автора к поклонению перед всем иностранным, в данном случае – перед тем, что сделано в Америке («Ах, до чего всё-таки американцы народ острый! Сколько удивительных открытий, сколько великих изобретений они сделали! Пар, безопасные бритвы Жиллет, вращение Земли вокруг своей оси – всё это открыто и придумано американцами и отчасти англичанами»; «Ах, Америка, Америка, – какая это великая страна!» и другое), американскими студентами бывает иногда интерпретировано не как самоирония, а как насмешка над Америкой и американцами.

Большого страноведческого комментария рассказ «Диктофон» не требует. Возможно, понадобится объяснить, что значит «получать жалование по шестому разряду плюс за сверхурочные», кто такой «бывший черноморец» и почему у «многоуважаемого Константина Ивановича Деревяшкина» есть наган.

Таким образом, работа над рассказом М. Зощенко «Диктофон» может включать рассмотрение стилистических особенностей текста, некоторое количество грамматических заданий, страноведческий комментарий и обсуждение сатирической направленности рассказа.

#### Литература

1. Зощенко М. М. Собрание сочинений в 3-х томах. – Л.: Художественная литература. – С. – 201–205.
2. Виноградов В. В. Избранные труды. Язык и стиль русских писателей. От Гоголя до Ахматовой. – М.: Наука, 2003. – С. 266–283.

УДК 811.112.2:81'25:378.147

**Шведова О. В.**

Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна

## **РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ (НЕМЕЦКОМУ) ЯЗЫКУ**

В статье рассматриваются примеры работы с художественным текстом на занятиях и в рамках конкурса на лучший художественный перевод, основные правила перевода художественного текста и факторы, влияющие на его качество.

*Ключевые слова: художественный текст, эквивалентность оригиналу, экстралингвистические факторы, ошибки перевода*

**O. V. Shvedova**

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

### **The work with authentic literary texts in German classes**

The article presents the ideas of working with authentic literary texts for the translation contest, the main features of literary translation, the main rules of it & the issues affecting the quality of translation.

*Keywords: literary text, adequate translation, mistakes of translation*

В программе изучения иностранного языка в вузе работа над художественным текстом не предусмотрена. Однако не подлежит сомнению, что любые занятия языком предполагают обращение к литературе, на этом языке написанной. При этом разбор художественных текстов важен не только с точки зрения лингвистической, но и общегуманитарной. Именно поэтому в последнее пособие для 1 и 2 курсов нами были включены художественные тексты, органически интегрированные в разделы изучения соответствующих разговорных тем. Кроме того, разговор о немецкой художественной литературе входит составной частью в тему «Германия – страна изучаемого языка». Но, главным образом о художественном переводе речь заходит при ежегодном проведении конкурса на лучший художественный перевод.

В отличие от текстов делового и профессионального характера, в частности, текстов юридических или технических, где пе-

ревод должен осуществляться как можно ближе к оригиналу, текстам художественным педантичное следование оригиналу, вплоть до воспроизведения иноязычных грамматических конструкций, скорее противопоказана. В данном же случае следует скорее говорить не о разных видах литературы, а о принципиально разных подходах к переводу как таковому. Первая стратегия имеет целью максимальное, почти буквальное следование тексту, вторая направлена при более свободном следовании иноязычному тексту на одновременную передачу его художественного своеобразия и допускает некоторые вольности ради поиска наиболее точного эмоционально аналога родного языка. В качестве примера самого неудачного авторского свободного перевода можно привести «Сосну» Лермонтова, подменившую собой «Ель» Г. Гейне, где у первого полностью теряется любовный сюжет второго из-за несовпадения рода дерева в русском и немецком языках (Fichtenbaum – м. р.; «сосна» – ж. р.; Жуковский вышел из положения, переведя «ель» «кедром»). Главной проверкой того, научились ли студенты находить золотую середину между упомянутыми подходами и является конкурсный перевод художественного отрывка.

В качестве текстов нами выбираются как самостоятельные рассказы, так и отрывки из романов, представляющие собой законченные сюжеты. При проверке переводов ошибки могут быть классифицированы и обобщены. При этом выяснено, что грамматические ошибки составляют около 30 %, 70 % приходятся на ошибки лексического и стилистического характера. Поэтому при последующем разборе переводов следует особо подчеркнуть, что «эквивалентность отдельных языковых единиц не означает эквивалентности текстов в целом» [4], то есть значение экстралингвистических факторов, включающих в себя факторы как культурно-исторические, так и ситуативно-контекстуальные, имеет огромное значение и не может быть проигнорировано.

Одновременно выполнить два противоречащих друг другу требования – сохранить особенности немецких средств выражения и превратить текст в версию, аутентичную родному русскому языку, задача, оказывающаяся для студентов нередко непосильной. Да и можно ли от них требовать больше, чем от профессиональных переводчиков, которых немецкий строй фразы нередко гипнотически заставляет идти за собой, как, например, в переводе ро-

мана Н. Нойхаус «Белоснежка» (N. Neuhaus “Tiefe Wunden”, М.: Эксмо, 2014).

«В середине стоял массивный из такого же тёмного дерева, как и облицовка стен стол с десятью на первый взгляд неудобными стульями» (следование русскоязычного переводчика немецкому распространённому определению не вызывает сомнений). Здесь же мы находим такие перлы, как «Она скучала всеми фибрами своего сердца» (помимо «фибрами», здесь русская «душа» заменена немецким «сердцем», при этом игнорируется постоянный факт замены нашего размыто-абстрактного существительного немецким конкретным. Пример: «Благодарю Вас от души» в немецком может происходить только «от сердца». Мы изливаем кому-то душу, немцы – «вытряхивают сердце»).

Такое же игнорирование значений, но более простительное, мы находим в работах студентов: «*У него кризис смысла*», то есть из всех значений слова “*Sinn*” – 1. Чувство, 2. Смысл, 3. Рассудок выбрано первое попавшееся, без оглядки на возможный русский эквивалент и без понимания необходимости в любом случае трансформировать немецкую фразу. Примерами дословного перевода могут служить предложения: «Там *очень замечательно съест* охотничий шницель», «На *задней части* газеты», «Попытка *восстановить сломанную* нить», «Она *пришла в царственное молчание*» и многие другие. Все приведённые курьёзы имеют место в силу того, что «во многих ситуациях перевода воспроизведение линейно-смысловой формы исходного текста не представляется возможным без осуществления переводческих трансформаций» [2].

Внимание студентов следует обратить не только на кальки с немецких грамматических структур и немецких лексем, но и на возможное сосуществование в тексте разных языковых стилей: разговорного, делового, официального, как и существование «сниженной лексики, сленга, оборотов жаргонного характера», то есть «языка обособленных языковых групп» [3, с. 131]. В числе предлагавшихся для перевода текстов были и романы / новеллы последних лет (W. Herrndorf “tschik”, E. Heidenreich, B. Schroeder “Der Mantel der Liebe”, “Trachtenmode”), изобилующие молодёжными, школьными, рекламными жаргонизмами. На особом месте стоит рассказ М. Зутера “Hunold, Manager und Familienvater”, где отец семейства рассуждает о бытовых вещах, отдыхе, детях ис-

ключительно на языке управленца, чем удачно достигается комический эффект, который в переводе сумели передать – и то с оговорками – единицы.

Из сопоставления фрагментов оригинального текста с представленными переводами, предлагаемыми студентам для обсуждения, оказывается возможным «выявить разницу прагматических значений языковых единиц и различные способы контекстуального эквивалентного перевода» [1]. Именно такой подробный разбор ошибок позволяет на практике подвести студентов к пониманию основных правил перевода художественного текста:

- передача семантико-структурного своеобразия оригинала посредством грамматических аналогов родного языка;
- поиск оптимальных семантических аналогов родного языка иноязычным лексическим единицам и фразеологизмам;
- учёт экстралингвистических факторов, то есть понимание историко-культурного контекста и своеобразия отражения реальности представителями другой нации с иной «классификационной решёткой».

Дело преподавателя научить студентов бережно обращаться с историческими реалиями (к примеру, называть германского кайзера – кайзером, а не царём, и не королём), социальными реалиями, разъясняя, что *Senioren* – это не обращение, а название жителей Германии, достигших пенсионного возраста, чужой культурой, рассказывая на занятиях не только об истории немецкой литературы и архитектуре, но и о традициях Германии, к которым относятся и празднования карнавалов и Рождества, и установки, сформировавшие немецкий характер, начиная с пресловутого *Ordnung muss sein* до непреклонных слов, которыми немецкие отцы урезонивали своих строптивых сыновей: “*Wes Brot du isst, dessen Lied du singst*” “Чей хлеб жуёшь, того и песни поёшь», или поучения, напоминающем, что в своих желаниях следует оставаться реалистом: «*Wer nicht kann, , was er will, muss wollen, wa ser kann*» – «Кто не может, чего хочет, должен хотеть то, что может». И дело преподавателя попробовать объяснить студентам, каким образом нация, во всём ищущая регламентации и чёткости, могла, например, подарить миру такое литературное течение, как “*Sturm und Drang*”, разрывающее все рамки, презирующее все каноны, и прославляющее гениальную самобытную личность там, где чуть

ли не преступлением всегда считалось “*aus der Reihe tanzen*”, т. е. «вытанцовывать, выходить из ряда, отличаться от всех». И как бы ограничены мы не были программой, время, потраченное на разбор художественного текста и разговор о чисто гуманитарных вещах, никогда не будет временем, потраченным впустую, так как именно этим воспитывается и художественный вкус, и любовь к языку-посреднику, делающему более наглядным своеобразие собственной культуры.

#### Литература

1. Баранчеева Е. И. Прагматический потенциал переводного текста. – 2015. – <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmaticheskiy-potentsial-perevodnogo-teksta>.
2. Олейник А. Ю. 2015 Пути и перспективы развития переводоведения <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-i-perspektivy-razvitiya-perevodovedeniya>
3. Свидинская Н. Т. Жаргон как языковой материал в дисциплине «Русский язык и культура речи» // Современные тенденции в изучении и преподавании русского языка и литературы: матер. докл. и сообщ. XXII междунар. науч-метод. конф. – СПб: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2017.
4. Чупракова Е. В., Попович Е. С. 2014. Лингвистические и экстралингвистические аспекты перевода. – <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-i-ekstralingvisticheskie-aspekty-perevoda>.

## **V. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

УДК 811.161.1'243:378:028.1

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

Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет

### **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ АННОТИРОВАНИЮ И РЕФЕРИРОВАНИЮ**

Статья посвящена обучению иностранных студентов аннотированию и реферированию. В статье рассматриваются критерии отбора текстов, языковые клише, структура аннотации и реферата. Показана значимость грамотного составления рефератов в учебной и научной сферах обучения студентов. Раскрывается содержание впервые используемого авторами понятия «обучающий реферат».

*Ключевые слова: аннотирование, реферирование, отбор текстов, научно-популярные тексты, структура реферата, языковые клише, обучающий реферат.*

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

Saint Petersburg State Chemical Pharmaceutical University

### **Training foreign students in annotation and making essays**

The article is dedicated to training foreign students in annotation and making essays. The article discusses the criteria for the selection of texts, language clichés, the structure of annotation and abstracts. The importance of making competent abstract in the educational and scientific spheres of student learning is shown. The article reveals the content of the notion of a “training abstract” first used by the authors.

*Key words: annotation, making essays, text selection, popular science texts, abstract structure, language clichés, training abstract.*

На продвинутом этапе обучения иностранных студентов русскому языку в Санкт-Петербургском химико-фармацевтическом университете уделяется большое внимание обучению аннотированию и реферированию. Это объясняется тем, что, во-первых, на экзамен по русскому языку выносятся написание реферата, во-вторых, во время учёбы студентам приходится нередко писать ре-

фераты, курсовые работы, доклады, а по окончании университета – дипломный проект или дипломную работу.

В связи с этим перед нами встаёт немаловажный вопрос: «На каких текстах обучать аннотированию и реферированию?». В методике преподавания русского языка как иностранного существуют разные подходы к решению данного вопроса. На наш взгляд, для иностранных студентов наиболее эффективными являются тексты научного стиля речи, которые носят научно-популярный характер, поскольку они содержат небольшое количество специальной терминологии и доступны для восприятия.

В СПХФУ преподаватели кафедры русского языка проводят тщательный отбор текстов для обучения иностранных студентов аннотированию и реферированию. Материал подбирается с учётом профиля вуза и последних достижений в области медицины и фармации.

При отборе текстов принимаются во внимание их актуальность, познавательная значимость и доступность объёма. Тексты подбираются из таких журналов медицинского и фармацевтического направления, как *«Будь здоров»*, *«Фармация»*, *«Химия и жизнь»*, а также газет *«Фармацевтический вестник»*, *«Аргументы и факты»*, *«Комсомольская правда»*, *«Санкт-Петербургские ведомости»* и др.

В осеннем семестре на третьем курсе проводится обучение аннотированию на материале научно-популярных текстов: *«На пути к победе над раком и созданию суперлекарств»*, *«До еды или после»*, *«Селен против бунтующих радикалов»*, *«Витамины про запас»*, *«Антиоксиданты против болезней»*, *«Дженерики – реальная альтернатива лекарственным препаратам»* и др.

В процессе обучения аннотированию иностранные студенты знакомятся со структурой аннотации, а также с языковыми клише: рассматривать, освещать, излагать вопросы; посвящать проблемам; обобщать материалы; останавливаться на характеристике; обращать внимание на; уделять внимание; анализировать проблемы; приводить данные о; касаться вопроса о; делать вывод о; показывать значение и др. Обращается внимание на использование активных и пассивных конструкций типа: автор рассматривает вопрос – автором рассматривается вопрос, в статье рассматривается вопрос, в статье рассмотрен вопрос.



Для наглядности студентам предлагаются аннотации учебных пособий по русскому языку, в свою очередь студенты подбирают и анализируют аннотации пособий, методических разработок по тем дисциплинам, которые они изучают в данный промежуток времени.

Обучение аннотированию – важный этап в подготовке студентов к написанию реферата. На занятиях иностранные студенты знакомятся с разновидностями рефератов, со схемой реферата, с реферативными языковыми клише, с образцами рефератов, взятых из различных реферативных журналов. Предлагается таблица трёхчастной структуры реферата [1, с. 177–178] (табл. 1).

Работу над реферированием мы начинаем с обучающего реферата на материале научно-популярного текста. Под **обучающим рефератом** мы понимаем комплекс последовательно выполняемых заданий по обучению реферированию. Поясним сущность этих заданий: после чтения статьи и объяснения незнакомой лексики письменно составляется план, устно раскрывается каждый его пункт, выполняется тест, который составлен преподавателем таким образом, чтобы правильный выбор ответов представлял собой реферат по данной статье. Проверив тестовое задание, предлагаем выписать все правильные ответы и прочитать полученный текст. На вопрос: «Что представляет собой этот текст?», студенты не сразу понимают, что перед ними готовый реферат. Повторное чтение материала помогает студентам вникнуть в содержание и структуру полученного текста, увидеть знакомые по аннотациям конструкции и, наконец, определить его вид (реферат).

Таблица 1. Структура и содержание реферата

Вводная часть (заголовочная)	Фамилия и инициалы автора (авторов); Название работы (книги, статьи); выходные данные (год, место издания, название, номер журнала, страницы).
Собственно реферативная часть. 1. Вступление	Формулировка темы (проблемы) первичного текста, которая, как правило, отражена в названии текста (статьи, книги); начало собственно реферативной части должно быть обобщающим и одновременно содержащим указания на новую информацию.

Вводная часть (заголовочная)	Фамилия и инициалы автора (авторов); Название работы (книги, статьи); выходные дан- ные (год, место издания, название, номер журнала, страницы).
2. Основная часть	Компрессия научной информации, направленная на то, чтобы выявить и выбрать из содержания первичного документа наиболее существенную, новую информацию и представить ее в новой краткой форме в соответствии с поставленной це- лью по принципу «минимум знаков – максимум информации»
3. Заключительная часть	Вывод автора.
Итоговая часть (не является обязательной для информационного реферата)	Вывод, содержащий оценку работы автора(-ов) с точки зрения новизны информации и рекоменда- ции о возможности и сфере использования изло- женных идей (положения)

Сложность в составлении реферата заключается в том, что студенты очень часто реферативное изложение подменяют пересказом текста. Вот почему необходимо отработать употребление реферативных клише, доводя до автоматизма их использование. Следует расширить круг языковых клише, известных студентам по составлению аннотации, добавив к ним реферативные: *автор сообщает, показывает, отмечает, объясняет, выделяет, указывает, утверждает, анализирует, критикует, (не) соглашается с мнением, (не) разделяет, (не) опровергает точку зрения (кого?), ссылается на точку зрения (кого?)* и т. д. Для заключительной части рекомендуется использовать выражения: *итак, на основании всего сказанного можно сделать вывод; исходя из вышеизложенного, можно прийти к выводу; подводя итог, можно отметить следующее* и т. д.

Надо отметить, что написание любых научных работ для иностранных студентов – достаточно сложная задача, но методически правильно организованная система заданий по обучению аннотированию и реферированию, безусловно, способствует успешному развитию навыков и умений в составлении не только

аннотации и реферата, но и курсовой работы, тезисов доклада, статьи, дипломной работы.

#### Литература

1. Культура русской речи: учеб. пособие / под. ред. З. Б. Аббасовой – СПб.: Изд-во СПХФА, 2016. – С. 174 – 180.

УДК 811.161.1'243:81'373

**Авлова Т. Б., Марусенко Н. М., Кириченко С. В.**

Санкт-Петербургский государственный университет

### **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В статье рассматриваются пути совершенствования лексического знания на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному с учетом лексико-тематических и лексико-семантических групп. Рассматривается необходимость привлечения словарей активного типа.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, лексика, системный подход, словарь.

**T. B. Avlova, N. M. Marusenko, S. M. Kirichenko**

Saint Petersburg State University

### **Improvement of lexical knowledge at the advanced level of Russian as foreign language**

The article deals with the improvement of lexical knowledge at the advanced level of Russian as foreign language taking into account lexical-thematic and lexical-semantic groups. Attraction of the dictionaries of active type is considered.

*Keywords:* Russian as foreign language, lexicon, systemic approach, dictionary.

Продвинутый этап обучения РКИ характеризуется расширением сфер общения и языковыми и речевыми средствами, обслуживающими эти сферы. На первый план выходит учебно-профессиональная сфера, значительно расширяется социально-бытовая сфера общения. На данном этапе активно проходит рабо-

та по всем видам речевой деятельности, который связывают со вторым и третьим уровнями владения русским языком как иностранным (ТРКИ-II/B2 и ТРКИ-III/C1). Формирование и совершенствование лексического знания включается в общий процесс обучения. Посредством познания новой для изучающих русский язык как иностранный действительности, другой картины мира появляется новое знание, закреплённое, прежде всего, в лексическом составе языка. На этом этапе происходит развитие продуктивных умений в письме и говорении, декодирование/понимание скрытых смыслов и авторской интенции при аудировании и чтении, актуализируется прагматика речевого высказывания.

Слово непосредственно связано с называнием явлений, действий, предметов и даже целостных фрагментов мира. Выделение и обозначение фрагментов познаваемого мира заключается и в самой функции слова [1]. При обучении иностранцев русской лексике важным становится формирование и совершенствование механизмов владения языком высокого уровня, связанного с настоящим пониманием взаимосвязи лексических единиц в лексико-семантической системе языка.

Являясь одним из основных компонентов содержания обучения русскому языку как иностранному, сложность и разноплановость лексики диктует необходимость скрупулезного и тонкого подхода к описанию лексических объединений различного рода.

Анализируя слово как способ представления лексического знания, преподаватель транслирует идею о том, что слово объединяет в себе лексическое и грамматическое значения, и при описании лексики при подготовке курсовых, дипломных работах и магистерских диссертаций основной задачей является проблема лексического значения слова. Выявление основных отличительных признаков при сопоставлении различных слов друг с другом и соотнесение их с определённым понятием позволяет зафиксировать лексическое значение слова.

Объединение слов в рамках лексико-тематической группы (ЛТГ) и лексико-семантической группы (ЛСГ) представляет собой один из наглядных и понятных для иностранцев способов выражения системности лексики (например, ЛСГ характеризуется упорядоченностью связей между единицами, формируется с учетом синонимических, антонимических, синтагматических связей, лек-

сической многозначности). Поэтому ЛТГ и ЛСГ, сформированные с учетом основных методических принципов организации учебного материала, являются важнейшим элементом современного содержания обучения русскому языку как иностранному. Также важно учитывать словообразовательные связи лексем ЛСГ в русском языке, а именно, дериваты с суффиксами субъективной оценки, что составляет известную лауну для сознания носителей иностранного языка и определяет включение таких единиц в содержание обучения русскому языку как иностранному.

Необходимость ограничения в учебных целях реального объема, например, ЛСГ определяет значительное сокращение количества лексических единиц на основе учета лингвометодических принципов организации учебного материала. Работа с такими группами лексики особенно эффективна, поскольку они обладают большим обучающим потенциалом, особенно когда речь идет о разговорной речи, способствует развитию и языковой, и грамматической компетенций.

Исходя из коммуникативных потребностей студентов-иностранцев, можно использовать ряд словарей, ориентированных на развитие именно коммуникативных навыков, и материалы Национального корпуса русского языка. В первую очередь, это «Большой универсальный словарь русского языка» под ред. В. В. Морковкина [2]., «Словарь сочетаемости слов русского языка» под ред. П. Н. Денисова и В. В. Морковкина [3] и «Активный словарь русского языка» под ред. Ю. Д. Апресяна [4]. Все три словаря по сути являются словарями активного типа, задача которых заключается в том, чтобы «обеспечить нужды говорения, или, более широко, нужды производства текстов» [4, с. 6]. В данных словарях представлены сочетательные свойства наиболее употребительных слов русского языка.

Так, например, «Большой универсальный словарь русского языка» следующим образом представляет существительное «биография»: короткая (краткая, полная, подробная, (не)интересная, яркая, богатая события...) б. Б. писателя (отца ...). Автор (данные, факт, подробности...) б, человек интересной (редкой...) б. Случай (факт, эпизод...) из б. Человек с интересной (необычной...) б. Рассказать (изложить, написать, опубликовать, знать, приукрасить, перелистать...) б. Знакомиться с б., а «Словарь сочетаемости слов русского языка» дает еще большую информацию о том, как дан-

ная лексема функционирует в языке: Поучительная, яркая, простая, сложная, запутанная, своеобразная, (не)обычная, (не)обыкновенная, редкая, славная, прекрасная, героическая трудовая; Составление, изложение, знание, написание, автор, опубликование, издание, изучение, начало, продолжение, конец, глава, страница, данные, подробности б., Составить, подготовить, закончить, издать, опубликовать, исказить, просмотреть б., Внести что-либо в б., явствует из б., повлиять на б., наложило отпечаток на б., сослаться на б., работать, задуматься над б., говорить о б., судить по б., знакомиться с б., Б. кого-чего-л. богата чем.-л., бедна чем.-л., насыщена чем.-л., изобилует чем.-л.

Языковой и внеязыковой потенциал слова обуславливает неразделимость его изучения, при этом важна методически сформированная информация о обязательном объеме лексических средств, системной характеристике группы изучаемой лексики, о парадигматическом и синтагматическом потенциале, а также об их стилистической маркированности.

Поскольку не вся лексика, необходимая иностранцам для решения коммуникативных задач, с которыми они сталкиваются при изучении и использовании русского языка, представлена в вышеуказанных словарях (или информация является недостаточно полной), необходимо привлекать учебные словарные материалы лингвокультурологического характера, отражающие тематическую структуру изучаемого корпуса лексических средств; их основные системные характеристики; межъязыковые и межкультурные различия, данные Национального корпуса русского языка, что позволяет оценить, насколько слово «активно» в современном русском языке.

#### Литература

1. Апресян Ю. Д. Формальная модель языка и представление лексикографических знаний // Вестник языкознания. – 1990. – №6. – С. 123–139.
2. Большой универсальный словарь русского языка / Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина; Под ред. В. В. Морковкина. – М.: Словари XXI века; АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2016. – 1456 с. – (Фундаментальные словари).
3. Словарь сочетаемости слов русского языка: Ок. 2500 словар. ст. / Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина; под ред. П. Н. Денисова и В. В. Морковкина. – 3-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АсТ», 2002. – 816 с.
4. Активный словарь русского языка / отв. ред. Ю. Д. Апресян. – М.: Языки славянской культуры, 2014.

УДК 811.161.1'243:07:378.147

**Алгунова Ю. В., Сафонова А. С.**

Тверской государственной медицинский университет Минздрава РФ

## **АНАЛИЗ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕКСТОВ ГАЗЕТНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ НА УРОКАХ РКИ**

Данная статья посвящена изучению проблем методики преподавания РКИ в сфере обучения иностранных студентов репродуктивной и продуктивной письменной речи разных функциональных разновидностей русского языка.

*Ключевые слова: публицистический стиль, вводно-модальные конструкции, методика преподавания русского как иностранного, письменная речь, функциональные разновидности языка, стилистика, язык газет.*

**Ju. V. Algunova, A. S. Safonova**

Tver State Medical University

## **Analysis of stylistic peculiarities of texts of the newspaper-style at the lessons of Russian as a foreign language**

This article is devoted to the study of the problems of teaching Russian as a foreign language in the field of teaching foreign students reproductive and productive writing of various functional varieties of the Russian language.

*Keywords: publicistic style, input-modal means, methods of teaching Russian as a foreign language, written speech, functional types of language, stylistics, the language of newspapers.*

Одной из сложных проблем в методике преподавания РКИ является обучение иностранных студентов письменной речи. Для успешного овладения репродуктивной и продуктивной письменной речью иностранным учащимся необходимы «изучение системы функциональных разновидностей русского литературного языка, отработка навыков работы с содержанием исходного текста, формирование умения составлять тексты разных жанров» [5, с.124]. Преподаватель РКИ проводит работу по обучению восприятию и воспроизведению учебно-научных и научных текстов, ориентированных на профиль обучения, текстов художественного и разговорного стилей. Однако не менее важное место в системе обучения РКИ занимает и работа с публицистическим стилем.

Способом формирования рецептивной речевой деятельности и психофизиологического механизма восприятия письменного речевого произведения является анализ публицистических текстов, взятых из газет и журналов.

Газета – это форма социального общения, а газетно-публицистический язык – целая система явлений, которые неповторимы ни в одной другой сфере. Язык газет представляет интерес для исследования как сфера протекания активных процессов, в нем происходит постоянное пополнение, обновление и фиксация нарождающихся языковых явлений, аккумуляция средств практически всех лексических пластов. Процесс обновления в русском языке на газетной полосе обусловлен не только многостильностью и тематическим разнообразием материалов, но также выразительностью и экспрессией – обязательным компонентом изложения. Значительное количество лексем, специфических для публицистического стиля, имеет экспрессивно-оценочный характер.

Свойственные для публицистических произведений информационно-содержательная и организационно-воздействующая функции устанавливают особые отношения между пишущим и читающим: речь журналиста не только сообщает информацию, но и воздействует на мнения и настроения читателя. Для публицистического стиля характерна прямая беседа с читателем, что определяет принадлежность газетного текста к особому коммуникативному типу речи.

Исследователи отмечают, что важную роль в публицистической речи играют вводно-модальные средства (ВМС). Для реализации экспрессивности в газетном языке используются вводно-модальные слова и словосочетания разных функционально-семантических групп, но наиболее частотными являются ВМС, выражающие чувства говорящего: «*Слава Богу, беды не случилось*» [1, с. 3]; «*Как назло, пошел сильный дождь*» [3, с. 6]; «*К сожалению, это не редкость в нашей стране*» [1, с. 5].

Экспрессивная функция газеты, определяемая ее воздействующей направленностью на адресата, вызывает открытую оценочность речи, которая проявляется в столкновении точек зрения, в критике противоположных мнений, чему способствуют ВМС, выражающие уверенность или неуверенность в достоверности сообщаемого: «*Естественно, к делу подключается папа со своими*



связями в вузе» [2, с.3]; «Разумеется, каждый волен искать себе лучшие условия работы» [2, с. 15]; «В самом деле, некоторые банки превратили уплату налогов в весьма доходный бизнес» [2, с. 9].

Информационная функция публицистического стиля воплощается в таких особенностях, которые связаны с проявлением объективности интеллектуальной речи, документализма. Реализации объективности и фактологической точности способствует специализированная группа ВМС, указывающих на источник сообщения: «По легенде, именно ваны научили скандинавских богов письменности, а значит, и рунам» [1, с. 12]; «По мнению демографов, численность населения России уже никогда не будет расти» [3, с. 11].

Точность выражения достигается использованием ВМС, обозначающих способ оформления высказывания: «Иными словами, кому выгодно преступление, тот и попадает под подозрение» [3, с. 10].

Свойством публицистического стиля является аргументированность и логичность излагаемого. Направленность на убеждение, система доказательств сближает публицистические тексты с научными в некоторых их частях [4, с. 28]. Это реализуется с помощью ВМС разных групп: выражающих последовательность изложения и подведение итога, подводящих итог, выделяющих главное, присоединяющих дополнительную информацию.

Выполняя просветительскую функцию, газеты и журналы публикуют сообщения о научных открытиях, технических новинках, экономических проблемах, что является аналитическими произведениями, в которых четко прослеживается синтез аналитизма, обобщенности, аргументированности и логичности. Все это возможно благодаря использованию средств, свойственных научной речи, в частности, употреблению вышперечисленных групп ВМС. Однако, в отличие от собственно научной речи, газетная даже в аналитических произведениях отличается эмоциональностью. Массовый характер коммуникации отражается на стилистике публицистической речи, чем объясняется активизация использования ВМС, характерных для разговорной стихии: «Пока, слава Богу, начальнику генштаба политическое руководство страны доверяет» [2, с. 5]; «Американские университеты даже любят, когда в них учатся 5–10 % инородцев, – это, мол, разбавляет общую массу» [2, с. 12].

Таким образом, можно сделать вывод, что в особенности употребления ВМС находят отражение такие важные свойства публицистического стиля, как информативность, экспрессивность, эмоциональность и оценочность. Культура письменного общения невозможна без грамотного использования синтаксических конструкций, в частности ВМС. Опыт работы с иностранными студентами показывает, что для иноязычной аудитории характерны трудности при формировании навыков активного владения разными стилями русского языка. Одним из этапов работы преподавателя над формированием навыков восприятия текстов публицистического стиля речи у иностранных учащихся является объяснение специфики синтаксических моделей, среди которых важное место занимают ВМС. Обладая разнообразием стилистических оттенков, полифункциональностью, вводно-модальные конструкции затрудняют процесс понимания текстов. Сложность конструкций требует серьезной работы не только над лексикой, но и стилистикой. Анализ письменных работ студентов свидетельствует об устойчивости ошибок в употреблении ВМС, что объясняется недостаточным вниманием к стилистическим, коммуникативным аспектам функционирования вводно-модальных средств. Это подтверждает необходимость особого внимания к ним на уроках РКИ.

#### Литература

1. Московский комсомолец. – 2016. – № 46.
2. Московский комсомолец. – 2016. – № 47.
3. Московский комсомолец. – 2016. – № 48.
4. Алгунова Ю. В. Вводно-модальные средства в сложном предложении (на примере текстов газетно-публицистического стиля) // Русский язык и литература в современном культурном, информационном и образовательном пространстве. – Тверь, 2008. – С. 27–29.
5. Рюмшина Н. В. Опыт формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся медицинского вуза / Н. В. Рюмшина, Ю. В. Алгунова // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранными учащимися. – 2012. – № 2. – С. 123–126.

УДК 811.161.1'243:378.147:81'271.1

**Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **ОБРАЩЕНИЕ К ОШИБКЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЮ НАРУШЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ**

Статья посвящена проблеме изучения ошибок студентов при изучении русского языка как иностранного. Дается классификация ошибок, предлагается рассмотрение ошибок как нарушений в процессе формирования навыка в целях разработки эффективных методов предотвращения ошибок и их исправления на основе ориентации на этапы формирования навыка.

*Ключевые слова: ошибка, навык, этапы формирования навыка, методика преподавания.*

**L. G. Belikova, I. N. Erofeeva**

Saint Petersburg State University

## **Accessing error as an indicator of violations during the formation of skill in the practice of teaching Russian as foreign language**

The article is devoted to the problem of studying the student's mistakes in Russian language. Classification of mistakes is given, the analysis of errors as violations in the process of skills forming is presented - in order to develop effective methods of preventing errors and methods of their correction based on stages of skill forming.

*Keywords: error, skill, skill formation stages, methods of teaching.*

Исследование нарушений в речи иностранных учащихся давно привлекает внимание методистов. На материале ошибок возможно проведение самых различных исследований: этот вопрос интересен для анализа в области сопоставительного языкознания; в области психологии, где ошибки рассматриваются в связи с изучением взаимозависимости психологических особенностей личности и его речевой деятельности; в области методики ученые и преподаватели-практики занимаются решением проблем, связанных с содержанием процесса обучения и деятельностью учащихся при изучении иностранного языка и речи.

В практике обучения иностранному языку наиболее удобной считается классификация ошибок по аспектам языка: фонетическому (фонетические, ритмико-интонационные ошибки), грамматическому (морфологические, словообразовательные, синтаксические ошибки), лексическому (нарушение лексической сочетаемости, неправильное словоупотребление, полисемия, ошибки в употреблении синонимов, омонимов, антонимов, паронимов). Последние десятилетия, оценивая речевой продукт учащегося, методисты используют понятие коммуникативной компетенции и в связи с этим фиксируются и анализируются ошибки, относимые к ее компонентам. Так, в речи могут появиться ошибки, связанные с недостаточными знаниями культуры, традиций страны изучаемого языка – нарушения в области социокультурной и социолингвистической компетенции; ошибки, связанные с нарушениями построения речи: неправильно выбранная стратегия и тактика общения, несоответствие теме, нарушение структурно-смыслового построения текста, смешение микротем и др. – т. е. ошибки, говорящие о несформированной дискурсивной компетенции. Выделяют также ошибки в области лингвистической компетенции.

В данных классификациях ошибку рассматривают как результат речевой деятельности, упуская важный момент: откуда она появилась? В чем ее причина? Чтобы понять это, необходимо обратиться к психолингвистической основе речевой деятельности.

Согласно результатам исследований психолингвистов, процесс речепроизводства можно подразделить на три этапа: 1) мотивационно-побудительный; 2) аналитико-синтетический; 3) исполнительный. Особое значение придается второму этапу формирования высказывания, потому что именно здесь происходит построение конструкции и наполнение ее лексемами (или выбор лексем и «связывание» их в предложение). От способов и путей формирования, «выстраивания» высказывания зависит его правильность. На исполнительном этапе – этапе звучащей речи, этапе внешней реализации – вследствие отрицательного влияния родного языка (интерференции) могут возникнуть различные отклонения от нормы изучаемого русского языка, порождающие разноуровневые ошибки. В связи с этим необходимо обратить внимание на психологические закономерности, влияющие на формирование речевых навыков в изучаемом русском языке.

Схема поэтапного формирования навыков, используемая в практике обучения русскому языку как неродному, была разработана психологами К. К. Платоновым, Г. Г. Голубевым [3]. Эта схема позволяет определить, в какой момент появляются ошибки. Первый этап формирования навыка характеризуется осмыслением. Обучаемый отчетливо понимает цель, но не имеет четкого представления о том, как ее достигнуть. Выполняя конкретные операции, он допускает грубые ошибки. Ко второму этапу относится сознательное, но недостаточно умелое выполнение операций (действий). Его характерной особенностью является интенсивная концентрация произвольного внимания, требующего заметных волевых усилий. Третий этап – этап автоматизации навыка (операций) – характеризуется ослаблением произвольного внимания. На этом уровне появляется возможность положительного переноса в процессе научения. Например, при формировании навыка спряжения глагола или при оформлении падежных форм существительных, прилагательных и т. д. учащийся уже может обращаться к усвоенной модели («*вижу дом /сад/арбуз*»). Сначала обучающийся овладевает правильным оформлением моделей, а потом осуществляет положительный перенос. Четвертый этап – этап высокоавтоматизированного навыка. Осуществляя речевое действие на изучаемом языке, учащийся уже контролирует выбор лексемы, грамматической формы. Ошибки исправляются как с помощью самоконтроля, так и преподавателем. Пятый – этап деавтоматизации навыка. Деавтоматизация навыка происходит в случае неиспользования навыка, т. е. утрачивается быстрота, легкость, плавность и другие качества, характерные для автоматизированных речевых действий. В практике обучения РКИ особенно часто подвергаются деавтоматизации сенсорные навыки, навыки восприятия и понимания при слушании, т. е. больше всего «страдают» навыки аудирования. Но говорение также сопровождается напряженностью, замедленной, заторможенной реакцией, затруднениями в высказывании мысли. Деавтоматизации подвержены и навыки в области чтения, письма. Шестой этап сопровождается формированием вторичной автоматизации, при этом восстанавливаются особенности, присущие четвертому этапу – этапу высокоавтоматизированного навыка.

Итак, навык в своем становлении проходит период подъема в начале формирования, после этого следует некоторая стабильность – и вновь подъем. Неравномерность формирования навыка – психологическая закономерность. Целенаправленные наблюдения за становлением навыков при обучении русскому языку как иностранному позволяют педагогам подтвердить мнение психолингвистов: сформировать навык заново легче, чем преодолеть интерферирующее влияние родного языка.

Многие преподаватели-практики отмечают подъем в формировании навыка при изучении предложного падежа существительных и прилагательных единственного числа. Вводится новая грамматическая тема – винительный падеж существительных единственного числа – и мы видим, как под влиянием ситуации (а именно: движение субъекта в пространстве – *где?* – *куда?*) формы винительного падежа вытесняют формы предложного падежа. Причем интерферирующее влияние формы винительного падежа на формы предложного падежа наблюдается даже у тех учащихся, которые совсем не допускали ошибок в период подъема. Данный пример позволяет сделать вывод о том, что навык в самой начальной стадии своего формирования вытесняет из языкового сознания обучаемого уже сформированный. Что делать? Возможно, нужно при обучении формам других падежей повторять использование предложного падежа на каждом уроке, акцентируя внимание учащихся именно на нахождении субъекта где-либо, и только затем переходить к ситуации, связанной с движением «куда». Необходимо постоянно поддерживать сформированные динамические стереотипы в языковом сознании учащихся. Повторение необходимо организовать так, чтобы каждый раз оно проводилось на новом уровне осознания и в новых связях.

Наиболее интересны ошибки в выборе лексической единицы. В следующем примере мы видим, что на этапе II – сознательного, но еще не умелого выполнения операций – студент путает два однокоренных глагола (или, возможно, два глагола одной ЛСГ), один из которых является возвратным: *«Люди схватят мачту (люди хватаются за мачту/держатся за мачту)»* (из сочинения-описания картины «Девятый вал»). Интересные ошибки в следующих предложениях: *«Когда я видел эту квартиру, я чувствовал сила природы»*; *«В этой картине бывает мрачное и облачное*

*небо. Не может видеть солнце, только немного светов в верхней правой квартире»* – показывают, что студент находится на уровне перехода к автоматизации навыка: слово заменяется на похожее по звучанию (*квартира – картина*); формообразование по модели слова «цвет» вытесняет модель «света», здесь «у ищущего слово начинают всплывать побочные слова, близкие к искомому по звуковым, морфологическим или ситуационным связям» [1].

Противоборствующее действие механизмов забывания начинается при формировании нового навыка. Психологи утверждают, что механизмы забывания очень активны в первые десять-двадцать минут и в первые два-три дня начала формирования нового навыка. Как избежать ошибок? Целесообразно включать усвоенный материал в последующую речевую деятельность обучающихся, но при этом необходимо помнить, что концентрированное повторение всегда дает значительно меньший эффект, чем повторение, «распределенное по времени». Навык должен стать долговременным и высокоавтоматизированным. Значит, повторение необходимо проводить на новом уровне осознания и в новых связях: необходимо искать новые ассоциативные связи, моделируя ситуации, по своей характеристике близкие к уже предъявленным ранее в процессе объяснения и отработки языковых навыков, но усложненные новым лексическим материалом. Итак, корректное формирование навыка и правильная организация повторения, учитывающая «зону нарушений и ошибок» являются очень серьезными этапами в работе преподавателя русского языка.

#### Литература

1. Лурия А. Р. Нейропсихология памяти [Электронный ресурс]: [http://big-archive.ru/medicine/neuropsychology\\_of\\_memory/index.php](http://big-archive.ru/medicine/neuropsychology_of_memory/index.php) (Дата обращения: 30.11.2018).
2. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы. – М.: Педагогика, 1970.
3. Платонов К. К. Психология / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М.: Высшая школа, 1973. – 256 с.

## **СТИЛЬ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ МЕТОДИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ**

В статье автор, анализируя существующий в настоящее время в методике преподавания русского языка как иностранного базовый набор терминологических единиц, формирующий основу системы обучения, предлагает ввести категорию, соединяющую объективно-теоретические параметры (цель, подход, метод, приемы, технология, средства обучения) и субъективно избираемые преподавателем (стратегия обучения, приемы). Такой категорией предлагается стиль обучения, широко, но в большинстве случаев бессистемно используемой в настоящее время. В качестве примера того, как стиль обучения влияет на стратегию, реализуемую в рамках коммуникативного метода, приводится система Е. И. Пассова, направленная на социализацию личности обучаемого через приобщение к культуре, а также предлагается альтернативный вариант стратегии, ориентированной на учет когнитивного стиля мышления современных студентов, принадлежащих к поколениям X, Y, Z.

*Ключевые слова: стиль обучения, когнитивный стиль мышления, стратегия обучения.*

### **E. V. Buzalskaya**

Saint Petersburg State University

## **The style of teaching in the system of methodological categories**

In the article the author, analyzing the currently existing in the methodology of teaching Russian as a foreign language basic set of terminological units, forming the basis of the learning system, proposes to introduce a category that combines objective and theoretical parameters (purpose, approach, method, techniques, technology, learning tools) and subjectively elected by the teacher (learning strategy, techniques). This category offers a learning style that is widely, but mostly haphazardly, used today. As an example of how the learning style affects the strategy implemented within the framework of the communicative method, E. I. Passov's system aimed at the socialization of the learner's personality through the introduction to culture is given, and an alternative version of the strategy aimed at taking into account the cognitive style of thinking of modern students belonging to generations X, Y, Z is proposed.

*Keywords: teaching style, strategy, cognitive style.*



Понятие «система обучения» в настоящее время рассматривается как взаимосвязь нескольких категорий: цель обучения, подход, метод, средства обучения, стратегия, технология, модель обучения, принципы, приемы и средства [14], [5], [8]. Выделяемые зачастую условия обучения и результаты обучения представляются не входящими в этот перечень, так как не являются регулируемыми компонентами процесса и потому могут быть отнесены к области предпосылок и последствий (иначе можно было бы расширять систему до масштабов исторических событий и профессиональных судеб студентов, что не целесообразно). Также представляется избыточным включение в систему категории процесса обучения, так как в нем дублируются параметры других категорий. Таким образом, условия, процесс и результат – три очевидных составляющих любой деятельности – представляется возможным отделить от теоретических, связанных с концептуальной основой, компонентов (ср. с [5, с. 9]).

Внутри системы компоненты организованы по принципу конкретизации: цель обучения влияет на выбор подхода, от подхода зависит выбор метода, который диктует технологию обучения, понимаемую как «специально отобранные и расположенные в определенном порядке приемы обучения, которыми пользуется преподаватель в своей работе» [5, с. 16], и модель обучения – идеальную иерархию данных приемов и средств обучения. Однако возникает вопрос – как именно, руководствуясь чем, преподаватель выбирает приемы для построения своей модели. Ответ на этот вопрос заключается в составе компонентов метода обучения. Принимая в целом схему Л. В. Московкина, необходимо отметить, что, возможно, в цепи *стратегическая идея – принципы введения, организации и контроля – приемы* недостает звена, указывающего на причину выбора преподавателем определенных приемов обучения. Их количество в определенной мере ограничено подходом, стратегией и принципами, однако остается все же довольно большим. Соответственно, необходима категория, которая являлась бы соединительным звеном между заданной теорией преподавания объективно данностью и субъективно выбираемой траекторией ее реализации. Такой категорией может стать *стиль обучения*.

Стиль – это результат продуманного подбора и соединения элементов, необходимого для достижения нужного эффекта. Стиль

обучения – это результат построения иерархии принципов, соответствующей намерениям преподавателя. Предлагая данное понятие, представляется также необходимым развести его с существующим термином *технология*. Так, примерами инновационных технологий Л. В. Московкин и Г. Н. Шамонова называют такие инновационные технологии обучения русскому языку как иностранному, как экскурсионная, театральная, проблемная, проектная, этнокультурная, которым соответствует арсенал сопутствующих средств (портфолио, компьютерные программы, интернет-ресурсы и пр.) [7]. В данном случае акцент ставится на использовании сопутствующей обучению деятельности в качестве вспомогательной, скоординированной с типичными приемами обучения для включения в модель обучения, при которой включенными в основной метод оказываются приемы прямого обучения языку, суггестопедии и др. методов. Также часто инновационные технологии часто именуется «стратегией активного обучения», направленной на интеграцию знаний разных областей [1]. Таким образом, технология обучения представляет собой теоретический материал (принципы, приемы, их координирование) синтезирующего характера, в то время как стиль обучения является параметром, учитывающим личностные способности и интересы преподавателя.

Понятие *стиль обучения* периодически используется в педагогике, но не в качестве терминологической единицы, имеющей конкретное однозначное толкование. Так, например, предлагаются стили обучения – девять (чувствующий, воображающий, рефлексивный, анализирующий, размышляющий, решающий, действующий, иницирующий, балансирующий), выделенные исходя из учета опыта обучающихся, определенного на основании фиксации активности разных областей коры головного мозга [11, с. 43]. Однако это стили не *обучения*, а, скорее, стили *учения*, так как все рекомендации настроены на самостоятельную активность студента в определении и выборе методов усвоения информации.

Введение категории *стиль обучения*, таким образом, не только восполнит лауну в любой системе обучения (так, например, в системе Е. И. Пассова, представленной как двухярусная трехаспектная сетка [10, с. 39], стиль обучения может быть включен в блок эмпирический уровень / модельный аспект.), но и исправит дисбаланс: представляется не вполне корректным, столь много го-

воря о личности студента, образ преподавателя по-прежнему ограничивать набором профессиональных требований, не учитывающих его индивидуальность.

Также необходимо отличать *стиль обучения* от стратегии обучения. Существует немало программ, в которых один из принципов выделяется в качестве основного, например, стратегия, настроенная на развитие творческих способностей учащихся: «под креативным вариантом обучения (КИО) будем понимать совокупность обязательных компонентов в деятельности учителя, взаимосвязи между которыми являются ядром построения стратегии развития креативности, позволяющей ориентировать различные педагогические системы на эффективное развитие креативного потенциала и креативных способностей учащихся» [3, с. 8]. Зачастую такие программы учитывают степень конвергентности / дивергентности мышления обучаемых (под конвергентным мышлением условно понимается нахождение одного итогового результата, тогда как под дивергентным – актуализация отдаленных зон смыслового пространства, предполагающая возможность одновременного наличия множественности правильных решений [2, с. 188]), учет возрастных критериев с целью создания условий правильного формирования личности и т. п. Таким образом, стратегия обучения – это принцип, непосредственно связанный с итоговой целью, тогда как *стиль обучения* связан с ней опосредованно.

Суммируя теоретические рассуждения, можно сказать, что в настоящее время в качестве традиционной системной цепи объективными категориями являются *формирование коммуникативной компетенции – деятельностный подход – коммуникативный метод – принципы коммуникативной направленности, функциональности, ситуативности, учета индивидуально-психологических особенностей личности студента, разнообразия и новизны* [5, с. 160–169]. Период введения экспериментальных методов (включавших элементы суггестии, погружения в среду, зазубривания, перевода и т. п.) был необходимым этапом в методике для обнаружения многочисленных путей оптимального «включения» учащегося в процесс, в настоящее время все многообразие методов рассеялось, оставив науке приемы, прошедшие апробацию и признанные эффективными. Очевидно, что, раз «среди принципов обучения выделяется один или несколько главных, определяемых

как стратегическая идея» [5, с. 14], сам ведущий принцип подвергается переосмыслению и становится конкретизированной целью (в определенном роде уточняет понятие коммуникативной компетенции применительно к конкретной ситуации): так, например, акцентирование на учете индивидуально – психологических особенностей личности привело к возникновению концепции формирования в процессе обучения «человека духовного», предлагаемого И. Е. Пассовым [8, с. 21]. Такое глубоко гуманистическое направление обучения (социализация индивидуума через приобщение к культуре [9, с. 393]) может быть признано релевантным, впрочем, не для всех групп: представляется странным при изучении языка, например, в бизнес-целях, главной стратегией обучения называть социализацию взрослых людей, а не само изучение языка как инструмента достижения ими конкретных целей. Роль учителя-просветителя XIX в. и преподавателя-идеолога XX в. не вполне подходят для века, отмеченного прагматизмом, индивидуализацией и глобализацией, в котором личность преподавателя должна быть не обобщенным образом, а индивидуальностью, имеющей собственный стиль. В этом заключен определенный парадокс: как правило, концепции и программы обучения создаются людьми одного поколения для другого, без учета разницы в изменении их мировосприятия. Категория *стиля обучения* как субъективно отобранная преподавателем группа вспомогательных принципов, корректирующих главную стратегию, позволит исправить данную ситуацию. Так, например, в том случае, если учащиеся имеют конкретную кратковременную прагматическую цель, представляется возможным предложить включить в стиль обучения учет характеристик когнитивного стиля мышления современных студентов [6], свойственных выделяемым социологами и психологами поколениям X, Y и уже приходящему им на смену новому поколению Z.

Анализ современных гносеологических, психологических и социологических исследований свидетельствует о том, что современный студент воспринимает новую информацию через детали, имеет высокую скорость усвоения нового материала, что поддерживается гибкостью мышления, готовностью к смене точки зрения. К негативным чертам можно отнести отсутствие умения фильтровать информацию, обобщать и классифицировать, а также

то, что при продуцировании речи господствуют лаконизм и фрагментарность. При установке на достижение быстрого результата концепция должна строиться на использовании сильных сторон личности. Активация желания изучать язык является следствием совпадения внутренних интересов и побуждений учащихся, соответственно, обучение также может быть скорректировано тематически. Согласно психологам, современные студенты 17–25 лет предпочитают темы, связанные 1) с личным пространством индивидуума – селфи, внешность, привычки, пищевые пристрастия, хобби и под. 2) с проблемами экологии, биоинженерии, робототехники, космонавтики; 3) темы, ориентированные на фэнтези и детектив, поскольку именно эти области позволяют максимально креативно проявить себя; 4) темы, посвященные проблемам целостности цифрового следа личности, самоидентификации с профилем в социальной сети, поведения в сети и подобное. Среди тем, которые редко бывают интересны современному студенту, находятся политика, военные конфликты (особенно прошлых лет), проблемы развивающихся стран [4], [15].

Таким образом, для достижения максимальной эффективности обучения, преподаватель должен скорректировать свой *стиль обучения*, внося в него необходимые изменения, оставаясь при этом в рамках господствующего метода, технологии и ведущей стратегии обучения.

#### Литература

1. Григальчик Е.К. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е. К. Григальчик, Д. И. Губаревич, И. И. Губаревич, С. В. Петрусев. – Мн.: «БИП-С», 2003. – 182 с.
2. Дружинин В. В. Психодиагностика общих способностей. – М.: Академия, 1996. – 224 с.
3. Дегтярев С. Н. Стратегия обучения на основе креативного инварианта: монография. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2010. – 84 с.
4. Коатс Дж. Поколения и стили обучения. – М.: МАПДО, Новочеркасск: НОК, 2011. – 121 с.
5. Капитонова Т. И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин; под ред. А. Н. Щукина. – М.: Рус. яз. Курсы, 2008. – 312 с.
6. Мангус И. Ю. Стратегии овладения языком и развития приемов познавательной деятельности как реализация когнитивного подхода в учебнике русского языка как иностранного: дисс. ... д-а пед. наук. – М., 1999 – 351 с.

7. Московкин Л. В. Инновации в обучении русскому языку как иностранному / Л. В. Московкин, Г. Н. Шамонова. – Варна: ВСУ «Черноризец Храбър» Университетско издателство, 2013 – 209с.

8. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Методическое пособие для русистов / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб.: «Златоуст», 2007. – 200 с.

9. Пассов Е. И. Образование и методика: от сущего к должному // Вестник РУДН. Сер.: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2017 (15). – №3. – С. 389–413.

10. Пассов Е. И. Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. – СПб.: Златоуст, 2015. – 172 с.

11. Петерсон К. Век живи – век учись. Найдите стиль обучения, подходящий именно вам / Петерсон К., Колб Д.: пер. с англ. Н. Брагиной. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 224 с.

12. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума – 2-е изд., – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

13. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007 – 746 с.

14. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

15. Gordon V.N., Steele, M.J. The advising workplace: Generational differences and challenges. NACADA Journal, 25(1), 26–30. <https://www.nacada.ksu.edu/Resources/Clearinghouse/View-Articles/Generational-issues-in-the-workplace.aspx>.

УДК 811.161.1'243:378.147

**Васильева А. В.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПОДЛИННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ**

Статья посвящена вопросу реализации приема “выход в языковую среду” посредством использования интерактивных подлинно-коммуникативных заданий при обучении русскому языку как иностранному в России. Такие задания способствуют совершенствованию умений в говорении и в аудировании, развивают интерактивные умения и превращают аудиторские занятия в подлинную разговорную практику с русскоязычными.

*Ключевые слова: интерактивное обучение, естественная языковая среда, реальные ситуации взаимодействия, устно-речевое общение, интерактивные умения, подлинно-коммуникативные задания.*

**A. V. Vasilieva**

Saint Petersburg State University

## **Interactive and truly-communicative tasks for teaching Russian as a foreign language in the language environment**

The article is devoted to the question of implementation of the method “access to the language environment” through the use of interactive truly-communicative tasks in teaching Russian as a foreign language in Russia. Such tasks contribute to the improvement of skills in speaking and listening, develop interactive skills and turn classroom lessons into a real conversation practice with Russian speakers.

*Keywords: interactive teaching, natural language environment, real situations of interaction, oral and speech communication, interactive skills, truly communicative tasks.*

Интерактивное обучение (ИО) как особая форма образовательного процесса, построенная на взаимодействии, реализуется с помощью интерактивных технологий, т. е. системы способов организации взаимодействия, которая, в свою очередь, предполагает использование различных форм и методов, имеющих конкретное воплощение на уроке в виде интерактивных упражнений и заданий [1].

При обучении в стране изучаемого языка, где «языковое окружение формирует мотивы естественной деятельности и обучения» [2, с. 95], первостепенное значение имеют формы и методы ИО, реализующие прием “выход в языковую среду”, и превращающие эту среду в «средство и инструмент обучения» [3, с. 150].

Обеспечить “выход в языковую среду” можно следующими способами:

- экспликация отнесенности учебных материалов к языковой среде (референциальные привязки используемых текстов, использование аутентичных иллюстраций);

- включение заданий, предполагающих контакты иностранных учащихся с носителями изучаемого языка (интервью, опросы, совместные проекты);

- использование учебных заданий, с помощью которых организуется работа учащихся с аутентичными источниками информации на изучаемом языке (русскоязычные периодические издания, телевидение, радио, интернет-ресурсы и т. д.) [2]–[4].

Перечисленные выше возможности выхода в языковую среду будут способствовать активному использованию всех воздей-

ствующих функций языковой среды в учебном процессе. Но пребывание в новой лингвокультурной среде требует от иностранных учащихся в первую очередь быстрого и правильного восприятия устной информации и адекватного реагирования. Поэтому принципиально важными для реализации принципа интерактивности являются задания, вовлекающие учащихся в реальные ситуации взаимодействия с носителями русского языка, благодаря чему иностранцы становятся действительно субъектами коммуникации на неродном для них языке. Именно в этом случае учащимся предстоит решать конкретные коммуникативные задачи с использованием изученного учебного материала, что способствует более быстрой адаптации в инокультурной среде, а также стимулирует речевую деятельность и поддерживает высокий уровень заинтересованности студентов в естественно-мотивированном общении на изучаемом языке в течение всего учебного процесса.

Примерами одного из таких заданий, позволяющих на уроке погрузиться в языковую среду, могут выступать, например, реальные звонки по мобильному телефону в различные русскоязычные организации (например, *«Позвоните и узнайте о возможности забронировать (столлик, отель, билеты в кино и театр) или заказать (экскурсию и т. п.), или записаться (на прием к врачу и т.п.). на столько-то человек и на такое-то число»*) и звонки «русскому другу» (например, *«Позвоните русскому другу/подруге и договоритесь о поездке (в другой город и т. п.), или посоветуйтесь, где лучше отметить (день рождения и т. п.), или обсудите, куда поехать отдохнуть (на выходных и т. п.)*, где мобильные телефоны будут выполнять функцию интерактивных средств обучения.

Такие задания позволяют развивать и совершенствовать умения устно-речевого общения у иностранных студентов, которые, располагая определенным набором языковых средств, применяют собственные тактики речевого поведения для решения конкретной коммуникативной задачи. Несмотря на то, что подобного рода задания по формулировкам напоминают типичные речевые упражнения, где так или иначе используется материал диалогов-образцов обоими собеседниками, обучающая ценность звонков заключается в том, что в разговоре по телефону известно лишь общее направление хода диалога: речевые ходы собеседника «по ту сторону» телефона невозможно предсказать детально, что



заставляет обучающихся включать механизм антиципации, развивать языковую догадку и языковое «чутье». При выполнении подобных заданий иностранные студенты учатся быстро осуществлять самоконтроль и самокоррекцию речевых действий и отбирать адекватные языковые средства в зависимости от сложившейся ситуации и для выстраивания последующих речевых ходов. По результатам телефонного разговора (выполненной коммуникативной задачи) учащиеся сами могут оценить эффективность и своего речевого поведения, и использованных языковых средств.

Таким образом, интерактивные задания, основанные на звонках по мобильному телефону, способствуют совершенствованию умений в говорении и в аудировании, а также развивают интерактивные умения, которые необходимы для выхода в реальное общение (умения инициировать диалог, поддерживать общение, прерывать языковой контакт, делиться своими идеями и мнениями, проверять адекватность восприятия информации партнером по коммуникации, обращаться за помощью и т. п.), что позволяет преодолевать языковой и психологический барьеры в общении с носителями изучаемого языка, а также осуществлять перенос сформированных коммуникативных умений на типичные ситуации в обиходно-бытовой сфере [5, с. 98].

Именно такие задания могут рассматриваться как подлинно-коммуникативные, поскольку общение происходит в реальной ситуации с русскоязычными собеседниками, которые выполняют заданную социальную роль (друг/подруга, менеджер ресторана, администратор гостиницы, менеджер туристического комплекса и т. д.). Кроме того, возможность реального общения с русскоязычными в аудиторных условиях позволяет превращать обычные уроки в подлинную разговорную практику.

#### Литература

1. Васильева А. В. Система интерактивных упражнений для развития коммуникативной компетенции на русском языке как иностранном // Интернет-журнал «Мир науки». Педагогика и психология. – 2018. – Т. 6. №1. – ISSN 2309-4265. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/23PDMN118.pdf> (дата обращения: 20.11.2018)
2. Череповская И. Б. Учебное пособие интерактивного типа для краткосрочных курсов РКИ: Продвинутый этап обучения: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 208 с.

3. Орехова И. А. Обучающий потенциал русской среды в формировании лингвокультурной компетенции иностранных учащихся: дисс... д-ра пед. наук. М., 2004. 341 с.

4. Шабалина Л. Н. Роль интерактивного пособия по практике речи «Прогулки по Москве: Московские бульвары» и натурального урока по нему в формировании вторичной языковой личности студента-иностранца // Вестник РУДН. – 2013. – № 13. – С. 182–186.

5. Федотова Н. Л. Символическое и несимволическое взаимодействие субъектов учебного процесса в условиях краткосрочного обучения русскому языку как иностранному (уровень В1) / Н. Л. Федотова, А. В. Васильева // Мир русского слова. – 2018. – № 1. – С. 94–99.

УДК 811.161.1:81'42

**Веракша Т. В.**

Военно-морская академия

## **ОБУЧЕНИЕ ДИСКУРСНОМУ ЧТЕНИЮ НА МАТЕРИАЛЕ КОРПУСА ТЕКСТОВ ВОЕННО- МОРСКОЙ ТЕМАТИКИ – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИВС ВОЕННО-МОРСКОГО ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ**

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

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

**T. V. Veraksha**

Naval Academy

## **Communicative space texts naval discourse is the basis of formation of professional competence of IVS naval high school**

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

*Keywords:* discourse, reading, corpus, competence.

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

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

Акцент на динамической стороне дискурса, а также на первичности дискурса по отношению к тексту является одним из ключевых аспектов в трактовке дискурса в теории коммуникации: дискурс здесь понимается как коммуникативное действие, в ходе которого продуцируются и артикулируются тексты [1].

Предшествующие и последующие тексты тесно связаны между собой, эта особенность текста прямо указывает на его контекстное окружение, на определенный дискурс, в нашем случае военно-морской. Текст всегда направлен на другого, в этом его коммуникативный характер. По выражению В. С. Библера, текст, понимаемый как дискурс, «живет контекстами..., все его содержание только в нем, и все его содержание – вне его, только на его границах, в его небытии как текста» [2, с. 76].

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

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

Усвоение содержания обучения зависит от владения культурой учебно-познавательной деятельности, иными словами, умения учиться. Культура учебной деятельности во многом определяется осознанием конечной цели обучения, связанной с достижением максимально возможного результата, а также поиском наиболее эффективных способов решения учебных задач.

Учитывая динамично развивающееся взаимодействие между различными отраслями знаний (как направленное на интеграцию дисциплин, так и на их дифференциацию), мы полагаем целесообразным предложить классификацию подходов к дискурсивному чтению, основанную на принадлежности к той или иной отрасли знания, в нашем случае к военно-морской. Е. Кожемякин [3] выделяет четыре основные группы подходов к дискурс-анализу: формальные, прагматические, структурно-функциональные и критические.

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

Дискурсивное чтение направлено на выявление содержания и аутентичного смысла не одного, а корпуса текстов, составляющих конкретный дискурс.

Специфика учебников по инженерным дисциплинам представляет собой четкую систему. Учебники и учебные пособия по специальности пишутся авторами одного или нескольких общепрофильных вузов, представляющими ту или иную научную школу. Обычно это авторские коллективы, суммирующие материалы предыдущих изданий, в отечественной традиции студенты вузов инженерного профиля изучают ту или иную дисциплину по учебникам преподавателей своего вуза, так как одна и та же проблема

может трактоваться по-разному в различных научных школах. Обучающийся воспринимает автора-преподавателя как непосредственного участника коммуникации, носителя определенного алгоритма решения инженерной задачи. Поэтому многие инженерные реалии подаются как данность, не требующая проверки или подтверждения. При этом почти всегда в качестве модели дается сам пример решения, как правило, выраженный в расчетах, и его оценка.

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

В работе И. Б. Авдеевой [4] показано, что наиболее актуальный вид инженерной деятельности – системотехническая деятельность – делится на пять этапов:

- 1) постановка задачи;
- 2) выбор метода решения / исследования;
- 3) получение решения;
- 4) анализ вариантов решения;
- 5) оценка вариантов и выбор наилучшего/оптимального из них.

Данные этапы рассматриваются автором как модель когнитивной и профессиональной деятельности инженера, которая положена в основу лингвистического анализа структуры корпуса текстов.

Полученное описание, по мнению методистов, «более схематичное, чем предыдущие, именно в силу своей простоты полезно преподавателю РКИ, так как наглядно доказывает, каким главным речевым реализациям инженерного дискурса необходимо учить на уроках русского языка» [5, с. 80].

Для профессионально-ориентированных текстов военной тематики характерны постоянство структуры, привязанность основных элементов содержания к элементам структуры текста, использование клише или клишированных словосочетаний, номинативность, терминологичность, безличность, отсутствие избыточной информации, четкий синтаксис. Все эти отличительные признаки обучаемый должен уметь опознать в тексте и использовать для извлечения информации. Кроме того, будущему специалисту необходимо еще на предвузовском этапе подготовки накопить определенный опыт самостоятельной работы, постепен-

но трансформируя его при обучении на основных курсах в умение работать с библиографией, развивать навыки научного поиска, самостоятельно извлекать необходимую информацию по тому либо другому вопросу или научной проблеме.

Таким образом, обучение дискурсивному чтению на материале корпуса текстов военно-морской тематики обеспечивает решение средствами языка актуальных задач в профессиональной сфере общения.

#### Литература

1. Кашкин В. Б. Основы теории коммуникации. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2003.
2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М., 1990.
3. Кожемякин Е. А. Дискурсивный подход к изучению культуры // Современный дискурсивный анализ. Вып. 1. Т. 1. – М., 2017.
4. Авдеева И. Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). – М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2005. – 368 с.
5. Левина Г. М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу. – М.: Янус-К, 2003.

УДК 811.161.1'243: 81'36:378.147:008(=161.1)

**Гирфанова Э. М.**

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

### **ГРАММАТИЧЕСКОЕ УПРАЖНЕНИЕ КАК ИСТОЧНИК СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ**

В статье рассматривается проблема содержательного наполнения грамматических упражнений по русскому языку как иностранному и возможность использования грамматических упражнений в необычном аспекте – в качестве источника страноведческой и культурологической информации, анализируется влияние предлагаемого содержательного аспекта упражнений на расширение фоновых знаний учащихся о России и русской культуре.

*Ключевые слова:* грамматическое упражнение, русский язык как иностранный, страноведение, культурология, фоновые знания.

**E. M. Girfanova**

North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov

## **Grammar exercise as a source of country studying and cultural information**

The article deals with the problem of content of grammatical exercises in Russian as a foreign language and the possibility of using grammatical exercises in an unusual aspect – as a source of country studying and cultural information, analyzes the impact of the proposed content aspect of exercises on expand background knowledge of students about Russia and Russian culture.

*Keywords: grammatical exercise, Russian as a foreign language, country studies, cultural studies, background knowledge.*

Современные специалисты по методике преподавания иностранных языков (в том числе и русского языка как иностранного) практически единодушны во мнении о необходимости получения обучающимися фоновых страноведческих и культурологических знаний о стране изучаемого языка и её культуре. Так, например, С. Тер-Минасова отмечает, что отсутствие фоновых знаний превращает живой язык в мёртвый, лишает учащегося возможности пользоваться этим языком как средством общения [1]. Е. М. Верещагин писал о том, что помимо знания языка нужно усвоить особенности иностранной культуры, к основным компонентам которой относятся традиции, обряды, бытовая культура, национальные картины мира [2].

При этом в современных условиях обучения преподаватели ощущают, во-первых, что им не хватает учебного времени для того, чтобы вводить страноведение отдельным курсом, а во-вторых, как справедливо отмечают В. О. Портнягина и Г. А. Лукина, в эпоху интернета времена «энциклопедического и монументального» страноведения проходят, нужны какие-то иные формы изучения этой информации. Эти исследователи также пишут о том, что в страноведении имеются три доминирующих концепта: коммуникативный, межкультурный и когнитивный, причем последний представляет главным образом различную информацию (даты, факты, цифры, историю, культуру и знание о стране в целом) [3]. В связи с темой данной статьи нам также представляется важным мнение Л. В. Московкина и Е. Б. Рыковой о том, что, поскольку в процессе общения имеются только содержательная и формальная

стороны, в составе коммуникативной компетенции можно выделить только два компонента: языковую компетенцию (владение языковыми средствами общения) и предметно-тематическую компетенцию (знание предмета общения), причем последняя включает в себя фоновые знания, и её разновидностью является страноведческая компетенция [4].

Учитывая все вышеизложенное, в поисках путей интенсификации обучения русскому языку как иностранному мы предположили, что можно попытаться использовать грамматические упражнения не только для формирования языковой компетенции, но и для формирования элементов страноведческой и культурологической компетенций, фоновых знаний, связанных преимущественно с когнитивной доминантой.

Традиционно (и это подтверждает анализ существующих учебников и учебных пособий) авторы-составители грамматических упражнений, по крайней мере, при изучении базовой грамматики, то есть на I сертификационном уровне, обращают внимание на уровень сложности, разнообразие типов упражнений, соответствие лексического наполнения определенному лексическому минимуму и т. д. Содержательное же наполнение этих упражнений, как правило, не дает обучающимся какой-либо новой «неязыковой» информации, а только соотносится с определенными Программами по РКИ для данного уровня обучения ситуациями и темами общения. Нам представляется, однако, что грамматические упражнения имеют ещё нереализованный потенциал, связанный с их содержательным информативным наполнением (в том числе, это может быть и страноведческая, и культурологическая информация). И хотя увеличение культурологических или страноведческих знаний обучающихся ни в коем случае не является основной целью выполнения ими грамматических упражнений, при определенном содержательном наполнении этих упражнений такая цель может быть косвенным образом «попутно» достигнута, причем, вполне вероятно, почти неосознанно для учащихся, ибо получаемая при выполнении грамматических упражнений информация будет именно фоновой.

Такого рода грамматические упражнения могут быть использованы при изучении различных грамматических тем, особенно обобщающих и систематизирующих. Приведем несколько приме-



ров из разработанных нами пособий. Вот задание по теме «Склонение личных местоимений» (в сокращении):

Вставьте подходящие личные местоимения в правильной форме, если нужно, добавьте предлог.

*Самый известный русский поэт – Александр Сергеевич Пушкин. Все русские люди читали его стихи, сказки и поэмы и могут много рассказать вам . В детстве была няня Арина Родионовна, которая очень любила , рассказывала русские народные сказки. Когда было 12 лет, начал учиться в Лицее (специальной школе для мальчиков). В Лицее было много друзей. Там начал писать стихи. После Лицея писал много стихов о свободе, и это не понравилось русскому императору, который приказал Пушкину жить в деревне и не ездить в Москву, в Петербург и в другие города. Друзья Пушкина приезжали в деревню, чтобы увидеться . Позже, когда Пушкин женился, жил в Петербурге, \_\_\_ была квартира в центре города. Сейчас там музей.*

Вот ещё один пример: фрагмент грамматического упражнения по теме «Глаголы движения без приставок»:

Задание. Используйте глаголы *идти, ходить, ехать* и *ездить* в правильной форме. Существительные в скобках поставьте в форму правильного падежа, добавьте необходимые предлоги.

*В прошлое воскресенье мы (экскурсию, Новгород). Это древний русский город не очень далеко от Петербурга. Мы туда (автобус). Когда мы туда, экскурсовод рассказывал об истории города. По центру Новгорода мы пешком. Мы (Новгородский кремль, соборы, выставки). Потом мы (автобус) \_\_\_ (Юрьев монастырь) посмотреть самый древний собор. Его построили в XII веке. Собор очень красивый. Когда мы (автобус) обратно (Новгород), \_\_\_ дождь, но он был, к счастью, короткий. В центре города мы (ресторан), там мы пообедали, и это был традиционный русский обед. После обеда мы ещё погуляли по Новгороду. Мы видели памятник Тысячелетию России и \_\_\_ (магазин сувениров).*

Заметим, что грамматическое упражнение, содержащее элементы страноведческой или культурологической информации, не обязательно должно быть связным текстом. Вот пример другого типа (фрагмент задания на употребление форм имен существительных после числительных):

Задание: поставьте слова в скобках в правильную форму:

1. В Санкт-Петербурге сейчас 42 (*остров*), 74 (*река*), 20 (*канал*) и 342 (*мост*). 2. Самая высокая гора в России – Эльбрус, её высота 5642 (*метр*). 3. Самая длинная река в России – река Лена, её длина 4400 (*километр*). 4. В Санкт-Петербурге 209 (*музей*). 5. В Эрмитаже 1945 (*окно*), 1786 (*дверь*) и 117 (*лестница*).

Практика показывает, что иностранные обучающиеся с интересом выполняют такого рода грамматические упражнения и даже обращаются к Интернет-ресурсам для получения дополнительной информации, расширяя таким образом свою страноведческую и культурологическую компетенцию.

#### Литература

1. Тер-Минасова С. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
2. Верещагин Е. М. Страноведение и преподавание русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Наука, 2001. – 311 с.
3. Портнягина В. О. Страноведение как способ мотивации в изучении иностранных языков / В. О. Портнягина, Г. А. Лукина // Профессиональное лингвообразование. Материалы девятой международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород: изд-во Нижегородского института управления, 2015. – С. 271–274.
4. Московкин Л. В. Предметно-тематическая компетенция как составная часть коммуникативной компетенции иностранных студентов / Л. В. Московкин, Е. Б. Рыкова // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2016. – № 5. – С. 1921–1924.

УДК 811.161.1'243:378.661

**Дьяченко Л. Н., Рыкова Е. Б.**

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

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БИЛИНГВОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

В статье рассматриваются проблемы преподавания русского языка иностранным студентам, прибывшим на обучение из стран ближнего зарубежья, и возможные пути их решения в ходе обучения русскому языку в медицинском университете.

*Ключевые слова:* билингвы, русский язык как иностранный, обучение.

**L. N. Dyachenko, E. B. Rykova**

North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov

## **Features of bilingual education Russian language in medical school**

The article deals with the problems of teaching Russian to foreign students who came to study from neighboring countries, and possible ways to solve them in the course of teaching Russian at the medical University.

*Keywords: bilinguals, Russian as a foreign language, training.*

Билингвы, обучающиеся в российских высших учебных заведениях, – примета современного образования в РФ. Практика показывает, что состав таких студентов не является однородным. Среди них есть учащиеся из смешанных в национальном отношении семей, где один из родителей – носитель русского языка; есть учащиеся, получившие образование на родине в русской школе, а есть дети из русских семей, проживающих на территории иностранных государств, в основном в бывших республиках Советского Союза. Студенты-билингвы, будучи иностранными гражданами, обучаются в соответствии с программой по русскому языку как иностранному.

В связи с описанной выше ситуацией перед преподавателями РКИ возникает ряд вопросов, который требует решения для эффективного ведения процесса обучения. Во-первых, у билингвов часто существует иллюзорное представление о своем высоком уровне владения русским языком, особенно по сравнению с тем, как говорят иностранные студенты, изучавшие русский язык «с нуля» на подготовительных курсах или на подготовительном отделении. Для определения истинного положения дел необходимо проведение тестирования студентов-билингвов. На каких тестах? Тесты для иностранных студентов, изучающих русский язык на элементарном или 1 сертификационном уровне, как и тесты, разработанные для мигрантов, в данной ситуации не подходят в силу своей простоты для данной категории обучающихся.

Во-вторых, возникает проблема, на каком учебном материале проводить обучение таких студентов. Учебники русского языка как иностранного, предназначенные для обучения иностранцев, для данной категории студентов мало пригодны. Учебники же русского языка как неродного в основном предназначены для де-

тей дошкольного или школьного возраста, что также делает невозможным их использование в процессе обучения билингвов в системе высшего образования.

Остается один выход – кафедрам русского языка приходится самостоятельно создавать учебно-методические материалы для обучения студентов-билингвов конкретного вуза.

Многие русисты делятся своим опытом в ходе данной работы. Одним из ведущих вузов нашей страны, занимающимся подготовкой иностранных учащихся, является РУДН. По опросам студентов технических и естественных специальностей, особый интерес вызывает информация, связанная с их будущей специальностью. Тексты пособий должны быть посвящены достижениям русской науки и инженерного искусства, так как в их странах такая информация практически отсутствует. Лингвокультурологическая направленность становится основополагающей в процессе обучения билингвов [1, с. 16].

Интересным представляется разрабатываемый в РУДН учебный комплекс, состоящий из трех элементов: коррективовочного курса по орфографическим и пунктуационным нормам, пособия по лингвострановедению и пособия по переводу [2].

В Северо-Западном государственном медицинском университете им. И. И. Мечникова обучаются студенты-билингвы, приехавшие из Азербайджана, Белоруссии, Украины, Таджикистана и Туркменистана. В 2017–18 учебном году в нашем вузе на кафедре русского языка был проведен опрос студентов, обучающихся по специальностям «Стоматология» и «Медико-профилактическое дело» [3, с. 267]. Результаты опроса показали, что иностранные студенты из стран ближнего зарубежья, закончившие русские школы, считают наиболее полезным для дальнейшей учебно-профессиональной деятельности изучение грамматики и чтение текстов о врачах, а наименее полезным – лингвокультурологию. Студенты из стран ближнего зарубежья, закончившие национальные школы, наиболее полезным назвали изучение лексики, фразеологии и грамматики, а бесполезным – лингвокультурологию (хотя интересно).

Таким образом, мы видим, что студенты-медики ориентированы на практическую направленность курса русского языка. «Элементы нацеленности на будущую профессию традиционно присутствуют в содержании различных дисциплин, однако сами

по себе они еще на способны создать установку на профессионально ориентированную деятельность... Очень важно, чтобы студент мог видеть прикладное значение изучаемых дисциплин и их связь между собой» [4, с. 6]. Прикладное значение дисциплины «Русский язык» в медицинском вузе связано с содержательной стороной грамматических упражнений и собственно грамматическими темами, способствующими овладению студентами языком специальности. Так, например, в нашем университете было создано пособие «Грамотно о медицине» в двух частях. Пособие обучает владению грамматическими конструкциями на материале текстов по специальности, подобранных их учебников по анатомии и биологии, и способствует развитию речевых навыков в учебно-профессиональной сфере общения.

Однако, несмотря на подобные настроения обучающихся, преподаватели РКИ не в праве исключать лингвокультурологическую информацию из учебных материалов, так как в задачи преподавания входит и создание положительного отношения иностранных учащихся к культуре России – страны, в которой они получают образование. Следовательно, в учебные материалы для студентов-медиков необходимо включать лингвокультурологическую информацию, имеющую, в первую очередь, отношение к будущей профессиональной деятельности обучающихся. Достичь этого можно, включая в разрабатываемые материалы тексты профессионально-ориентированного характера. На 1 курсе стоматологического факультета СЗГМУ им. И. И. Мечникова на русский язык отводится 120 учебных часов. Из них на собственно грамматические темы выделено 65 часов, остальное время распределено на стилистику, написание рефератов, работу с тестами и страноведение.

Мы поддерживаем мысль, высказанную Л. П. Диановой: «Экспорт российского образования является геополитической задачей России. Обучение этнически не русских студентов – граждан стран Содружества – в российских вузах продолжает цивилизаторскую деятельность России и способствует укреплению позиций русского языка на евразийском пространстве и стабилизации числа говорящих на нем» [5].

#### Литература

1. Ипатова Г. Н. Лингвокультурологический подход к созданию учебных пособий для студентов-билингвов / Г. Н. Ипатова, Л. К. Серова // Вестник РУДН.

Сер.: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2016. – № 1. – С. 14–20.

2. Маханькова И. П. Преподавание русского языка билингвам: проблемы и перспективы / И. П. Маханькова, Н. С. Новикова, Л. К. Серова, Е. Г. Хворикова // Русская совесность. – 2013. – № 2. – С. 74–79.

3. Туркова О. В. Проблемы тематического наполнения рабочих учебных программ по русскому языку для иностранных студентов-медиков // Изучение и преподавание русской словесности в эпоху языковой глобализации: матер. докл. и сообщ. XXIII междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2018. – С. 265–269.

4. Губа Т. И. Формирование профессиональной направленности студентов медицинского вузах в ситуациях билингвизма: автореф. ... канд. социол. наук. – Волгоград, 2001.

5. Дианова Л. П. Русский язык в речевой культуре билингвов: дисс. ... канд. филол. наук. – М., 2011 – 185 с.

УДК 811.161.1'243:069.157:378.147

**Ерофеева И. Н., Жукова М. Ю., Кириченко С. В.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **РОЛЬ УЧЕБНОЙ ЭКСКУРСИИ В КУРСЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Статья посвящена анализу учебной экскурсии и урока (практического занятия) при изучении русского языка как иностранного. Дается сравнительная характеристика данных видов учебной деятельности с точки зрения жанровой характеристики, структурных особенностей построения, дидактических функций. Делается вывод о необходимости включения учебных экскурсий в процесс обучения русскому языку.

*Ключевые слова:* учебная экскурсия, жанровые характеристики, дидактическая функция, методика преподавания

**I. N. Erofeeva, M. Yu. Zhukova, S. V. Kirichenko**

Saint Petersburg State University

## **The role of educational excursion in the course of teaching Russian as a foreign language**

The article is devoted to analysis of educational excursions and lessons (practice) when studying Russian as a foreign language. The comparative characteristics of genre characteristics, structural elements, didactic functions of these types of training activities is given. The author comes to conclusion about the

importance to include educational excursions in teaching Russian as a foreign language.

*Keywords: educational excursion, genre characteristics, didactic function, methodology of teaching.*

Учебные экскурсии – это форма организации обучения, которая позволяет проводить наблюдения, а также изучение различных предметов, явлений и процессов в естественных условиях [2]. Когда мы говорим об учебных экскурсиях, проводимых для студентов-иностранцев, изучающих русский язык, то под наблюдением предметов мы подразумеваем: а) аудирование: восприятие и понимание текстов, наблюдение за организацией чужой речи; б) зрительное восприятие новых объектов; в) наблюдение, оценивание речевого и неречевого поведения экскурсовода. «Изучение» в ситуации учебной экскурсии – это а) усвоение новой лексики; б) усвоение интонации, сопровождающей рассказ экскурсовода; в) восприятие, понимание и усвоение новой информации об объектах культуры, истории, географии, разных видов искусства и т. д.

Экскурсии – очень интересная, познавательная и эффективная форма организации обучения в области преподавания русского языка как иностранного. С помощью данного вида учебной коммуникации как нельзя лучше реализуется принцип наглядности обучения: во время экскурсий студенты могут собственными глазами увидеть то, о чем говорили на уроках, читали тексты. Экскурсия дает возможность ситуативно-тематическую подачи языкового материала. Реализуется также и принцип концентрического распределения материала, когда изученный во время подготавливающих к экскурсии занятий материал пополняется новым, дает возможность «наращивать» лексический потенциал по определенной теме. При разработке экскурсии учитываются цели и этап обучения студентов. Но самое важное – экскурсии показывают еще одну возможность профессионального применения будущих филологов-русистов.

Именно в связи с этим хотелось бы выявить те особенные характеристики, которые присущи именно преподавателю-экскурсоводу в сопоставлении с преподавателем РКИ.

<i>Экскурсовод-преподаватель</i>	<i>Преподаватель РКИ</i>
<b>Функции</b>	
Информировать Пропагандировать Обучить Комментировать Корректировать Советовать Мотивировать	Обучить Корректировать Информировать Советовать Мотивировать Пропагандировать
<b>Учебная экскурсия</b>	<b>Урок русского языка</b>
<b>Жанровые составляющие</b>	
Формулировка темы экскурсии Экскурсионный рассказ Ответ на вопрос Комментирование Уточнение	Формулировка учебной проблемы, сообщающая или эвристическая беседа, Диалог-расспрос Беседа, сопровождаемая вопросами (диалог-разъяснение), Формулировка задания; указание; Коррекция, оценивание, комментирование, уточнение и др.
<b>Структурно-композиционные особенности</b>	
а) жесткий отбор и выстраиваемую ценностную иерархию объектов показа [1]; б) доминирующее положение речи экскурсовода в) использование системы специальных навигационных знаков, регулирующих процесс восприятия объектов показа (инструктирующие; ценностно ориентирующие: использование оценочной лексики, ссылки на авторитетные мнения при характеристике объектов показа) [1].	а) направленный отбор учебного материала и порядка его введения б) превалирующее положение речи собеседника (установка на диалог) в) использование стереотипных формул педагогического речевого поведения для регулирования процесса урока
<b>Форма устной речи</b>	
Диалогизированный монолог	Педагогический диалог (диалог, подчиненный педагогической задаче определенного этапа обучения) с элементами монолога



Специфические лингвистические параметры	
<p>а) установка на кооперацию: наличие средств адресации информации</p> <p>б) наличие элементов устно-речевой экспрессии в основном предметно-логическом плане экскурсионного высказывания; включение устно-речевых средств выразительности (текстовые и лексические повторы, уточнения, употребление предложений неусложненной конструкции), что соответствует особенностям зрительного и слухового восприятия информационного сообщения;</p> <p>в) активное использование интонационного разнообразия, вариативности темпа и ритма, звуковысотного, тембрального рисунка речи в процессе экскурсионного общения;</p> <p>г) высокая востребованность невербальных средств установления контакта со слушателями.</p>	<p>а) установка на диалог: доминирующее положение средств адресации информации</p> <p>б) наличие элементов устно-речевой экспрессии, включение устно-речевых средств выразительности (текстовые и лексические повторы, уточнения, употребление предложений неусложненной конструкции, что соответствует требованиям устной коммуникации с учащимися определенного уровня владения языком;</p> <p>в) использование интонационного варьирования речи в зависимости от ситуации урока</p> <p>г) использование невербальных средств в качестве приема обучения</p>
Дидактические параметры	
<p>а) основная дидактическая цель – формирование новых знаний, навыков, умений;</p> <p>б) формирование интереса;</p> <p>в) формирование правильного эмоционального восприятия;</p> <p>б) формирование умения правильного поведения</p>	<p>а) основная дидактическая цель – формирование новых знаний, навыков, умений;</p> <p>б) развитие умений учиться;</p> <p>в) формирование интереса;</p> <p>г) развитие умений работы в коллективе;</p> <p>д) развитие умений самостоятельной работы;</p> <p>е) формирование умения правильного поведения</p>

Итак, мы видим, что урок и учебная экскурсия по своим характеристикам не равнозначны, однако учебная экскурсия по своим основным характеристикам соответствует требованиям, предъявляемым ко всем видам учебной деятельности. При этом экскур-

сии способствуют изучению явлений и процессов в реальности, взаимосвязи и взаимозависимости, формированию научного мировоззрения, познавательных интересов, положительных качеств личности, подготовке студентов к профессиональной деятельности [4, с. 25]. Учебные экскурсии способствуют развитию памяти, образного восприятия мира и, тем самым, включаются в общий процесс изучения языка: «Чем более органов наших чувств принимает участие в восприятии какого-нибудь впечатления или группы впечатлений, тем прочнее ложатся эти впечатления в нашу механическую, нервную память, вернее сохраняются ею и легче, потом вспоминаются» [3].

#### Литература

1. Бахвалова Л. Е. Лингвопрагматические параметры экскурсионной речи // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2010. – № 4.– С.90–93; Общая характеристика экскурсий в учебном процессе [электронный ресурс]– URL <https://lektsia.com/2x87a3.html>(дата обращения: 16.12.2018).

2. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – URL <http://www.p-lib.ru/pedagogika/babanskiy-pedagoika/uchebnye-ekskursii.html> (дата обращения: 16.12.2018).

3. Педагогическая антропология Ушинского [электронный ресурс] – URL [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=3783](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3783) (дата обращения: 16.12.2018).

4. Фатхутдинова О. В. Дидактическая экскурсия как форма организации процесса обучения (иностранным языку) и фактор формирования положительной мотивации к учению // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). – Казань: Бук, 2016. – С. 22–26. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/10381/> (дата обращения: 16.12.2018).

УДК 811.161.1'243:378.147:070

**Железнякова Е. А., Цинь Хэ**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

## **ХРОНИКА В СОВРЕМЕННОЙ ГАЗЕТЕ: МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ**

В статье рассматривается жанр газетной хроники с точки зрения преподавания русского языка как иностранного. Обосновывается возможность использования хроники на начальном этапе обучения.

*Ключевые слова:* хроника, русский язык как иностранный, начальный этап обучения.

**E. A. Zhelezniakova, Qin He**

The Herzen State Pedagogical University of Russia

## **A chronicle in the contemporary newspaper: the methodological potential**

The article deals with the genre of newspaper chronicles from the point of view of teaching Russian as a foreign language. The possibility of using chronicles at the initial stage of teaching is substantiated.

*Keywords: chronicle, Russian as a foreign language, the initial stage of teaching.*

Использование средств массовой информации в практике преподавания русского языка как иностранного позволяет не только познакомить студентов с особенностями публицистического стиля русского языка, но и разнообразить процесс обучения, дать студентам возможность соприкоснуться с реальными, аутентичными текстами, созданными для носителей русского языка, а не для учащих-ся-иностранцев. Обычно материалы СМИ и, в частности, газетные публикации включаются в обучение русскому языку как иностранному только на продвинутом этапе. Как правило, это оправданно в связи с языковой сложностью текстов и необходимостью развёрнутого социокультурного комментария. Однако отдельные газетные жанры могут быть использованы уже на начальном этапе обучения, когда студенты достигли базового уровня владения русским языком. Одним из жанров, работа с которым может быть эффективна на начальном этапе, является хроника.

Исследователи языка газеты обычно относят хронику к информационным жанрам, часто называют этот жанр хроникальной информацией [3]. М. Н. Ким и В. И. Коньков считают, что хроника (хроникальная информация) – это разновидность заметки [1]–[2]. Действительно, заметка и хроника имеют много общего: актуальность, небольшой объём, лаконизм, тематическое разнообразие. Если рассматривать хронику как самостоятельный жанр, можно выделить и некоторые отличия хроники от заметки, с оговоркой, что в основном эти отличия касаются степени выраженности того или иного признака. Так, структура заметки является более сложной, чем структура хроники. Часто к изложению факта в заметке добавляется указание причин и некоторых деталей произошедшего, что неуместно в хронике. Отсюда и различия в объёме – если

хроника обычно представляет собой текст, состоящий из одной-двух фраз, то объём заметки, как правило, больше. Наличие заголовка и указание автора также скорее характеризуют заметку, нежели хронику. Для информации, сообщаемой в хронике, принципиально важен временной фактор, а для заметки большее значение имеет сам факт.

Даже если считать хронику разновидностью заметки, представляется, что именно хроника является оптимальным жанром для первого знакомства студентов-иностранцев с русской газетой. Использование аутентичных текстов будет способствовать формированию учебной мотивации, поскольку, владея русским языком только на базовом уровне, обучающиеся получают возможность почувствовать себя «русскоязычным» читателем. Рассмотрим некоторые характеристики жанра хроники с точки зрения преподавания русского языка как иностранного.

1. *Тематическое разнообразие.* Хроника относится к информационным жанрам, и её содержание – это сообщение о факте, который имел место в ближайшем прошлом. При этом факт может относиться к самым разным сферам жизни общества: социальной, экономической, политической, духовной. Такой тематический репертуар даёт возможность использовать хронику как дополнительный материал при изучении самых разнообразных разговорных тем. Публикации – хроники могут быть отобраны в соответствии со специальностью студентов, изучающих русский язык. Так, для будущих медиков могут быть актуальны сообщения о медицинских открытиях, новых лекарствах; для инженеров – о новых технологиях, об открытии нового производства и т.п.

2. *Актуальность.* Поскольку в этом жанре сообщается о событии, которое происходит сейчас или происходило в ближайшем прошлом, чтение хроники погружает студентов в социокультурный контекст. Эффективным будет использование хроники как способа мотивации для посещения интересных и полезных для иностранцев мероприятий, таких, как музейные выставки, театральные постановки, кинопремьеры.

3. *Малый объём.* Эта особенность хроники делает её идеальным дополнительным материалом для процесса обучения, так как малый объём позволяет использовать хронику в условиях ограниченного учебного времени, не жертвуя при этом аутентичностью.

4. *Лаконизм, сжатость изложения.* Поскольку хроника только сообщает о факте, без каких-либо подробностей, изложение должно быть максимально сжатым и точным. Эта особенность жанра позволяет прочитать хронику полностью, без адаптации и сокращения. Осложнения синтаксической структуры, художественные приёмы, часто встречающиеся в современных газетных текстах, неуместны в хронике. При этом необходимо учитывать, что лексические особенности газетно-публицистического стиля, такие, как использование общественно-политической лексики, терминов, заимствований, обилие аббревиатур и сложных слов, сохраняются в хронике и требуют комментирования.

5. *Чёткая структура.* Структура хроники единообразна: в материалах этого жанра сообщается о том, где, когда и что произошло / происходит. Регулярное включение хроники в процесс обучения автоматизирует восприятие сообщений подобной структуры, а возможная работа над созданием собственных высказываний делает этот жанр эффективным и с точки зрения обучения продуктивным видам речевой деятельности.

Таким образом, обращение к текстам средств массовой информации может быть результативным уже на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному, и газетная хроника является жанром, особенности которого позволяют включать его в учебный процесс, когда студенты владеют русским языком на базовом уровне.

#### Литература

1. Ким М. Н. Жанры современной журналистики / М. Н. Ким. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2004.
2. Коньков В. И. Речевая структура газетных жанров: Учебное пособие. – СПб.: СПбГУ, 2004.
3. Солганик Г. Я. О языке газеты: Учеб.-метод. пособие для студентов-заочников фак. и отд-ний журналистики гос. ун-тов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968.

УДК 81'243:7.071.5:378.147

**Жукова Г. К.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА В СФЕРЕ *PERFORMING ARTS***

В статье освещены проблемные ситуации, возникающие в процессе работы с иноязычными обучающимися, осваивающими образовательные программы в области исполнительских искусств в классическом университете. Подчеркивается, что для достижения творческого результата обязательным условием является установление стабильной обратной связи с обучающимся вне зависимости от уровня его языковой подготовки.

*Ключевые слова: образовательная политика, высшее образование, исполнительские искусства.*

**G. K. Zhukova**

Saint Petersburg State University

### **Some Peculiarities of the Individual Multilingual Teaching in the Performing Arts Education**

The article deals with the peculiarities of the multilingual teaching in the Performing Arts Education. The aim is to develop strategic approaches to international student recruitment for taking advantage of the opportunities available within the global higher education market.

*Keywords: Performing Arts, Multilingual Education, Global Education*

Стратегия развития образовательных программ СПбГУ в сфере *Performing Arts* включает в себя реализацию мер, направленных на повышение востребованности российского высшего образования в области исполнительских искусств, выражающееся в росте численности иностранных абитуриентов и обучающихся. С 2019 г. в международных предметных рейтингах университетов (*Times Higher Education by subject, QS by subject*) возрастает значимость показателей, отражающих удовлетворенность студентов качеством образования [1]. В этой связи увеличение количества образовательных программ СПбГУ в сфере творческого образования планируется с учетом потребностей рынка труда, сформули-

рованных на основе данных о трудоустройстве выпускников и запросов работодателей, в том числе иностранных.

Вместе с тем оценка перспектив развития образовательных программ в сфере *Performing Arts* должна быть взаимоувязана с их вкладом в решение задач, обусловленных миссией ведущего российского классического университета. Принципы образовательной политики университета формируются исходя из ключевых задач, стоящих перед российским обществом, а именно: национальная безопасность, обеспечение государственного суверенитета и целостности страны, просвещение, социальная справедливость, опережающее развитие национальной экономики, системная работа по развитию творческого потенциала граждан. Университетское образование в сфере *Performing Arts* не может ограничивать свои задачи текущими потребностями локального рынка труда. Долгосрочная стратегия его развития обязана учитывать константы, определяющие глобальные гуманитарные ценности: сохранение этнокультурной идентичности и развитие национальных творческих школ. Внимание к вышеперечисленным аспектам поможет избежать когнитивных искажений, которые зачастую влияют на управленческие решения в сфере культуры, искусства и образования.

Образовательная деятельность в сфере *Performing Arts* как антропологическая практика обладает колоссальным потенциалом эффективности – это защита от «цифрового слабоумия», инструмент формирования культурной идентичности, а также механизм трансформации социума [2, с. 65]. Классический университет, расширяя сегмент российского творческого образования с учетом глобального контекста, действует проактивно, являясь субъектом изменений, происходящих в социуме. Это отражается в его образовательной политике следующим образом:

1) Учебные планы (*curriculum*) в значительной степени ориентированы на междисциплинарность – в том числе с целью компенсировать дефицит естественно-научной и гуманитарной подготовки у абитуриентов творческих направлений.

2) Компетентностная модель выпускника творческих образовательных программ СПбГУ в обязательном порядке включает в себя предпринимательские компетенции, формирующиеся с учетом профессиональной специфики сферы *Performing Arts*.

3) Внимание уделяется также развитию навыков самопрезентации, деловой коммуникации, взаимодействия со СМИ как на родном, так и на иностранном языке/языках, поскольку медийность, вне зависимости от специализации, является неотъемлемой составляющей профессиограммы деятеля искусств в современных условиях.

Многое из перечисленного относится к так называемым *soft skills* – гибким навыкам, с формированием которых эффективно справляются образовательные структуры, использующие модульный принцип обучения. Если рассматривать успешные карьерные траектории выпускников творческих вузов - представителей поколения двадцатилетних и тридцатилетних, то в 99,9 процентах случаев их творческое образование можно назвать модульным: оно получено при помощи нескольких институций, нескольких педагогов (мастеров, менторов) в разных концах земного шара.

Проблемным моментом при планировании подобных образовательных форматов является необходимость проведения индивидуальной контактной работы по дисциплинам профильного цикла на языке, не являющемся для обучающегося родным. Более того, в ряде случаев используется язык-посредник (английский/немецкий), не являющийся родным также и для преподавателя. При использовании синхронного перевода увеличиваются затраты времени на объяснение и выполнение указаний педагога, поэтому формирование исполнительских навыков студента вынужденно происходит в основном за счет преподавательского показа. Однако для достижения творческого результата недостаточно просто показать, «как надо». Важно объяснить, почему не получается, представить несколько способов решения творческой задачи, приучая студента к выбору наиболее эффективного, организуя обсуждение проблемной ситуации с использованием профессиональной лексики и приемов аргументации.

Основной особенностью индивидуальной работы в рамках дисциплин профессионального цикла с иностранными обучающимися, осваивающими образовательные программы в области *Performing Arts*, является следующее: для достижения творческого результата обязательным условием является установление стабильной обратной связи (*rapport*) с обучающимся вне зависимости от уровня его языковой подготовки. Это требует от преподавателя



высокой квалификации, позволяющей ему учитывать в работе особенности художественного мышления и восприятия представителей иных культур, а также экспертного уровня владения методическими приемами различных творческих школ.

#### Литература

1. URL: [http://www.qs.com/portfolio-items/qs\\_international\\_student\\_survey\\_2018](http://www.qs.com/portfolio-items/qs_international_student_survey_2018) (Дата обращения 02.12.2018).

2. Жукова Г. К. Веселая наука vs. злая мудрость: о человеческом измерении музыкального пространства // Международный журнал исследований культуры. – 2017. – № 3(28). – С. 65–73.

УДК 811.161.1'243:378.147(510)

**Кайсарова С. Н.**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

### **К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ВО 2-ОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ Г. ЦЗИНЬСЯНА (КНР))**

В статье предпринята попытка рассмотреть трудности, возникающие у китайских студентов в процессе изучения русского языка, проанализировать причины их возникновения и предложить пути решения проблем обучения с опорой на опыт работы во 2-ой высшей школе г. Цзиньсяна (КНР).

*Ключевые слова: русский язык, технология обучения, фонетика, коммуникативный метод*

**S. N. Kaysarova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

### **On the question of problems of teaching Russian as foreign language in the Chinese audience (experience of teacher of Jinxiang school № 2)**

The article attempts to analyze problems associated with teaching Russian as a foreign language in the Chinese audience as well as suggest solutions drawing on the experience of teachers of Jinxiang school № 2 (China)

*Keywords: Russian language, learning technologies, phonetics, communicative teaching.*

В последнее время чётко прослеживается тенденция увеличения количества студентов из КНР в российских вузах. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена не стал исключением. Так, только на кафедре интенсивного обучения русскому языку как иностранному в 2018–2019 гг. обучается более 250 человек. Примечательно, что такие учебные заведения нашего города, как Санкт-Петербургский государственный университет и Политехнический университет Петра Великого входят в тройку лидеров (вслед за Российским университетом дружбы народов) по количеству иностранных студентов, подавляющее большинство которых составляют китайцы. По данным Минобрнауки РФ, больше всего в России получают высшее образование граждан из Казахстана, на втором месте - граждане Украины, и только на третьем – студенты из Китая. С большой вероятностью в ближайшем будущем их потеснят студенты из Узбекистана. Не стоит думать, однако, что Россия лидирует в отношении предпочтений студентов из Китая. Мы прочно входим в десятку, тогда как США уверенно удерживает первую строчку в этом рейтинге – ежегодно на учёбу в Америку отправляется 300 000 китайцев. Для сравнения: в России в 2016 г. обучалось 22 529 студентов из Китая, в 2017 г. – более 25 000. Стоит отметить, что между Россией и КНР международное сотрудничество в образовательной сфере растёт и укрепляется. Расширяются возможности обменных программ, деловых поездок и научных командировок, что в свою очередь позволяет оптимизировать процесс обучения китайских студентов в России.

Несмотря на давнюю традицию изучения русского языка в Китае – а она берёт начало в далёком 1708 году, когда в Пекине был открыт «Дом русского языка», – сегодня китайские студенты сталкиваются с серьёзными трудностями в процессе обучения РКИ. В 2008 году в Шанхайском университете иностранных языков на международной конференции “Триста лет русскому языку в Китае” были подняты вопросы, посвящённые истории и современному состоянию методики преподавания РКИ. Когда речь идёт о проблемах методики, логично предположить, что к основной цели обучения РКИ, формированию и развитию коммуникативной культуры, обучающиеся приходят, испытывая значительные трудности. Почему это происходит, и где пути решения проблемы?

Если исходить из постулата, что целью изучения иностранного языка является развитие умений общаться на иностранном языке, следует заметить, что в китайской аудитории именно формирование навыков устной речи вызывает ряд сложностей. Несмотря на то, что это общая проблема для всех иностранцев, трудности обучения китайцев имеют свою специфику. Во-первых, обучая китайских студентов русскому языку, мы полностью меняем их образ мышления, поскольку имеем абсолютно разные языковые системы. И здесь дело не только в том, что наши языки отличаются на всех уровнях: фонетическом, лексическом, грамматическом и графическом, а в том, что иероглифическая письменность в отличие от языков с линейным развёртыванием алфавита воспринимается левым полушарием мозга, которое отвечает за аналитическое мышление человека, логику и анализ фактов, за последовательность процесса обработки информации. Правое полушарие является ответственным за обработку информации, выражаемой в образах и символах, с их помощью человек способен фантазировать, мечтать, сочинять стихи и т. д. Древний славянский алфавит имел образные символы, а не фонемы (их было 49). Азбука 1917 года изъяла эти образы, и современный алфавит утратил акрофоничность. В современном переводе праславянская азбука звучала бы так: «Я знаю буквы: письмо – это достояние. Трудитесь усердно, земляне, как подобает разумным людям – постигайте мироздание! Несите слово убеждённо: знание – дар Божий. Дерзайте, вникайте, чтоб сущего свет постичь!».

Таким образом, перестройка мышления китайского студента может потребовать несколько месяцев адаптации к языку с иной письменностью.

Опыт работы в высшей школе г. Цзиньсяна (провинция Шаньдун, КНР) подтверждает использование старых методик обучения иностранным языкам.

После трёх лет изучения русского языка даже школьники, успешно сдавшие экзамены по русскому языку и набравшие максимальное количество баллов в тестовых работах, очень слабо владеют речевыми навыками и практически не могут общаться с носителями языка. В первую очередь это связано с тем, единая система контроля знаний не предусматривает устной части. Аспект говорения, или разговорной практики, отсутствует на всех этапах

контроля, включая выпускной единый государственный экзамен по русскому языку. Так, знание грамматики русского языка проверяется исключительно тестами, а хорошая оценка совсем не гарантирует практического владения иноязычным общением. К сожалению, многие учителя русского языка в Китае имеют точку зрения, что неправомерно выдвигать коммуникативную компетенцию в качестве основной применительно к обучению иностранным языкам. Ведь если этого не требуется на экзамене, зачем тратить время и силы впустую? Небольшой словарный запас учащихся также можно отнести к недостатку образования. Тексты для чтения в китайских учебниках не отличаются оригинальностью. Это, как правило, письма другу с рассказом о семье, о распорядке дня, очень напоминающие по стилистике истории из советского букваря. Новые слова заучиваются хором, путём многократного повторения. Конечно, этому есть логическое объяснение – в китайской школе не принята и невозможна индивидуальная работа: классы очень большие. В моей практике был класс с рекордным количеством человек – 70. Именно поэтому китайский студент в массе своей безынициативен и пассивен: в течение всей школьной жизни он слушал и повторял то, что говорил учитель. Как известно, всякое знание остаётся мёртвым, если в учащемся не развивается инициатива и самостоятельность. Если вспомнить слова Конфуция о трёх путях, которые ведут к знанию, то с сожалением заметим, что путь подражания, самый лёгкий, лежит в основе обучения русскому языку в Китае. Этой же методикой пользуются китайские учителя, обучая школьников фонетике. Заметим, что в системе фонем русского и китайского языков существуют большие расхождения. Корреляция по твёрдости-мягкости отсутствует в китайском языке. Как мы знаем, в китайской фонетике главную роль играет слог. Гласные всегда располагаются после согласных – сочетания согласных и открытые слоги невозможны. Очень часто возникает интерференция, когда учащиеся переносят законы родного языка на изучаемый новый. В китайском языке нет различения согласных звуков по звонкости-глухости. Не секрет, что в китайской аудитории одним из самых сложных для произношения звуков является [p], поскольку в родном языке он отсутствует. В качестве иллюстрации исходных положений приведём анализ контрольного диктанта учащихся первого года обучения русскому

языку. Слова предлагались из учебника по русскому языку Н. Д. Литвиновой (2012). Диктант проводился в параллельных классах с общим количеством учащихся 104 человека:

**Китай:** в 50 % – Кидай.

**Спасибо:** сбосипа / сбосипо / сапасаба / сопасиба / сапасиба / сбасиба / спосьпа.

**Мост** – 100 % верно.

**Подруга:** паблуда / батрука / пальрука / батрга / падлуга / бадрука / порлуга.

**Собака:** собага / совага / сбага / сапага; 90 % ошибок – вместо к – з.

**Стол, стул:** 50 % не нашли разницы – написали только первое слово.

**Словарь:** срава / слауаль / слауары / славари / славара / слоары / лавры / сосава / слаула.

**Рубль:** убылы / рубли / лублы / рубулы / рубы / лурь / рбуь / лу / ру / рбуль / лубрь / рубуль / друпы / рпурь / друл / будл / рубиль – одно из самых сложных слов, хотя тот, кто выучил слово, писал абсолютно верно.

**Брат:** бурат – 50 % / блат – 30 %.

**Мол:** мор – часто.

Оценив результаты работы школьников, можно сделать следующий вывод: при обучении китайцев русскому языку необходимо первостепенное значение придавать обучению фонетике. Использование комплекса упражнений для вводно-фонетического курса является необходимым и обязательным. Очевиден факт: если учащийся не умеет произносить, например, [p], то он, скорее всего, его и не слышит. В таком случае допускаются не только фонетические ошибки, а фонологические, смешиваются похожие словоформы, что, в свою очередь приводит не только к затруднению понимания, а к невозможности коммуникации вообще. Преподавателю важно учитывать особенности произносительной системы китайского языка и принимать во внимание тот факт, что метод подражания часто не даёт нужного результата, а «ставить» звук следует, объясняя, как работают органы речевого аппарата. Ещё одна сложность для китайских студентов – русское ударение. Наши языки относятся к разным просодическим типам. Китайский

– тональный. В нём тон соотносится со слогом-морфемой, а в русском нет слова без ударения.

В то же время большое внимание на занятиях по русскому языку уделяется письму. Для китайских студентов именно письму и чтению отдаётся приоритет. Видимо, это объясняется собственной традицией поддерживать и сохранять искусство каллиграфии. До сих пор в китайских школах требуется писать по-русски, не только соблюдая правила орфографии, но и красиво. Ученик может получить задание прописать одно слово не на нескольких строчках, а на нескольких страницах. Запись текстов в больших объёмах и механическое заучивание – виды деятельности, в которых китайцы преуспевают совершенно.

Отмечая главенство грамматико-переводного метода в обучении китайских школьников русскому языку, что ведёт в свою очередь к недостаточному владению устной речью, предлагается использовать в методике преподавания комплексный подход, ориентированный на сочетание традиционных приёмов и коммуникативных методов. Для обеспечения практического владения иноязычным общением стоит особое внимание уделять курсу фонетики, развивать и поддерживать инициативу учащихся, привлекать их к творческой индивидуальной работе. Подобный подход применялся на практике во время работы во 2-ой школе г. Цзиньсяна в осеннем семестре 2018–2019 учебного года и привел к положительным результатам.

УДК 811.161.1(430)Bahr

**Коваленко Б. Н.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **ДОКТОР ФИЛОЛОГИИ ЙОХАННЕС БААР – ЖИЗНЬ И СУДЬБА**

Статья посвящена выдающемуся Человеку-Эпохе: блестящему популяризатору русского языка, организатору семинаров русского и немецкого языков в Германии и Советском Союзе, создателю Международного семинара русского языка в городе Тиммендорфер Штранде доктору филологии Йоханнесу Баару

*Ключевые слова: доктор Йоханнес Баар, семинар русского языка, Тиммендорфер Штранд, Германия*

## **B. N. Kovalenko**

Saint Petersburg State University

### **Doctor of philology Johannes Baar – life and fate**

The article is dedicated to a prominent epic person, a bright popularizer of the Russian language, an organizer of seminars dedicated to Russian and German languages both in Germany and Soviet Union, a creator of the international seminar of the Russian language in Timmendorfer Strand a doctor of philology Johannes Baar.

*Keywords: Doctor Johannes Baar, Seminar of Russian, Timmendorfer Strand, Germany*

29 октября 2018 года на 98-м году ушел из жизни выдающийся Человек-Эпоха: блестящий популяризатор русского языка, организатор семинаров русского и немецкого языков в Германии и Советском Союзе, организатор Международного ежегодного семинара русского языка в Тиммендорфер Штранде доктор филологии Йоханнес Баар [4, с. 118].

Кто же он, этот необыкновенный человек, чья судьба – это летопись целой эпохи, а сам доктор Баар при жизни стал Человеком-легендой. Его удивительная биография поражает. Бывший немецкий офицер, он прошел суровые испытания второй мировой войны, но не только не очерствел душой, но и полюбил советских людей и русский язык, стал его выдающимся популяризатором в послевоенной Западной Германии.

Блестящая эрудиция, великолепные организаторские способности, удивительная настойчивость в достижении поставленной цели, умение собрать вокруг себя друзей, учеников, единомышленников, исключительные личные качества – все это в полной мере дало себя знать в главном деле его жизни: создании международных семинаров русистов и германистов в Федеративной Республике Германии и Советском Союзе [2], [3].

Йоханнес Баар родился 7 февраля 1921 года в посёлке Хайсенбюттель (Нижняя Саксония), вырос в посёлке Эльбек недалеко от Люнебурга, в 1940 г. окончил гимназию города Люнебург. В октябре 1940 года он стал солдатом вермахта и 22 июня 1941 года с немецкими войсками вступил на территорию Советского Союза. «В это время, – писал Йоханнес Баар, – я испытывал смешанные чувства: уверенность в победе и страх перед неизвестностью. Хо-

чется верить, что на фронте судьба берегла меня для чего-то очень важного в будущей жизни. Но одно я знаю точно: без личных переживаний на войне и в плену меня бы никогда так не увлекли русский язык, Россия и ее люди» [1, с. 124]. Он был призван в армию солдатом артиллерийского полка вермахта, после окончания курсов офицерского состава стал лейтенантом, воевал на Восточном фронте. 8 мая 1945 года в Курляндии (современная Латвия) попал в советский военный плен.

На советско-германском фронте в 1941–1945 гг. Йоханнес Баар прошёл нелёгкий путь прозрения молодого немецкого солдата, который пришёл в Россию с верой в правоту миссии «похода на восток», многое пережил и сумел увидеть и понять чужую страну.

28 ноября 1946 года вернулся на родину. После всех испытаний Йоханнес Баар в 1947 г. стал студентом филологического факультета Гамбургского университета, изучал греческий, латинский и русский языки, защитил в 1952 году диссертацию, получил учёную степень доктора филологии и начал работать в городской гимназии, где в 1955 г. организовал кружок русского языка.

В 1964 г. доктор Баар стал руководителем профессионально-го семинара по русскому языку в Гамбурге. В 1966 г. он активно поддержал инициативу земельной ассоциации преподавателей русского языка и славистов Гамбурга по организации и проведению в городе Тиммендорфер Штранд двухнедельного семинара для западногерманских русистов. С 1968 по 1995 гг. доктор Баар руководил Тиммендорфским семинаром русистов, получившим впоследствии широкое международное признание и авторитет. В 2015 г. семинар немецких русистов отметил «золотой юбилей» [7]. Доктору Йоханнесу Баару удалось создать на семинаре русистов в Тиммендорфер Штранде уникальную атмосферу духовной близости, взаимопонимания, открытости, интеллектуальной свободы. «Две недели России» в сердце Германии значили очень много: это был настоящий, искренний диалог между Западом и Востоком. Л. А. Вербицкая отмечает, что такую атмосферу любви к русскому языку, его народу и культуре мог создать только тот, кто сделал смыслом своей жизни пропаганду языка Достоевского и Толстого, Пушкина и Чехова, кто искренне полюбил Россию [5, с. 9].

Во времена холодной войны доктору Баару удалось получить разрешение проводить семинары по Тиммендорфскому образцу в



Советском Союзе, а затем в России и на Украине, сначала (1973 г.) в Симферополе, и вскоре в других городах. В 1977–1989 гг. подобный семинар работал в Киеве на базе Киевского государственного университета им. Т. Шевченко. В период советской перестройки «бааровские семинары», кроме Симферополя, активно функционировали в Москве, Ленинграде, Минске, Смоленске, Твери, Иркутске. Они сохраняли популярность до начала XXI века – более 30 лет!

В 1990 году доктору Йоханнесу Бару удалось открыть новый языковой семинар в Тиммендорфер Штранде для советских студентов-германистов. Первыми его участниками были тридцать студентов из Ленинграда, Симферополя и Смоленска. На этот семинар в Тиммендорфер Штранд уже в 27 раз приезжают студенты-германисты из России и Украины, чтобы жить и учиться вместе с немецкоговорящими студентами, изучающими русский язык на семинаре русского языка. Взаимное обогащение слушателей обоих семинаров на берегу Балтийского моря невозможно переоценить.

Делом всей жизни Йоханнеса Баара стало распространение русского языка. В напряжённые годы послевоенного непонимания он стал человеком, наводящим мосты между Германией и Россией. В своей книге «Урок русского: Фронтовые письма немецкого лейтенанта» доктор Баар пишет: «Я попытался выучить русский язык, познакомиться с людьми этой страны. И уже на протяжении десятилетий я пытаюсь делать все для распространения этого языка, оптимистично веря, что разговор с людьми другой нации является основой для равноправия, избавляет от комплексов, содействует заботе о ближнем» [1, с. 17].

Благородная деятельность Йоханнеса Баара, связанная с преподаванием и популяризацией русского языка, получила мировое признание. Он был избран Почётным доктором Санкт-Петербургского государственного университета (1990), награждён Федеральным Крестом «За заслуги» (Германия, 1996 г.), в 1985 г. был удостоен высшей награды Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) – медали А. С. Пушкина [6], неоднократно избирался вице-председателем Федерального союза преподавателей русского языка ФРГ.

Оглядываясь на свой жизненный путь, доктор Йоханнес Баар в своей книге («Урок русского: Фронтовые письма немецкого лей-

тенанта») написал: «Меня всю жизнь сопровождала мысль: я пришёл в Россию, эта война была и *моей* войной, это была большая часть *моей* юности. Может быть, миллионы погибших с той и другой стороны помогут нашей памяти сохранить не фашистов и большевиков, а немцев и русских, а также тому, чтобы наша молодёжь сблизилась, чтобы ей было хорошо в Европе – общей Европе и общем мире. Лучшего примирения, заставляющего забыть о могилах и окопах, я не могу себе представить» [1, с. 179].

#### Литература

1. Баар Йоханнес. Урок русского: Фронтовые письма немецкого лейтенанта / Предисл. Л. А. Вербицкой. – СПб., 2005. – 183 с.
2. Васильев В. В. Язык до Симферополя доведёт. К 90-летию со дня рождения доктора филологии Йоханнеса Баара / В. В. Васильев, О. А. Васильева // Учёные записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. 211 – Сер. «Филология. Социальные коммуникации». Т. 24 (63), №1, часть 1. – Симферополь, 2011. – С. 411–415.
3. Васильев В. В. Доктор Йоханнес Баар – патриарх немецкой русистики / В. В. Васильев, Б. Н. Коваленко // Русский язык за рубежом. Специальный выпуск. Русистика Германии. – 2017. – С. 90–95.
4. Вербицкая Л. А. Памяти Йоханнеса Баара / Л. А. Вербицкая, Б. Н. Коваленко, К. А. Рогова // Мир русского слова. – 2018. – № 3. – С. 116.
5. Вербицкая Л. А. Доктор Баар – Почетный доктор Санкт-Петербургского университета // Баар Йоханнес. Урок русского: Фронтовые письма немецкого лейтенанта / Предисловие Л. А. Вербицкой.
6. Коваленко Б. Н. 95 лет Почетному доктору Санкт-Петербургского университета доктору филологии Йоханнесу Баару // Мир русского слова. – 2016. – № 1. – С. 112.
7. Коваленко Б. Н. Русский язык в Германии – интенсивные краткосрочные курсы (Международный семинар русского языка в городе Тиммендорфер Штранде) / Б. Н. Коваленко, К. Мильш // Русский язык за рубежом. Специальный выпуск. Русистика в Германии. – 2017. – С. 13–18.

УДК 811.161.1'243:372.881.161.1:81'367.322

**Крали М., Беликова Л. Г.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **РИТОРИЧЕСКИЙ ВОПРОС: ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ ИНОСТРАННЫМИ ЧИТАТЕЛЯМИ**

Статья посвящена проблеме восприятия иностранными учащимися риторических вопросов, функционирующих в текстах интервью. В статье пе-

речислены основные характеристики риторических вопросов как косвенных речевых актов, показаны способы их трансформации в суждение.

*Ключевые слова:* риторический вопрос, косвенный речевой акт, суждение, публицистический текст, методика преподавания РКИ.

**M. Kralli, L. G. Belikova**

Saint Petersburg State University

### **Interpretation of rhetorical questions as indirect-speech-of-act: a discourse from foreign learner's perspective**

The idiosyncratic articulation of rhetorical questions in interviews text makes it difficult for foreign students – of Russian language – to comprehend its meanings. This article conceptualizes rhetorical questions as ‘indirect-speech-of-act’ and discuss ways to interpret the equivocal meaning clearly.

*Keywords:* Rhetorical questions, Indirect-speech-of-act, Comprehension, Journalistic text, Teaching methods, Russian language

Риторический вопрос считается одним из популярных и эффективных средств экспрессивного синтаксиса, участвующих в реализации воздействующей функции публицистического текста. Риторический вопрос часто используется в тех публицистических текстах или в той их части, где автор выражает свою личную позицию относительно событий общественной или личной жизни. Показательными в этом отношении являются тексты интервью с известными людьми, в которых они выражают своё мнение, отношение к обсуждаемым событиям.

Риторические вопросы являются характеристикой индивидуального стиля говорящего, его эмоционального состояния. Так, в некоторых текстах эти экспрессивные конструкции не употребляются совсем, а в интервью с режиссёром Никитой Михалковым, политиками Владимиром Жириновским, Владимиром Соловьёвым встречается от 5 до 12 примеров риторических вопросов.

При характеристике риторических вопросов, как правило, называются следующие черты: это стилистическая фигура, которая используется для привлечения внимания адресата речи, повышения экспрессивности высказывания; риторический вопрос на самом деле не является вопросом, по сути он представляет собой утверждение или отрицание, при этом вектор «утвердительности или отрицательности» противоположен тому, что представлен в

самом вопросе. Несоответствие формы и содержания риторических вопросов дало исследователям основание называть их «мнимыми», «ложными» вопросами, вопросами-повествованиями, вопросительными лишь по форме предложениями и отнести этот феномен языка и речи к разряду косвенных речевых актов (см., например, [1]–[2], [4]–[5] и др.)

Тот факт, что риторические вопросы лишены коммуникативного признака запроса информации, свойственного вопросам в их первичной функции, определяет ещё одну их черту: они не требуют ответа, хотя ответ и возможен. Это свойство риторических вопросов, на наш взгляд, является самым уязвимым звеном в установлении границ этой группы вопросительных по форме предложений. Так, например, А. А. Карамова в своей статье приводит примеры риторических, по мнению автора, вопросов. Д. А. Медведев: *«Почему нас всё ещё опасаются? Ответ, на мой взгляд, банален. Зачастую им просто не ясно, куда движется Россия и что мы собираемся делать в перспективе»*. Автор статьи называет такие примеры «вопросно-ответным ходом» и рассматривает их как разновидность риторических вопросов, так как говорящий не ожидает ответа на свой вопрос, а даёт его сам [3, с. 169–171].

На наш взгляд, такие вопросы нельзя назвать риторическими, так они требуют ответа, и этот ответ даёт сам автор высказывания. Целью таких вопросов является приглашение читателей к поиску ответа, возбуждение их интереса к теме, демонстрация сложности проблемы, установление контакта с читателем, «диалогизация» речи и т. п. Сами эти предложения не содержат суждения, а именно эта характеристика, на наш взгляд, является доминирующей при определении границ этого феномена синтаксиса.

Можно для сравнения привести примеры, полученные нами из российских газет последних четырёх лет. Так, в разговоре с Олегом Басилашвили о том, что многие фильмы последних лет с его участием не стали явлением в кинематографе, газета «Культура» задала известному артисту вопрос: *«Обидно?»*. Реплика актёра: *«Что тут обижаться?»* представляет собой риторический вопрос, так как содержит суждение, противоположное по вектору «форме»: *«Тут нечего обижаться, в этой ситуации не нужно, не следует обижаться»*.

Из сказанного следует вывод: риторическим следует называть лишь такое вопросительное по форме предложение, которое по сути является экспрессивным суждением. Его цель – привлечение внимания читателей к важной для автора мысли, вовлечение их в рассуждение по поводу обсуждаемой проблемы и в конечном итоге убеждение их в своей правоте.

Мы хотим подчеркнуть, что, хотя риторический вопрос в большинстве случаев и не требует ответа, он требует анализа, а как сложное языковое явление он требует комплексного анализа. Чтобы выявить его специфику, необходимо проанализировать его с позиций синтаксиса, семантики, прагматики, стилистики. А для методики преподавания РКИ риторический вопрос интересен тем, что требует особого отношения к себе прежде всего при восприятии текстов (художественных и публицистических): студент, видя вопросительный знак в конце предложения, должен научиться, во-первых, отделять риторический вопрос от собственно вопросительного предложения; во-вторых, уметь превращать риторический вопрос в соответствующее суждение; в-третьих, понимать, какую функцию выполняет это предложение в контексте всей речи, осознавать, почему говорящий вместо обычного повествовательного предложения использовал такую конструкцию.

В учебниках по синтаксису приведены примеры довольно простых трансформаций риторических вопросов в соответствующее суждение: *«Какой русский не любит быстрой езды?» – Все русские любят быструю езду.* Хотя даже такой классический риторический вопрос для иностранца может представлять трудность при трансформации. Иностранец должен иметь ориентиры при распознавании риторических вопросов и выявлении их значений, знать способы превращения этих конструкций в соответствующее суждение. Особую сложность представляет тот факт, что в большинстве случаев понять суть риторического вопроса можно только в рамках очень широкого контекста, привлекая для анализа и реплику журналиста, и ответы автора на предыдущие вопросы. Приведём примеры.

Политик Владимир Жириновский: *«Я до этого много раз критиковал Горбачева. У него – село Привольное Ставропольского края. Ну как в такой глубинке, глухой провинции мог вырасти и возмужать человек с государственным мышлением? Ведь это де-*

*ревня, понимаете. Там библиотеки может не быть... Ну откуда там будет государственное мышление?».* Данные вопросы можно так трансформировать в суждение: Президент СССР Михаил Горбачёв родился в глухой провинции, в деревне, где, может быть, нет даже библиотеки, поэтому, по мнению В. Жириновского, у него не может быть государственного мышления, и этот факт очевиден. Анализ правого и левого контекста позволяет сделать ещё одно умозаключение: по сравнению с такими известными политиками, как М. Горбачёв, И. Сталин, выросшими в провинции, сам Владимир Жириновский имеет гораздо более высокий уровень государственного мышления, а потому может претендовать на высокий государственный пост. Суждение, выраженное в экспрессивной форме риторического вопроса, служит средством убеждения читателей в правоте автора высказывания.

Газета «Известия» (оперной певице Тамаре Синявской): *Могут ли ваши поклонники надеяться на то, что в честь грядущего юбилея вы нарушите свой обет молчания?* Тамара Синявская: *Разве у меня есть причины нарушать это молчание?* Суждение: *Очевидно, что у певицы нет причины нарушать молчание, она не планирует и не имеет возможности снова выступить на сцене.* Правый контекст даёт разъяснение: она отказалась от выступлений и не может даже думать о пении после смерти любимого мужа Муслима Магомаева.

Дмитрий Морозов, врач, политик: *Каких врачей сейчас нам показывают по телевизору? Или измученного человека с колаком набок, или уважаемого эстетического хирурга. А где настоящий, реальный доктор – умный, порядочный, скромный, каких большинство?* Первый вопрос Д. Морозова не является риторическим. Это вопросно-ответный комплекс автора. А второй вопрос представляет собой суждение, которое может быть образовано лишь при учёте левого контекста: Сейчас по телевизору не показывают умных, порядочных, скромных врачей, каковыми на самом деле являются люди этой профессии, и это очень плохо.

Во многих случаях студенты могут воспользоваться особыми «формулами» превращения риторического вопроса в суждение: «Зачем...?» – *незачем, не нужно, нет смысла что-то делать*; «Почему...?» – *нет причины, основания что-то делать*; «Как можно...?» – *так делать нельзя, не нужно*; «Стоит ли ... ?» – *не сто-*

*ит....; «А как это сделать?» – это сделать невозможно; «Какое (отношение) имеет?» – не имеет никакого (отношения); «А при чём здесь это?» – Это здесь ни при чём, это не имеет значения; «Разве...?» – на самом деле это не так (Разве есть + что?...? – На самом деле нет + чего?; Разве нет + чего? – На самом деле есть + что?) и т. п.*

Можно выявить некоторые языковые «приметы» риторических вопросов: наличие усилительных частиц перед вопросительным словом: *ну как? ну откуда?*; наличие глаголов типа *критиковать, удивляться, возмущаться, недоумевать* и т.п., ответ вопросом на вопрос, где встречный вопрос часто начинается со слова «зачем», фразеологизированный комплекс «*как можно....?*», наличие одновременно вопросительного и восклицательного знаков, наличие цепочки вопросов внутри монологического высказывания и т. п.

Из сказанного можно сделать вывод: риторический вопрос представляет значительную трудность для иностранцев, читающих современные газеты и художественные произведения. Он должен рассматриваться комплексно, как феномен синтаксиса, семантики, прагматики, стилистики. Умение трансформировать риторический вопрос в соответствующее суждение свидетельствует о степени проникновения иностранного читателя в замысел автора, в мир авторских намерений, демонстрирует уровень владения им русским языком.

#### Литература

1. Белоколюцкая С. А. Риторический вопрос в английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тула, 2005.
2. Валгина Н. С. Синтаксис современного русского языка: учебник. – М.: Агар, 2000. – 416 с.
3. Карамова А. А. Риторический вопрос и риторическое восклицание в современном политическом дискурсе / А. А. Карамова, В. М. Силантьева // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016.– № 3. – Электронный ресурс <https://cyberleninka.ru/article/n/ritoricheskiy-vopros-i-ritoricheskoe-vosklicanie-v-sovremennom-politicheskom-diskurse> (дата обращения: 16.10.2018).
4. Кильмухаметова Е. Ю. Риторические вопросы как косвенные речевые акты (на материале французского языка) // Вестник ТГПУ. – 2006. – № 4.
5. Линдстрем Е. Н. Классификация русских вопросительных по форме высказываний на базе прагматически обоснованной универсальной модели: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Петрозаводск, 2003.

УДК 811.161.1'243:378.147

**Ласкарева Е. Р.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **ФОРМУЛИРОВКА ЗАДАНИЙ УЧЕБНИКА: К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИИ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ**

Автор, используя материал своего учебника, концентрирует внимание на вариантах формулировки заданий для обучения русскому языку иностранных учащихся. Непременным условием успеха в обучении, по мнению автора, является психологический комфорт.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, формулировка заданий в учебнике, быстрота восприятия информации, порождение высказывания.

**E. R. Laskareva**

Saint Petersburg State University

### **Formulation of textbook's jobs: to the problem of the psychology of perception of information**

The author, using the material of his textbook, focuses on the variants of the formulation of tasks for teaching the Russian language to foreign students. A prerequisite for success in learning, according to the author, is psychological comfort.

*Keywords:* Russian as a foreign language, formulation of tasks in the textbook, speed of perception of information, spawning statement.

При изучении иностранного языка большую роль играет психологический комфорт, поскольку быстрота восприятия информации и ответная реакция на нее зависят от того, насколько активно задействованы те или иные участки мозга. В этом плане значительный интерес представляют работы отечественных и зарубежных психолингвистов (см., например [1]). Авторы учебников, представляя лингвистически организованный и методически разработанный ими материал, должны учитывать некие логические закономерности в психологии восприятия, запоминания и воспроизводства информации. Безусловно, сложно – даже при современном состоянии науки – «просчитать» и «установить», каким образом все это происходит, однако попытаемся определить



некоторые «шаги», которые помогают учащимся «проникнуться» радостью освоения иностранного языка.

Цель данной статьи – тезисно рассмотреть некоторые задания авторского учебника по русскому языку как иностранному и определить то новое, что целесообразно рекомендовать как инструмент в работе обучения языку.

Поскольку язык – это органичная, живая система, обучать ему сложнее, чем, например, математике. Однако так называемый «математический» расчет все же нужен, поскольку в нашем понимании это и есть автоматизированность процессов восприятия (например, при аудировании и чтении) и порождения речи (например, при говорении и письме). Таким образом, это «банальная» работа при вхождении в мелодику иностранного языка, его лексико-грамматическую структуру и логику организации информации в том или ином высказывании. Отметим, что критерии оценки компетенций учащихся общеизвестны и вполне неплюхо определены для различных уровней по русскому языку как иностранному, например, для уровня А2 см. [2, с. 9–10].

Существует замечательная книга, содержащая квинтэссенцию из набора формулировок заданий по различным уровням языка и по тем или иным видам речевой деятельности [3]. Задания могут быть «абсолютно обычными» и привычными, а на начальном этапе обучения – нацеленными на запоминание и воспроизведение типичных для носителей языка фраз, причем, желательно не слов, а именно фраз и фрагментов диалога – как мы уже ранее отмечали в предыдущих публикациях («банальных», но продуктивных, хотя и часто забываемых авторами учебников и преподавателями формулировок заданий типа: «Слушайте и повторяйте»).

Что нового мы можем предложить? Безусловно, импровизацию – в языке как преподавателя, так и студента: это может быть расширение ситуаций общения, добавление списка лексики и речевых интенций к уже имеющимся и предлагаемым в учебнике. Так, например, при желании можно добавить нечто «в противовес» к «позитивному заданию» сказать комплимент другу/подруге (Урок 10, Упражнения 1 и 2) (здесь и далее ссылки на учебник [2] и краткий курс из пяти уроков [5]).

В учебнике «Русский язык как иностранный. Практический интенсивный курс» [2] задания составлялись с учетом не только

логики иностранных учащихся и умения их «скоординировать» ее с логикой носителя русского языка, но и с учетом психологии восприятия информации. Поясним: для того чтобы комфортно усвоить информацию, необходима экспрессия, то есть желательно, чтобы фразы (высказывания) и ситуации, отобранные для уроков, произвели впечатление на студентов. Именно «живой» урок, четкие и лаконично составленные задания – залог успеха в работе.

Рассмотрим некоторые из них.

Простые задания – с последующим «выходом» в мелодику, грамматику, словообразование, построение фразы и стилистику высказывания.

1. Выход в мелодику фразы. Например: Прослушайте слова и повторите их вслед за диктором (за преподавателем). Обратите внимание на особенности русской фонетической системы: особенности произношения и ударения, особенности мелодики (Урок 1, Упр. 3); определение количества слогов и место ударения (Упр. 16); фиксация внимания на паузах и повышении голоса, если фраза ещё не закончена (Урок 2, Упр. 21); деление больших фраз на синтагмы (Урок 3, Упр. 10) и др.

2. Выход в грамматику. Например: произнесение и запоминание существительных мужского рода (Урок 1, Упр. 3), женского рода (Упр.4), среднего рода (Упр.5), множественное число<sup>1</sup>, включая слова *Pluralia Tantum* (Упр.6); упражнения на тренинг глаголов и актуальных конструкций – это «стартовый» набор: «Я люблю + Инфинитив» и «Я хочу + Инфинитив» (Урок 1, Упр. 11 и 12). Упражнения последующих уроков, безусловно, усложняются: *Прослушайте первые две формы глагола, повторите их вслед за диктором (за преподавателем) и закончите всю парадигму спряжения* (Урок 2, Упр. 17); *Императив: Прочитайте фразы. Попросите друга (или подругу) сделать то, что вы хотите* (Урок 5, Упр. 17); *Прочитайте фразы. Согласитесь сделать то, что просит ваш друг (или ваша подруга)* (Урок 6, Упр. 35); *Прочитайте фразы. Откажитесь делать то, что просит сделать ваш друг (или подруга). СВ – значение «результат», НСВ – «факт» или «регулярно»* (Урок 6, Упр. 38); перевод прямой речи в косвенную (Урок 6, Упр. 45) и др.

---

<sup>1</sup> С комментариями такого рода: «Форму множественного числа у существительных смотрите, пожалуйста, в словаре!» [2, с. 18].

3. Выход в перспективу изучения лексики. Этот аспект – самый интересный, поскольку он необъятен, как море-океан. Психологическая подготовка учащихся бесконечно важна. Мы считаем возможным использовать и не совсем обычные формулировки. Например: *Главная ваша задача – понимать и учить! Обратите внимание, что иногда диктор (преподаватель) вводит новые для вас слова: научитесь их не бояться и старайтесь понять их в контексте!* (Урок 1, Упр. 18, 19, 20). Повторим: с самого начала обучения важен комфорт, причем восприятие лексики в потоке информации намного более эффективно как для процесса понимания, так и для механизма запоминания<sup>1</sup>. Причем учащиеся должны также научиться ориентироваться в том, что будет для них актуально в дальнейшем: *выберите для себя – по желанию – лексику на перспективу, добавьте те слова, которые для вас нужны при коммуникации на русском языке* (Урок 3, Упр. 7), в том числе и в построении фразы: *Выбирайте материал для коммуникации – на перспективу!* (Урок 3, Упр. 17) и др.

Эффективным будет обращение к лексической стилистике: *Прослушайте и выучите антонимы* (Урок 2, Упр. 23; Урок 8, Упр. 3 и 4); синонимы (Урок 8, Упр. 7) и др.

4. Выход в словообразование. Например, особенности русской словообразовательной системы: глагольные суффиксы (Урок 2, Упр. 3), некоторые суффиксы существительных (Урок 2, Упр. 4) и прилагательных (Урок 2, Упр. 5), наречий (Урок 2, Упр. 6) и др.

5. Выход в построение фразы (говорение). Например: Прослушайте начало фразы, повторите её их вслед за диктором (за преподавателем) и закончите фразу (Урок 2, Упр. 22); составьте словосочетания и фразы по модели предыдущего упражнения (Урок 3, Упр. 7); вспомните предыдущие упражнения и за 15 минут составьте 6 вопросов со знакомыми вам глаголами (в настоящем, прошедшем и будущем времени), запишите эти вопросы на диктофон (или в тетрадь). Задайте эти вопросы собеседнику (Урок 3, Упр. 30); Расскажите о себе, ответив на приведённые ниже вопросы (10 минут) (Урок 5, Упр. 38; Урок 6, Упр. 42) и др.

---

<sup>1</sup> На наш взгляд, подобная система намного эффективнее, нежели «организация» лексики в словарях, даже и в тематических, напр., [4].

6. Выход в построение фразы (письмо). Например: Из предыдущего упражнения (или предыдущих двух упражнений) выпишите 5 фраз, которые вы себе рекомендуете запомнить (выучить) (Урок 3, Упр. 18); Из предыдущих двух упражнений выпишите 5 вопросов, которые актуальны для вас. Эти вопросы задайте собеседнику (Урок 3, Упр. 18); В течение десяти минут вспомните (или моделируйте) и запишите (на диктофон или в тетрадь) пять или десять фраз с вашими любимыми глаголами (Урок 3, Упр. 38) и др.

7. Выход в стилистику высказывания. Например: Прослушайте (или прочитайте) диалог. Учитесь видеть, понимать и запоминать новые слова и формы слов для конкретной сферы коммуникации. Обратите внимание на префиксы и суффиксы в новых словах! (Урок 10, Упр. 40); Обратите внимание на характерные черты официального стиля: лексику и грамматические формы и конструкции (существительные, причастия и т. д.) (Урок 10, Упр. 42 и 43) и др.

Предложенная система составления заданий позволит учащимся выйти на высокий уровень компетентностных возможностей: адекватно воспринять информацию устного или письменного характера и адекватно на неё вербально отреагировать в соответствии с целями и задачами общения в определенной ситуации.

#### Литература

1. Белянин В. П. Психолингвистика: учебник / Гл. ред. Д. И. Фельдштейн. – М.: Флинта, 2003. – 232 с.
2. Ласкарева Е. Р. Русский язык как иностранный. Практический интенсивный курс: учебник и практикум для прикладного бакалавриата. – М.: Юрайт, 2019. – 373 с.; URL: <http://static.my-shop.ru/product/pdf/183/1826688.pdf>
3. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие. 7-е изд., стер. / Е. А. Маслово, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – Минск: Вышэйшая школа, 2001. – 522 с.
4. Тематический словарь русского языка / Л. Г. Саяхова, Д. М. Хасанова, В. В. Морковин. – М.: Русский язык, 2000.
5. Russian Language Crash Course True Beginners. Compiled by Elena Laskareva. – Saint Petersburg: Saint Petersburg University, Graduate School of Management, 2019. – 58 p.

УДК 811.111:82:378.147

**Львова А. Ф.**

Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна

## **ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРСОНАЖА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

В работе рассказывается о применении способа интерпретации художественного персонажа на занятиях с целью повышения мотивированности студентов к изучению иностранного языка. Также представлен пример студенческой работы по интерпретации художественного персонажа в литературном произведении.

*Ключевые слова: художественный персонаж, интерпретация, домашнее чтение, творческое задание, перевод текстов, иностранный язык, мотивация.*

**A. F. Lvova**

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

### **Artistic character interpretation during English language classes**

The author shares the experience of artistic character interpretation in order to motivate students to foreign language acquisition. An illustrative example of student's character interpretation is given.

*Keywords: an artistic character, interpretation, home reading, a creative task, the translation of texts, foreign language, motivation.*

При работе со студентами СПГУПТД на занятиях по иностранному языку мы всегда стараемся максимально вовлечь их в учебный процесс путем всевозможных разноплановых заданий, в том числе и творческих.

Опыт преподавания показывает, что студенты с удовольствием включаются в работу над творческими заданиями. Такие задания помогают раскрыть потенциальные возможности и таланты учащихся, студентам интересно изучать иностранный язык в творческой атмосфере, так как они чувствуют себя более свободно и комфортно. Когда процесс обучения становится интересным и увлекательным, это, несомненно, ведет к более эффективному

усвоению знаний и развитию коммуникативных, лексических и грамматических навыков.

Домашнее чтение относится к таким творческим заданиям и является одним из самых любимых заданий по иностранному языку, о чем свидетельствуют результаты опроса, проведенного в ноябре 2018 года среди студентов СПГУПТД. Учащимся были предложены следующие вопросы:

– What tasks in English do you like and why?

– What do you think about home reading? Would you change anything in home reading lessons? In what way?

Опрос показал, что студенты любят читать и переводить тексты на иностранном языке, так как, по их мнению, это способствует развитию кругозора, а также необходимых умений и навыков в области иностранного языка. Они назвали умение читать и переводить иностранные тексты одним из самых полезных навыков в связи с тем, что это поможет им хорошо сдать экзамен по иностранному языку, а также приведет к дальнейшей успешной профессиональной деятельности. Большое количество опрошиваемых высказало пожелание, чтобы домашнее чтение проходило как можно чаще, так как им нравится читать и переводить зарубежную художественную литературу.

Обычно во время домашнего чтения студенты СПГУПТД индивидуально читают, переводят, отвечают наизусть выученный лексический материал и пересказывают отрывки из самостоятельно выбранных англоязычных художественных произведений. На вопрос о том, что бы они добавили или изменили при сдаче данного аспекта, поступило предложение делать рецензию прочитанного с высказыванием своего мнения о происходящих событиях в книге. Также часть студентов предложила взять одну общую книгу для домашнего чтения и после ее прочтения инсценировать события, происходящие в ней. Небольшое количество опрошиваемых назвали идеальным домашним чтением такое, в котором нужно только читать и переводить текст (без выученных слов и пересказа), объяснив это тем, что им сложно дается пересказ текста и, очевидно, это связано с невысоким уровнем владения иностранным языком.

Таким образом, опрос показал высокий интерес обучаемых к занятиям по домашнему чтению, а их пожелания подтверждают

то, что творческие задания являются мотивирующими при изучении иностранного языка.

Необходимо добавить, что на занятиях по домашнему чтению студентам первого курса, читающим художественные произведения, во втором семестре часто предлагается дать портретную характеристику персонажа прочитанной книги [1]–[2]. Студентам дается следующее задание:

1) нарисовать рисунок выбранного персонажа;

2) выписать из текста цитаты, характеризующие данный персонаж, и их проанализировать. Цитаты могут касаться внешнего вида, высказываний, поведения, а также описания природы в произведении.

Далее приведем пример выполнения такого задания студентами СПГУПТД.

Для анализа было выбрано известное произведение классической литературы “Портрет Дориана Грея” Оскара Уэльда.

1. “... this young beautiful boy, who looks as if he was made out of ivory and rose-leaves!” (page 6). This quotation shows that Dorian Gray was very nice-looking, that’s why he is compared with natural beauty.

2. “... portrait of a young man of extraordinary personal beauty” (page 4). It means, that Dorian Gray’s beauty is considered to be unusual. The girls are usually beautiful, but Dorian is a man.

3. “Your mysterious young friend, whose name you have never told me, but whose picture I really enjoy, never thinks ... He is some brainless beautiful creature ...” (page 6). It is believed that a person can’t be both beautiful and smart. Dorian Gray is stupid.

4. “As a rule, he is charming to me ... But sometimes he is horribly thoughtless, and seems to take a real pleasure in giving me pain.” (page 12). These words prove that Dorian Gray tends to be rude sometimes.

5. “She told me she had discovered a wonderful young man, Dorian Gray. But she never told me he was good-looking. She said that he had a pleasant nature. So I decided that he was a creature with spectacles, thin hair, unpleasant face and huge feet” (pages 13–14). One of the characters imagined, that Dorian Gray is ugly and untidy.

Необходимо добавить, что студенты первого курса, которые выполняли портретную характеристику персонажа художественно-

го произведения, отмечали, что задание интересное и они с удовольствием продолжали бы делать его на втором курсе, если бы читали художественную, а не профессиональную литературу по специальности на занятиях по домашнему чтению. Данное обстоятельство еще раз подтверждает тот факт, что творчество на занятиях по иностранному языку ведет к увлеченности изучаемым предметом и способствует лучшему усвоению изучаемого материала.

#### Литература

1. Щирова И. А. Психологический текст: деталь и образ. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2003. – 120 с.
2. Щирова И. А. Текст и интерпретация: взгляды, концепции, школы / И. А. Щирова, З. Я. Тураева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2005. – 156 с.; (а) Эко У. Заметки на полях «Имени розы». – СПб.: Симпозиум, 2002. – 232 с.

УДК 81'243:37.026.4

**Малышев Г. Г., Малышева Н. Г.**

Санкт-Петербургская государственная консерватория  
им. Н. А. Римского-Корсакова

## **СИТУАТИВНОСТЬ КАК СВОЙСТВО ЯЗЫКА И РЕЧИ И КАК ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ПРИМЕНЕНИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Ситуативность как свойство речи присуща и языковым фактам на потенциальном уровне. Это соответствует представлениям о взаимодействии формальной и содержательной сторон речевого производства в актах коммуникации на образном уровне. Образная составляющая речевого произведения может быть представлена в процессе обучения средствами зрительной наглядности. Подобный подход позволяет обеспечить восприятие и усвоение языковых фактов как фактов речи, что соответствует установке на коммуникативный характер овладения языком как средством общения.

*Ключевые слова: презентация учебного материала, ситуация, ситуативность, зрительная наглядность, формирование коммуникативной компетенции.*



**G. G. Malyshev, N. G. Malysheva**

Saint Petersburg State Conservatory named after N. Rimsky-Korsakov

## **Pragmatism as a property of language and speech as a basis for the application of visual clarity in the teaching of foreign languages**

Pragmatism as a property inherent in speech and language facts on the potential level. This corresponds to the idea of interaction between the formal and substantive aspects of speech production in the acts of communication at the figurative level. The figurative component of the speech work can be represented in the learning process by means of visual clarity. This approach allows us to ensure the perception and assimilation of linguistic facts as the facts of speech, which corresponds to the installation on the communicative nature of language acquisition as a means of communication.

*Keywords: presentation of educational material, situation, situational, visual visibility, formation of communicative competence.*

Воплощение методического принципа наглядности в обучении иностранному языку существенно отличается от применения наглядности при обучении другим дисциплинам. Под наглядностью обычно понимают демонстрацию тех или иных предметов и их изображений для лучшего понимания сущности усваиваемого материала. В этом случае речь идёт о внешней наглядности образов восприятия. Но помимо внешней наглядности существует наглядность внутренняя – наглядность образов представления. Именно образы представления, хранящиеся в нашем сознании, и составляют образную основу нашего мышления, основу наших знаний о внешнем мире.

При обучении дисциплинам в задачу наглядности входит формирование новых внутренних образов, составляющих сущность изучаемых явлений. Специфика применения наглядности при обучении языку состоит в том, что при формировании новых знаний об изучаемом языке образы внешней наглядности позволяют активизировать внутренние образы представления в целях установления связей между уже известными учащемуся внутренними образами окружающего мира с новыми фактами их языковой интерпретации.

Основу содержания наглядности при обучении языкам составляют образы ситуаций и их фрагментов, на вербальную ин-

терпретацию или на преобразование которых направлены факты изучаемого языка. Связь языковых фактов с ситуациями, ими обслуживаемыми на коммуникативном уровне, и составляет важное свойство их ситуативной соотнесённости, то есть ситуативности.

Считается, что языковые факты не обладают свойством ситуативности, и что они приобретают это свойство, только становясь фактами речи. Однако мы полагаем, что это не точно – языковые (в частности грамматические) факты не могли бы приобретать это свойство в речи, если бы не обладали им на потенциальном уровне. Грамматические факты обладают свойством ситуативности на фрагментарном уровне. Иными словами, они обладают способностью отражать не всю ситуацию в целом, но фрагменты ситуаций, из которых общая картина ситуации складывается из таких фрагментов, как картинка складывается из отдельных «пазлов».

Ситуацию можно определить как набор или, точнее, как комбинацию субъектов и объектов, объединённых друг с другом во времени и пространстве и находящихся друг с другом в определённых отношениях. Можно выделить следующие типы ситуаций: 1) ситуации, не содержащие в себе предпосылок к преобразованию путём совершения речевого поступка – им соответствуют речевые произведения описательного характера; 2) ситуации, содержащие в себе предпосылки к своему преобразованию путём совершения речевого поступка – такие ситуации определяются как «речевые ситуации»; и, наконец, 3) фрагменты ситуаций, соответствующие отдельным фрагментам общей ситуации первого или второго типа.

Рассмотрим несколько примеров подобных ситуаций. К первому типу можно отнести такие ситуации, которым на вербальном уровне соответствуют следующие речевые образцы: «Книга лежит на столе» и «Молодые люди гуляют в парке». Содержанию каждого из названных речевых произведений соответствует некий внутренний наглядный образ представления, который в учебных условиях легко можно воссоздать с помощью внешнего наглядного образа восприятия, воспроизводимого с помощью наглядной ситуативной картинки.

То же можно сказать и в отношении второго типа – речевой ситуации. Представим себе, что книга, которая до этого просто лежала на столе, понадобилась одному из двух, находящихся в

комнате друзей, который и обращается к товарищу с соответствующей просьбой. Или второй пример: пошёл дождь, и один из гуляющих в парке молодых людей также обращается ко второму с предложением – направиться в сторону дома. Первой ситуации соответствует следующий речевой образец: «Передай, пожалуйста, мне эту книгу». Второй ситуации – «Начался дождь. Давай пойдём домой!»

Каждый из речевых образцов состоит из соответствующих, грамматически оформленных лексико-грамматических фрагментов, каждый из которых точно так же представим в виде наглядного образа. Иными словами, каждому вербально оформленному фрагменту высказывания соответствует и наглядно представленный фрагмент ситуации: «протянутая к лежащей на столе книге рука одного из участников» или «дождь в парке и устремившиеся к выходу молодые люди».

Общепринято, что в качестве основной речевой единицы практически ориентированного языкового обучения выступает «речевой образец». Введение того или иного речевого образца обусловлено той или иной речевой интенцией, отвечающей определённой речевой задаче, в свою очередь, обусловленной уровнем языковой подготовки и соответствующей этапу обучения. Для успешного усвоения данного типа речевого произведения представление его только на вербально-формальном уровне недостаточно.

Во-первых, необходимо наглядное раскрытие его значимосмыслового содержания с помощью соответствующей речевому образцу ситуативной картинки. Во-вторых, необходимо раскрыть как формальную, так и содержательно-значимую стороны конструктивных языковых (лексико-грамматических) элементов, составляющих фразу, выступающую в качестве речевого образца. В третьих, структурные компоненты, участвующие в построении фразы, следует представить как элементы присущей изучаемому языку грамматической системы. Обозначенные задачи предполагают комплексно-комбинаторный подход к использованию всех средств зрительной наглядности от графических таблиц и схем до ситуативных картинок различной номенклатуры.

Подобный подход к использованию наглядных средств обучения одинаковым образом необходим как на этапе презентации нового учебного материала, так и на этапе его практически ориенти-

рованного усвоения, с последующим выходом в речевую практику в целях формирования коммуникативной компетенции как основной задачи обучения иностранному языку как средству общения.

На первом из названных этапов усвоения учебного материала наглядность выступает как средство раскрытия его содержательной стороны и установления связи между вербально-формальными и значимо-смысловыми сторонами усваиваемых языковых фрагментов. На втором этапе – этапе практически ориентированного усвоения – наглядность выступает в качестве внешне материализованных опор при первоначальном продуцировании речевых высказываний с использованием предназначенного для практического усвоения учебного материала. И, наконец, на третьем этапе те же наглядные средства выступают наглядно представленной содержательной основой при продуцировании речевых высказываний с использованием речевых фрагментов, усвоенных в процессе обучения на данном этапе.

УДК 811.161.1'243:378.147:81'373

**Минина Д. А.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **РАБОТА С ЛЕКСИЧЕСКИМИ МИНИМУМАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В своей статье автор обращает внимание преподавателей РКИ на недостаточное использование дидактического потенциала лексических минимумов в процессе формирования языковой компетенции обучаемых. Предлагаются виды работ с лексическими минимумами.

*Ключевые слова:* лексический минимум, контрольно-измерительные материалы.

**D. A. Minina**

Saint Petersburg State University

## **The operation with lists of basic words during the studying activities for Russian as foreign language**

In the article the author draws the attention of teachers of Russian as foreign language to insufficient using of didactic potential of lists of basic words for

the formation of language competence of trainees. Types of works with lists of basic words are offered. Article is intended for teachers of RFL, but can be useful for studying other foreign languages.

*Keywords: lists of basic words, control and measuring materials.*

В конце XX века, когда в России была создана система языкового тестирования, преподаватели русского языка как иностранного получили в свое распоряжение комплект документов, регулирующих и обеспечивающих полноценную работу системы тестирования: Государственный стандарт РКИ, Программы для иностранных граждан по уровням, Требования, Лексические минимумы.

Проанализировав специфику современных лексических минимумов, литературу по методике обучения лексике, в нашей статье мы предлагаем возможные пути использования одного из указанных компонентов – Лексического минимума, который может и должен лежать в основе работы по обучению лексике как на подготовительном, так и основном курсах.

Лексический минимум (ЛМ) – лексические единицы, которые должны быть усвоены учащимися за определенный промежуток времени [1, с. 121]. Количественный и качественный состав ЛМ зависит от целей обучения, этапа обучения и количества часов, отводимых для изучения языка.

Современные ЛМ ориентированы на уровни владения языком и вместе с тем служат одним из критериев их выделения. ЛМ для элементарного уровня владения РКИ насчитывает около 800 лексических единиц, для базового уровня – 1300, для ТРКИ-1 – 2300 [2, с. 5].

К сожалению, как показывает устный опрос преподавателей, к ЛМ в процессе работы обращаются нечасто. Обучающиеся пользуются учебником, рабочими тетрадями, словарём, преподаватель при подготовке к занятиям пользуется дополнительно методическими рекомендациями, пособиями. Таким образом, дидактический потенциал ЛМ остается невостребованным. Кроме того, обучающиеся не всегда знают о существовании такого обучающего и контрольно-измерительного материала, как ЛМ, следовательно, задача преподавателя донести до обучающихся информацию о существовании ЛМ и познакомить с вариантами самостоятельной работы с ним.

Самому преподавателю РКИ можно предложить обращаться к ЛМ с целью учета изучаемых языковых единиц, что можно делать совместно с обучающимися, тем самым мотивируя их к дальнейшему изучению русского языка.

Достаточно часто встречается ситуация, когда обучаемым предлагается для работы на уроке текст с объемом незнакомых слов более 7 %, то есть объемом, превышающим рекомендованный Требованиями [3, с. 4]. Немотивированное превышение объема лексики приводит к тому, что многие единицы из ЛМ остаются не усвоенными, а между тем именно они являются основными для формирования лексической компетенции общего владения соответствующего уровня. В этой ситуации преподавателю следует адаптировать тексты в соответствии с ЛМ.

Работу с ЛМ следует начинать с самого начала работы с подготовительным курсом. Обучающимся предлагается список слов целиком, как цель – минимум слов, которые они должны знать к концу работы над уровнем. Этот шаг позволяет обучающимся сориентироваться в объеме работы и самостоятельно контролировать своё продвижение к цели. Также преподаватель может на занятиях отмечать это продвижение, периодически озвучивая данные, осуществляя контроль усвоения. Выдавая обучающимся поручные списки слов, можно предложить им найти эти слова в ЛМ и отметить (любым удобным способом) самостоятельно во внеурочное время. Такая работа соответствует психологическим особенностям обучающихся технических вузов и может быть настоятельно рекомендована именно им.

Поскольку ЛМ представляет собой список лексических единиц, то для продуктивной работы с ним можно предложить следующие варианты заданий при первичном закреплении и повторении:

1. Прочитайте слова в списке.
2. Прочитайте слово в списке и повторите его по памяти, закрыв текст.
3. Запишите рядом со словом его перевод на родной язык [4: с. 12].
4. Найдите и прочитайте только имена существительные.
5. Прочитайте только имена существительные женского рода (мужского, среднего), множественного числа.

6. Найдите и прочитайте только имена прилагательные, назовите формы единственного числа женского (мужского, среднего) рода и форму множественного числа.
7. Составьте словосочетания с именами существительными, входящими в список.
8. Найдите и прочитайте только глаголы, назовите видовую пару.
9. Составьте словосочетания этих глаголов с именами существительными, входящими в список.
10. Расширьте словосочетания, используя имена прилагательные, входящие в список.
11. Из списка выберите слова для составления собственных предложений, составьте предложение устно, запишите.
12. Прочитайте составленное утвердительное предложение и поставьте разделительный вопрос.
13. Прочитайте составленное утвердительное предложение и поставьте общий вопрос.
14. Прочитайте составленное утвердительное предложение и поставьте специальный вопрос.
15. Прочитайте составленное утвердительное предложение и, используя слова из списка, поставьте альтернативный вопрос.
16. Сгруппируйте и выделите в списке слова разных частей речи текстовыделителями разного цвета (имена существительные – зеленым цветом, глагол – красным и т. п.).
17. В речевом образце замените выделенное слово, используйте слова из списка.
18. Расширьте данные предложения, используя слова из списка.
19. Вставьте в текст (диалог) пропущенные слова, используя слова из списка.
20. Составьте как можно больше предложений, используя слова из списка.
21. Составьте кроссворд, используя слова из списка.
22. Составьте ментальную карту со словами из списка по изученной теме.
23. Проверьте друг у друга знание слов по списку.

Разрабатывая эти упражнения, мы учитывали специфику ЛМ и рекомендации по обучению лексике [5, с. 88–134] и наш собственный опыт разработки учебных заданий.

Подводя итоги, хочется подчеркнуть, что ЛМ, с одной стороны, определяет уровень сформированности языковой компетенции, с другой стороны – сам является целью овладения, необходимой базой для дальнейшего формирования лингвистической компетенции. Представляя собой список, удобный формат, который может быть использован при измерении динамики усвоения и контроля, ЛМ предоставляет ряд возможностей, которые не следует игнорировать.

#### Литература

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М., 2009. – С. 121.
2. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрияшина и др. – СПб., 2015.
3. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Андрияшина Н.П. и др. – М. – СПб., 2006.
4. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – Минск, 1999.
5. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранному. – М., 2015.

УДК 372.881.161.1:811.161.1'243

**Московкин Л. В.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **НЕПРЯМОЕ ОБУЧЕНИЕ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ: ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ**

В статье описываются основные формы непрямого обучения неродному языку, под которым понимается организация овладения учащимися неродным языком в процессе изучения различных неязыковых учебных дисциплин или организации какой-либо деятельности учащихся (научной, конструкторской, игровой, актерской, экскурсионной, рекламной и т. д.) на этом языке. Рассмотрены не прямое обучение неродному языку в условиях билингвального образования, не прямое обучение русскому языку иностранцев в процессе учебной деятельности в российских вузах, не прямое обучение неродному языку в процессе любой другой деятельности.



*Ключевые слова: неродной язык, иностранный язык, русский язык как иностранный, не прямое обучение.*

**L. V. Moskovkin**

Saint Petersburg State University

## **Indirect teaching non-native language: main forms**

The article describes the main forms of indirect teaching of a non-native language, which is understood as the organization of mastering students of a non-native language in the process of studying various non-linguistic academic disciplines or the organization of any activity of students (scientific, design, play, acting, excursion, advertising, etc.) in this language. Indirect teaching of non-native language in case of bilingual education, indirect teaching of Russian to foreigners during their study in Russian universities, indirect teaching of non-native language in the process of any other activities are considered.

*Keywords: non-native language, foreign language, Russian as a foreign language, indirect teaching.*

Непрямое обучение неродному языку – это организация овладения этим языком в процессе изучения учащимися различных неязыковых учебных дисциплин на этом языке или организация любой другой деятельности на этом языке (научной, учебной, конструкторской, игровой, актерской, экскурсионной, рекламной и т. д.). Ему противопоставлено прямое обучение, осуществляемое в рамках языковых учебных дисциплин «Иностранный язык», «Родной язык», «Русский язык». В условиях непрямого обучения языку основное внимание учащихся в первую очередь направлено на содержание изучаемых неязыковых учебных дисциплин или на содержание выполняемой ими деятельности и только во вторую очередь на язык. При этом овладение неродным языком выступает в качестве необходимого условия достижения цели этой деятельности.

Рассмотрим основные формы непрямого обучения неродному языку.

1. Непрямое обучение неродному языку в условиях билингвального образования.

Билингвальное образование – это система обучения на двух языках, то есть такая система обучения, когда одна часть учебных дисциплин преподается на одном языке, часто знакомом учащим-

ся с детства, а другая на неродном. Изучение учебных дисциплин на неродном языке способствует не только усвоению материала этих дисциплин, но и интенсивному овладению языком, на которых они изучаются. При этом в системах билингвального образования имеет место и прямое изучение языков в рамках специальных языковых учебных дисциплин [1].

В нашей стране билингвальное образование существовало в XIX в. В немецких школах Прибалтики, в шведских школах Финляндии, в польских школах Царства Польского, Украины, Белоруссии и Литвы на протяжении долгого времени одни учебные предметы преподавались на традиционном языке обучения (немецком, шведском или польском), а другие на русском. В 1860–1870-е гг. в Сибири, Казахстане и Средней Азии были созданы так называемые инородческие школы, обучение в которых было организовано по системе Н. И. Ильминского – в первом классе все учебные дисциплины преподавались на родном языке учащихся, со второго класса постепенно переходили на русский язык. В советское время элементы билингвального образования имели место в национальных школах СССР, а также в школах с углубленным изучением иностранных языков.

В наше время билингвальное образование распространено во многих странах Европы и Азии. А. Н. Джурицкий отмечает, что в школах некоторых стран Юго-Восточной Азии существует даже трилингвальное образование, когда часть учебных дисциплин преподается на родном языке, часть на государственном (неродном для учащихся) и часть на английском [2].

В современной России билингвальное образование не очень развито, оно чаще имеет место в частных школах и детских садах. Например, в казанском образовательном центре «Бала-Сити», включающем детский сад и начальную школу, уже в детском саду малыши изучают русский, татарский, английский и китайский языки в процессе общения и игр с воспитателями, носителями этих языков. Каждый день они проводят на одном из этих языков, погружаясь в языковую среду.

К билингвальному образованию следует относить такую его форму, как Content and Language Integrated Learning (CLIL) [3]–[4].

2. Непрямое обучение русскому языку иностранцев в процессе учебной деятельности в российских вузах.

В российских вузах не прямое обучение русскому языку иностранных студентов осуществляется на занятиях по специальным и общенаучным дисциплинам, преподаваемым на русском языке [5]. Почти для всех российских студентов не прямым является обучение английскому языку на занятиях по учебным дисциплинам, преподаваемым на этом языке.

Уже на этапе предвузовской подготовки для иностранных студентов проводятся на русском языке учебные занятия по общеобразовательным дисциплинам в соответствии с профилем их будущей подготовки. Цель этих занятий – поднять уровень предметных знаний иностранных студентов до уровня знаний российских студентов. Однако, поскольку занятия проводятся на русском языке, они становятся и важными формами языкового образования – преподаватели-предметники обучают иностранных студентов и русскому языку. Для того, чтобы это обучение было успешным, преподаватели должны овладеть и элементами методики обучения неродному языку.

3. Непрямое обучение неродному языку в процессе любой другой деятельности.

Непрямое обучение иностранному языку, и в частности русскому языку как иностранному, имеет место не только на учебных занятиях. Оно может осуществляться в процессе любой деятельности, вызывающей у учащихся интерес и осуществляемой на иностранном языке. Например, для иностранных студентов эта деятельность может осуществляться в формах студенческого театра, студенческого турбюро, студенческого рекламного агентства, студенческого научного коллектива, студенческой киностудии, литературного кружка и т. д., деятельность которых осуществляется на русском языке [6].

Таким образом, существуют различные формы непрямого обучения неродному языку, и, как показывает практика, они весьма эффективны.

#### Литература

1. Ширин А. Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01. – Великий Новгород: Новгородский гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2007. – 341 с.
2. Джуринский А. Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме. 2-е изд., пер. и доп. – М.: Юрайт, 2014. – 260 с.

3. Mehisto P., Marsh D., Frigols M. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan, 2008. – 240 p.

4. Coyle D., Hood Ph., Marsch D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 182 p.

5. Сурьгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб.: Златоуст, 2000. – 262 с.

6. Московкин Л. В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Л. В. Московкин, Г. Н. Шамонина. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 144 с.

УДК 811.161.1'243:378.147

**Полонникова Е. Г.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ КОММУНИКАТИВНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА**

В статье рассматривается ряд актуальных проблем, связанных с обучением русской фразеологии иностранных учащихся на занятиях по русскому языку как иностранному. Автор полагает, что разработка модели обучения русской фразеологии на основе анализа внутренней формы будет способствовать преодолению существующих трудностей в обучении русским фразеологизмам в контексте коммуникативно-ориентированного подхода.

*Ключевые слова: фразеологическая единица, культурная референция, коммуникативная компетенция, внутренняя форма.*

**E. G. Polonnikova**

Saint Petersburg State University

## **The difficulties of teaching Russian phraseology within the framework of communicative approach**

The article deals with several current problems related to teaching Russian phraseology to foreign students at Russian as a foreign language classes. The author supposes that working out the model of teaching Russian phraseology based on the inner form analysis shall contribute to overcome current difficulties in teaching Russian phraseological units within the framework of communicative approach.

*Keywords: phraseological unit, cultural reference, communicative competence, inner form.*

Большинство фразеологизмов обладает культурно-национальным своеобразием, являются «константами культуры» [1, с. 76–78], хранителями культурно-маркированных смыслов, которые делают возможным диалогическое взаимодействие семиотических систем языка и культуры. Носители языка способны безошибочно совершать культурную референцию на основе знакомых с детства фразеологизмов родного языка, в то время как для иностранных учащихся фразеологизмы представляют трудность не только в определении интертекстуальной связи с тем или иным кодом культуры, но и в узнавании фразеологических единиц в тексте, их интерпретации в контексте сказанного/написанного, а также в правильном их употреблении в речи.

Благодаря идиоматичности фразеологизмы являются более сложными единицами изучения для иностранных учащихся по сравнению со словом, поэтому на занятиях особое внимание изучению фразеологии уделяется на высоких уровнях владения русским языком как иностранным (РКИ), таким как В2–С1. Однако решение ряда коммуникативных задач предполагает владение фразеологией и на начальном этапе. Многие фразеологические единицы русского языка являются не менее употребительными, чем их лексические эквиваленты [2, с. 13]. Фразеологизмы включены в задания системы тестирования по РКИ. Кроме того, эти языковые единицы вызывают живой интерес иностранной аудитории, мотивируют к изучению русского языка. Соавтор лексических минимумов по РКИ, а также автор пособий по тестированию Н. П. Андрияшина в выступлении на международной научной конференции «Актуальные проблемы обучения русскому языку XII» (9–11 мая 2016 г., Брно) указала на то, что «погружение в идиоматику русского языка следует начинать с самого низкого уровня и последовательно активизировать от уровня к уровню, соблюдая принцип преемственности» [3, с. 16].

Несмотря на культурную ценность данных языковых единиц, существует ряд проблем, связанных с обучением русской фразеологии иностранцев. Одной из таких проблем является отсутствие поровневых фразеологических минимумов, на которые могли бы ориентироваться как преподаватели РКИ, так и авторы учебников. Существующие фразеологические словари в отрыве от системы тестирования и без учёта уровней владения РКИ носят сугубо реко-

мендательный характер, а многие из них уже устарели и являются неактуальными для современного носителя языка. В настоящее время над решением данной проблемы работает коллектив авторов Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН (А. Н. Баранов, М. М. Вознесенская, Д. О. Добровольский, К. Л. Киселева, А. Д. Козеренко), которые разрабатывают проект частотного словаря русских идиом, а также коллектив преподавателей МГУ им. М. В. Ломоносова под руководством Н. П. Андрушиной, которые составляют приложение к лексическим минимумам по РКИ, содержащее фразеологизмы, пословицы, поговорки и этикетные формулы русского языка.

Другая проблема, связанная с обучением русской фразеологии, касается «некоммуникативности» большинства существующих пособий по обучению русской фразеологии. Например, в пособии Н. В. Баско «Русские фразеологизмы в ситуациях» [4] фразеологические единицы вводятся списками, объединёнными одной темой, со значением и примерами употребления в публицистических текстах. Упражнения способствуют формированию языковых знаний и умений, но не выводят фразеологические единицы в речь, не способствуют развитию критического, креативного мышления, не нацелены на развитие навыков интерпретации культурных смыслов, заложенных во фразеологизмах. Пособие Е. Е. Минаковой «Современная русская идиоматика» [5] отличается от предыдущего введением фразеологических единиц в диалогах, представляющих живую речь носителей языка, наличием историко-этимологического толкования идиом, однако упражнения не имеют коммуникативной цели и направлены на формирование не столько коммуникативной, сколько языковой и социокультурной компетенций. Анализ актуальных пособий по русской фразеологии показал, что на современном этапе развития коммуникативно-ориентированного обучения авторы существующих пособий не следуют единому образцу организации учебного материала, не ориентируются на «коммуникативность» заданий и наличие коммуникативных целей в обучении фразеологии русского языка.

Отсутствие стандарта как в отборе фразеологических единиц, так и в методическом представлении русской фразеологии на занятиях по РКИ, недостаточная «коммуникативность» суще-

ствующим пособий свидетельствуют об актуальности исследования аспекта обучения русской фразеологии в контексте коммуникативного подхода, доминирующего в методике преподавания иностранных языков, в том числе РКИ. Согласно «Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком», разработанным Советом Европы [6], язык должен быть использован в целях общения, для этого необходимо освоить определенные знания и умения и овладеть коммуникативной компетенцией, в которую входят языковая, социокультурная, социолингвистическая, дискурсивная и стратегическая компетенции. Следовательно, обучение фразеологии должно быть основано на формировании и развитии данных компонентов коммуникативной компетенции, а также должно включать в себя элементы «коммуникативности» для практического применения коммуникативной компетенции, направленного на решение определённых коммуникативных задач на основе учебного материала.

Разработка модели обучения русской фразеологии на основе анализа внутренней формы фразеологических единиц может способствовать развитию коммуникативной компетенции иностранных учащихся на занятиях по РКИ. Данная модель предусматривает усвоение определённых знаний и умений, являющихся составными частями компетенций. Так, в языковую компетенцию включены знания о фразеологии русского языка и умения узнавать фразеологизмы в тексте, анализировать их внутреннюю форму и выявлять их лексическое значение. Социокультурная компетенция складывается из знаний общекультурного, национально-культурного, психологического и нравственного характера и умений выделять культурные коннотации и правильно интерпретировать культурные смыслы. В социолингвистическую компетенцию входят знания о стилях речи, формах общения, типичных ситуациях употребления фразеологизмов, этикетных формулах и умения определять стиль речи и форму общения конкретного текста, анализировать типичные ситуации употребления фразеологизмов. Дискурсивная компетенция состоит из знаний о построении связного текста, способах его интерпретации и умений логически выстраивать текст и адекватно интерпретировать его смысл. В стратегическую компетенцию входят знания о способах компенсации недостающих знаний и умения языковой догадки, обращения к языковому опыту.

Кроме того, комплекс упражнений в данной модели должен базироваться на наличии коммуникативных целей к каждому упражнению, творческих и проблемных заданий, которые должны включать элементы персонализации и геймификации. В данном комплексе упражнений должны быть задействованы самостоятельная, парная, групповая виды работ, должны развиваться самостоятельность мышления и языковая догадка. В содержание обучения должны входить актуальные частотные фразеологизмы русского языка, обладающие культурной ценностью и тематически обоснованные. Поскольку фразеологические единицы отличаются эмоционально-оценочной окраской и ограничены определёнными ситуациями употребления, диалогические единства могут играть роль текстов-образцов на этапе введения языковых единиц.

Разработка модели обучения русской фразеологии на основе анализа внутренней формы фразеологических единиц в контексте коммуникативного подхода может помочь найти решения проблем обучения фразеологии на занятиях по РКИ и служить базой для создания коммуникативно-ориентированных пособий по обучению русской фразеологии на различных этапах владения РКИ.

#### Литература

1. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 1997. – 825 с.
2. Шанский Н. М. 700 фразеологических оборотов русского языка / Н. М. Шанский, Е. А. Быстрова. – М., 1975. – 120 с.
3. Андрушина Н. П. Фразеологизмы как компонент лексической компетенции иностранных граждан в изучении русского языка / Current Issues of the Russian Language Teaching XII, Brno, 2016. – С. 12–19.
4. Баско Н. В. Русские фразеологизмы в ситуациях: учебное пособие по русской фразеологии и развитию. – М., 2011. – 160 с.
5. Минакова Е. Е. Современная русская идиоматика: учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. – М., 2008. – 136 с.
6. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Страсбург, 2001.



УДК 811.161.1'243:378.147

**Пономарева З. Н.**

Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

## **МЕТОДИЧЕСКАЯ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ОБЩЕНИЯ**

В статье рассматриваются вопросы мотивации общения на занятиях РКИ, преодоления искусственности коммуникативных ситуаций (псевдокоммуникативности), с применением дифференцированного подхода к предъявляемым учащимся требованиям, стимулам общения и возможным реакциям на них, что требует учёта разнородности участников учебной коммуникации, использования методики групповых заданий. В качестве примера используются методические разработки автора в журнале «Русский язык за рубежом».

*Ключевые слова: мотивация общения, дифференцированный подход, групповой метод, аутентичный текст.*

**Z. N. Ponomareva**

Saint Petersburg University of the Humanities and Social Sciences

## **Methodological usefulness of communication**

The article deals with the issues of motivation of communication at the lessons of Russian as a foreign language practice, overcoming the artificiality of communicative situations (pseudocommunication), using a differentiated approach to the requirements of students, incentives for communication and possible reactions to them, which requires taking into account the heterogeneity of the participants of educational communication, the use of methods of group tasks. As an example, the author's methodological developments in the journal "Russian language abroad" are used.

*Keywords: motivation of communication, differentiated approach, group method, authentic text.*

В методике преподавания РКИ 16 лет назад произошло незначительное, может быть, но, осмелимся утверждать, знаковое событие: практикующие преподаватели обратились к причинам и мотивации общения на русском языке. Исходя из утверждения, что разговариваем мы тогда, когда нам интересен предмет разговора, и с тем, с кем интересно этот предмет обсуждать, мы приняли это как данность, чтобы затем обратиться к следующему – когнитивному стимулу общения: стремлению коммуникантов узнавать и обсуждать что-то новое для себя. В типичных учебных материалах всегда

предполагается, что заданная в них тема, текст априорно вызовут у учащихся потребность обсудить их в предложенном автором ключе, что, в принципе, противоречит самой идее коммуникативности: свободе выбора формы для выражения того или иного коммуникативного намерения участников коммуникации.

И одной – методической – причиной этого является отсутствие интриги, нового в предмете речи. Все учащиеся одновременно получают одну и ту же информацию, и максимум, что они могут сделать, кроме пересказа, это дать ей эмоциональную или интеллектуальную оценку. В случае расхождения в оценках – не согласиться друг с другом и попытаться отстоять свою точку зрения. Интрига в лучшем случае задаётся автором путём предлагаемого выбора из альтернативных вариантов концовки либо из задачи дописать концовку, рассказать сюжет от другого лица и под. В этих, в принципе, творческих заданиях наличие или отсутствие у учащегося способности к творческому созданию нарратива не учитывается.

В нескольких журналах «Русский язык за рубежом» за 2002-2004 годы [1]–[4] появились методические разработки занятий на актуальные и обсуждаемые в прессе темы о подростковом, молодёжном выборе жизненного пути, профессии, о предпочтениях и ценностных ориентирах современной молодежи в России и за рубежом. Основная методическая установка была на то, чтобы сделать информацию не просто прочитанной и понятой, но усвоенной на личностном уровне, что возможно при переосмыслении её. Переосмыслению способствует переложение материала с учётом знаний и потребностей адресата, причём, чем больше повторений и вариаций излагаемого, тем более эффективно оно воспринимается и фиксируется самим говорящим.

Для решения этой задачи был использован групповой метод работы, который, безусловно, не является новым, однако имел один нюанс: материал на одну и ту же тему каждой группе предлагался иной, с другим фактологическим, иллюстративным и оценочным содержанием. Каждая из мини-групп, обсудив его, выбирала «спикера», который сообщал информацию и её оценку другим группам. В первом уроке «Романтики и реалисты, или На кого хочет быть похожим поколение рубежа веков?» каждый материал имел общую преамбулу, в связи с чем у последующих выступаю-

щих появлялась дополнительная задача не повторять уже сказанное или подавать его под иным углом.

Урок второй «От мечты к жизни, или Хочу быть начальником» предоставлял учащимся ещё большую свободу выбора: бегло просмотреть и систематизировать предлагаемый информативный материал, объединяясь в мини-группы по мере обнаружения сходных тем. Соответственно, возникала необходимость из разрозненных речевых отрезков составить логически последовательный текст, который затем «спикер» предъявлял учащимся других мини-групп.

Урок третий «Стихийные бедствия, Или что это с погодой?» имел целью показать стиливые и стилистические различия текстов письменной и устной коммуникации, необходимость «перевода» формы письменной речи в форму устной при предъявлении её слушателям. В нём так же, как и в первых уроках, содержались авторские диалоги и полилоги «нестерильной», практически аутентичной русской современной речи.

Урок четвёртый «Экскурсия на «Фабрику звёзд» был направлен на организацию эффективной коммуникации учащихся – как всей группы, так и в мини-группах, парах и индивидуально.

В материалах уроков совмещались установки на различные виды чтения, репродуктивное и продуктивное говорение.

Выделим некоторые из принятых нами принципов работы (причём, как показывает опыт, не только с инофонами, но и с носителями русского языка):

– признание того, что психологические типы и темпераменты учащихся могут быть разными (интроверты и экстраверты, флегматики и сангвиники и т. д.), как, соответственно, и их вербальное общение;

– учёт того, что в группе могут оказаться ведущие и ведомые, медлительные и быстро соображающие, с памятью краткосрочной и «долгоиграющей», продвинутые и отстающие, заинтересованные и менее мотивированные;

– предъявление текстов различной информативной насыщенности, дифференцированно для отдельных учащихся или мини-групп, что стимулирует обмен информацией, её оценку;

– подача материала ориентирована на адресата, его интересы, что означает а) новизну информации или её подачи, б) определённую свободу самовыражения учащегося;

– личный успех, достижение должно быть на каждом занятии, поэтому в той или иной форме проявить себя должен каждый учащийся.

Разумеется, всё это не отменяет методически целесообразных, превосходных рекомендаций методистов по развитию речи, приёмам чтения и продуктивной речевой деятельности. Просто необходимо учитывать в реальной работе в аудитории то, что

– многие «классические» виды заданий требуют от учащегося подчинения (читайте! играйте! расспросите!);

– большинство заданий направлено, скорее, на стимулирование умственной, а не речевой деятельности (предтекстовая работа: *знание, память, понимание, систематизирование*; притекстовая работа: *прогнозирование, смысловозначение, ассоциативные связи*; послетекстовая работа: *понимание, сопоставление, анализ, переложение, свёртывание-развёртывание*);

– учебные задания ориентированы на развёрнутое высказывание учащегося, в то время как спонтанные оценочные реакции в реальной коммуникации нередко однословны: *да, здорово, супер, клёво, жесть, грустно*;

– даже в творческих заданиях (*найдите в тексте подобное или опровергающее, закончите повествование, переставьте, чтобы получился рассказ* и т. п.) запрограммирована несамостоятельность студента, диктат учебника или преподавателя.

Элементарные кванты информации – понятие и суждение, полученные в готовом виде, – могут стимулировать речевое общение только при определённых условиях. Перейти от псевдокоммуникации к аутентичности коммуникативных ситуаций – задача, которая должна решаться каждым преподавателем на каждом занятии.

#### Литература

1. Пономарева З. Н. Романтики и реалисты, или на кого может быть похожим поколение рубежа веков? // Русский язык за рубежом. – № 1. – 2002. – С. 4–20.

2. Пономарева З. Н. От мечты к жизни, или Хочу быть начальником // Русский язык за рубежом. – № 3. – 2002. – С. 4–26.

3. Пономарева З. Н. Стихийные бедствия, Или что это с погодой? // Русский язык за рубежом. – № 1. – 2003. – С. 4–21.

4. Голубева А. В. Экскурсия на «Фабрику звёзд» // Русский язык за рубежом. – № 2. – 2004. – С. 4–17.

УДК 811.161.1'243:378.147:81-13

**Проничева О. Ю.**

Военная академия материально-технического обеспечения  
имени генерала армии А. В. Хрулёва

**Проничева Ю. В.**

Средняя общеобразовательная школа № 579, Санкт-Петербург

## **ОТ ЗНАКА К СМЫСЛУ: ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ НА ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКУЮ ТЕМАТИКУ)**

Статья посвящена проблеме влияющей на интерпретацию включенности современного общественно-политического текста в гипертекстовое пространство. Авторы рассматривают различные уровни понимания и смыслового наполнения текста в зависимости от уровня владения русским языком, а также основные факторы, влияющие на интерпретацию.

*Ключевые слова: значение, смысл, интерпретация, гипертекст.*

**O. Y. Pronicheva**

Military Academy of Logistics named after Army General A. V. Khrulev

**Y. V. Pronicheva**

School № 579

## **From sign to meaning: the interpretation of the text in the training trials (on a material of texts on socio-political issues)**

The article is devoted to the problem affecting the interpretation of the inclusion of the modern socio-political text in the hypertext space. The authors consider different levels of understanding and semantic content of the text depending on the level of knowledge of the Russian language, as well as the main factors influencing the interpretation.

*Keywords: meaning, meaning, interpretation, hypertext.*

На восприятие современного общественно-политического текста влияет ряд факторов, предопределяющих его интерпретацию адресатом. И на сегодняшний день одним из актуальных факторов становится фактор «внешней связности», включенности текста в общий информационный поток (контент). Ещё Л. С. Выготский отмечал, что мысль никогда не равна прямому значению слов, подчеркивая тем самым, что вопрос о специфике языкового выражения смыслового содержания является наиболее актуальным [1].

А. В. Бондарко отмечал, что необходимо различать 1) языковые значения, т. е. значения единиц, классов и категорий данного языка, и 2) смысл (смысловое, мыслительное, когнитивное содержание)... [2]. Было предложено дифференцировать системно-категориальные и речевые аспекты смысла. Смыслу и значению в обыденном сознании соответствуют два близких, но не тождественных понятия. И. М. Кобозева предлагает дать им следующие дефиниции:

«Значение X-а – это информация, связываемая с X-ом конвенционально, согласно общепринятым правилам использования X-а в качестве средства передачи информации.

Смысл X-а для У-а в Т – это информация, связываемая с X-ом в сознании У-а в Т, когда У производит или воспринимает X в качестве средства передачи информации» [3, с. 358].

Таким образом, к рассмотрению смысла, который базируется на речевом значении языковых единиц необходимо подходить и со стороны социальной ситуации, в которую включен текст. Сегодня этот ситуативный аспект смысла становится чрезвычайно важным в практике преподавания РКИ при обучении восприятию современного общественно-политического текста. И важнейшей составляющей информационной единицей становится гипертекст. Это предполагает, что при каждом обращении читателя к тексту будет присутствовать особый интерпретационный компонент, что дает основания рассматривать современный общественно-политический текст как обладающий глубоким и неоднотупенчатым смысловым строением, включающим: уровень языковых значений, уровень экспликации речевых значений, уровень имплицитно выраженного смыслового наполнения, уровень смыслового восприятия, обусловленного включенностью текста в гипертекст.

Адресант общественно-политического текста часто сознательно «закладывает» в него возможности возникновения новых смыслов, надеясь на нужное восприятие. Однако текст, воспринимаемый конкретным адресатом и включенный им в определенный гипертекст, расширяющий круг интерпретационных возможностей текста, становится зачастую носителем новой информации, нового смысла.

Известно, что полнота понимания определяется и типом понимания. Согласно теории Г. П. Щедровицкого существуют три

основных типа понимания, фиксирующихся соответственно в одном из поясов мыслительной деятельности: семантизирующее понимание (пояс мыследействования), когнитивное понимание (пояс мысли коммуникации), распредмечивающее понимание (пояс чистого мышления) [4].

На начальном этапе обучения РКИ мы добиваемся семантизирующего понимания, когда единицам текста приписываются смыслы в рамках референции. В этом случае – это понимание языкового знака.

На более продвинутых этапах обучения возникает когнитивное понимание, обучающийся обращается к собственной рефлексивной реальности, соотнося ее с содержанием анализируемого текста. Рефлексия, направленная на постижение смысла текста, при когнитивном понимании может объективироваться в новом знании и в новом отношении к содержанию текста.

При распредмечивающем понимании текст рассматривается в рамках гипертекста. В этом случае рефлексия может вывести реципиента далеко за пределы содержания текстового сообщения. Смысл текста формируется в процессе мыслительно-речевой деятельности с участием «фоновой информации», обусловленной внешней связностью, включенностью в гипертекстовое пространство.

Вышесказанное подтверждает точку зрения Г. А. Золотовой, определяющей текст прежде всего как «смысл, кусочек смысла, или кусок или глыбу» [5]. Как интерпретирует текст обучающийся? Каков будет смысл текста как результат интерпретации?

Сегодня следует говорить о наличии интерпретационного значения в каждом акте употребления текста. Преподаватель РКИ должен учитывать это на каждом этапе работы с общественно-политическими текстами. Нами отмечалось ранее, что «работа над аутентичным текстом помогает помимо приобретения языковых знаний постичь понятийную систему мышления россиян...» [6, с. 235]. Обучающимся (особенно на продвинутом этапе) может быть актуализировано различное употребление языковой единицы: от основного, первичного, главного до вторичного частного, контекстуального, ситуативного, обусловленного внешней связностью.

Несомненно, современные общественно-политические тексты обладают большим прагматическим потенциалом, однако гипертекст, участвуя в формировании многомерной смысловой

структуры текста, параллельно развивает различные интерпретационные значения, составляющие смысл для каждого конкретного адресата. И для адекватного понимания обучающимся общественно-политического текста необходимо учитывать соотношенность входящих в него языковых единиц с конкретной ситуацией, адресатом, с его коллективным и, по возможности, индивидуальным представлением об окружающей его действительности.

#### Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. – М., 1999. – 352 с.
2. Бондарко А. В. Проблемы грамматической семантики и русской аспектологии. – СПб., 1996. – 219 с.
3. Кобозева И. М. Две ипостаси содержания речи: значение и смысл // Язык о языке. – М., 2000. – С. 303–359.
4. Щедровицкий Г. П. Смысл и значение // Проблемы семантики. – М., 1974. – 54 с.
5. Золотова Г. А. Текст как глобальный объект лингвистики и обучения языку // Русское слово в мировой культуре. Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. СПб. 30 июня – 5 июля 2003 г. Пленарные заседания: сб. докладов. В 2-х т. Т.1 / Под ред. Е. Е. Юркова, Н. О. Рогожиной. – СПб., 2003. – С. 101–109.
6. Проничева О. Ю. Аутентичный медиатекст в обучении языку специальности в военном вузе // Изучение и преподавание русской словесности в эпоху языковой глобализации: матер. докл. и сообщ. XXIII междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2018. – С. 233–237.

УДК 811.161.1'243:378.4:61

**Рекаева К. В.**

Санкт-Петербургский государственный университет

### **К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В данной статье описываются результаты проведенного исследования с целью выявления уровня лингвокультурологических знаний у иностранных студентов-медиков. Исследование проводилось в форме анкетирования у иностранных студентов основных курсов медицинского вуза. Как результат, в статье поднимается вопрос актуальности развития лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов-медиков в



процессе обучения русскому языку как иностранному на основе данных исследования.

*Ключевые слова:* коммуникация, культурологическая составляющая обучения, лингвокультурологическая компетенция, студенты-медики, профессионально-ориентированное обучение.

**K. V. Rekaeva**

Saint Petersburg State University

### **The relevance of the development of linguoculturological competence of foreign medical students in the process of learning Russian as a foreign language**

This article describes the results of the study with the aim of identifying the level of linguoculturological knowledge of foreign medical students. The study was conducted in the form of a survey among foreign students of the main courses of the medical university. As a result, the article raises the issue of the relevance of the development of linguistic and cultural competence of foreign medical students in the process of learning Russian as a foreign language based on research data.

*Keywords:* communication, cultural component of education, linguistic and cultural competence, medical students, vocational-oriented education.

На современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного актуальным является вопрос обучения не только языку как системе, но и языку как средству коммуникации, поэтому интерес практиков к культуре изучаемого языка полностью обоснован [1].

Преподаватели следуют разным целям согласно как федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), так и интересам, мотивам учащихся.

Согласно ФГОС по русскому языку как иностранному на всех уровнях студенты-иностранцы должны владеть различного рода интенциями, уметь реализовывать собственные коммуникативные намерения в различных сферах речевого общения [2]. Данные компоненты базируются, прежде всего, на знании не только языка как системы, но и на знании культурологической составляющей речевого общения с носителями языка.

Следует обратить внимание на понятие лингвокультурологическая компетенция, которая, согласно мнению многих авторов

(В. В. Воробьев, Е. А. Дортман, С. А. Кошарная, В. А. Маслова, В. И. Телия, И. В. Харченкова и др.), включает в себя систему знаний о культуре, которая воплощена в изучаемом языке; понимание и интерпретацию языковых и экстралингвистических фактов иностранного языка; освоение системы ценностей, которые регулируют коммуникативное поведение носителей изучаемого языка [4].

Сопоставив компоненты лингвокультурологической компетенции с компонентами, которые должны освоить иностранцы, согласно ФГОС, можно сделать вывод о том, что необходимость развития данного рода компетенции является актуальной.

Обращает на себя внимание и тот факт, что студенты-иностранцы, в частности студенты-медики, непосредственно контактируют с носителями изучаемого ими языка на практике в учреждениях здравоохранения, и соответственно, должны владеть лингвокультурологической компетенцией с целью успешной коммуникации.

В связи с этим была поставлена задача определить уровень лингвокультурологических знаний у иностранных студентов-медиков, с целью выявления которых был проведен опрос в форме анкетирования студентов (курсантов) основных курсов Военно-медицинской академии им. С. М. Кирова, осваивающих русский язык как иностранный на втором сертификационном уровне. В опросе приняли участие 40 студентов (курсантов) с первого по пятый курс. Курсанты должны были ответить на 48 вопросов (закрытых и открытых), разделённых на 4 блока. Каждый блок был направлен на проверку знаний определённых аспектов, входящих в лингвокультурологическую компетенцию.

Первый блок – «Общие факты о стране изучаемого языка» выявлял знания учащиеся о стране изучаемого языка: российские города, символы, праздники, традиции, знания в области регионоведения.

Второй блок – «Факты о культуре поведения и общения с русскими» – выявлял знания курсантов основных правил коммуникации с носителями русского языка, знание речевых интенций, регулирующих речевое поведение на русском языке (правила и формы обращения к людям разного возраста в разных ситуациях, грамотное использование контактоустанавливающих, регулирующих интенций, этикетные формы общения).

Третий блок – «Лексика и фразеология» направлен на выявление знаний наиболее частотных фразеологизмов, умение определить характер интенции говорящего, опираясь на знания в области синтаксической фразеологии, функционально-стилевой закреплённости слов – синонимов, сленговых фраз и выражений.

Четвертый блок – «Нормы и правила обращения в медицинской сфере» – проверял знания правил и речевых форм обращения к врачу, к среднему и младшему медицинскому персоналу, к пациенту.

В конце анкеты курсанты должны были написать, какие вопросы стали для них самыми трудными в процессе заполнения анкеты, а также, что бы им хотелось изучать в курсе русского языка.

Анализ ответов студентов-медиков показал следующие результаты. Почти все испытуемые (80 %) показали хорошую осведомлённость по первому блоку анкеты. 100 % обучающихся знают такие крупные города, как Москва, Волгоград, Сочи, Екатеринбург, Воронеж, Казань; 40 % называли такие города, как Пермь, Уфа, Ростов-на-Дону. Студенты-медики знают основные государственные праздники России, а также региональные.

Курсанты знают названия центральных улиц Санкт-Петербурга (100 %), а также названия близлежащих к месту их учёбы улиц (95 %) У респондентов не возникло трудностей с ответами на вопросы о традиционных русских блюдах (95 %) и о сувенирах (100 %).

Второй блок анкеты вызвал больше трудностей. Только 10 % опрошенных (4 чел.) знают, в каких ситуациях люди могут спрашивать возраст друг друга, 55 % (22 чел.) вообще не знают данное правило этикета. Интересно, что большинство респондентов (70 %, 28 чел.) знают, что на праздник русские люди дарят нечётное количество цветов, но лишь 20 % (8 чел.) знают, что мужчина при входе в помещение должен снять головной убор. Почти все опрошенные (80 %) знают правила обращения на «ты» (к друзьям, к родителям, к бабушкам, дедушкам) или на «Вы» (к прохожим, к коллегам старше), однако, 40 % опрошенных (16 чел.) считают, что муж к жене обращается на «ты», а жена к мужу – на «Вы».

Только 15 % (5 чел.) знают правила обращения по имени и отчеству и могут точно сказать, в каких ситуациях оно уместно. Только 30 % курсантов могут определить, в каких ситуациях фор-

мой обращения становится только имя. Определение сферы обращения, где используется имя и фамилия также оказалось трудным для респондентов. 60 % не знают, что за границей у русских людей «нет отчества».

Курсанты испытывают трудности в точном определении формальных, нейтральных форм обращения к собеседнику. 85% не знают, что безличные формы («Простите», «Извините, пожалуйста») относятся к нейтральным; 30% опрошенных считают, что обращение «Дорогой» является официальной формой.

Анализ ответов учащихся по третьему блоку анкеты показал следующие результаты. Только 5 % (2 чел.) курсантов могут точно определить характер интенции говорящего по синтаксическим фразеологизмам. 95 % опрошенных не знают, как выражается удивление, злость с помощью синтаксической фразеологии.

85 % опрошенных не видят стилистической разницы между словами «мужчина» и «мужик», «молодой человек» и «пацан»; 90 % не знают переносное значение слова «малыш». 80 % не знают, что слова «короче», «классно» и «круто» уместно употреблять только в неформальной обстановке, 65 % не знают точного значения слова «прикольно», проводят синонимичный ряд со словами «прекрасно», «здорово», поэтому подобрать существительные, которые лексически сочетаются с этим словом, 70 % затрудняется.

Результаты четвертого блока оказались следующими. 70 % (28 чел.) знают, что к врачу нужно обращаться по имени и отчеству, наряду с этим, 50 % курсантов не знают, что обращение «Доктор» уместно при разговоре с врачом, а то, что обращение «Врач» неуместно, не знает 50 % опрошенных. Лишь 20 % респондентов знают, что обращение к врачу по фамилии не принято в русском языке. Никто из опрошенных (100 %) не знает, что к медицинской сестре уместно обращение «Сестра», а обращение «Медсестра» является неправильным.

Правильные формы обращения врача к медицинской сестре смогли определить совсем немногие респонденты. 75 % не знают, что врач может обращаться к медсестре, называя ее «сестра» и на «Вы»; 50 % курсантов дали ответ, что врач может называть медсестру по имени и отчеству, при этом используя форму «ты». Только 25 % опрошенных знают, что врач может назвать медсестру по имени, используя форму «Вы», а 30 % знают, что часто вра-

чи называют медсестер по имени и на «ты». 50 % респондентов слышали, что врач может обращаться к медицинской сестре только на «Вы», не используя другие формы обращения.

Выяснилось, что только 35 % знают, что врач может называть санитаря по имени и на «ты», только 50 % знают, что форма обращения врача к санитарю по имени и на «Вы» возможна. 20% знают точно все обращения к пациенту; 75 % знают форму «имя и отчество» (на «Вы»), 75 % указывают на то, что допустима форма обращения врача к пациенту только по имени, выбрав форму «ты» или «Вы» в зависимости от возраста пациента.

Данный блок вопросов, согласно опросу, был одним из самых трудных для курсантов (90 % указало этот блок как самый трудный), несмотря на то, что курсанты проходят активную практику в поликлиниках и в отделениях больниц, общаясь с медицинским персоналом и пациентами.

Также следует отметить, что для 60 % фразеология является трудным блоком, и что им бы хотелось изучать его более подробно. 90 % опрошенных изъявили желание подробнее познакомиться со сленгом, а также со сленгом медицинской и военной сферы. 80 % указало на то, что значение многих разговорных фраз вызывают у них интерес. 75 % хотели бы оперировать всеми возможными формами обращения, так как именно этот блок оказался для них трудным.

Результаты опроса показали достаточно низкий уровень лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-медиков, что позволяет сделать вывод о необходимости развития данной компетенции уже на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному.

#### Литература

1. Гальскова Н. Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения. – М., Иностранные языки в школе, 2012, – № 9.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Т. А. Иванова и др. – М. – СПб: «Златоуст», 1999. – 40 с.
3. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5.
4. Харченкова Л. И. Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному / Л. И. Харченкова. – СПб.: Сударья, 1994. – 142 с.

5. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. – Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 2013.

УДК 811.161.1'243:378.147

**Родионова И. В.**

Военно-космическая академия имени А. Ф. Можайского

## **К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ К НАПИСАНИЮ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ**

В статье обосновывается необходимость подготовки иностранных военнослужащих к написанию выпускной квалификационной работы в процессе обучения русскому языку. Рассматриваются структура дипломной работы как разновидности выпускной квалификационной работы, средства организации научного текста.

*Ключевые слова:* выпускная квалификационная работа, дипломная работа, обучение, русский язык как иностранный, иностранные военнослужащие.

**I. V. Rodionova**

Military Space Academy named after A. F. Mozhaysky

## **To the question of training of foreign servicemen at classes of Russian as a foreign language to writing of final qualification work**

The article substantiates the necessity of training foreign servicemen in the process of teaching Russian to write the final qualification work. The structure of the diploma work as a kind of final qualification work, the means of organization of the scientific text.

*Keywords:* final qualification work, diploma work, training, Russian as a foreign language, foreign servicemen.

Иностранные военные специалисты (далее – ИВС) по завершении обучения по основным профессиональным образовательным программам проходят государственную итоговую аттестацию. Защита выпускной квалификационной работы (далее – ВКР) является одним из видов аттестационных испытаний, предусмотренных По-

рядком проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры [1], Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по основным профессиональным образовательным программам, реализуемым в интересах обороны государства в федеральных государственных военных профессиональных организациях и военных образовательных организациях высшего образования Министерства обороны Российской Федерации [2].

Организация обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) в Военно-космической академии имени А. Ф. Можайского как высшем учебном заведении Министерства обороны Российской Федерации предполагает оказание преподавателем РКИ помощи ИВС при подготовке к написанию ВКР. Для этого в рабочей программе в IX семестре (завершающий этап обучения) предусмотрены учебные занятия по теме «Подготовка и написание выпускной квалификационной работы», что способствует решению задачи «реализации иностранными военнослужащими приобретенных речевых умений в процессе выполнения... выпускной квалификационной работы на русском языке» [3].

ВКР демонстрирует уровень подготовленности ИВС к самостоятельной профессиональной деятельности, то есть к выполнению обязанностей по предназначению в соответствии с полученной специальностью [4]. В процессе подготовки и написания ВКР у иностранных военнослужащих, с одной стороны, систематизируются и расширяются знания, умения и практические навыки в решении сложных комплексных задач с элементами исследований. С другой стороны, иностранными выпускниками реализовываются сформированные языковые навыки и приобретенные речевые умения.

В целях подготовки обучающихся к написанию ВКР на занятиях по РКИ под руководством преподавателя рассматриваются: ее структура, рубрикация текста, способы цитирования, средства связи научного текста, – на примере дипломной работы. Исходим из того, что дипломные работы иностранных выпускников академии должны соответствовать современному уровню науки и техники, быть ориентированы на решение актуальных научно-технических задач, отражать тенденции в развитии соответству-

ющей отрасли военных знаний. Основные научные, технические и экономические решения ИВС должны быть теоретически обоснованы, подкреплены расчетами, экспериментами и статистическими данными, ссылками на научные источники и на существующие, положительно зарекомендовавшие себя образцы техники.

Дипломная работа как разновидность ВКР, представляющая собой «теоретическое и (или) экспериментальное исследование одной из актуальных проблем по специальности и может выполняться обучающимися всех специальностей» [4]. Дипломная работа оформляется в виде пояснительной записки (текстуальной части) с приложением графического материала (графиков, таблиц, чертежей, карт, схем). Пояснительная записка должна соответствовать заданию на разработку ВКР, которое она содержит.

Главной составной частью пояснительной записки является текст, разделяющийся на имеющие заголовки разделы и подразделы. Те и другие могут состоять из одного или нескольких пунктов, которые, при необходимости, могут быть разбиты на подпункты. ИВС при написании пояснительной записки имеют возможность воспользоваться рекомендациями по композиционной структуре данного документа, куда «помимо текста... могут входить титульный лист, содержание, список литературы, приложения, перечни условных обозначений, принятых терминов и сокращений» [5, с. 22].

В сфере интересов преподавателя РКИ оказывается, прежде всего, текст: его структуре, языковым и стилистическим особенностям научного изложения следует, как и ранее, на протяжении основного курса обучения, уделять серьезное внимание на практических занятиях по русскому языку. Считаем целесообразным в ходе подготовки к написанию ВКР использовать примерные тексты дипломных работ в качестве образцов, где проявляются «важнейшие стилевые особенности языка науки: четкость, обобщенность изложения, насыщенность содержанием, лаконизм речи, конкретность, беспристрастность, объективность высказывания» [6, с. 47]. Именно образцы дипломных работ могут дать иностранным выпускникам первоначальное наглядное представление о специфике структуры текста, которую определяет статус высшего военного учебного заведения.

Рассматриваемый нами текст содержит: введение (отражает состояние, сущность и актуальность разрабатываемого вопроса, в



общих чертах формулирует задачу, решению которой посвящена ВКР), общую часть (проводится военно-техническое и военно-экономическое обоснование разрабатываемого вопроса, формулируются требования эксплуатационного характера, анализируются возможные варианты решения проблемы и обоснованно выбираются рациональные из них), специальную часть (рассматриваются особенности устройства и углубленная проработка проектируемого объекта, выполняются необходимые инженерные расчеты), эксплуатационную часть (посвящается разработке вопросов особенностей эксплуатации, оценке эксплуатационно-технических характеристик, обеспечению требований техники безопасности проектируемого объекта), заключение (проводится анализ сущности выполненной ВКР, степени соответствия заданию на ее разработку, современному состоянию техники, делаются выводы о целесообразности практического использования материалов работы).

Подчеркивая целостность, связность, смысловую законченность и вместе с тем простоту изложения материала, необходимо остановиться на средствах организации связного текста дипломной работы. Внимание к указанным средствам в письменном научном тексте проявляют специалисты в области русского языка и культуры речи [6, с. 92], [7, с. 89]. Преподаватель РКИ использует данные средства в прикладном аспекте: предоставляет ИВС право дальнейшего выбора слов и словосочетаний по своему усмотрению при выполнении заданий на соединение частей и фрагментов текста различной протяженности, но с предварительной подсказкой и опорой на разнообразие вариантов средств организации связного текста в зависимости от смысловых отношений между частями информации, как, например:

– причинно-следственные и условно-следственные отношения между частями информации (*в результате, вследствие этого, благодаря этому*);

– сопоставление и противопоставление частей информации (*с одной стороны, с другой стороны, напротив, таким образом, аналогично*);

– обобщение, вывод, итог предыдущей информации (*таким образом, итак, вообще, словом, следовательно*);

– порядок перечисления информации (*во-первых, во-вторых, наконец*);

– пояснение-иллюстрация, уточнение, выделение частного случая (например, *именно, только, особенно, другими словами, в частности, причем*);

– введение обобщающей информации (*приведем пример, продолжим рассмотрение, выясним соотношение*).

Таким образом, подготовка ИВС на практических занятиях по РКИ к написанию ВКР занимает важное место в образовательном процессе, оказывается достаточно эффективной, приносит ощутимый результат, что подтверждается государственной итоговой аттестацией.

#### Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 июня 2015 г. № 636 (ред. от 28 апреля 2016 г.) «Об утверждении порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры».

2. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 15 сентября 2014 г. № 670 (ред. от 18 января 2016 г.) "О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".

3. Методические рекомендации по организации учебного процесса и составлению учебных программ по дисциплинам «Русский язык» и «Основы речевой коммуникации» для иностранных военных специалистов. – М., 2012. – 30 с.

4. Методические указания по организации выполнения и защиты выпускных квалификационных работ выпускниками Военно-космической академии имени А. Ф. Можайского, обучающихся по программам высшего образования. – СПб, 2016. – 34 с.

5. Графическое оформление выпускных квалификационных работ и курсовых проектов: учебное пособие / А. Н. Бритвин и др. – СПб.: ВКА имени А. Ф. Можайского, 2014. – 356 с.

6. Пособие по научному стилю речи. Для вузов технического профиля / Под ред. И. Г. Проскуряковой. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 320 с.

7. Культура устной и письменной речи делового человека: Справочник. Практикум / Н. С. Водина и др. – 13-е изд. – М.: Флинта, Наука, 2006. – 315 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:003.086

**Румянцева Е. В.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **К ВОПРОСУ ОБ УСВОЕНИИ ПУНКТУАЦИОННЫХ НОРМ РУССКОГО ЯЗЫКА АМЕРИКАНСКИМИ СТУДЕНТАМИ**

Статья посвящена трудностям, возникающим при усвоении пунктуационных норм русского языка американскими студентами. Анализируются причины их возникновения, а также приводятся результаты практического исследования, направленного на выявление особенно частых типов ошибок при постановке запятой в русскоязычных текстах американскими студентами.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, пунктуационная система, запятая.

**E. V. Rumyantseva**

Saint Petersburg State University

## **Acquisition of Russian Punctuation Norms by American Students**

The article is devoted to the difficulties American students encounter while studying punctuation norms of the Russian language. The author analyses the reasons of these difficulties and provides the results of the research aimed at defining the most difficult areas of the Russian punctuation for American students.

*Keywords:* RSL, punctuation system, comma.

В процессе преподавания русского языка как иностранного каждый преподаватель неизбежно сталкивается с рядом пунктуационных ошибок, совершаемых иностранными студентами ввиду несовпадения пунктуационных норм родного и изучаемого языков. Основываясь на многолетнем опыте преподавания РКИ иностранным студентам, мы сделали наблюдения о том, что в число студентов, для которых правила пунктуации русского языка представляют наибольшую трудность, входят англоязычные, в частности, американские студенты. Пунктуационные ошибки частотны как у начинающих изучать русский язык, так и у студентов, владеющих русским языком на продвинутом уровне. При этом струк-

тура и объём часов курсов по РКИ, как правило, не позволяет в должном объёме уделить на занятиях внимание этой теме. Представляется маловероятной структура обучения, при которой пунктуационные правила русского языка были бы представлены иностранным учащимся в полном объёме. Ввиду этого, имея в перспективе точечную корректировку пунктуационных норм, мы поставили цель определить круг наиболее частотных пунктуационных ошибок при постановке запятой американских студентов, изучающих русский язык. Для этого нами был проведён анализ пунктуационных ошибок при постановке запятых в пятидесяти сочинениях американских студентов, владеющих русским языком на среднем и продвинутом уровнях. На основе результатов анализа были выделены три темы, требующие специальной проработки на занятиях письменной речью с американскими студентами (орфография и пунктуация в примерах сохранены):

1) Постановка запятой после обстоятельство места и времени в начале предложения. *В Америке, я никогда не жила в большом городе. В моём детстве, я хотела вырасти чтобы стать как мама. В ноябре, она приедет сюда. Два месяца назад, я купила билеты. В этот момент, для меня это значит музыка. Раньше, я немного боялась метро* и др.

2) Не выделение запятыми придаточных изъяснительных предложений. *Я не знала как ездить на общественном транспорте. Я не знал что думать о России. Всё, что я знала о русской кухне было что сказали мои друзья. Люди спрашивали меня как идти. Я не знаю как начать мой рассказ. Я рад что я купил её в России. Я узнал как я люблю быть в новых местах* и др.

3) Не выделение запятыми придаточных обстоятельственных предложений (особенно много ошибок было сделано в придаточных обстоятельственных цели при использовании союза чтобы). *Мне повезло, что программа трудная потому что я училась много. Можно сказать, что Санкт-Петербург не такой странных для американцев потому что он очень европейский. Хорошо сдать экзамены не достаточно чтобы поступить в университет. Нам надо было ездить в разные районы чтобы участвовать в экскурсии. Я бы хотела больше свободного времени чтобы изучить город.*

Наряду с вышеперечисленными встречались ошибки при выделении запятыми причастий, вводных слов, в сложносочинён-

ных предложениях с противительными союзами *a, no*, при оформлении прямой речи, однако они не были столь частотны, как первые три типа ошибок.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что задача формирования грамотности русской письменной речи у американских студентов предполагает целенаправленную работу прежде всего с тремя пунктуационными темами: отсутствием запятых для выделения обстоятельств места и времени в начале предложения, выделение запятыми придаточных изъяснительных и придаточных обстоятельственных предложений. Представляется, что при работе с данными темами полезным может оказаться не только точечная информация о пунктуационных нормах русского языка, но и сравнение русской и английской пунктуационной системы в целом.

Как отмечают исследователи, пунктуационная система имеет две основные функции: отражение на письме синтаксических отношений слов и выражение семантико-стилистических оттенков речевого произведения (см. об этом [2]). В различных языках иерархия данных функций пунктуационной системы строится по-разному. Особенности эволюции пунктуационной системы определяются идеоэтническими факторами, ролью кодификации, прескриптивного начала и допустимой степенью нормотворчества носителей языка при её использовании. Основываясь на этих факторах, можно сказать, что в русском языке пунктуация имеет более грамматикализированный характер, функция отражения на письме синтаксических отношений является для неё ведущей. С другой стороны, английская пунктуация более антропоцентрична, роль кодификации здесь значительно ослаблена, и автор волен сам выбирать, использовать ли в предложении определённые знаки препинания, исходя из необходимости более точно передать содержание своего текста, а также обеспечить его адекватное восприятие адресатом. Таким образом, механизм английской пунктуации связан с риторическим подходом к предложению, что даёт автору текста свободу в использовании знаков пунктуации (см. об этом [1]). При этом исследователи говорят о том, что в XX веке в английском языке господствовала тенденция к упрощению пунктуации и постоянному уменьшению числа запятых в предложении. Ср.: "Грамматическая вычурность вышла из моды. Нашпигованный запятыми фрагмент, который в прошлом говорил бы о

тщательном и квалифицированном редактировании, в наше время – просто признак бесхребетности. Дотошно расставляя все запятые, вы расписываетесь в моральной слабости, избытке свободного времени и наличии устаревших справочников" [3, с. 89]. Этим объясняется столь малое внимание, которое американские учащиеся порой уделяют русской пунктуации, ставя в своём тексте знаки препинания на основе интонационно-риторической традиции только для того, чтобы прояснить смысл высказывания при двусмысленности. Представляется, что при обучении американских учащихся стоит не только обратить их внимание на зоны пунктуирования, обусловленные внутрискруктурной спецификой русского языка, но и эксплицировать тот факт, что постановка знаков препинания в русском языке мало зависит от "желания" автора подчеркнуть ту или иную мысль, имеет под собой синтаксическую основу и жёстко регламентирована.

#### Литература

1. Орехова Н. Н. Пунктуация и письмо. – Ижевск, 2000. – 216 с.
2. Тевдорадзе М. Н. Английская пунктуация в функциональном аспекте: автореф. дисс. ... к.ф.н. – М. 1991. – 19 с.
3. Трасс Л. Казнить нельзя помиловать. Бескомпромиссный подход к пунктуации. – М., 2006. – 192 с.

УДК 81'243:378.147:028.1

**Санникова О. И.**

Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна

**Спиридонова Н. С.**

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

## **РАБОТА С ТЕКСТОМ КАК ОДНИМ ИЗ ОБЯЗАТЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассматриваются основные этапы работы над текстом и виды чтения, знания которых необходимы для развития коммуникативных компетенций обучающихся при подготовке молодого специалиста в условиях действия современных рабочих/учебных программ.

*Ключевые слова:* текст, чтение, языковые компетенции, социокультурный контекст, коммуникативный аспект.

**O. I. Sannikova**

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

**N. S. Spiridonova**

Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University

## **Working with text as one of obligatory components in the foreign language education process**

The article deals with the main steps of working over the text and types of reading, the knowing of ones are necessary for developing communicative competentions of students at preparing young specialist at the limits of acting modern working/ study programs.

*Keywords: text, reading, language competences, social and cultural context, communicative aspect.*

Иностранный язык является обязательным компонентом в подготовке специалиста и требует знаний как в бытовой сфере общения, так и в социокультурной и в профессиональной сферах общения.

Данная статья посвящена рассмотрению чтения как одного из видов речевой деятельности (наряду с аудированием, письмом и говорением) и его базовому элементу – тексту.

Тексты могут быть учебными, то есть специально отобранными преподавателем в соответствии с учебной программой, и неучебными, то есть аутентичными, способствующими развитию коммуникативных компетенций обучающихся. При выборе текста как объекта изучения необходимо учитывать уровень и направление подготовки обучающегося. Тексты могут быть как односторонними, так и политемными. Они определяются с соответствии с учебной программой.

Этапы работы над текстом.

Обычно работа над текстом включает следующие этапы: предтекстовый, притекстовый (собственно чтение текста) и послетекстовый [1, с. 96, 98].

Целью *предтекстового* этапа является стимулирование мотивации обучающегося к работе с данным текстом для того, чтобы облегчить процесс понимания содержания текста при дальнейшем его изучении. Для этого можно поставить перед обучающимся конкретную задачу, например, предложить ему определить по структуре самого текста или по его названию, к какому типу тек-

ста он относится (например, это объявление о трудоустройстве или туристический проспект), сделать своё предположение, о ком или о чём будет идти речь в тексте [2, с. 480].

Преподаватель должен учитывать языковые трудности текста и разъяснить наиболее сложные из них, предоставляя тем не менее обучающемуся возможность самостоятельного поиска для активизации его языковых навыков и умений [3, с. 285]. В тексте могут также встречаться экстралингвистические трудности, которые требуют социокультурного комментария. Но на предтекстовом этапе не следует касаться самого содержания текста, чтобы дальнейшая работа с ним была интересна обучающемуся. Желательно опираться на общий уровень знаний обучающихся и использовать его для введения новой информации, особенно страноведческого характера. Подготовленное таким образом чтение всегда более эффективно.

Вторым этапом работы над текстом является *притекстовый* этап, т. е. этап чтения текста. Он является основным в работе с текстом и осуществляется аудиторно совместно преподавателем и обучающимся. При этом главным является постановка конкретной коммуникативной задачи, например: ответить на поставленные вопросы, определить основное содержание текста, заполнить предложенную таблицу, восстановить порядок следования отдельных абзацев, заполнить пропуски, определить, есть ли та или иная информация в тексте, и так далее.

При изучающем чтении на начальном этапе обучения (например, обучение второму иностранному языку) преподаватель читает текст фраза за фразой, а обучающиеся повторяют за ним. На продвинутом этапе обучения обучающиеся читают текст самостоятельно, учитывая поставленные преподавателем задания. Например, обучающимся предлагается извлечь из текста ту или иную информацию, передать его содержание в нескольких предложениях, озаглавить смысловые отрезки текста, и так далее.

Третьим этапом работы над текстом является *послетекстовый* этап, который связан с развитием на базе изученного текста коммуникативных навыков обучающихся. Целью этого этапа является осмысление содержания прочитанного текста как с языковой, так и с социокультурной и профессиональной точек зрения для активизации использования полученных знаний. Обучающиеся



ся должны не только правильно воспроизводить изученный текст, но и интерпретировать его содержание в плане затронутых в нём проблем, высказать свою точку зрения, дать оценку полученной из текста информации, смоделировать подобную ситуацию, уметь вести дискуссию по проблеме, затронутой в тексте, дать краткое изложение текста, которое заставляет сконцентрироваться на главном.

Для контроля понимания текста можно задать ряд вопросов по нему, предложить выразить главную мысль текста, высказать своё отношение к содержанию текста, сказать, что нового обучающийся узнал из текста, насколько текст был ему интересен и информативен.

Разные задачи работы с текстом определяют разные *виды чтения*. *Просмотровое* чтение (skimming reading) предполагает выборочное извлечение информации. Иногда достаточно прочитать название текста или его параграфов, прочитать аннотацию к нему, отдельные части, чтобы понять основное содержание текста [3, с. 263, 282].

Целью просмотрового чтения является понимание общего смысла текста, его главной идеи. Оно относится к быстрому виду чтения и требует от обучающегося хорошего знания иностранного языка. При этом требуется извлечь из текста необходимую информацию, установить логико-семантические связи, воспользоваться догадкой по контексту.

Правильно подобранные для просмотрового чтения тексты с правильной целевой установкой помогут обучающемуся правильно организовать самостоятельную работу с последующим обсуждением этих текстов на аудиторных занятиях.

Знания навыков просмотрового чтения необходимы обучающимся при самостоятельном выборе текстов, например для внеаудиторного чтения. Опираясь на название текста, заголовки разделов, начальные части текста, заключительные выводы, рисунки, графики, обучающийся должен определить необходимость в детальном ознакомлении с текстом, то есть переходу к изучающему чтению.

*Ознакомительное* чтение (general reading) направлено на понимание основного содержания информации, на общий охват содержания текста, на определение темы, главной мысли текста.

Оно наиболее необходимо магистрантам и аспирантам, всем тем, кто должен следить за научной иностранной литературой в той или иной области знания.

Для ознакомительного чтения в условиях аудиторных занятий отбираются тексты, построенные на знакомом обучающимся языковом материале и содержащие небольшое количество избыточной информации. Обучающийся должен найти в тексте главную информацию, главную мысль, понять, о чём говорится в тексте, и делать для себя соответствующие выводы. Ознакомительное чтение предполагает написание резюме, аннотации, изложения.

**Изучающее** чтение (close reading) предполагает чтение с полным и точным пониманием информации, содержащейся в тексте, а также осмысление этой информации. Обучающийся должен запомнить и осмыслить этот текст для последующего его воспроизведения и дальнейшего использования. Подобранные для изучающего чтения тексты должны быть интересны в содержательном и языковом отношении и соответствовать уровню языковой подготовки обучающихся. Уровень понимания изученного текста оценивается по полноте его понимания, точности восприятия.

Для изучающего чтения подбираются небольшие информативные тексты с небольшим количеством незнакомой лексики. Это связано с тем, что такие тексты более подходят для аудиторной работы. Такие тексты предполагают медленный вид чтения, так как они направлены на полное понимание смысла текста. Обучающийся должен не только точно и грамотно перевести текст, но и уметь составить по нему своё мнение [3, с. 280].

Правильно организованная работа с тщательно выбранным текстом позволяет эффективно организовать учебный процесс, мотивировать обучающихся, повысить их языковые и профессиональные компетенции, получить качественное образование.

#### Литература

1. 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.
2. Санникова О. И. Развитие коммуникативных компетенций студентов на занятиях по иностранному языку / О. И. Санникова, Е. А. Строй // Изучение и преподавание русской словесности в эпоху языковой глобализации: матер. докл. и

сообщ. XXIII междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: СПбГУПТД, 2018. – С. 478–482.

3. Шукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – М.: Изд-во Икар, 2014. – 454 с.

УДК 811.161.1'243:378.4(470:510)

**Смирнова Е. А., Стрельникова Н. Д.**

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет им. В. И. Ульянова (Ленина)

## **ОТ АЛФАВИТА ДО МАГИСТАТУРЫ (РКИ в рамках совместного российско-китайского проекта «Два диплома»)**

Статья посвящена функционированию совместной российско-китайской программы «Два диплома», трудностям, которые приходится преодолевать студентам и преподавателям, а также задачам и перспективам данного образовательного проекта.

*Ключевые слова:* Два диплома, совместный образовательный проект, язык специальности, китайские студенты, нефилологи, пособия.

**E. A. Smirnova, N. D. Strelnikova**

Saint Petersburg Electrotechnical University “LETI”

## **From alphabet to master degree (Russian as foreign language in the framework of joint Russian-Chinese project “Two diplomas”)**

The article is dedicated to the functioning of joint Russian-Chinese program “Two diplomas”, goals of this educational project, and difficulties which have to be got over by tutors and students.

*Keywords:* two diplomas, joint educational project, professional language, Chinese students, non-philologists, manuals.

Совместная образовательная программа Электротехнического университета СПбГЭТУ и Технологического института г. Сюйчжоу СТИ существует 9 лет, с 2009 года. Это проект, построенный по схеме «три плюс один», т. е. первые три года китайские студенты учатся в СТИ, изучая все дисциплины на родном китайском языке по согласованному с нашим вузом учебному плану, но

одновременно они осваивают русский язык, на котором должны слушать лекции в СПбГЭТУ и защищать диплом. Это первый этап программы, завершающийся экзаменом по русскому языку и собеседованием по специальности, проводимом также на русском языке. Второй этап – промежуточный. Он включает в себя интенсивные занятия по русскому языку в течение месяца в Летней школе СПбГЭТУ на кафедре русского языка. Третий этап предполагает обучение на четвёртом курсе на факультете электротехники и автоматике (ФЭА) на русском языке. Такая схема характерна для многих вузов Китая, инициаторов совместных проектов с российскими вузами.

Данная программа насыщена, фактически бакалавры из Китая учатся в двух вузах, получая два диплома, что отражено в названии проекта. Преподаватели ФЭА, высококвалифицированные предметники в течение двух лет, каждый семестр, начиная с третьего, выезжают в СТИ на 2–3 недели с профильными лекциями на русском языке.

Таким образом, перед преподавателями нашей кафедры, работающими по этой программе как в Китае, так и в России, встает целый ряд непростых задач. О трудностях, испытываемых, с одной стороны, китайскими студентами при изучении русского языка и, с другой стороны, преподавателями, обучающими китайских бакалавров русскому языку, говорилось неоднократно [1], эти темы постоянно в центре внимания и обсуждения [2]–[3]. Однако, кроме обучения русскому языку с нуля, актуальной задачей является учебно-методическое наполнение и обеспечение совместной программы на всех этапах. Эта деятельность подразумевает создание, разработку и апробацию пособий по научному стилю речи, ориентированных на конкретные курсы. «Работа преподавателя РКИ, обучающего будущих инженеров, имеет свою специфику, так как для нефилологов русский язык не является самоцелью. Они изучают русский язык не ради самого языка; он является средством, помощником в овладении специальностью» [4, с. 357].

Несомненно, что овладение профессиональным языком невозможно без подготовки. Конечно, преподаватели-предметники, прекрасные специалисты в своей области, но они не являются преподавателями РКИ! Зачастую они не готовы вводить конструкции научного стиля, объяснять особенности употребления

лексики. А преподаватели РКИ не являются «техническими» специалистами. Выход из этой ситуации однозначен – необходимо устанавливать тесные контакты между преподавателями различных специальных дисциплин, межпредметные связи и создавать совместные учебные пособия. Разработка пособий по языку специальности – в первую очередь обязанность преподавателя РКИ, а не предметника – выпускника СПбГЭТУ, не имеющего филологической подготовки.

Выстроить единый курс РКИ для китайских студентов, начинающих изучение русского языка с китайскими преподавателями на первом курсе, затем продолжающих работать с русистами нашей кафедры в СТИ на 2 и 3 курсах, наконец, совершенствующих полученные знания в стенах СПбГЭТУ – такова непростая задача, стоящая перед преподавателями нашей кафедры. Все это при малом количестве часов и огромной загруженности студентов техническими предметами, огромных по численности группах в Китае, принципиальной разнице методики преподавания и т. д.

Овладение языком специальности можно проиллюстрировать на примере последнего пособия «Осваиваем язык специальности: “Микропроцессорные устройства”» [5], предназначенного для использования на практических занятиях со студентами 3 курса СТИ. Цель пособия – подготовить китайских учащихся к восприятию лекций на русском языке и работе с текстами по специальности. Задачей является формирование активного и пассивного словарного запаса; овладение необходимыми грамматическими средствами, специфическими для подязыка информатики и цифровой техники; развитие речевых навыков, требующихся для общения в учебно-профессиональной сфере. Главной организующей единицей пособия является микротема, к каждой из которых разработан глоссарий, включающий в себя термины и терминологические сочетания (*автоматика, ядро, внешний объект, магистральномодульная организация, периферийный модуль*), а также необходимую для понимания текстов, представленных в разделе, общелитературную лексику (*объединение, реализация, производить, функционировать*). Кроме этого, каждая тема включает в себя грамматический комментарий, в котором рассматриваются синтаксические конструкции научного стиля речи, даются разъяснения их значения и употребления; тренировочные упражнения направ-

ленные на отработку, закрепление и активизацию языкового материала; работу с текстом, предназначенным для развития навыков понимания научного текста, речевых умений, а также наблюдения над функционированием изучаемых синтаксических конструкций в специальном тексте.

Для введения и активизации языкового материала использованы неадаптированные фрагменты лекций «Микропроцессорные устройства систем управления». Отбор текстового материала определялся практической направленностью обучения. Изучаемые в ходе работы с текстами синтаксические конструкции, характерные для научного стиля речи, терминология, позволяют студентам-иностранцам подготовиться к слушанию лекций не только по данному курсу, но и по смежным техническим дисциплинам. Большое внимание в предтекстовых заданиях уделяется освоению звукового образа терминов, терминологических словосочетаний и других лексических единиц, их семантизации и закреплению, что особенно важно при обучении китайских студентов, а также работе с аббревиатурами, которые в большом количестве присутствуют в лекциях по данной дисциплине. Послетекстовые задания вырабатывают умение использовать изученный лексико-грамматический материал в устной и письменной речи, развивают навыки построения устного монологического высказывания, обучают выделению главного смысла прочитанного и сжатому изложению основного содержания текста.

За годы существования программы на нашей кафедре создано несколько учебно-методических пособий, посвященных как языку специальности, так и интенсивному корректировочному курсу русского языка [6]. Последнее пособие предназначено для Летней школы ЛЭТИ – важного промежуточного этапа между обучением в Китае и занятиями на 4-м курсе в Петербурге [7]–[8]. Корректировочный курс, включающий в себя наиболее сложные темы: виды глагола, глаголы движения, причастия, призван активизировать полученные ранее знания, вывести студентов в речь, а фонетический курс по введению в специальность – подготовить к занятиям по ОМТУ и ТОУ на 4 курсе, которые проводятся исключительно на русском языке.

Не менее важной частью Летней школы является внеаудиторная работа [9]. Для знакомства с Петербургом, городом, где студен-

там предстоит учиться и жить в течение двух лет, разработана специальная экскурсионная программа, также направленная на активизацию поученных знаний, навыков и умений. В пособие «Лето в Петербурге: едем на экскурсию!» [10] включены разработанные нашими преподавателями тексты обзорной экскурсии по городу, экскурсии в Петропавловскую крепость, в город Пушкин. Все тексты сопровождаются лексико-грамматическими заданиями, вводными и закрепляющими новый материал и повторяющими уже изученный. Также в 2017 году преподавателями нашей кафедры был создан он-лайн курс «Здравствуй, ЛЭТИ!», направленный на активизацию навыков разговорной речи китайских студентов.

«Русский язык как иностранный» на 4-м курсе (всего 2 часа в неделю) предполагает изучение русского языка в объеме, соответствующем требованиям сертификационного уровня ТРКИ-1 с элементами ТРКИ-2 и научного стиля речи, достаточном для успешного обучения в ЛЭТИ, написания и защиты ВКР. Рабочая программа для бакалавров 4-го курса из СТИ содержит языковой, речевой и коммуникативный материал, освоение которого позволяет учащимся удовлетворить необходимые коммуникативные потребности в учебной и социально-культурной сферах общения, создает базу для понимания и усвоения специальных дисциплин. И если в первом семестре работа в основном ведется над наиболее типичными конструкциями научного стиля параллельно с грамматическим материалом, представляющим наибольшую трудность для китайских учащихся, то во втором семестре особое внимание уделяется подготовке к написанию выпускной квалификационной работы: рассматриваются разделы речи соискателя на защите, конструкции, используемые при обосновании актуальности темы исследования, определения объекта и предмета исследования, формулировки цели и задач исследования и т. д. [11].

В условиях недостаточного количества часов, отводимых на изучение русского языка, необходима оптимизация учебного процесса. Этого можно добиться, сделав обучение более профессионально-ориентированным, то есть развивая межпредметные связи. «Все обучение русскому языку должно базироваться на профессиональной лексике и текстах <...> Работа в этом направлении уже ведется усилиями кафедры РЯ и САУ» [10, с. 278].

## Литература

1. Стрельникова Н. Д. Трудности обучения русскому языку китайских студентов и способы их преодоления // Межпредметные связи и преемственность в преподавании речеведческих дисциплин: материалы докладов и сообщений XX междунар. науч.-метод. конф. – СПб: СПГУТД, 2015. – С. 297–299.
2. Овчаренко Н. Н. К вопросу об изучении русского языка в Китае на примере СТИ / Н. Н. Овчаренко, Н. Ю. Мамонтова, И. А. Волонцевич, Ван Яо // Материалы XXIII междунар. науч.-метод. конф. «Современное образование: содержание, технологии, качество». Т. 2. – СПб: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2017. – С. 23–25.
3. Боронкин П. А. Оптимизация работы с китайскими студентами технических специальностей в условиях иноязычной языковой среды // Материалы VII межвуз. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Актуальные проблемы языкознания», Санкт-Петербург, 17–18 апреля 2018 г. – СПб, 2018. – С. 345–349.
4. Волонцевич И. А. Из опыта создания учебного пособия по русскому языку к курсу лекций «Микропроцессорные устройства систем управления» / И. А. Волонцевич, Н. Ю. Мамонтова // Материалы VII межвуз. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Актуальные проблемы языкознания», г. Санкт-Петербург, 17–18 апреля 2018 г. – СПб, 2018. – 432 с.
5. Волонцевич И. А. Осваиваем язык специальности: «Микропроцессорные устройства»: учеб.-метод. пособие по дисциплине «Русский язык как иностранный» / И. А. Волонцевич, С. Е. Голик; под ред. Е. А. Смирновой. – СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2019. – 48 с.
6. Волонцевич И. А. Мы приехали в ЛЭТИ! (От СТИ до СПбГЭТУ): учеб.-метод. пособие по дисциплине «Русский язык как иностранный» / И. А. Волонцевич, М. Е. Дудниченко, Н. Ю. Мамонтова и др.; под ред. Е. А. Смирновой. – СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2018. – 84 с.
7. Смирнова Е. А. Проблемы адаптации китайских студентов в России / Е. А. Смирнова, Н. Д. Стрельникова // XXII междунар. научно-методической конф. «Современное образование: содержание, технологии, качество». Т. 1. – СПб, 2016. – С. 114–117.
8. Стрельникова Н. Д. Совместный российско-китайский проект «Два диплома», итоги и перспективы / Н. Д. Стрельникова, М. Е. Дудниченко // Российско-китайская научно-метод. конф. «Проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыком вузе»: сборник тезисов. – Москва: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2017. – С. 52–54.
9. Стрельникова Н. Д. Инсценировка рассказов А. П. Чехова в Тамканском университете // Русская литература в иностранной аудитории: Вып. 3: Сборник научных статей. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – С. 162–164.
10. Дудниченко М. Е. Лето в Петербурге: едем на экскурсию!: учеб.-метод. пособие по дисциплине «Русский язык как иностранный» / М. Е. Дудниченко, Н. Н. Овчаренко, Е. А. Смирнова и др.; под ред. Е. А. Смирновой, Н. Д. Стрельниковой. – СПб: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2019. – 36 с.
11. Дудниченко М. Е. К вопросу о повышении эффективности обучения русскому языку бакалавров 4-го курса из КНР // XXII междунар. науч.-метод. конф. «Современное образование: содержание, технологии, качество». Т. 1 – СПб, 2016. – С. 277–278.



УДК 81'373.49:811.161.1'243

**Соколовская Т. Б.**

Уханьский университет, КНР

## **РАБОТА С ЭВФЕМИЗМАМИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ**

В статье рассматривается специфика работы с эвфемизмами на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ). Изучение эвфемизмов способствует формированию коммуникативной и культурной компетенций иностранных студентов. Предложен комплекс заданий, позволяющий иностранным студентам овладеть особенностями эвфемизмов.

*Ключевые слова: эвфемизмы, русский язык как иностранный (РКИ), коммуникативная компетенция, культурная компетенция.*

**T. B. Sokolovskaia**

Wuhan University, China

## **Using euphemisms in Russian as a foreign language classes**

The article deals with the specifics of teaching euphemisms to students of Russian as a foreign language (RFL). Study of euphemisms contributes to the formation of communicative and cultural competences of foreign students. Proposed a set of tasks, allowing foreign students to acquire the peculiarities of the euphemisms.

*Keywords: euphemisms, Russian as a foreign language (RFL), communicative competence, cultural competence.*

В настоящее время в лингвистической науке накоплен большой опыт исследования эвфемии и эвфемизмов. Ученые акцентируют внимание на способности эвфемизмов выполнять функцию вуалирования негативной информации, однако отмечают, что единой интерпретации эвфемии не существует. Так, в словаре «Эвфемизмы» дается следующее определение: «Эвфемизмы – эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов и выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми или нетактичными» [1]. Л. П. Крысин определяет эвфемизм как «способ непрямого, перифрастического и при этом смягчающего обозначения предмета, свойства или действия...» [2]. В. П. Москвин полагает, что эвфемизмы представляют собой средство реализации условия ситуативной уместности речи. Эвфемия, таким образом, – это «использование словесных зашифровок с целью смягчить, завуалировать предмет

сообщения». Но при этом, отмечает исследователь, эвфемизмы оставляют возможность любому носителю языка догадаться, о чем идет речь [3].

Эвфемизмы интересны не только как языковые единицы, но и как социально-культурное явление, поскольку дают представление о том, какие явления табуируются в том или ином обществе. Применение антропоориентированных эвфемизмов обязательно не только в языковой практике западного общества (политическая корректность), но также характерна для восточных языковых культур, например, китайской. Стремление не задеть чувство достоинства индивидуума побуждает использовать такие, скажем, эвфемизмы, как «у него фигура богатого человека» (о полном мужчине); «во времена династии Цин она была бы красавицей» (о полной женщине); «он действительно очень старается» (о неспособном человеке); «у него богатый опыт» (о старом человеке).

На наш взгляд, обучение иностранных студентов русским эвфемизмам является важной составляющей в курсе обучения РКИ, так как помогает избегать коммуникативных ошибок и неудач в межличностном общении.

Так, в тематических группах «Внешность человека» и «Характер человека» основной функцией эвфемизмов является этикетная (политкорректная) функция, т. е. смягчение резких, грубых и нетактичных выражений. Антропоориентированные эвфемизмы используются для описания особенностей внешнего облика и характера человека.

Желание выглядеть в соответствии с общепринятым идеалом молодого успешного человека со спортивной фигурой, характерно как для мужчин, так и для женщин, а отклонения от стандартов маскируется при помощи эвфемизмов. В данном контексте наиболее частотна группа эвфемизмов, призванная скрыть полноту: «солидный», «полный», «плотный», «упитанный», «пухлый», «дородный», «статный», «мощный», «взбитый», «в теле», «пышная» (обычно о женщине), «с пышными формами» или «с формами» (о женщине) «кустодиевская красавица», «рубенсовская красавица», «щедро одарен(а) природой». Скрывать большой вес и его увеличение призваны следующие эвфемизмы: «избыточный вес», «прибавлять в весе», «набирать вес», «круглеть», «полнеть», «поправляться», «добреть», «крупнеть».

Большинство эвфемизмов, входящих в тематическую группу «Возраст человека», объединены общей семей «старость»: «зрелый», «опытный», «бывалый», «взрослый», «солидный», «в годах», «в летах», «в возрасте», «пожилой», «старшего возраста», «преклонного возраста», «почтенного возраста», «убеленный сединами».

Эвфемизмы, входящие в тематическую группу «Характер человека», преимущественно маскируют отрицательные качества личности. Значительное число эвфемизмов вуалируют низкие умственные способности человека: «недалёкий», «недалёкого ума», «незадачливый», «ограниченный»; фразеологические эвфемизмы: «без царя в голове», «умом не блещет», «пороха не выдумает», «звезд с неба не хватает». Сюда же можно отнести достаточно частотный эвфемизм “блондинка” относительно интеллектуально ограниченной женщины. Устойчивое выражение «включить блондинку» – стараться произвести впечатление глупой женщины в корыстных целях.

В некоторых случаях лексемы иностранного происхождения в русском языке воспринимаются как более возвышенные, их семантика размыта, поэтому они могут использоваться в качестве эвфемизмов: «аутсайдер» (вместо «неудачник»); «инфантильный» (вместо «глупый», «беспомощный»), «интроверт» (вместо «замкнутый»).

Для смягчения негативной оценки используются суффиксы *-оват/-еват-*, поскольку они способны выражать неполноту отрицательного признака в сравнении с исходной лексемой: «простоватый», «нагловатый», «староватый», «трусоватый». Уменьшительно-ласкательные суффиксы – *-оньк/-еньк-, -ок-, -ишк-* и др. также способны снизить степень выраженности негативного признака, выполняя функцию эвфемизмов: «дряхленький», «толстенький», «глупенький», «простачок», «врунишка». Отрицательная приставка *не-* также имеет потенциал к образованию эвфемизмов: «неразумный», «несообразительный», «несмышленный» (глупый),

Повышению культурной и коммуникативной компетенций иностранных студентов может способствовать работа с эвфемизмами в виде следующих упражнений:

Упражнение 1. Прочитайте предложения, найдите в них эвфемизмы. Как вы думаете, что они означают? Как вам удалось сохраться в таком серьезном возрасте, спросил Малахов певицу Ольгу Зарубину (А. Лескова). Надо уважать стареньких! И не грубить им, а прислушиваться, что они тебе скажут: они старше и больше тебя знают (Т. Толстая). У нее был красивый голос, да и сама она была кустодиевская роскошная красавица и обаятельная актриса (В. Давыдов). Одна моя бывшая коллега, учительница с внешностью модели и интеллектом довольно отсутствующим (А. Лескова). Обладая красивой внешностью и незаурядным телом рубенсовских параметров, она до сих пор не вышла замуж (А. Слаповский).

Упражнение 2. Соотнесите иллюстрацию с эвфемизмом.

Упражнение 3. Подберите однокоренные слова к следующим словам: «глуповатый», «хвастунишка», «простачок», «хитренький».

Упражнение 4. Подберите синонимы-эвфемизмы к следующим словам (установите синтагматические связи): «тучный», «урод», «старик».

Упражнение 5. Подберите антонимы-эвфемизмы к следующим словам (установите парадигматические связи): «худой», «красавец», «юноша».

Упражнение 6. В синонимическом ряду найдите «лишнее» слово: «экономный» – «прижимистый» – «жадный»; «глупышка» – «глупенький» – «глупец».

Упражнение 7. Вставьте эвфемизмы в следующих предложениях: ... может любой человек, даже генетически к ... не склонный. На остановке стояла интересная женщина, правда, ... . Несмотря на свой ... возраст, 80 лет, он все еще работает. Так считают прежде всего люди ... возраста – граждане после 60. (Слова для справок: «поправиться», «полнота», «в годах», «преклонный», «старший»).

Упражнение 8. Используя эвфемизмы, опишите людей «нестандартной» внешности, изображенных на картинке.

Упражнение 9. Отредактируйте текст, заменив слова, которые вам кажутся грубыми, эвфемизмами: «В армии США начали борьбу с ожирением. Все толстяки, кого признают негодным к службе из-за слишком большого веса, будут представлены к увольнению. Еще в 2012 году был опубликован доклад, который назывался «Слишком толстые, чтобы воевать». На проблемы, свя-

занные с медобслуживанием тучных солдат и офицеров обратили внимания медики, так как у заплывших жиром людей бывает больше травм».

Упражнение 10. Напишите рекламный текст к следующей ситуации: Вы открываете школу танцев для пожилых людей; магазин одежды для полных людей; медицинскую клинику по снижению веса.

Упражнение 11. Проведите дискуссию на тему: «Всегда ли оправдано употребление эвфемизмов в речи?»

Итак, антропоориентированные эвфемизмы успешно выполняют этикетную функцию смягчения отрицательной оценки, маскируя негативные признаки и явления. Овладеть ими, и тем самым повысить коммуникативную и культурную компетенции, помогают иностранным студентам целенаправленная работа преподавателя и система упражнений.

#### Литература

1. Арапова Н. С. Эвфемизмы // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 590.
2. Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). – М., 1996. – С. 387–389.
3. Москвин В. П. Стилистика русского языка: теоретический курс. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – С. 357.

УДК 811.161.1'243:378.147

**Стамболева (Стамбулиди) З. А.**

Национальный университет им. Каподистрии (Афины, Греция)

**Федотова Н. Л.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ГРЕЧЕСКИХ УЧАЩИХСЯ**

В статье анализируются учебные программы по русскому языку как иностранному, которые используются в вузах Греции. По мнению авторов, учебные программы нуждаются в дальнейшем совершенствовании, что предполагает смещение акцента на профессиональную ориентированность обучения русскому языку уже на начальном этапе.

*Ключевые слова: учебные программы, русский язык как иностранный, греческие учащиеся, неязыковая среда.*

**Z. Stamboleva (Stamboulidi)**

Kapodistrian University of Athens (Greece)

**N. L. Fedotova**

Saint Petersburg State University

## **Analysis of Russian language learning programs for Greek students**

The article analyzes curricula in Russian as a foreign language, which are used in universities in Greece. According to the authors, curricula need to be further improved, which implies a shift in focus on the professional orientation of teaching Russian at an initial stage of learning.

*Keywords: learning programs, Russian as a foreign language, Greek students, non-native environment.*

Существенные различия между русской и греческой лингвокультурами, между мировосприятием представителей разных этносов, между языковыми системами русского и греческого языков должны учитываться при разработке учебных программ и пособий по русскому языку для греческих учащихся. В связи с этим представляется целесообразным обращение к анализу тех учебных программ, которые используются в вузах Греции при обучении РКИ.

Учебная программа Отделения русского языка и славянской филологии университета им. Каподистрии г. Афины (2017–2018 учебный год) рассчитана на 7 семестров.

В содержание программы входят 17 курсов по лингвистике, литературе, методике преподавания РКИ, например: *Старый церковнославянский; Введение в славянскую филологию; Введение в древнехристианскую славянскую литературу; Введение в лингвистику: теория языка; Лингвистика: фонетика, фонология, морфология; Перевод: от теории к практике* и др.

Как можно заметить, цель программы – дать обучающимся максимально полные знания о русской культуре и русском языке, сформировать представления об особенностях русского искусства и литературы с древнейших времён до сегодняшних дней. Несомненным преимуществом содержательной стороны обучения является ознакомление студентов с историческими, торговыми, культурными и религиозными связями славян и греков с византийских времен. Это позволяет акцентировать внимание на том,

что Россия и Греция имеют длительную историю взаимоотношений в самых разных сферах деятельности.

Обучение греческих студентов предполагает формирование умений в устной и в письменной речи, успешное осуществление иноязычной социальной, академической и профессиональной коммуникации, использование русского языка для стимулирования когнитивных процессов, поиска необходимой информации.

Таким образом, содержательная сторона данной программы предполагает глубокое погружение греческих учащихся в контекст русской лингвокультуры. Принимая во внимание тот факт, что Афинский университет осуществляет подготовку специалистов, деятельность которых связана с Россией, содержание курсов полностью отвечает поставленным целям.

Необходимо отметить, что содержание учебных программ греческих учебных заведений может значительно варьироваться в зависимости от целей и профиля обучения.

Например, на единственном в Греции отделении Балканских, Славянских и Восточных исследований в Македонском университете осуществляется подготовка специалистов следующих направлений:

- руководители, консультанты и эксперты государственных предприятий и министерств;
- специалисты частных компаний и банков, занимающихся развитием бизнеса и инвестиционной деятельности на Балканах, в Восточной Европе и на Ближнем Востоке;
- дипломаты, финансовые атташе или эксперты;
- специалисты международных неправительственных организаций, таких как the Black Sea Trade and Development Bank, Европейский Банк Реконструкции и Развития, Организация Реконструкции Балкан, OXFAM, Médecins Sans Frontières, European Perspective;
- сотрудники исследовательских институтов в Греции и за рубежом;
- сотрудники издательств.

В соответствии с указанными целями, содержание обучения включает совокупность следующих знаний:

- базовые знания в области экономики, права и социальных наук;

– хорошее знание русского языка, базовые знания другого балканского или восточного языка;

– знание социально-экономической истории, культурных различий и современных социально-экономических событий в балканских странах, Восточной Европе и Ближнем Востоке;

– специализированные экономические, банковские и финансовые знания для деловых и инвестиционных операций на Балканах, в Восточной Европе и на Ближнем Востоке.

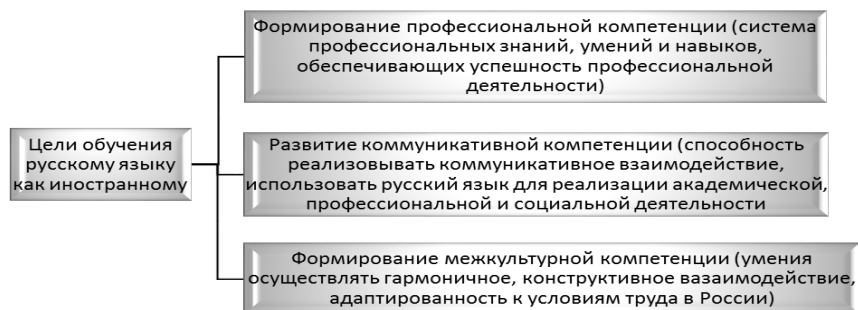
У греческих учащихся должны быть сформированы прежде всего профессиональные компетенции:

– умения и навыки работы в международной среде, осведомленность о проблемах межкультурной коммуникации, приспособляемость к иностранным условиям труда;

– использование знаний о последних научных достижениях и возможность практического применения указанных знаний в процессе осуществления профессиональной деятельности, связанной с финансовыми, социальными и политическими проектами на Балканах, в Восточной Европе и на Ближнем Востоке.

Нельзя не заметить, что из-за ориентированности на систему профессиональных знаний и компетенций (теоретических знаний об особенностях экономического развития государства, о системе управления ресурсами, о юридических нормах и требованиях и др.) содержание курса по русскому языку по сравнению с программой обучения филологов включает меньший объем лингвокультурных знаний, чем для специалистов в области Балканских, Славянских и Восточных исследований.

Цели обучения русскому языку в системе высшего образования Греции представлены в схеме:





Содержание курса русского языка как иностранного в греческих вузах определяется целями и задачами обучения, направлением подготовки специалистов, особенностями последующей профессиональной деятельности. Однако необходимо предусмотреть в учебных программах по русскому языку профессиональную направленность обучения уже на уровнях А1 и А2 с учетом особенностей коммуникативного поведения греческих учащихся.

УДК 811.161.1'243:81'36:378.147(510)(=581)

**Сунь Юй**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ**

В статье рассматриваются проблемы обучения китайских студентов русской грамматике. С учетом когнитивно-психологических особенностей китайских учащихся предлагаются рекомендации для решения этих проблем.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный (РКИ), обучение, грамматика, грамматические навыки, китайские учащиеся.

**Sun Yu**

Saint Petersburg State University

## **Problems of teaching Chinese students to Russian grammar**

The article deals with the problems of teaching Chinese students to Russian grammar. Given the cognitive-psychological characteristics of Chinese students, recommendations are offered to solve these problems.

*Keywords:* Russian as a foreign language (RFL), teaching, grammar, grammar skills, Chinese students.

Без знания грамматической системы русского языка иностранные учащиеся не смогут овладеть грамматическими навыками, которые обеспечивают нормативность выражения собственных мыслей и адекватность понимания чужих высказываний на русском языке. Как отмечал С. Ф. Шатилов, грамматические навыки, наряду с фонетическими и лексическими, являются компонентами коммуникативных умений [10, с. 31], следовательно, «недостаточный уровень грамматических навыков не позволит

сформировать полноценную языковую, речевую и социокультурную компетенцию» на изучаемом языке [3, с. 49].

З. И. Иевлева считает, что главной трудностью при обучении иностранцев русской грамматике является «соотнесение грамматического компонента содержания с коммуникативной целью обучения» [4]. Согласно мнению Т. М. Балыхиной и О. П. Игнатъевой, «одной из важных причин появления грамматических ошибок в речи иностранных учащихся является действие механизмов внутриязыковой и межъязыковой интерференции» [1, с.108]. Так, Чан Динь Лам исследовала случаи несовпадения порядка слов в предложении в русском и китайском языках и пришла к выводу, что отрицательная грамматическая интерференция приводит к устойчивым ошибкам в построении русскоязычных высказываний [9]. И. И. Гассиева и ее коллеги выделили две проблемы китайских учащихся, осваивающих грамматическую систему русского языка: «некоммуникативность стиля овладения языком» и «недостаточно автоматизированные грамматические навыки» [2].

Проблемы, возникающие в процессе формирования грамматических навыков на русском языке, условно можно разделить на две группы: проблемы изучения (для студентов) и проблемы обучения (для преподавателей).

К первой группе мы относим следующие проблемы китайских учащихся:

1. Трудность усвоения специфических явлений русской грамматики.

Самое большое препятствие для китайских учащихся при изучении русской грамматики – это несовпадение грамматических систем русского и китайского языков: русский язык, будучи флективным, имеет «богатую развернутую грамматическую структуру, тогда как китайский язык – язык изолирующий» [5, с. 330]. В китайском языке отсутствуют такие явления, как свободный порядок слов, виды глагола, категории рода, лица, падежа и др.

2. Механистичность запоминания.

В русском языке большое количество, например, падежных флексий имен существительных, прилагательных, местоимений и др., которые требуют обязательного заучивания наизусть. Есть и специфические конструкции, свойственные только русскому языку (*У меня есть машина; Ему двадцать один год; Меня зовут Лиза*).

Однако при этом существуют жесткие правила и определенная логика в установлении смысловых связей между словами в русском предложении. Однако носители китайского языка зачастую не способны применять логические операции, с помощью которых осуществляется грамматическое оформление высказываний, и выстраивать элементы языка в систему [11].

Во вторую группу входят проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели-русисты, работающие с китайскими учащимися:

1) при обучении в языковой среде преподаватели-русисты не используют китайский язык при объяснении грамматических правил русского языка, что, однако, необходимо в период вводного фонетико-грамматического курса;

2) во многих учебных пособиях представлен недостаточный для китайских учащихся объем тренировочных грамматических упражнений;

3) в большинстве российских учебных заведений используются универсальные учебники по РКИ, т. е. не ориентированные на потребности и интересы китайских студентов;

4) российские преподаватели обращаются к беспереводным коммуникативным методам, «не учитывают этнопсихологии китайцев и сложившихся в Китае лингводидактических традиций» [8, с. 423]. При обучении китайских студентов, как правило, не принимаются во внимание их когнитивно-психологические особенности усвоения информации. Так, исследования психологов показывают, что носителям китайского языка не свойственно разложение целого на части. М. В. Рубец отмечает: «каждый иероглиф китайского языка – это выражение смысла некоего перцептивного образа с помощью «картинки» [6, с. 115].

Таким образом, в настоящее время проблемы обучения китайских студентов русской грамматике особенно остры и актуальны. Основными проблемами китайских студентов можно назвать следующие:

1) недостаточный уровень владения грамматическими минимумами и низкий уровень сформированности грамматических навыков на русском языке;

2) отсутствие внутренних стимулов для активного и инициативного использования грамматических знаний в речевой коммуникации с носителями русского языка.

Для того чтобы оптимизировать процесс формирования грамматических навыков и преодолеть трудности в обучении китайских студентов грамматике русского языка, необходимо учитывать прежде всего когнитивно-психологические особенности данного контингента учащихся. Это «позволит сделать учебную работу более гармоничной, мотивированной, эффективной» [7, с. 291].

#### Литература

1. Балыхина Т. М. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: учеб. пособие / Т. М. Балыхина, О. П. Игнатьева. – М.: РУДН, 2006. – 195 с.
2. Гассиева И. И. Из опыта обучения китайских студентов в вузе/ И. И. Гассиева, Н. В. Молочко, Т. Н. Мельникова // Евразия: межкультурное взаимодействие в экономическом и образовательном пространстве: материалы междунар. науч.-практ. конф. Минск, 28 января 2016 г. Минск: БГЭУ. 2017. – С. 161–165.
3. Золотых Л. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории / Л. Г. Золотых, М. Л. Лаптева, М. С. Кунусова, Т. К. Бардина // Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2012. – 91 с.
4. Иевлева З. И. Система упражнений с грамматической направленностью для обучения русскому языку иностранных школьников (традиции и перспективы). – URL: <https://docplayer.ru/26829144-Z-n-ievleva-sistema-uprazhneniy-s-grammaticheskoy-napravlennostyu-dlya-obucheniya-russkomu-yazyku-inostrannyh-shkolnikov.html> (дата обращения: 06.11.2018).
5. Подкорытова А. В. Учет языковой специфики при обучении китайских студентов русскому языку как фактор преодоления грамматических и лексических трудностей на начальном этапе // Relevant lines of scientific research: theory and practice, Cheboksary: TSNS "Interaktiv plus", LLC. С. 329–331.
6. Рубец М. В. Влияние китайского языка на мышление и культуру его носителей // История философии. 2009. № 14. С. 111–122.
7. Тань Яньцзе. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся // Молодой ученый. – 2017. – № 17. – С. 288–291. – URL <https://moluch.ru/archive/151/42833/> (дата обращения: 11.11.2018).
8. У Яньян. Грамматические трудности, испытываемые китайскими студентами при изучении русского языка в русской языковой среде // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2018. – №2. Ч. 2. – С. 421–424.
9. Чан Динь Лам. Обучение китайских студентов за пределами Китая: проблемы и решение // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 5 (Часть 1). – С. 170–173.
10. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
11. Ян Ван. Обучение русскому языку китайских студентов-русистов в грамматическом аспекте // Язык и культура. – 2014. – № 1(25). – С. 168–173.

УДК 811.161.1'243:378.147

**Ткачёва Р. А., Бородина Е. Ю.**

Тверской государственный медицинский университет

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

Статья посвящена проблеме использования различных аудиовизуальных и технических средств обучения. Авторы отмечают широкие возможности ТСО в повышении эффективности решения учебных задач и формировании коммуникативных навыков иностранных учащихся. Авторы предполагают различные виды методической работы с учётом особенностей подачи видео- и аудиоинформации и этапов работы с ней. В статье делается вывод о важности использования в обучении иностранных студентов телекоммуникационных и мультимедийных средств.

*Ключевые слова: телекоммуникационные и мультимедийные средства, система работы, эффективность обучения.*

**R. A. Tkacheva, E. Yu. Borodina**

Tver State Medical University

### **Using video materials to teach foreign students**

The article is devoted to the problem of using various audiovisual and technical training aids. The authors note the wide possibilities of TCO in increasing the efficiency of solving educational tasks and the formation of the communicative skills of foreign students. The authors suggest various types of methodical work, taking into account the peculiarities of video and audio information and the stages of working with it. The article concludes about the importance of using telecommunications and multimedia in teaching foreign students.

*Keywords: telecommunications and multimedia, work system, learning effectiveness.*

Трудно представить учебный процесс РКИ без использования различных аудиовизуальных и технических средств обучения. Обучающий потенциал использования ТСО на всех этапах обучения языку получил научно-методическое обоснование и практическое подтверждение в работе с иностранными обучающимися различных специальностей.

Телекоммуникационные и мультимедийные средства в современном образовательном контексте предоставляют широкие воз-

возможности для реализации учебных задач, направленных на формирование коммуникативных навыков студентов. Это представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и цифровые модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозапись, символные объекты и деловая графика, тестовые документы. За счёт компьютерной визуализации изучаемых объектов, явлений, процессов многократно увеличивается наглядное представление учебного материала. Поэтапное выполнение заданий различной степени сложности позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения. Использование цифровых образовательных ресурсов способствует достижению таких методических целей, как усиление мотивации обучения, формирование умения принимать оптимальное решение или вариативные решения в сложной ситуации, формирование культуры учебной деятельности, информационной культуры обучаемого и обучающегося.

На продвинутом этапе в медицинском вузе при достаточном уровне языковой и профильной компетенции студентов особый интерес представляет работа с видеофрагментами телевизионных интервью с известными учёными-медиками: Н. М. Амосовым, С. Н. Фёдоровым, Ф. Г. Угловым, Н. П. Бехтеревой и др. Ценность данных материалов, как показывает опыт, в том, что они позволяют решать комплекс учебно-методических задач обучения русскому языку. Важно отметить, что отобранные видеосюжеты «профессионально ориентированы ... на специальность будущих медиков» [1, с. 90] и отвечают профессиональным запросам будущих врачей, вызывают у них интерес к творческой личности учёного, к актуальным проблемам современной медицинской науки и практики. Более того, профессорско-преподавательский состав медицинских кафедр считает «рациональным демонстрацию обучающихся видеofilьмов» [2, с. 78] разножанровой направленности. Например, жанрово-стилистические особенности интервью способствуют восприятию образцов интерактивного общения. С помощью различных заданий активизируется словарь разговорной и профессиональной речи, совершенствуются коммуникативные умения и навыки.

Следует напомнить, что введение в учебный процесс телевизионных передач в иностранной аудитории должно быть методи-

чески грамотным, что связано с одновременной обработкой студентами видео- и аудиоинформации. Для всех записей теле- и радиопередач характерны следующие особенности:

1) воспроизведение русской речи в нормальном темпе, темпе носителей языка;

2) воспроизведение речи голосами различного тембра, с необычным произношением, частотностью неполных предложений, с различными сиюминутными паузами. Такие особенности речи чаще всего встречаются в передачах, содержащих звонки радиослушателей или телезрителей;

3) наличие дополнительной информации в виде рекламы продукта, к примеру, медицинского препарата, или новых методов обследования, авторитетного специалиста и др.

Различаясь не только характером подачи материала, качеством звучащей речи, но и жанрами (интервью, ток-шоу, дискуссии), связанные между собой фрагменты одного видеосюжета требуют специальных подготовительных упражнений. Организация работы с аутентичными телепередачами типа интервью предполагает три основных этапа: подготовительный, просмотровой и послепросмотровой.

Работа на преддемонстрационном этапе направлена на снятие трудностей понимания содержания видеосюжета. Вводятся новые слова, анализируются незнакомые для обучаемых разговорные формулы, лингвострановедческие реалии. На стадии собственно аудирования текст можно предъявлять несколько раз, причём второй и третий разы, по возможности, – в более медленном темпе, чем в первый, и с более длительными паузами между высказываниями. На этом этапе возможно снятие трудностей путём выборочного аудирования отдельных фрагментов. Перед просмотром фильма учащимся предлагаются смысловые ориентиры, вопросы по содержанию, задания на оценку содержащейся в видеоматериале информации. Во время демонстрации не исключён комментарий преподавателя. На последедемонстрационном этапе контролируется понимание содержания используемых в фильме языковых средств, проверяется общее и детальное понимание текста, выполняются языковые и условно-речевые упражнения, обеспечивающие усвоение новой лексики, а также различные виды репродукции текста (составление назывного плана, диалога, интер-

вью и др.). Предполагается, что в процессе такой работы студенты смогут выразить своё впечатление в форме развёрнутого высказывания, а это становится возможным лишь при глубоком понимании предъявляемого материала. Излишне напоминать о том, что именно овладение навыками неподготовленной устной речи является одной из целей обучения иностранному языку.

Таким образом, система работы с видеоматериалами «обеспечивает результативность профессиональной подготовки будущих врачей» и формирует ... языковую и коммуникативную компетенцию» иностранных студентов в различных областях медицины [3, с. 9].

#### Литература

1. Михайлова Н. Д. О комплексном подходе к обучению языку специальности иностранных студентов-медиков / Н. Д. Михайлова, Р. А. Ткачева // Учебно-методические, психолого-педагогические и культурологические аспекты обучения иностранных учащихся в вузе. – Тверь, 2010. – С. 87–91.

2. Портенко Г. М. Некоторые аспекты преподавания оториноларингологии иностранным учащимся / Г. М. Портенко, К. Б. Добрынин, Е. Г. Портенко, Е. З. Мирзоева // Традиции и новации в обучении иностранных учащихся в вузе. – Тверь, 2012. – С. 76–79.

3. Мирзоева В. М. Русский язык и культура речи для студентов медицинской специальности / В. М. Мирзоева, Е. Д. Аксенова, Е. Ю. Бородина // Теоретические и методологические проблемы современного образования. – М., 2014. – С. 7–9.

УДК 811.161.1'243:376.68:[378.4:61]

**Туркова О. В.**

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

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В КУРСЕ РКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ, ОПРЕДЕЛЕННЫХ ДЕЙСТВУЮЩИМИ ФГОС ВО**

В данной статье рассматриваются проблемы обучения иностранных студентов-медиков письменной речи с целью формирования общепрофесси-



ональной компетенции (ОПК-2) в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами.

*Ключевые слова: образовательные стандарты высшего образования, коммуникация в письменной форме, профессиональная и учебно-профессиональная деятельность, русский язык как иностранный.*

**O. V. Turkova**

North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov”

### **Features of training of written speech in the course of RFL for foreign medical students in the formation of competences, certain existing federal state standards of higher education**

This article deals with the problems of training of foreign medical students writing in order to form a General professional competence (GPC-2), defined by the Federal state educational standards of higher education.

*Keywords: educational standards of higher education, written communication, professional and educational activities, Russian as a foreign language*

В данный момент преподавание всех дисциплин в вузах направлено на формирование у обучающихся компетенций, определенных федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования. Основной для дисциплины «Русский язык, развитие русской речи», преподаваемой в СЗГМУ им. И. И. Мечникова иностранным студентам, является общекультурная компетенция (ОПК-2), которая сформулирована в ФГОС ВО по направлению подготовки 31.05.01. Лечебное дело (уровень специалитета) [1] и в ФГОС ВО по направлению подготовки 31.05.03 Стоматология (уровень специалитета) [2] следующим образом: «выпускник должен обладать готовностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности». Предыдущий ФГОС [3] формулировал соответствующую компетенцию (ОК-6) иначе: «выпускник должен обладать способностью овладеть одним из иностранных языков на уровне бытового общения, и готовностью к письменной и устной коммуникации на государственном языке».

Таким образом, если раньше задачей преподавания русского языка как иностранного было обучение студентов коммуникации во всех сферах общения (бытовой, социально-культурной и учеб-

но-профессиональной), то сейчас – только в профессиональной сфере. Впрочем, иностранные студенты, обучающиеся в России, крайне редко остаются в нашей стране после получения диплома о высшем профессиональном образовании, они уезжают работать в свои страны, где профессиональное общение происходит уже на родном языке. Следовательно, речь может идти только об обучении коммуникации в учебно-профессиональной сфере общения.

В данной статье рассматривается вопрос о подготовке иностранных учащихся к коммуникации в письменной форме в учебно-профессиональной сфере общения, что предусматривает прежде всего овладение навыками создания вторичного научного текста, используемого в учебно-профессиональной сфере общения. Основными видами такого вторичного научного текста являются реферат и конспект, но конспектированию иностранных слушателей начинают обучать еще на подготовительных курсах, а обучение реферированию полностью приходится на завершающий этап обучения. Таким образом, на этом этапе основными задачами представляются обучение компрессии научного текста и оформлению учебно-научных работ.

Результаты опроса, проведенного в прошлом учебном году, показали, что иностранные студенты первого курса лечебного, стоматологического и медико-профилактического факультетов считают тему «Компрессия научного текста, оформление учебно-научной работы» интересной, достаточно трудной и полезной для их дальнейшей учебно-профессиональной деятельности. Результаты текущего контроля аудиторной работы по данной теме (составление аннотации и монореферата, то есть реферата по одной, предложенной преподавателем, научно-популярной статье) также вполне удовлетворительны. Проблемы начинаются при проведении контроля самостоятельной работы студентов. Обычно самостоятельная работа контролируется выполнением тестов в системе Moodle, но, как уже отмечали многие преподаватели РКИ, например Э. М. Гирфанова, «данные тесты позволяют проверить главным образом владение лексикой, грамматикой и определенными фактическими знаниями, но ... компьютерное тестирование не позволяет в целом объективно оценить коммуникативную компетенцию иностранца» [4]. Поэтому контроль самостоятельной работы по теме «Компрессия научного текста, оформление учебно-

научной работы» включает в себя написание обзорного реферата по одной из предложенных тем (по выбору студента) с использованием научно-популярных статей минимум трех авторов. Во-первых, большинство студентов предпочитают не писать работу самостоятельно, а найти в Интернете уже готовый реферат. Преподавателю РКИ не составляет труда отличить реферат, написанный носителем языка, от реферата, написанного студентом-иностранцем первого курса, гораздо труднее объяснить этому студенту (при отсутствии программы «Антиплагиат»), что работа выполнена не самостоятельно и зачтена быть не может. Во-вторых, после того, как студенты убедились, что реферат придется-таки писать самостоятельно, начинается отбор литературы по заданной теме. Здесь мы уже сталкиваемся с проблемой формирования еще одной компетенции – ОПК-1, которую действующий ФГОС ВО формулирует следующим образом: «выпускник должен обладать готовностью решать стандартные задачи профессиональной деятельности с использованием информационных, библиографических ресурсов, медико-биологической терминологии, информационно-коммуникационных технологий и учетом основных требований информационной безопасности» [1]. Оказалось, что использовать информационные ресурсы и информационные технологии наши студенты умеют, но вот выбрать из всей имеющейся информации достоверную для них достаточно трудно. В-третьих, у иностранных учащихся возникают проблемы с авторизацией реферируемых текстов и с оформлением работы. Библиография в их рефератах, как правило, включает в себя только названия статей и фамилии авторов, в тексте же ссылки на первоисточники и клише типа «по мнению автора...», «автор анализирует...», «автор дает оценку ...» полностью отсутствуют.

Оптимальным решением данной проблемы представляется контроль самостоятельной работы обучающихся на каждом этапе формирования умений и навыков письменной речи в учебно-профессиональной сфере общения, который предполагает индивидуальную работу преподавателя с каждым студентом. К сожалению, при небольшом количестве аудиторных часов, выделенных на преподавание русского языка (96 часов на лечебном факультете и 120 – на стоматологическом), это невозможно. Следовательно, необходимо использовать другие формы и методы, например, ди-

станционное обучение, которое дает возможность преподавателю проводить индивидуальные консультации с каждым студентом, не тратя драгоценные аудиторские часы.

Таким образом, подготовка студентов к коммуникации в письменной форме на русском языке для решения задач профессиональной деятельности должна включать в себя обучение составлению и оформлению учебно-научных работ, где большое внимание уделяется проведению и контролю самостоятельной внеаудиторной работы с использованием методов дистанционного обучения.

#### Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 31.05.01. Лечебное дело (уровень специалитета) 04.03.2016 г. – <http://www.pravo.gov.ru>.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 31.05.03 Стоматология (уровень специалитета) 09.02.2016 г. – <http://www.pravo.gov.ru>.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего медицинского профессионального образования по специальности 060101, Лечебное дело, 20.12.2010 г. – <http://www.pravo.gov.ru>.

4. Гирфанова Э. М. Тестирование по РКИ в системе дистанционного обучения Moodle: плюсы, минусы и проблемы // Актуальные вопросы международной деятельности. Т.2: сборник научно-методических трудов. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. – С. 35–46.

УДК 811.111:378.147

**Украинский В. А.**

Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна

## **ВИКТОРИНА ПО ТЕМЕ «СТРАНА ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА**

В статье рассматривается опыт формирования познавательного интереса студентов и подготовки их к сдаче экзамена по английскому языку в вузе. Кроме того, дается оценка фоновых знаний учащихся о стране изучаемого языка.

*Ключевые слова:* лингвострановедение, познавательный интерес, викторина, фоновые знания.

## V. A. Ukrainsky

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

### **Quiz on the subject "The country of the learnt language" as means of formation students' cognitive interest**

The experience of formation of cognitive interest of students and preparation them to passing an examination on English in the University is considered in the article. Besides the assessment of the students' background knowledge of the English speaking country is given.

*Keywords: linguistic and country studies, cognitive interest, quiz, background knowledge.*

Важность проблемы, рассматриваемой в статье, обосновывается «... недостаточной разработанностью проблемы становления познавательного интереса обучающихся средствами лингвострановедения как важнейшего фактора совершенствования процесса обучения иностранному языку [1, с. 4]. Успешность в обучении иностранному языку в значительной степени зависит от интереса студентов к данному предмету. Очевиден тот факт, что интерес превращает процесс познания в увлекательное занятие, повышает объем усвоенного материала, снижает психологическую нагрузку. Изучение иностранного языка, таким образом, становится более продуктивным и качественным.

Однако, на наш взгляд, современная система обучения иностранному языку в вузе еще в недостаточной степени способствует становлению познавательного интереса.

В статье ставится цель проанализировать опыт применения лингвострановедческого аспекта в обучении английскому языку студентов СПбГУПТД. В данном университете студенты – бакалавры обычно изучают иностранный язык четыре семестра и на экзамене должны уметь вести беседу по нескольким экзаменационным темам, одной из которых является тема «*English speaking country*» – страна изучаемого языка.

Как правило, студенты, сдающие экзамен по английскому языку, готовят устную тему либо о Великобритании, либо о США. Иногда готовятся сообщения о других странах, говорящих на английском языке. Например, это может быть Канада, Австралия и т. д.

По мнению автора, ознакомление студентов-бакалавров с культурой англоговорящих стран на протяжении всего этапа обу-

чения является не менее важным аспектом преподавания, чем обучение грамматике и лексике. Если знания о культуре, исторических фактах, традициях изучаемого языка сообщаются регулярно и эффективно, то они пробуждают интерес к изучению языка и развивают положительное отношение к языку.

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров обратили внимание на этот аспект преподавания в семидесятые годы прошлого столетия. Ими был введен термин лингвострановедение. В своей книге «Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» авторами были определены основные пути развития лингвострановедения для преподавания русского языка как иностранного и для преподавания других языков. Авторы утверждают, что «... в области несовпадения культур и языков к лингвистической методике должны быть прибавлены сведения, знакомящие обучающихся с новой культурой, т. е., по нашему определению, страноведческие сведения. Назовем такой вид работы лингвострановедческой методикой»[2].

На практических занятиях со студентами первого и второго курсов была проведена викторина на английском языке. Всего в страноведческой викторине приняли участие 112 студентов как первого, так и второго курсов. Цель викторины – определить уровень фоновых знаний учащихся о США. Среди 7 вопросов, предложенных студентам-бакалаврам, были следующие:

1. Неофициальное название американского национального флага. В результате ответ на этот вопрос (Stars and stripes) знали 42 студента (37,5 %).

2. В чем различие географических названий «Washington» и «Washington D.C.». Смогли объяснить различие (Washington – штат, Washington D.C. – столица США) только 18 студентов (16%).

3. Назовите точную дату основания США. Правильный ответ на этот вопрос (04.07.1776 г.) дали всего лишь 6 студентов (5,3 %).

4. Какой штат в США является самым большим по площади? Назвать верный ответ (Alaska) смогли 19 студентов (16,9 %). Затруднились дать ответ 93 студента (83,1 %), называя самым большим штатом либо Техас, либо Калифорнию.

5. Какой штат является самым маленьким? Только 9 студентов (8 %) ответили верно (Rhode Island). 103 студента (92%) не дали ответа.

6. Назовите высочайшую вершину в США. Самую высокую точку (Mount McKinley – 6.194 м) назвали только 3 студента (2,6 %).

7. Назовите имена последних четырех президентов США. Имена президентов (Д. Трамп, Б. Обама, Д. Буш – младший, Б. Клинтон) вспомнили 22 студента (19,6 %).

Были заданы еще девять вопросов для того, чтобы выявить те или иные фоновые знания о стране изучаемого языка. Анализ ответов на вопросы викторины, хотя они были, по мнению автора, самыми общими, показал, что знания о стране изучаемого языка у студентов практически отсутствуют. Те из них, которые смогли дать правильные ответы, составляют менее одной пятой части студентов от общего количества участников викторины.

Неофициальное название национального флага указали 37,5 % студентов. Но, к сожалению, объяснить, почему на нем именно 50 звезд и 13 полос, никто не смог.

Для того чтобы повысить уровень фоновых знаний студентов, пробудить интерес к лингвострановедческому аспекту изучения английского языка, крайне важно на занятиях давать сведения о флаге страны, ее символах, географическом положении, национальных праздниках, выдающихся политических деятелях англоязычных стран, различиях употребления английского языка в американском, канадском и австрийском вариантах.

Таким образом будет успешно решаться проблема становления познавательного интереса студентов к изучению иностранного языка. На практических занятиях студентам можно предложить информацию о неофициальных названиях всех пятидесяти американских штатах. Они могли бы не только учить новую лексику (Nickname of Nebraska is Cornhasker), но и глубже узнавать историю и реалии страны.

В заключение хотелось бы отметить, что работа по обучению фоновым знаниям, несомненно, будет мотивировать студентов больше узнавать англоязычные страны, их культурное наследие и традиции.

#### Литература

1. Волкова С. Л. Становление познавательного интереса обучающихся к иностранному языку: монография. – СПб.: ЛИТОН, 2010. – 172 с.

2. Верещагин Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.

УДК 811.161.1'243:378.147:070:159.937.513

**Финагина Ю. В.**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

## **РОЛЬ ПЕЧАТНЫХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ЗНАКОМСТВЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ С ЦВЕТОНАИМЕНОВАНИЯМИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

В статье рассматривается вопрос взаимодействия лингвострановедения и лингвокультурологии, в рамках которой выделяется лингвоцветовая картина мира, находящая свое отражение в отдельных лексемах, обозначающих цвет. Одним из основных источников лингвострановедческой информации для иностранных студентов в современном мире являются средства массовой информации, а в частности глянцевые журналы и многочисленные каталоги модной одежды. В статье демонстрируются примеры цветоименований и заданий по их освоению, что значительно обогатит как пассивный, так и активный словарь иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный.

*Ключевые слова: средства массовой информации, лингвострановедение, лингвоцветовая картина мира, цвет, цветообозначение.*

**Y. V. Finagina**

The Herzen State Pedagogical University of Russia

## **Published mass media as the source of color adjectives for foreign students in Russian language**

The article reveals the cooperation of linguistic and cultural studies and cultural linguistic. The part of the latter is color shade worldview. It consists of the number of color shade linguistic items. Mass media (e.g. glamorous magazines and lookbooks) could be the source of color shade linguistic items in Russian language for foreign students. The article demonstrates the various samples of color shade linguistic items and exercises, which enriches passive and active vocabulary of foreigners.

*Keywords: linguistic and cultural studies, color shade worldview, color, color shade linguistic items, mass media.*



Методика преподавания русского языка как иностранного стоит, с одной стороны, обособленно, но, с другой стороны, некоторые ее общеметодические принципы можно отнести и к иностранным языкам в целом. Обучение русскому языку как иностранному в российском вузе представляет собой сложный, многоэтапный процесс, который должен включать в себя ряд важных моментов. В ходе обучения иностранных студентов следует учитывать уровень языковой подготовки будущих специалистов, особенности их национального менталитета, влияние новых для студентов языковых и внеязыковых явлений. Согласно правилам, к поступлению в бакалавриат допускаются абитуриенты, владеющие русским языком в объеме Первого сертификационного уровня; это дает будущему специалисту возможность как активно участвовать в процессе обучения, так и выполнять задания для самостоятельной подготовки, используя учебные пособия, периодические издания, интернет-ресурсы. Все большее значение в процессе изучения русского языка как иностранного студентами бакалавриата приобретает включение в обучающий процесс публицистического стиля речи, поскольку в эпоху всеобщей информатизации, конвергенции и глобализации язык СМИ аккумулирует языковые, социальные и культурно-исторические явления. Превращение массмедиа в одну из ключевых сфер современного речепользования способствовало концентрации академического интереса на проблемах функционирования языка в области массовой коммуникации.

Активное изучение свойств медиаречи началось во второй половине 20 века, когда внимание российских и зарубежных ученых стали привлекать самые различные аспекты использования СМИ: от лингвостилистических и прагматических до функциональных. К структуре и содержанию медиаречи обращались представители самых различных школ и направлений: с точки зрения социолингвистики, прагматики, психолингвистики, а также в рамках лингвокультурологии и лингвострановедения, которые являются важными аспектами обучения любому иностранному языку. Обозначим лингвострановедение как методическую дисциплину, которая реализует отбор и презентацию сведений о национально-культурной специфике речевого общения русской языковой личности с целью обеспечения коммуникативной компетенции иностранцев, которые изучают русский как иностранный (далее РКИ).

Лингвострановедение опирается на данные культурологии, науки, философии, истории.

На занятиях по лингвострановедению основное внимание уделяется работе с художественными и художественно-публицистическими текстами. «Газета является мощнейшим источником получения страноведческой и лингвострановедческой информации» [3, с. 123]. В ходе обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному определяется тесное взаимодействие лингвострановедения и лингвокультурологии, в рамках которой выделим лингвоцветовую картину мира. Лингвоцветовая картина мира находит свое выражение в форме цветообозначений в отдельных лексемах, словосочетаниях, идиоматических выражениях и других вербальных средствах. Можно сказать, что лингвоцветовая картина мира органично входит в лексическую систему языковой картины мира, изучение которой крайне важно в иностранной аудитории.

Однако в процессе анализа цветowych наименований встает вопрос об источнике: где студент-иностранец встречается цветочные прилагательные, в какой ситуации может их использовать? Отвечая на поставленный вопрос, мы говорим о трех важнейших источниках:

1. Речь носителей языка является важным источником лексики для обучающихся, но, опираясь на проведенный нами опрос русскоговорящих студентов, было выяснено, что большинство русских студентов имеют в своем активном словаре ограниченное число цветочных прилагательных [2, с. 203].

2. Русская литература XIX–XX веков, которая дает нам огромный материал для наблюдения.

3. Язык средств массовой информации значительно обогащает речь студента цветочными прилагательными, особенно, если мы принимаем во внимание Интернет-ресурсы, глянецовые журналы, а также многочисленные каталоги модной одежды, столь популярные и востребованные в наше время в среде студентов-иностранцев.

В настоящей статье более подробно остановимся на последнем (из упомянутых источников) на глянецовом журнале как источнике цветочных прилагательных в лексиконе иностранного студента, изучающего РКИ. Само понятие « глянецового журнала»

вошло в лингвистический тезаурус в середине 1990-х годов. Э. Р. Каюмова отмечает, что термин глянцевый журнал произошёл от слова глянец, заимствованного из немецкого языка Glanz «блеск, сияние; лоск» [1, с. 241]. Одной из отличительных черт глянцевого журнала является его дизайн: данные издания выполнены на высококачественной глянцевой бумаге, которая отличается гладкой, блестящей поверхностью.

Соотношение вербального и невербального текста также отличает глянцевый журнал от газет и книг, в которых преобладает вербальная информация, а рисунки, фотографии и карикатуры носят сопутствующий характер, являются только иллюстрацией к тексту. В современных глянцевых журналах визуальный и вербальный компоненты сосуществуют как равные части целого.

В этой связи следует обратить внимание на такой компонент, как цвет, и, в свою очередь, на те языковые средства, это явление передающие. Отметим, что цвет является как одним из ключевых концептов современных модных журналов, так и очень важной зрительной характеристикой. Представители разных наук уделяют внимание изучению феномена цвета, восприятия цветов, названия цветов и цветовой символики.

Таким образом, лексика цветообозначения стала предметом и многих лингвистических работ, которые рассматривают проблемы семасиологии, а также лексических систем, семантических полей и т. п.

В качестве примера послужили тексты из журнала «Я покупаю» за март 2018 г. Методом сплошной выборки были отобраны следующие примеры цветowych прилагательных: желтый, бежевый, янтарный, лимонный, персиковый, мятный, кофе с молоком, лиловый, фиолетовый, вишневый, розовый, неоновый, цвет нюд, оранжевый.

Анализируя сферу употребления цветоименований в глянцевых журналах отметим, что чаще всего они используются для описания одежды, обуви, предметов декора и косметических продуктов.

Анализ отобранного материала указывает на то, что в модных журналах цветowych прилагательные можно разделить на несколько подгрупп:

1. «Базовые» цветоименования, то есть основные хроматические и/или ахроматические цвета. (Например, желтый, оранже-

вый, розовый и другие, известные студентам с самых первых уроков изучения русского языка как иностранного).

2. Менее распространенные в речи носителей языка (к примеру, неоновый, цвет нюд). Подобные цветообозначения мало известны как иностранцам, так и зачастую носителям русского языка.

3. Простые по структуре: лимонный, персиковый и другие. К этой группе чаще всего относятся названия однотонных цветов.

4. Сложные по структуре: кофе с молоком, цвета нюд. Эта подгруппа представляет собой сложные слова или словосочетания с несколькими цветовыми основами.

На занятии в иностранной аудитории проводим разные виды работы с упомянутыми выше подгруппами цветовых прилагательных.

1. Для первой группы уже известных прилагательных можем провести фронтальный опрос, формулируя различные вопросы. К примеру: любимый цвет/ нелюбимый цвет; цвета в аудитории; цвета в окружающей среде соответствующего времени года. Подобные задания не вызывают трудностей у обучающихся и настраивают на тематику занятия.

2. Группа «экзотических» цветообозначений семантизируется при помощи зрительной опоры. Большим подспорьем в подобной работе будет использование различных гаджетов, интернет-ресурсов. Однако можем и описать подобные цвета как «кричащие», яркие оттенки.

3. Наименования однотонных прилагательных повторяем при помощи зрительно-ассоциативного приема, когда иностранным студентам в качестве стимула предлагается картинка-подсказка, которая ассоциируется с изучаемым материалом. Например, демонстрируем студентам картинки и просим их назвать соответствующие им цветовые прилагательные: это могут быть, к примеру, изображения персика, лимона и др.

Систематизировать материал предлагаем в виде таблицы.

Цветообозначение	Предмет, с которым имеется сходство по цвету
лимонный	лимон
	персик
вишневый	
	кофе

Задание должно быть выполнено следующим образом:

Цветообозначение	Предмет, с которым имеется сходство по цвету
лимонный	лимон
персиковый	персик
вишневый	вишня
кофейный	кофе

4. Работа с четвертой подгруппой строится с опорой на лингвистический и ассоциативный опыт обучающегося. Просим назвать цвет описательно.

Например, кофе с молоком – это коричневый с примесью молочного почти белого цвета.

В качестве самостоятельной работы для закрепления материала представляется возможным предложить студентом самим найти цветочные прилагательные в печатных или электронных средствах массовой информации, включая каталоги и модные журналы.

Рассмотрев особенности модного журнала как составляющей современных СМИ, мы определим тексты массовой информации как всю совокупность устных и письменных текстов (их печатных, звуковых, видео вариантов), составляющих содержание газет, журналов, телевизионных и радиопередач. Таким образом, журнал, являясь печатным периодическим изданием, выступает одним из важных средств массовой информации и пропаганды. Именно пропаганда и находит свое выражение в частом речевом воздействии в глянцевах журналах, которое происходит посредством создания системы ключевых слов. К этим словам относят цветочные прилагательные, как основу очень важной зрительной характеристики, они служат для обозначения свойств определенных предметов, делая часть из них популярными, а часть совершенно неузнаваемыми. С точки зрения методики преподавания русского языка как иностранного, обращения к журналам (в том числе и глянцевым) в ходе обучения цветочным прилагательным считаем важным. Это как обогащает словарный запас цветоименований у студентов-иностранцев, так и создает непринужденный и благоприятный фон занятия, способствуя развитию коммуникации по актуальным для студентов темам моды и дизайна.

## Литература

1. Каюмова Э. Р. Сопоставительный анализ языковых особенностей женских и мужских глянцевого журналов: дис. ... канд. фил. наук. – Стерлитамак, 2012.
2. Финагина Ю. В. Лингвоцветовая парадигма в лексиконе студентов // Вестник Красноярского гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – № 2. – С. 203–205.
3. Хазов П. В. Лингвострановедение в обучении чтению газеты // Лингвострановедение в обучении русскому языку иностранных учащихся на начальном этапе / Под ред. Е. М. Верещагина. – Одесса, 1984. – С. 123–125.

УДК 811.161.1'243:81'276.6

**Хэ Юй**

Санкт-Петербургский государственный университет

### **СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ- ФИЛОЛОГОВ**

В статье описываются наиболее важные компоненты содержания, на которые обращается внимание в процессе обучения иностранных студентов-филологов письменной научной речи.

*Ключевые слова:* содержание обучения, компонент обучения, письменная речь, научная речь, иностранные студенты-филологи.

**He Yu**

Saint Petersburg State University

### **Content of teaching written scientific speech of foreign students specializing in Russian philology**

The article describes the most important components of the teaching content, which are used in the process of learning the written scientific speech of foreign philological students.

*Keywords:* teaching content, learning component, written speech, scientific speech, foreign students specializing in Russian philology.

В методике преподавания иностранного языка под содержанием обучения традиционно понимается все то, чему преподаватель должен научить, и что учащийся должен освоить в процессе обучения. Более того, содержание обучения иностранных студентов русскому языку должно базироваться на учете их дальнейшей

профессиональной деятельности. Для иностранных студентов-филологов содержание обучения полнее и шире, чем для студентов других профилей, так как им необходимо усвоить знание системы русского языка и самое главное – практически «владеть русским языком в границах, близких к уровню владения языком его носителями» [1, с. 123]. Такое различие сказывается и на конкретном обучении научному стилю иностранных студентов-филологов. Целью нашей статьи является анализ компонентов, используемых в процессе обучения научной речи иностранных студентов-филологов.

Научный стиль речи активно используется в учебно-научной сфере деятельности: как необходимый фундаментальный предмет он обеспечивает успешность выполнения студентами научно-исследовательской работы, в том числе в письменной форме. При характеристике содержания обучения письменной научной речи Г. В. Рогова выделяет три ведущих основных компонента: лингвистический, психологический и методологический [2].

Лингвистический компонент письменной речи отражает способность и готовность иностранных студентов применять усвоенные знания на каждом уровне освоения русского языка как иностранного: а) знание и активное применение лексического, грамматического и синтаксического материала, характерного для научного текста; б) знание графической системы языка; в) быстрое и качественное усвоение звукобуквенного состава русского языка; г) практическое усвоение основ орфографии с учетом исторического, грамматического и фонетического принципов; д) знание специальных знаков письма; е) употребление традиционных лингвистических терминов и устойчивых выражений с отвлеченными значениями [2, с. 23].

Психологический компонент в письменной речи обеспечивает активный процесс взаимодействия в обучающем процессе. Благодаря этому компоненту формируются умения письменного общения, индивидуальные способности выразить мысли в особой жанровой форме с учетом интересов и мотивов студентов-иностранцев.

Методологический компонент в обучении письменной речи включает навыки самостоятельной работы с текстами различных жанров научного стиля, умения применять языковые опоры, схе-

мы, таблицы, орфографические справочники и Толковые словари [2, с. 29].

Компоненты содержания письменной научной речи, выявленные Ю. Р. Овечкиной [3, с. 106–107], даны в следующей таблице:

Компоненты	Способности студентов	Навыки и умения письменной научной речи
Лингвистический	Правильный выбор лексико-грамматических средств для составления текста	– отбор лингвистических средств и аргументов; – полнота и развернутость излагаемых идей; – употребление синтаксических конструкций, характерных для научной речи;
Социо-лингвистический	Выбор лексем, соответствующих цели и жанру научного текста	– умение кратко и аргументированно изложить информацию; – использование приемов языковой и смысловой компрессии
Дискурсивный	Создание письменных текстов разных жанров и целей	– создание научного текста с целью запроса или передачи информации на актуальную тему; – выражение личностного отношения к описываемым лингвистическим явлениям;
Социокультурный	Использование этикетных формул в процессе создания письменной речи	– знание и умение употреблять клише или устойчивые термины-словосочетания для описания лингвистических фактов; – умение правильно оформлять структуру текста; – использование научных формулировок, характерных для конкретного жанра научного стиля;
Социальный	Готовность студентов использовать научный текст	– прагматическая установка и выбор средств её выражения для специальной коммуника-



Компоненты	Способности студентов	Навыки и умения письменной научной речи
	в коммуникации	тивной цели; – отражение взглядов научного социума – ученых-лингвистов на предмет исследования;
Стратегический	Работа с научным текстом с использованием различных стратегий	– умение составлять план / тезисы к теме обсуждения; – готовность донести до коммуникантов собственный взгляд на научную проблему; – создание письменного текста с использованием профессиональных терминов.

Кроме вышеупомянутых, Н. Л. Никульшина и Т. В. Мордовина [4] подробно описывают два компонента в обучении научной речи: дискурсивный и когнитивный.

Дискурсивный компонент характеризует мнение автора – создателя научного текста – на природу научной речи. Данный компонент способствует организации процесса обучения студентов языковых вузов, в основе которого заложено моделирование научной речи как дискурсивной деятельности студента, включающей две ролевые ситуации – роль автора научного текста и роль интерпретатора. В процессе восприятия чужого текста и порождения собственного проявляется специфическое речевое поведение студентов-иностранцев. Формирование и развитие навыков и умений дискурсивной компетенции учащихся-русистов осуществляется в единстве внедрения и других компонентов обучения: стратегического, тактического, текстового, жанрового и риторического [4, с. 5]. Использование дискурсивного компонента обучения способствуют выделению параметров научной речи (как деятельности) и научного текста (как продукта этой деятельности), которые служат ориентиром и оценкой в содержании письменной научной речи.

Когнитивный компонент характеризует способы изучения письменной научной речи. В процессе обучения студентов-иностранцев-филологов преподаватель реализует четыре направленности:

– практическая деятельность студентов, отражающая осознанный подход к научным законам и закономерностям их развития: в ходе этого содержание и структура текста познается с учетом уровня сформированности отвлеченно-обобщенного типа мышления, которое активизируется в познавательном процессе в форме экстралингвистических заданий и упражнений по определенному жанру научного текста;

– осмысленное восприятие научной письменной речи как интегральной части, инструмента и продукта познавательной деятельности студента;

– совершенствование знаний и практических навыков в области ментальной репрезентации научных знаний (понимание особенностей когнитивных структур) и способах их выражения в письменной форме;

– прогнозирование / проектирование дальнейшего развития когнитивных стратегий студентов-иностранцев в образовательном процессе с целью получения, хранения, переработки и пользования научно-исследовательской информацией [4, с. 7].

Когнитивный компонент на современном этапе обучения служит ведущей характеристикой обучающихся, которые стремятся проникнуть в суть научной письменной речи. Одновременно с этим данный компонент охватывает разные уровни обучения и объекты познания и осознания теоретического материала, что позволяет говорить о нем как о составляющей части дискурсивной компетенции. На основании этого обучающий процесс проходит в логической последовательной системе, где постоянно конкретизируются и модернизируются задачи обучения, отбираются и уточняются методы и приемы учебно-познавательной деятельности, типы заданий и упражнений.

Новый подход к компонентам обучения научной письменной речи наблюдаем в диссертационном исследовании Н. В. Смирновой [5]. Автор при характеристике билингвального образования уделяет большое внимание академической грамотности при самостоятельном составлении текста. Под данным лингвистическим феноменом Н. В. Смирнова (мы придерживаемся этой точки зрения) подразумевает способность студентов-иностранцев эффективно функционировать в академической обучающей среде:

а) активно проявлять коммуникативные и лингвокультурологические навыки и умения на базе научно-профессиональных текстов различных жанров;

б) проявлять способность критически мыслить, расширяя научные знания посредством самообразования и практической деятельности в определенном научно-исследовательском кругу единомышленников.

Ведущими характерными признаками академической грамотности служат «универсальность, многофункциональность, междисциплинарность, интеллектуальная насыщенность» [5, с. 144]. Формирование такой грамотности тесно связано с мотивационным компонентом обучения. Он проявляется как готовность к совместной и индивидуальной научно-познавательной деятельности, реализуемой на осознании значимости и востребованности академической грамотности. В процессе обучения у студентов формируются ценностные представления и мотивационные установки о себе как личности и об академическом сообществе, в котором им предстоит проявить свои знания и открытия. Чаще всего это приводит к появлению деятельностной позиции, основанной на сознательном принятии ответственности за результаты обучения.

В то же время автор уделяет внимание когнитивному и поведенческому компонентам. Когнитивный компонент, по ее мнению, отражает терминологические знания, ключевые концепты академической грамотности: «научный дискурс», «жанр», «идентичность». Кроме этого, когнитивный компонент отражает способность студентов к критическому мышлению: этот сложный мыслительный процесс начинается с восприятия информации и кончается принятием решения или решением проблемы. Для студентов-иностранцев критическое мышление значительно тем, что помогает понять смысл сложной меняющейся жизни, нравственные ценности, способствует развитию обоснованного и рефлексивного мышления, цель которого – научиться составлять научные письменные тексты разных типов и жанров.

Поведенческий компонент в обучении отражает уровень сформированности различных компетенций в речевых ситуациях: а) при чтении научного текста навыки анализа и оценки информации; б) при восприятии устной речи в студенческой аудитории готовность слушать доклады, лекции, выделяя и конспектируя глав-

ные положения; в) при порождении письменной речи способность логически составить текст по определенному плану и выбранной теме; г) при самостоятельной работе выбирать жанр научного текста и структурировать письменный текст [5, с. 145–146].

Следовательно, в зависимости от выбранного жанра письменного научного текста меняется содержание обучения. Все выбранные нами компоненты составляют единое целое, поскольку основаны на использовании строго принадлежащих научному стилю языковых средств, стилистических приемов, средств логической связи, грамматических и синтаксических структур. Письменная научная речь в образовательном процессе служит средством коммуникации, поэтому без ведущих компонентов общение не может произойти.

#### Литература

1. Щукин А. Н. Теория обучения иностранным языкам : (лингводидактические основы): учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А. Н. Щукин. – М.: ВК, 2012. – 336 с.
2. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
3. Овечкина Ю. Р. Содержательный компонент оценивания коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 6. – С. 104–108.
4. Никульшина Н. Л. Аспекты обучения иноязычной научной письменной речи в высшей школе : монография / Н. Л. Никульшина, Т. В. Мордовина. – Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2014. – 160 с.
5. Смирнова Н. В. Академическая грамотность как фактор иноязычной профессиональной подготовки // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 1. – С. 140–147.

## **VI. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ И ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

УДК 811.161.1'243:378.147(510)

**Боронкин П. А.**

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет  
«ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (Ленина)

### **РОЛЕВЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ГРУППАХ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Преподавание русского языка как иностранного в группах китайских студентов технических специальностей, обучающихся в Китае по программе «Два вуза – два диплома», сопряжено с недостаточностью активной разговорной практики. Описан один из способов повышения эффективности преподавания РКИ в данной аудитории, процесс предварительной проработки кейсов и организации ролевых игр, позволяющих имитировать естественную коммуникацию на русском языке.

*Ключевые слова: китайские студенты, ролевые игры, русский язык как иностранный (РКИ), активные виды речевой деятельности.*

**P. A. Boronkin**

Saint Petersburg State Electrotechnical University “LETI”

### **Games for active colloquial practice at spoken Russian language lessons in groups of technical Chinese students**

The article deals with some difficulties of teaching Russian as a foreign language in big groups of Chinese engineering students who study on the program “Two Institutes - two diplomas”. In addition, the article analyzes courseware and offers some ways of teaching efficiency increase in existing listening public, namely – role games. A number of tasks and exercises for language activities expansion are given here.

*Key words: Chinese students, spoken Russian, Russian as foreign language, role games, textbook, exercise.*

Проблема соотношения видов речевой деятельности особенно остро стоит при разработке программ и других учебных мате-

риалов для групп китайских студентов, изучающих русский язык по программе «Два вуза - два диплома» на этапе обучения в техническом вузе в Китае. Данный этап имеет ряд особенностей, которые преподавателю РКИ необходимо учитывать в целях повышения эффективности учебных занятий.

Одна из этих особенностей заключается в специфике самого обучения вне языковой среды, которое лимитировано условиями аудиторной работы и выполнением домашних заданий - отсутствием опоры на ежедневное общение с носителями языка и неизбежностью "перекоса" в пользу рецептивных видов речевой деятельности. Данный дисбаланс рационально ликвидировать еще на первом этапе обучения (в Китае), создавая на занятиях РКИ условия искусственной языковой среды, чему может способствовать использование такого вида занятий, как ролевые игры. Несомненное преимущество данного вида занятий в том, что при этом многократно повышается заинтересованность и мотивация студентов, поставленных в условия обязательного поиска и нахождения того или иного способа выражения мысли, её формулировки, построения реплики диалога. В целом же к преимуществам образовательных игр как вида учебной работы, открывающего новые возможности в образовании, обычно относят их «опережающий потенциал, эмоциональную привлекательность, содержательное разнообразие и психологическую комфортность» [1, с. 152].

Другая особенность работы в китайских группах такого типа состоит в том, что сами условия учебного процесса ставят преподавателя перед настоятельной необходимостью поиска подобных видов работы, поскольку количество студентов в языковой группе, предельный уровень которого, в соответствии с логикой и привычными для нас нормативами, определяется в 10–12 человек, в Китае превышен многократно, и приходится обучать студентов языку в группе из 40–50 студентов.

Заучивание наизусть больших текстов и списков слов и выражений, что воспринимается китайскими студентами как нормальный, привычный способ изучения языка, естественно, не может дать желаемого эффекта. К тому же последний год обучения по программе «Два вуза – два диплома» предусматривается в российском вузе, и это полноценное обучение на русском языке, с лекциями, семинарами, лабораторными работами и прочими видами занятий. Летний одномесячный интенсив с необходимостью

быстрой адаптации к новым, непривычным условиям жизни, к необычному окружению, в том числе и языковому, не всем студентам позволяет адаптироваться быстро и безболезненно, а тем более, когда начинается сам учебный процесс.

Дело в том, что у студентов, как правило, не выработан навык реального общения, в котором активизируются знания и умения, сформированные на разных языковых уровнях: фонетические, лексические, грамматические и другие. Отсутствует у таких студентов и нормальная, в достаточной степени быстрая, спонтанная реакция, позволяющая участвовать в диалогах.

По возможности учебная работа в китайских группах данного типа должны также опираться на три важных обстоятельства:

1) дух соревновательности, присущий молодежи, в связи с чем, следует продумать способ оценивания и поощрения, например, выбрать строгое жюри и наделить его определенными полномочиями, при этом работающими оказываются не только участники "представления", но и сами судьи;

2) склонность многих студентов, и особенно студенток, к театральности, актерской деятельности, в связи с чем далеко не лишним является продумывание чисто "театральных" аспектов данного вида занятий, таких, как костюмы, мебель, грим, реквизит и прочее. Степень условности при этом может быть различной, но наличие даже нарисованных, вырезанных из бумаги и раскрашенных предметов, вплоть до автомобилей и железнодорожных вагонов, помогает студентам почувствовать себя в условиях реальной языковой коммуникации. Перевоплотившись в участника той или иной ситуации, студент получает дополнительную мотивацию;

3) вызываемый геймифицированными занятиями искренний интерес студентов, который снимает их скованность, "зжатость", обычно препятствующие общению, к тому же освобождение от условий формального обучения неизбежно сопровождается шутками, а юмор, как известно, сближает, повышает доверие, располагает людей друг к другу. Всё это работает на цели и задачи, стоящие перед преподавателем РКИ.

Эффективным способом может быть деление группы на несколько подгрупп и подготовка для каждой из них домашнего задания, одним из которых может быть, например: соблюдая оговоренные заранее условия, отрепетировать и записать видео с опре-

деленной сценкой, одинаковой (с точки зрения задания) для всех членов группы. Оценив сценки предварительно, преподаватель затем разбирает их вместе с остальными студентами на занятии, указывая на ошибки и удачные моменты и еще раз тщательно прорабатывая материал. Здесь можно организовать тайное голосование, выдав каждому голосующему ограниченное количество баллов, которое надо распределить по подгруппам (общая сумма баллов, наряду с оценкой преподавателя, показывает окончательный результат), и награждать подгруппы, занявшие призовые места, определенным количеством баллов и званием победителя в той или иной номинации, обставив награждение как пародию на какой-либо международный фестиваль или конкурс.

Первый этап подготовки – выбор темы занятия, на котором будет проведена игра. Тематика ролевых игр может быть самой разнообразной, но желательно не выходить за рамки разговорных тем, предусмотренных учебным планом (программой). В дальнейшем, если студенты будут заинтересованы, можно предложить им подумать над созданием "Русского театра миниатюр" и перенести эту работу за рамки занятий, гарантируя при этом помощь со стороны преподавателей кафедры.

Второй этап - после небольших диалогов, где тренируются новые слова, конструкции, лексический и грамматический материал, необходимо перейти к его доигровому закреплению, активизации речевых навыков и умений.

Третий этап – разработка подробного задания по выбранной теме. Здесь преподаватель продумывает и формулирует стандартный набор аспектов предстоящего действия, а именно:

1. Ситуация (в рамках разговорных тем и в соответствии с программой обучения), например, "Покупки в гастрономе", "Приобретение автомобиля" или "Поход в кино", при этом предпочтительнее более свободные формулировки типа "Нам нужна новая квартира", "У бабушки завтра день рождения" или "Идём в кино!".

2. Место действия (может быть несколько мизансцен), например, в магазине, в зависимости от типа покупок - прилавок с ювелирными изделиями или книгами, примерочная кабина, касса, банкомат, турникет на выходе и т. д.

3. Роли для участников каждой сценки (даже если будет произнесена только одна реплика), например, продавец, покупатель,



полицейский, иностранный турист, экскурсовод, шофёр такси, члены семьи разных возрастов (интерес студентов вызывает выбор исполнителя противоположного пола или возраста: молодой человек в роли бабушки или девушка в роли старичка).

4. Реквизит; может быть с разной степенью реальности, например, в роли денег могут быть реальные монеты и купюры, но не хуже эту роль исполняет просто нарезанная бумага. Отсутствие реквизита допустимо в случае, если участники сцены обладают определенными артистическими способностями.

5. Костюмы также могут быть весьма приблизительными с точки зрения достоверности. Так, на голове у полицейского может быть стилизованный головной убор типа фуражки либо имитация из бумаги, а в руках у него может быть как реальная дубинка, так и бумажный черно-белый конус или трубка.

6. Пространство аудитории также освобождается, расчищается, аудиторная мебель с соответствующими надписями на бумажках выполняет роль соответствующих ситуации декораций. Использование полотнищ в качестве занавеса, задника сцены и декораций позволяет членить пространство на необходимые сегменты.

7. При необходимости можно назначить модератора, организующего весь процесс, и одного или более "летописцев", ведущих аудио- или видеозапись.

Опишем несколько кейсов, рассчитанных на группы различных уровней подготовки. В каждом из них в рамках подготовки к занятию заранее раздаются карточки с ролями и лексическим минимумом для выполнения задания. При просмотре всей группой эта лексика выводится на экран. Возможно написание полноценного сценария, в этом случае студентам должен быть представлен образец – пример написания сценария.

1. Кейс «Обсуждаем и обновляем гардероб к лету». Роли – коллеги, друзья, подруги и их родители, братья и сёстры, магазинные манекены. Ситуация – потеплело, мода изменилась, одежда стала мала или вышла из моды, денег маловато, надо экономить на поездку к морю, Реквизит – модные журналы, предметы летнего гардероба (купальники, топы, шорты, сарафаны, панамы, очки от солнца, масло от/для загара, зонт, парео, корзинка, аудиторная мебель, сумка-тележка, нарезанная бумага, деньги, Данный кейс может быть разделён на несколько мини-кейсов.

2. Кейс «Готовимся к холодной русской зиме». Роли – друзья, подруги и их родители, братья, сёстры, бабушки и дедушки. Ситуация – собираемся в Россию, там холодно, нужны тёплые вещи, старая одежда мала, вышла из моды, денег маловато, надо экономить на поездку. Реквизит – модные журналы, предметы зимнего гардероба (свитера, шарфы, шали, шапки, перчатки, сапоги, валенки), рефлектор, чайник, плед.

3. Кейс «Едем в поезде в Москву». Роли - пассажиры, проводник, кассир на станции, носильщик, провожающие, контролер, пограничник, таможенник. Реквизит – табличка «Пекин – Москва», сумки, чемоданы, рюкзаки, пакеты, свёртки, паспорта, билеты, печати, штампы, стаканы в подстаканниках.

В режиме геймификации могут проходить и занятия с инсценировками стихов и фольклорных произведений, хотя в целом этот вид работы можно признать вспомогательным, дополнительным по отношению к разговорным темам:

1. Инсценировка стихотворения С.Я. Маршака «Багаж». Роли – ттец, дама, носильщик, «собака», пассажиры, зрители. Реквизит – нарисованный на картонке диван, чемодан, саквояж, картина, корзина, собака, намордник, поводок, шляпка и перчатки для дамы, фуражка, тележка, жетон и передник для носильщика.

2. Инсценировка стихотворения-рекурсии «Дом, который построил Джек». Реквизит – платок и фартук для молочницы, кнут для пастуха, колокольчик на ошейнике и картонные рога и вымя для коровы, кувшин для молока, нарисованные пшеница, синица, кот, собака, крыша дома.

3. Инсценировка сказки «Репка». Роли - дед, бабка, внучка, собака Жучка, кошка Мурка, мышка, возможно исполнение роли Репки в качестве живого персонажа. Реквизит – нарисованные животные, лопаты и другой сельскохозяйственный инвентарь, огромная репка с пышной ботвой.

4. Инсценировка сказки «Теремок». Роли - мышь, лягушка, заяц, лиса, медведь. Реквизит – нарисованные животные, их маски, хвосты и пр., крыша теремка,

5. Инсценировка сказки «Три медведя». Роли – девочка Маша, медведи Михайло Иванович, Настасья Петровна и маленький Мишутка. Реквизит - кровати, стулья, миски с кашей, ложки разного размера, корзинка, сарафан, платок, лапти.

Являясь действенным способом преодоления оторванности процесса обучения от условий реального общения, игра, по сравнению с традиционными методами преподавания, обладает целым рядом преимуществ: она репродуктивна, полифункциональна (представляет мир по-иному), мультимедийна, универсальна (в одиночку, парами, группами). Она отличается мотивированностью, естественной коммуникативностью, модульностью, помогает адаптироваться к условиям, преодолевать стандарты и шаблоны мышления, социализироваться, расширяет кругозор, деклиширует сознание, дает радость и раскрепощает [1, с. 153–154].

В целом такой вид организации учебного процесса в группах подобного типа позволяет частично решить проблему отсутствия языковой среды, имитируя общение в реальных условиях. Активизируя творческие способности учащихся и усиливая их мотивацию в изучении русского языка, преподаватель может добиться повышения эффективности занятий.

#### Литература

1. Мазунова Л.К. Игра и игровые технологии как обязательный инструмент и содержание образования длиною в жизнь: доклады Башкирского ун-та / Л. К. Мазунова, Е. Л. Кудрявцева, А. М Пуляевская. – 2018. – Т. 3. № 1. – С. 152–156.
2. Шкаликова А. С. Учебно-речевые игры на занятиях по РКИ как средство активизации речевой деятельности студентов на начальном этапе обучения (китайская аудитория) // Вестник РУДН, сер. Вопросы образования: языки и специальность. – 2011. – № 4. – С. 91–97.

УДК 81'243:378.147:372.881.1

**Кайшева К. В., Марницына Е. С.**

Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна

## **ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

В статье приводится краткий обзор современной образовательной технологии – игрофикации. Описывается эксперимент по внедрению настольной игры в качестве метода текущего контроля при изучении академической мобильности в рамках курса «Иностранный язык». Анализ анкет

обратной связи от студентов по окончании эксперимента подтвердил эффективность метода.

*Ключевые слова: геймификация, игровое обучение, иностранный язык, текущий контроль, академическая мобильность.*

**K. V. Kaisheva, E. S. Marnitcyna**

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **Gamification as an element of formative assessment**

The article reviews gamification as a modern and innovative educational trend. An experiment on introduction of a board game as a form of formative assessment when studying academic mobility in the frame of the foreign language study is described. Students' feedback analysis is provided and it confirms effectiveness of the method.

*Keywords: gamification, game-based learning, foreign language, formative assessment, academic mobility.*

В настоящий момент в теории и практике дидактического обеспечения процесса обучения в высшей школе активно развиваются инновационные, т. е. редкие и новые формы, приемы и методы текущего контроля. Текущий контроль представляет собой проверку усвоения учебного материала, осуществляемую по окончании каждого модуля. К ряду функций текущего контроля при этом относится не только сам контроль как таковой, но и обеспечение обратной связи между преподавателем и студентами, а также стимулирование работы обучающихся. Если обратиться к современным средствам стимулирования или в широком смысле повышения мотивации студентов к учебной деятельности, то можно заметить растущий интерес к геймификации как одной из тенденций развития образования. Целью данной статьи является рассмотрение сущности геймификации как технологии проведения текущего контроля.

Геймификация, или игрофикация, понятие довольно новое в отечественной теории и методике профессионального образования. К настоящему моменту еще не сложилось единого подхода к определению данного понятия. Игра как активный метод обучения, в свою очередь, известна и хорошо изучена как эффективный инструмент формирования компетенций в области владения иностранным языком. В англоязычный образовательный дискурс тер-

мин «gamification» вошел впервые в 2010 г., и первые публикации в научных рецензируемых журналах на эту тему начали появляться, начиная с 2012 г. [1]. Всего за период с 2012 по 2017 гг. в международных базах научного цитирования Scopus и Web of Science было опубликовано 250 и 194 статьи, посвященных геймификации в обучении соответственно [2]. При этом около 10 % от всех статей рассматривают вопросы геймификации при обучении иностранному языку. В самом широком смысле под геймификацией понимается использование элементов игры в неигровом контексте. Термин прочно укрепился в маркетинге и ряде дисциплин экономико-управленческого профиля как вид использования элементов компьютерных игр с целью повышения продаж, привлечения клиентов, стимулирование их вовлеченности в процесс коммуникации с брендом. Особенное распространение понятие также получило в сфере дистанционного и электронного обучения.

К. Дичев отмечает, что самыми распространенными формами геймификации в учебном процессе являются ролевые и настольные игры, подсчет очков, составление турнирных таблиц, токены, симуляции [1]. Анализ работ зарубежных исследователей позволяет сделать вывод о том, что геймификация является инструментом обучения, который в значительной степени позволяет повысить вовлеченность и мотивацию студентов. Игры позволяют пользователям активнее участвовать в процессе и создают более привлекательную среду обучения.

К. Вербх приводит наиболее общий алгоритм геймификации, состоящий из шести этапов: определение цели, описание желаемых действий, описание игрока, создание циклов вовлечения и продвижения, добавление развлечения и добавление элементов геймификации [3]. Данная последовательность действий применялась при разработке игры для осуществления текущего контроля в рамках модуля «Академическая мобильность».

Экспериментальное применение геймификации в процессе обучения иностранному языку проводилось в весеннем семестре 2017–2018 уч. года в 12 студенческих группах первого курса бакалавриата СПбГУПТД в качестве промежуточного контроля по модулю «Академическая мобильность» в рамках дисциплины «Иностранный язык». В качестве игры была использована настольная игра, поскольку такой формат, как отмечалось выше, не только

является одним из наиболее распространенных в геймификации учебного процесса, но и позволяет экономить время на объяснении правил, поскольку все студенты очень хорошо с ним знакомы. Для игры потребуются фишки, кубик и игровое поле для каждой группы из 4–6 человек. Фишки и кубик студенты могут принести с собой. Поле можно использовать из существующих игр или попросить студентов создать собственное (в ходе данного эксперимента были опробованы оба метода, и они показали одинаковую эффективность).

Вопросы были разработаны преподавателями заранее и предложены студентам для самостоятельной подготовки к промежуточной аттестации, как и в случае с любой другой формой промежуточной аттестации. Поскольку изучение иностранного языка подразумевает развитие целого ряда навыков, а модуль академическая мобильность предполагает освоение и некоторого фактического материала, то вопросы охватывают максимум навыков и знаний. Вопросы разбиты на пять категорий, в каждой категории было разработано по 10 вопросов. Ниже приведены по одному вопросу из каждой категории в качестве примера:

1) категория «разговорная практика»: расскажите историю СПбГУПТД (минимум 60 секунд монолога);

2) категория «задайте вопрос» (грамматика): задайте соседу слева минимум 4 вопроса по истории СПбГУПТД;

3) категория «специальная лексика»: приведите минимум 4 глагола, которые могут сочетаться с существительным «экзамен», например: to take an exam;

4) категория «словоупотребление и фактические знания»: закончите предложение и переведите его на английский язык: Наш университет был основан в...;

5) категория «сюрприз»: вы пропускаете ход или можете воспользоваться помощью друга.

Для студентов все задания формулируются на иностранном языке, целесообразней выбрать 6–8 вопросов из каждой категории, так как подготовить больше студентам будет сложно. Более того, если у преподавателя есть банк данных вопросов по каждой категории, то возможно менять «активные» вопросы из года в год или даже от группы к группе, что помешает студентам просто передавать ответы друг другу, а будет их стимулировать к самостоятельной работе.

Категория 5 была введена в качестве элемента развлечения и, собственно, геймификации. Другие категории служат непосредственно целям проверки знаний, приобретенных в ходе изучения данного модуля. В ходе проведения игры в каждой группе назначается свой модератор (из числа наиболее успевающих студентов), который получает от преподавателя ключи ко всем активным вопросам по 3 и 4 категориям, а также грамматическую справку по категории 2. Но студентам было рекомендовано приглашать преподавателя, если студенту попался вопрос из категории «разговорная практика». Если студент хорошо справился со своим вопросом, то карточка остается у студента, если студент не справился, то карточка кладется на дно общей колоды и позже используется снова. По окончании игры студенты подсчитывают баллы по количеству карточек.

В соответствии с установками современного высшего образования и с целью выявления эффективности используемого метода образования, а также с целью личностного роста преподавателей и совершенствования всего курса было проведено анкетирование студентов [4, с. 103–104]. Анкетирование студентов проводилось отделом менеджмента качества образования СПбГУПТД. В анкетировании приняли участие 56 студентов групп 1-АДА-2; 1-ГДА-1; 1-ГДА-11; 1-ГДА-7; 1-ОДП-2. В ходе анкетирования студентам предлагалось оценить утверждение по семибальной шкале, где 7 баллов – утверждение абсолютно верно; так было всегда; 6 баллов – утверждение почти всегда верно; так очень часто случалось; 5 баллов – утверждение скорее верно; так случалось.; 4 балла – утверждение справедливо в некоторой мере; так иногда бывало; 3 балла – утверждение скорее неверно; так случалось, но редко; 2 балла – утверждение практически неверно; так очень редко случалось; 1 балл – утверждение абсолютно неверно; никогда так не было. Стоит отметить, что в результате анкетирования студенты выбирали только ответы 7–5 баллов от «абсолютно верно» до «скорее верно», которые мы и учитывали при построении диаграмм.

По результатам исследования 100 % опрошенных считают игровой формат текущего контроля интереснее традиционного, более того 68 % студентов абсолютно согласны с утверждением.

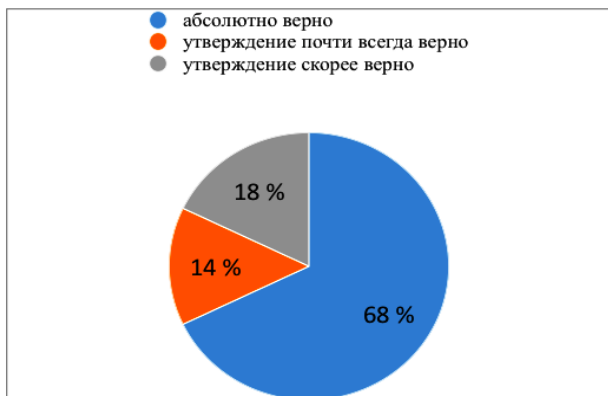


Диаграмма 1. Игра «Академическая мобильность» интереснее традиционных форм контроля

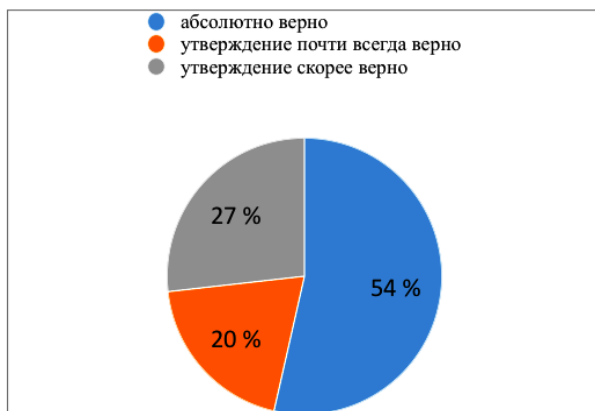


Диаграмма 2. Карточки к игре «Академическая мобильность» помогают повторить все содержание модуля

Как следует из диаграммы 2, все студенты считают, что карточки к игре помогают повторить все содержание модуля. Абсолютно уверены в этом свыше половины опрошенных.

Интересно отметить, что несмотря на достаточно высокую долю автономности студенческих групп во время проведения игры, абсолютное число студентов полагают, что оценивание было честным и справедливым. Число опрошенных, которые считают утверждение абсолютно верным, немного меньше, чем при оценивании первых двух утверждений, но тем не менее высоко.





*Диаграмма 3.* Во время игры все студенты честно и справедливо оценивали друг друга

Таким образом, геймификация может успешно применяться при проведении текущего контроля в высшей школе. При этом необходимо учитывать, что подготовка любой игры является более затратной по времени для преподавателя, особенно на начальных этапах или при первом проведении, чем стандартные методы контроля. Однако в целом это оправданно, поскольку эксперимент и проведенное анкетирование выявили целый ряд преимуществ такого вида деятельности: игра помогает повторить фактические знания, способствует развитию языковых навыков, увеличивает время активного использования языка непосредственно студентами, развивает самостоятельность студентов, повышает мотивацию и меняет привычный ритм занятия. Наблюдения авторов игры, однако, свидетельствуют о том, что настольная игра «Академическая мобильность» все же больше подходит для повторения пройденных тем, нежели для контроля. Во многом это связано с тем, что студенты не ассоциируют формат игры, вероятно, ввиду его новизны, с контролем как таковым. Поэтому уровень подготовки студентов к игре оказался ниже ожидаемого, то есть ниже, чем при применении традиционных форм контроля. Данное наблюдение может послужить перспективным направлением будущих исследований в данной области.

## Литература

1. Dichev K. et al. Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review // International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2017. – pp. 2–36.

2. Leal C. et al. Gamification in Management Education: Systematic Literature Review and a Proposal of a Conceptual Research Model // Proceedings of the European Conference on Games Based Learning, 2018. – pp. 335–343.

3. Вербах К. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса / К. Вербах. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 192 с.

4. Марницына Е. С. О роли обратной связи от студентов в современной системе высшего образования // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Сер. 3. Экономические, гуманитарные и общественные науки. – № 1, 2018. – С. 101–106.

УДК 372.881.161.1:811.161.1'243UDL

**Красюкова Ю. А.**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

### **РЕАЛИЗАЦИЯ ПОДХОДА UDL НА УРОКАХ РКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Статья знакомит с UDL – Universal Design for Learning – зарубежным подходом к обучению, нацеленным на улучшение и оптимизацию преподавания и обучения в разнообразной аудитории, принципы которого нашли отражение во ФГОС НОО ОВЗ, и показывает на примерах, как данный подход может быть реализован на уроках РКИ в средней школе.

*Ключевые слова:* UDL, РКИ, средняя школа, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, дифференциация.

**Y. A. Krasjukova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

### **Implementation of the udl framework in Russian as a foreign language lessons in middle school**

The article familiarizes us with UDL – Universal Design for Learning – foreign framework to improve and optimize teaching and learning for all people, which guidelines have been incorporated in the GEF of primary general education for students with special needs, and illustrate how to implement the UDL framework in a learning process of middle school.

*Keywords:* UDL, Russian as a foreign language, middle school, secondary school, students with disabilities, differentiation.

UDL – Universal design for learning – это комплексный подход к образованию, ставящий перед собой цель удовлетворить нужды большой и разнообразной аудитории учащихся, не нанеся урона качеству обучения [4].

UDL базируется на трех основных положениях:

- 1) адаптивное представление материала под особенности восприятия учащихся;
- 2) предоставление учащимся возможности самим выбирать для себя форму демонстрации усвоения материала;
- 3) стимулирование мотивации сообразно индивидуальным особенностям учащихся [5].

Данная концепция положена в основу рабочих программ учебных заведений среднего образования стран Америки и Европы, а также отражена во ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: «Организация создает условия для реализации АООП НОО, обеспечивающие возможность... учета особых образовательных потребностей, общих для всех обучающихся с ОВЗ и специфических для отдельных групп» [2, с. 20–21].

Кроме того, ФГОС НОО ОВЗ акцентирует внимание на том, что «должны быть созданы условия для функционирования современной информационно-образовательной среды, включающей электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технических средств, обеспечивающих достижение каждым обучающимся максимально возможных для него результатов освоения АООП НОО» [2, с. 25].

Основной идеей UDL является создание классов, подходящих для всех (включая детей с ограниченными возможностями обучения) [4].

Руководство UDL предлагает совокупность рекомендаций, которые могут применяться в преподавании любой дисциплины, а также иной сферы образования, гарантируя, что все учащиеся, независимо от возможностей, могут участвовать в образовательном процессе.

Рекомендации (руководящие принципы) UDL:

1. Восприятие (использование разных способов донесения информации в момент введения теоретического материала);

2. Термины и понятия (стремление к максимальной ясности терминов, с помощью которых осуществляется донесение теоретического материала; использование мультимедийных ресурсов, родного языка обучающихся для прояснения значений терминов);

3. Понимание (активация фоновых знаний учащихся, опора на них в работе над пониманием нового материала);

4. Решение задач (предоставление возможностей для участия в решении практических задач на отработку конструкций, введённых с теоретическим материалом);

5. Проявление себя (предоставление средств мультимедиа и разнообразных конструкций для практики);

6. Использование в действии (поддержка в составлении плана и определения темы, структурное сопровождение);

7. Поддержание интереса (поддержка личного выбора, снижение опасности быть наказанным);

8. Поддержание усилий (поощрение упорства и постоянных попыток достичь желаемого результата);

9. Самоорганизация (установка адекватных целей, которые повышают мотивацию) [5].

Прежде чем планировать структуру урока русского языка как иностранного в школе, необходимо провести дифференциацию учащихся в классе. Дифференциация может осуществляться по следующим параметрам:

1) уровню обучаемости (низкий, средний, достаточный, повышенный),

2) уровню владения языком (сформированности различных навыков и умений),

3) психологическим характеристикам (память, мышление, внимание, сфера интересов),

4) возможностям здоровья (здоровые, глухие, слабослышащие, позднооглохшие, слепые, слабовидящие, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами).

При дифференциации по уровню обучаемости иностранному языку следует учитывать, что для учащихся с низким уровнем обучаемости предпочтительнее задания репродуктивного типа (пересказ выученного текста, использование изученных ранее

конструкций); учащиеся среднего уровня обучаемости способны сочетать выученные конструкции с самостоятельными высказываниями; на уровне достаточной обучаемости дети могут выполнять задания, требующие самостоятельности; со стороны учащихся повышенного уровня обучаемости возможно резко отрицательное отношение к репродуктивным формам работы, таким детям необходимо предоставлять творческую самостоятельность. В качестве домашнего задания учащимся высоких уровней обучаемости можно предложить пересказ текста, а более низких – составление плана текста и/или развернутый ответ на вопрос.

Дифференциация по уровню владения языком предполагает распределение заданий разной степени сложности между учащимися. Осуществляться это может через 1) карточки с различными заданиями; 2) различное количество повторений воспроизведения аудиотекста; 3) оказание помощи тем учащимся, которым она необходима; 4) различную длину пауз; 5) предоставление текстов разной трудности; 6) деление класса на подгруппы, участники которых находятся на одном уровне.

Дифференциация по психологическим характеристикам происходит через выявление недостаточно развитых психологических функций учащихся. Так, например, учащимся с рассеянным вниманием можно предложить назвать количество действующих лиц в тексте или перечислить места действия рассказа; учащимся, имеющим проблемы с памятью, – расположить картинки в правильном порядке (соответствующем содержанию текста), затем проделать то же самое с предложениями, взятыми из текста. Для развития мышления, языковой догадки можно использовать задания, связанные с выявлением значения производных слов через его составные элементы или контекст; развитие прогностического мышления может осуществляться через составление связного рассказа из имеющихся конструкций или самостоятельного дополнения начатого предложения.

Дети с ограниченными возможностями здоровья должны быть вовлечены в учебный процесс на одном уровне со здоровыми детьми. Решить эту задачу можно через средства мультимедиа, которые обеспечивают «более разнообразную, гибкую палитру для обмена информацией» [3], например, интерактивную доску. Так, при работе с учащимися со слабым зрением преподаватель

может адаптировать материал для учащихся через изменение размера текста и изображений, корректировки яркости и контрастности. При наличии в классе глухих учащихся информация, воспроизводимая для класса устно, может быть продублирована на доске письменно (освобождение преподавателя от механического написания текста даёт ему возможность жестиковать в момент объяснения материала). Учащиеся, страдающие аутизмом, могут иметь трудности с концентрацией внимания. Интерактивные доски, являясь ещё одним сенсорным каналом, способны захватывать внимание учащихся и поддерживать его на протяжении всего урока, а также постоянно подкреплять и дополнять изучаемый материал визуальными средствами.

Таким образом, комплексный подход UDL может быть реализован на уроках РКИ в средней школе, в классах, объединяющих учащихся с разными возможностями и способностями, предоставляя им равные условия для усвоения материала и делая этот материал доступным для каждого отдельного ученика.

#### Литература

1. Ткачева А. Н. Индивидуальный подход в обучении английскому языку в школе // Актуальные вопросы филологических наук: матер. V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). – Казань: Бук, 2017. – С. 63–65. – URL <https://moluch.ru/conf/phil/archive/257/12906/> (дата обращения: 27.11.2018).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. URL: [https://sevdnz24.edusev.ru/uploads/1000/691/section/30704/FGOS\\_\\_OVZ/FGOS\\_OVZ.pdf](https://sevdnz24.edusev.ru/uploads/1000/691/section/30704/FGOS__OVZ/FGOS_OVZ.pdf) (дата обращения: 27.11.2018).

3. Rose D., & Meyer, A. The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press. – 2005. – 216 с.

4. Tereza Dean, Anita Lee-Post, Holly Napke. Universal Design for learning in Teaching Large Lecture Classes. — URL <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0273475316662104> (дата обращения: 27.11.2018).

5. The UDL Guidelines URL: [http://udlguidelines.cast.org/?utm\\_medium=web&utm\\_campaign=none&utm\\_source=cast-home](http://udlguidelines.cast.org/?utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_source=cast-home) (дата обращения 27.11.2018).

УДК 808.5:378.147:811.161.1

**Лукьянова Л. В.**

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

## **ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СТОРИТЕЛЛИНГА В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ОРАТОРСКОГО ИСКУССТВА И РИТОРИКИ»**

В статье рассматривается опыт работы автора по совершенствованию устной коммуникации магистрантов технического вуза в новых образовательных условиях. В центре внимания инновационный метод сторителлинга, позволяющий не только эффективно транслировать учебную информацию, но и реально корректировать речевые умения обучающихся.

*Ключевые слова: коммуникативная компетенция, публичная речь, речевые умения, интерактивный метод, сторителлинг.*

**L. V. Lukyanova**

Saint Petersburg State Forest Technical University

## **Didactic possibilities of storytelling in teaching «Oratory and rhetoric basics»**

The author's experience improving oral communication of technical high school undergraduates in new educational environment is considered in paper. The attention is focused on the innovative method of storytelling, which allows not only transmitting the educational information effectively, but also correcting students' speech skills objectively.

*Keywords: communicative competence, public speech, speech skills, interactive method, storytelling.*

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования ориентирует участников учебного процесса всех ступеней высшего образования на компетентностный подход в реализации/освоении программ подготовки [1].

Однако вне зависимости от направления профессиональной подготовки обучающиеся в магистратуре должны быть нацелены как на выполнение текущих учебных и научно-исследовательских задач (в том числе связанных с подготовкой к итоговой государственной аттестации, написанием и защитой выпускной квалификационной работы), так и на решение перспективных вопросов

научно-исследовательского, организационно-управленческого и научно-педагогического характера.

Одним из возможных путей повышения эффективности деятельности (главным образом – коммуникативной) является овладение основами ораторского искусства и риторики. В настоящее время не вызывает сомнений то, что навыки публичной речи входят в перечень важнейших имиджевых характеристик современного делового человека.

Реальная потребность в совершенствовании коммуникативной компетенции и определяет введение в программы магистерской подготовки обучающихся в Санкт-Петербургском государственном лесотехническом университете факультативной дисциплины «Основы ораторского искусства и риторики».

Специфика освоения предмета магистрантами технического вуза заключается не только (и не столько) в изучении истории и теоретических основ ораторского искусства; знакомство с классическими и современными трудами по дисциплине отнесено преимущественно к самостоятельному изучению, заданному в программном списке литературы и дополненному в ходе контактной работы. Общекультурные и теоретические языковые сведения являются базисом, основой для практики – прикладной характер полученных знаний определяет главную цель подготовки.

В связи с этим обучающиеся должны систематически совершенствовать практические умения и навыки в следующих областях:

- целеполагание определенных продуктивных видов ораторской деятельности;
- преобразование полученной информации в зависимости от характера ее использования;
- дифференцирование устных и письменных жанров;
- орфоэпические нормы современного русского литературного языка;
- невербальное речевое воздействие.

Магистрантам следует накапливать наблюдения и опыт анализа в различных видах красноречия (прежде всего академического и социально-бытового) как в контактных формах обучения, так и в обращении, например, к интернет-источникам (чтение, просмотр (прослушивание) публичных выступлений выдающихся ораторов прошлого и современности).



Тренировочные тесты, тренинги, упражнения, аналитические разборы и др. виды репродуктивных и продуктивных заданий в совокупности должны обеспечить достаточный (пороговый) уровень освоения дисциплины, задать вектор дальнейшего развития языковой личности, критерием оценки которой будет речевая эффективность в процессе общения.

Традиционную образовательную стратегию и тактики по ее реализации вместе с тем подстерегают опасности, связанные с недооценкой в процессе обучения особенностей психологического и культурного развития современных молодых людей.

Как показывает практика преподавания последних лет, для поколения Сети (Миллениумов) разного рода тесты, письменные упражнения и задания, особенно связанные с поиском информации, не представляют затруднений при условии, что преподавателем задан четкий (безальтернативный) алгоритм действий. Гораздо больше проблем у обучающихся связано с осмыслением, структурированием и транслированием имеющихся или полученных сведений. Сообщение(доклад) на заданную тему нередко обрачивается устным воспроизведением письменных источников, беспомощностью магистрантов при создании собственного публичного выступления (начиная с формулировки темы речи). Все это в конечном итоге свидетельствует о системных сбоях, связанных с порождением устного дискурса, и диктует насущную потребность в поиске и использовании инновационных методов обучения, позволяющих не только актуализировать выявленную проблему, но и создавать реальные возможности ее преодоления при дефиците контактных часов работы.

В преподавании дисциплины «Основы ораторского искусства и риторики» эффективным средством совершенствования коммуникации (прежде всего устной формы) можно считать сторителлинг.

Сторителлинг – широко используемая в настоящее время транслитерация английского слова (*storytelling* – дословно «рассказывание историй»), термин, употребляемый в различных сферах общения (в управлении, образовании, рекламе и т. д.) и в различных значениях: речевого приема; эффективного инструмента удержания внимания и недирективного воздействия; коммуникативной тактики; метода передачи информации и транслирования ценностей; инновационной техники и технологии [2].

В рамках данной статьи приведенный термин используется в следующем значении: современный и эффективный метод распространения интеллектуальной информации и эмоционального опыта, воплощенный в яркой форме запоминающегося рассказа, который обладает высоким дидактическим потенциалом.

В системе преподавания дисциплины (в темах, связанных с историей ораторского искусства, фактами биографии выдающихся ораторов, например, Цицерона, Ломоносова, Кони и др.) автором статьи прежде всего использовался устный (классический) сторителлинг как искусство увлекательного короткого рассказа, повышающего мотивацию в изучении и запоминании учебной информации. Вместе с тем магистранты были вовлечены и в активный сторителлинг посредством анализа (с преподавателем, а затем самостоятельно (в малых группах)) анонимных историй [3, с. 83–84], историй, включенных в публичные выступления известными ораторами. Одной из эффективных форм работы была интерпретация и сопоставление сторителлинга Стива Джобса [4] и Марка Цукерберга [5]. На заключительном этапе работы по данному методу обучающиеся также получили опыт создания, презентации и редактирования собственных историй.

Именно создание собственных историй (реальных и вымышленных) выявило слабые места в устной коммуникации, позволило предельно конкретно дать магистрантам рекомендации по совершенствованию и развитию коммуникативных умений.

В частности, к типичным ошибкам, выявленным в ходе активного сторителлинга, можно отнести так называемые погрешности структурирования: неумение магистрантов адекватно озаглавить историю (дать точное и выразительное название), лаконично обозначить время и место происходящих событий (вступление), выразительно, с необходимыми деталями создать главный образ, передать нарастание напряжения и кульминацию рассказа, без навязывания открытой морали завершить историю. Проект «Моя история» выявил и типичные речевые ошибки, связанные преимущественно с интерференцией письменной речи, недочеты, касающиеся отбора лексики, построения синтаксических конструкций, уместности применения фигур речи, т. е. умений, связанных не только с тем, что сказать, но и как сказать.

В качестве иллюстрации активного сторителлинга приведем только один пример реальной истории, хотя и не лишенной погрешностей, но признанной магистрантами одной из лучших. «Мой дед никогда не был идеальным человеком: смеялся всегда ни к месту, появлялся, где его не ждали, и задавал мне постоянно одни и те же вопросы, типа «висит груша – нельзя скушать...» Выходил из дома только в магазин, а весь оставшийся день сидел у окна и смотрел на прохожих. Все, что он делал, лишь бесило меня. Заставляло все больше ненавидеть. Все изменилось в одно знойное летнее утро. Я проснулась от падения чего-то тяжелого. Это был мой дед. Он упал прямо на пороге нашей общей с ним спальни. Я поняла, что он умер, но не почувствовала в тот момент ничего, кроме страха перед неподвижным бледным телом... Любовь приходила не сразу: с прочитанными письмами, с историями соседей, с воспоминаниями. С каждым последующим прожитым годом... Целой жизни иногда бывает недостаточно для любви, иногда нужна и смерть.» (Автор – Самохина Анна, 1 курс магистратуры ИХПБ и ТБ).

Проделанная в течение семестра работа (даже при достаточно скромных личных достижениях большинства магистрантов) все же, думается, способствовала развитию языкового вкуса, осознанной языковой рефлексии обучающихся, расширению арсенала выразительных средств и риторических техник, необходимых для эффективного общения, обмена интеллектуальным и эмоциональным опытом.

#### Литература

1. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения 29.11.2018).
2. Грушевская В. Ю. Применение метода цифрового сторителлинга в проектной деятельности учащихся // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 38–44.
3. Андерсон К. TED TALKS. Слова меняют мир: первое официальное руководство по публичным выступлениям. – М.: Изд. «Э». – 2017. – 288 с.
4. Речь Стива Джобса перед выпускниками Стэнфорда. – Режим доступа: <https://www.vesti.ru/doc.html?id=592294> (дата обращения 29.11.2018).
5. Цукерберг М. Недостаточно найти свою цель. – Режим доступа: <https://hbr-russia.ru/liderstvo/lidery/p20961> (дата обращения 29.11.2018).

УДК 811.161.1'243:378.147

**Мельничук В. А., Щербак О. А.**

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

## **ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙСОВОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Статья посвящена применению кейсового метода в обучении русскому языку как иностранному. На примере конкретного кейса рассматриваются условия и этапы его эффективного использования на занятиях в разноразрядной группе.

*Ключевые слова: кейсовый метод, русский язык как иностранный, методика преподавания, коммуникативный подход, методы активного обучения.*

**V. A. Melnichuk, O. A. Shcherbak**

Saint Petersburg State Forest Technical University

### **Case-method in the teaching of Russian as a foreign language**

The article is dedicated to the case-method in the teaching of Russian as a foreign language. It is described the conditions and steps of the case-method using in the lessons for split-level group.

*Keywords: case-method, Russian as a foreign language, teaching methods, communicative approach, active teaching methods.*

Кейсовый метод (кейс-метод, кейсовая технология обучения) используется в практике преподавания русского языка как иностранного достаточно давно, однако не утрачивает своей актуальности и остается востребованным, поскольку сочетает в себе компоненты методов активного обучения и чёткую ориентацию на коммуникативный подход.

Следует отметить, что кейсовый метод не является исключительно лингводидактическим приёмом. Изначально он применялся при обучении студентов специальным экономическим дисциплинам в университетах США. Однако благодаря высокому эвристическому и коммуникативному потенциалу кейс-метод занял достойное место и в лингвистической методике [1].

Кейс представляет собой «смоделированную проблемную ситуацию, вызывающую дискуссию, требующую анализа и пред-

ложений по эффективному решению проблемы» [2, с. 455]. При этом задача, рассматриваемая в рамках кейсовой ситуации, не всегда имеет единственный ответ и может быть дополнительно ориентирована на поиск наиболее рационального решения.

Следующий кейс был предложен студентам смешанной группы (I и II сертификационный уровень освоения языка) при изучении темы «Достопримечательности Санкт-Петербурга». Эта лексическая тема была уже достаточно хорошо знакома студентам, поэтому требовалось внести в ее изучение интерактивный компонент для актуализации уже известных сведений и мотивации к поиску новой информации.

Таким интерактивным компонентом стала деловая игра «Туристическое бюро», в ходе которой студенты с более высоким уровнем владения языком должны были выступить в роли сотрудников, а другие обучающиеся представляли клиентов туристического бюро.

Первоначальная задача студентов-«сотрудников» состояла в презентации туристического бюро (разработка названия, бренда и рекламы), сопровождение клиента до туристического бюро в ходе телефонного разговора (отрабатывалась грамматическая тема «Глаголы движения»), закрепление этикетных формул).

Наконец, собственно кейсовая задача заключалась в подборе тура, который мог бы заинтересовать конкретного клиента. Проблемная ситуация была мотивирована необходимостью определить психологический и коммуникативный тип личности на основе данных кейса.

Информация о клиенте содержалась в кейсе, оформленном в виде анкеты. В кейсе каждого клиента были представлены такие личные данные, как имя, возраст, семейное положение, род занятий, увлечения.

Т а б л и ц а 1. Кейсы клиентов туристического бюро

Имя: Анна Возраст: 70 Семейное положение: вдова Род занятий: учитель младших классов на пенсии Увлечения: вязание, чтение, разведение цветов	Имя: Роберт и Кристина Возраст: 27 и 26 Семейное положение: помолвлены Род занятий: повар; хореограф Увлечения: кулинария, художественная фотография, джаз История: Друзья в шутку сказали
--	---

<p>История: Анна живет тихой, размеренной жизнью. Каждый день ее жизни похож на предыдущий: она ухаживает за любимыми цветами, выставляет их на солнечную сторону, поливает, срезает сухие листья, потом Анна читает или вяжет шарфики и перчатки для внуков. Недавно Анна прочла «Путешествие в Россию» Льюиса Кэрролла и решила, что хочет провести каникулы в Петербурге.</p>	<p>Роберту и Кристине, что совместное путешествие – хороший способ проверки отношений на прочность. Кроме того, они, конечно, ждут романтических впечатлений. Поэтому молодые люди решили перед свадьбой отправиться в турпоездку в Петербург.</p>
<p>Имя: Алекс          Возраст: 21          Семейное положение: холост          Род занятий: студент магистратуры          Увлечения: косплей, скейтинг, зооволонтерство, кинематограф.          История: В этом году Алекс получил степень бакалавра права и поступил в магистратуру. Время до начала занятий он решил провести в необычной поездке, в которой он надеется узнать много интересного о жизни в России.</p>	<p>Имя: Отто и Эдит          Возраст: 42 и 38          Семейное положение: женаты, трое детей (10, 8 и 7 лет)          Род занятий: менеджер; домохозяйка          Увлечения: новинки науки и техники, исторические сериалы, шитье.          История: В этом году все складывается очень удачно: Отто получил повышение и солидную премию, а дети уже достаточно взрослые, чтобы отправиться в семейное путешествие.</p>

Первыми с содержанием кейсов знакомятся студенты-«клиенты». Их задача не только рассказать о герое кейса «сотрудникам туристического бюро» на основе приведенных личных данных и небольшой истории, но и передать его психологические особенности вербальными и паралингвистическими средствами. Именно на этом этапе в кейс вносится многовариантность решения, так как студент вправе неоднозначно обыграть образ персонажа из кейса.

После этого задача группы «сотрудников туристического бюро» заключается в том, чтобы на основе рассказа определить психологический тип клиента, описать основные черты его характера, высказать предположения о его предпочтениях в отдыхе.

В ходе работы с кейсом выстраивается поэтапная работа со словарным запасом обучающихся:

1) на начальном этапе происходит актуализация словарного запаса обучающихся, причем взаимодействует лексика различных тематических групп («семья», «увлечения», «профессия», «путешествие»);

2) в ходе обсуждения типажей клиентов и создания их психологических портретов происходит как актуализация известной, так и введение новой лексики тематической группы «черты характера».

На втором этапе целесообразно знакомство с отдельными словообразовательными моделями и их отработка. Например, обучающимся была предложена модель «глагол – прилагательное ‘обладающий качеством, выраженным глаголом’»: *ворчать – ворчливый, кричать – крикливый, торопиться – торопливый*.

На следующем этапе задача «сотрудников» – предложить «клиенту» подходящий тур. Студенты могут как использовать уже известную им информацию по теме «Достопримечательности Санкт-Петербурга», так и обращаться к новым сведениям (в частности, обучающимся был предложен текст «10 необычных туристических маршрутов»).

Следует отметить, что кейсовый метод прекрасно зарекомендовал себя как инструмент работы в разноуровневой группе. В рамках кейсового метода происходит активное взаимодействие студентов, которые увлечены решением совместной задачи. Одновременно значительное внимание можно уделить коммуникативным навыкам студентов, в том числе обсудить невербальные компоненты высказывания и психологию общения.

#### Литература

1. Фесенко О. П. Кейс-технология в методике преподавания русского как иностранного / О. П. Фесенко, Е. В. Федяева, В. В. Бесценная // Вестник ВГУ. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 4. – С. 150–155.

2. Шермазанова С. В. Использование кейс-технологии при обучении иностранным языкам // М.: Научный альманах. – 2015. – № 11/2 (13). – С. 455–462.

**Некора Н. Е.**

Санкт-Петербургский государственный университет

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФЛЕШ-КАРТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (лексико-грамматический аспект)**

Необходимость постоянно запоминать большой объем информации при изучении иностранных языков ставит методические задачи поиска наиболее эффективных способов оптимизации данного процесса. Получившие широкое распространение в зарубежной методике еще в конце прошлого века флеш-карты не так давно стали использоваться в отечественной методике. Работа с флеш-картами преимущественно ведется для усвоения лексических единиц, однако, на наш взгляд, данный метод может быть не менее эффективно использован и для запоминания грамматических конструкций.

*Ключевые слова: РКИ, обучение лексике, флеш-карты, интервальное повторение*

**N. E. Nekora**

Saint Petersburg State University

## **The use of flash cards in second language aquisition (lexical and grammar aspect)**

The need to constantly memorize a large amount of information in the study of foreign languages sets the methodological problems of finding the most effective ways to optimize this process. Flash cards are widely used abroad as a universal tool for memorizing different kinds of information including acquiring of new lexical units in the process of Language Acquisition. In Russian methodics this tool appeared only few years ago. Work with flash cards is mainly conducted for mastering lexical units, however, in my opinion, this method can be efficiently used for memorizing grammatical structures.

*Keywords: RSL, vocabulary learning, flash cards, spaced repetition*

При изучении иностранных языков постоянно требуется запоминание большого объема информации, целого ряда конкретных языковых единиц. Современная методика обучения иностранным языкам опирается на поиск новых более эффективных практик, которые позволили бы экономить время и мысленные усилия и могли бы с легкостью внедряться в учебный процесс. Одним из таких методов можно назвать использование флеш-карт



для запоминания разного рода информации. Использование флеш-карт не требует значительных ресурсов и позволяет решать несколько актуальных задач обучения РКИ. Так, с помощью флеш-карт можно усваивать лексические единицы, входящие в необходимый минимум, оптимизировать и систематизировать лексику по тематическим блокам, вводить новые лексические единицы с помощью средств наглядности, актуализировать ранее усвоенные единицы.

Данный метод уже хорошо зарекомендовал себя в западной методике обучения иностранным языкам и активно применяется для запоминания информации самого разного характера. Его суть заключается в повторении изучаемых единиц по определенным интервалам. Метод работы с флеш-картами, предложенный С. Лейтнером, основан на интервальных повторениях. Согласно данному методу, лексические единицы сортируются по группам в зависимости от степени ее усвоения. Так, в одну группу попадают лексемы, постоянно вызывающие трудности в запоминании, во вторую – лексемы, забываемые периодически и т. п. В последней группе оказываются лексемы, усвоенные лучше других. Для запоминания лексем учащийся постоянно обращается к карточкам, увеличивая интервал для более усвоенных групп, т. е. лексемы, постоянно вызывающие затруднения оказываются в самой частотной группе, которую повторяют первой. Как только одна из лексем проблемной группы усваивается более или менее эффективно, она перемещается в другие группы.

Сама карточка, как правило, делается с использованием обеих сторон. На одной стороне фиксируется лексема на изучаемом языке, а на другой – ее перевод на родной язык или соответствующее изображение. При работе с карточками учащийся постоянно переворачивает карточку, причем работа может вестись, как перевод с иностранного на родной язык, так и наоборот.

Данный метод эффективного запоминания уже давно пользуется популярностью у иностранных студентов, которые часто сами просят предоставить им наборы карточек. Сейчас можно купить уже готовые наборы карточек (в книжных магазинах), а также сделать бумажные карточки для себя, включающие необходимые для конкретного ученика единицы.

Ввиду активного внедрения современных технологий в процесс обучения данный метод используется в компьютерных обучающих программах, а также реализуется в мобильных приложениях. Возможность скачать специальную программу на мобильный телефон делает метод максимально доступным для любого учащегося. Примерами мобильных приложений для создания флеш-карт являются Anki [1] и Quizlet [2].

Рассмотрим более подробно программу Quizlet. По аналогии с классическим бумажным вариантом здесь представлены реверсивные карточки: учащийся видит одну из сторон карточки (сначала родной язык – потом русский эквивалент или наоборот), нажав на нее, он открывает вторую сторону. Программа позволяет также прослушать звуковой вариант.

В рамках данной программы существуют разные формы работы для закрепления новых слов, кроме самих карт: игры, тренировка написания через перевод или в форме диктанта, сопоставление картинки и соответствующего слова и т. п. Все эти задания генерируются автоматически после создания флеш-карт.

В меню программы предусмотрен поиск, по которому можно найти уже созданные другими пользователями комплекты карточек. Так как программа пользуется популярностью, существует большое количество готовых наборов карточек, преимущественно на базовую лексику («Семья», «Еда» и т. п.). Однако следует с осторожностью относиться к заявленным темам, так как наборы карточек могут быть созданы любым желающим исходя из его собственных целей, задач и представлений об учебном материале. Так, если осуществить поиск по запросу «глаголы движения», результаты будут показывать не ряд глаголов, формирующих соответствующую категорию РКИ, а несистематизированный набор лексики, реализующей в своей семантике идею движения (ср.: прыгать, гулять, поворачивать и т. п.).

К недостаткам данного ресурса можно отнести и синтезированную речь в бесплатной версии, так что некоторые слова звучат неестественно либо с нарушением акцентологических норм. Необходимо приобретать платный пакет, включающий расширенные возможности, чтобы самостоятельно записывать речь. Важно тщательно проверять существующие карточки, так как часто встречаются ошибки, особенно если их делали сами студенты.

Однако данный ресурс пользуется популярностью у учащихся, позволяет достаточно эффективно учить лексические единицы. Работу с ресурсом можно построить и как домашнее задание, т. е. дать ученикам задание самим создать подборку по определенной теме, затем проверить правильность перевода. Подобная работа позволит учащемуся выучить некоторые из слов еще в процессе подготовки задания. Можно распределить группы лексических единиц между студентами, так как каждый может дополнять один набор.

На наш взгляд, данный вид работы можно использовать и для изучения ряда грамматических категорий, при этом объем вводимого текста не ограничен лишь переводом. Так, например, можно включить в карточки глаголы движения (их перевод, а также формы и комментарии), конструкции с предлогами (значения самих предлогов и примеры их употребления с существительными в нужной форме) по их функциональному значению (причины, времени, места и т. п.), спряжение отдельных глаголов, имеющих какую-либо специфику и другое.

Возможность продолжительное время пользоваться созданными карточками и отправлять ссылку неограниченному числу учащихся позволяет преподавателю сократить время подготовки к занятиям. Можно, например, создать лексическую подборку трудных слов к какому-либо изучаемому тексту и использовать набор карточек каждый раз при работе с данным текстом. Таким образом, данный метод работы является эффективным современным инструментом работы с лексическими и грамматическими конструкциями.

#### Литература

1. Программа Anki. – URL: <http://learnlanguagetools.com/anki/> (дата обращения 01.12.18).
2. Программа Quizlet. – URL: <https://quizlet.com> (дата обращения 01.12.18).

УДК 811.161.1'243:378.147:81'276.6:355

**Носова М. Б.**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

## **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРЫ «STORYTELLER» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВОЕННОМУ ДИСКУРСУ**

Данная статья посвящена описанию игры «Storyteller» и особенностям её использования при обучении жанрам военного дискурса в курсе РКИ.

*Ключевые слова:* инновационная педагогика, образовательные технологии, игровые технологии, военный дискурс, РКИ.

**M. B. Nosova**

The Herzen State Pedagogical University of Russia

### **Features of the use of “Storyteller” game at RFL classes while teaching military discourse**

This article is devoted to the description of the «Storyteller» game and the features of its use in the process of teaching different genres of military discourse in RFL course.

*Keywords:* innovative pedagogy, educational technology, gaming technology, military discourse, RFL.

Цель данной статьи – описать характеристики и особенности использования игры «Storyteller» при обучении иностранных военнослужащих военному дискурсу на русском языке.

Оригинальная игра «Storyteller» состоит из набора кубиков от 6 до 9 с различными картинками на гранях. Каждый игрок по очереди бросает кубики и рассказывает историю по картинкам. Данный игровой прием может применяться в рамках коммуникативного, когнитивного, суггестопедического и сознательного методов обучения (сознательно-сопоставительный, сознательно-практический и репродуктивно-креативный). В рамках указанных методов игру «Storyteller» следует использовать при обучении продуктивным видам речевой деятельности. В процессе игры тренируются такие речевые операции, как операции составления целого из элементов (создание последовательного рассказа по картинкам), операции выбора смысловых и языковых элементов, пе-

рестановка. Использование данной игры позволит реализовать в обучении принципы коммуникативности, системности, активности обучаемых, прочности усвоения знаний в сочетании с творческой деятельностью.

Принцип системности определяет важность установления места игры в процессе обучения. Для выполнения данной задачи следует учитывать различные варианты игры, каждый из которых может применяться после изучения соответствующего лексико-грамматического материала и выполнения ряда языковых упражнений. Игра может быть адаптирована к разным уровням владения языком, к различному контингенту обучаемых и условиям обучения. Она удовлетворяет различным целям и аспектам языка. В связи с этим преподаватель самостоятельно выбирает, когда следует ввести в учебный процесс данную игру.

На наш взгляд, игра «Storyteller» может быть эффективна для работы с такими жанрами устного военного дискурса, как устный приказ, инструктаж (описание плана действий/плана операции), доклад (отчет о произошедших событиях), рассказ (неформальное повествование).

В зависимости от жанра закрепляется определенный грамматический материал: для приказа и инструктажа характерно использование перформативов (приказываю, напоминаем, сообщаем), слов-канцеляризмов (выполнение, вышеуказанный), наречий, подчёркивающих объективную необходимость распоряжения в безличных предложениях в качестве сказуемых (требуется выполнить, необходимо ускорить, следует установить, нужно обнаружить), готовых языковых трафаретов, штампов, конструкции с производными предлогами (в соответствии с приказом, распоряжением, в связи с началом (возможностью, необходимостью), в целях улучшения (ограничения, экономии), в порядке оказания гуманитарной помощи), глаголов в неопределённой форме в значении повелительного наклонения (не допускать).

Лексика доклада включает использование возвратных глаголов страдательного залога (приказ выполняется), глаголов в форме 3 лица единственного числа настоящего времени в безличных предложениях в качестве сказуемых (выполняем), кратких страдательных причастий (приказ выполнен).

Во всех жанрах предпочтение отдаётся глагольно-именному сказуемому (принять участие, оказывать помощь, производить разведку), простым предложениям, активному использованию страдательных конструкций (представляется возможность, было обнаружено), при этом отсутствуют эмоционально-экспрессивные синтаксические средства.

Рассказу свойственно художественное повествование, использование экспрессивной лексики.

Преимущества игры заключаются в многообразии вариантов, в легкости при объяснении правил, в простоте использования, в отсутствии материальных расходов использования игры, в возможности пользоваться элементами игры (кубиками) более одного раза.

Исходя из психологических особенностей применения игровых методов обучения в образовательном процессе, требуются критерии оценки. Считаем уместным выделить следующие критерии: грамматика, содержание, правдоподобность, использование военной лексики. В целях интерактивности другим участникам предлагается оценивать речь говорящего по аспектам: одному предлагается оценить грамматику, другому – целесообразность использования военной лексики, третий оценит содержание, четвертый – правдоподобность рассказа и так далее в зависимости от варианта игры и количества участников.

Всего в игре участвует 54 картинки (9 кубиков, в каждом по 6 сторон). Выбор картинок для кубиков обусловлен лексическим минимумом, требуемым для освоения в рамках обучения военному дискурсу по общевойсковой теме, а также по теме «Тактика. Управление. Связь».

(сущ.) Кубик 1: плащ-палатка, карта, взрыв, погоны, победа, рация (выходить в эфир, вести радиопередачу).

(сущ.) Кубик 2: сухой паёк, (отдать) приказ, коротковолновый передатчик, азбука Морзе, устойчивая связь, поражение.

(сущ., люди) Кубик 3: офицер, подполковник, курсант, связист, командир, разведчик.

(сущ., места) Кубик 4: казарма, лес, поле, река, армия, город.

(сущ., трансп.) Кубик 5: машина, самолет, вертолет, танк, грузовик, бронетранспортёр.

(глагол.) Кубик 6: нападать, обороняться, управлять, докладывать, преследовать, обнаружить.

(глагол.) Кубик 7: отступать, защищать, строить, приказывать, обеспечивать, поддерживать.

(нар.) Кубик 8: справа, слева, быстро, медленно, трудно, легко.

(разное) Кубик 9: ориентиры, окурок, оружие, мины, отсутствовать, развёртывать.

Существуют различные варианты игры. Каждый вариант преследует свои цели, формирует определенные навыки, в процессе речетворчества отрабатываются разные жанры и лексико-грамматический материал.

Вариант 1. По картинкам. Содержание. Бросить все кубики одновременно и составить последовательный рассказ по картинкам, изображенным на смотрящих вверх сторонах кубиков. Помимо этого задание может заключаться в составлении приказа, доклада или инструктажа.

Вариант 2. По теме. Предлагаются заранее подготовленные темы рассказов под номерами. Это могут быть пройденные темы, прочитанные рассказы или просмотренные фильмы. Сначала предлагается бросить кубик с числами от 1 до 6, чтобы выбрать номер темы. Затем необходимо бросить кубики с картинками и составить последовательный рассказ по выпавшей теме. Последовательность выброса кубика с темой рассказа и кубиков с картинками можно менять местами.

Вариант 3. По маршруту. На столе размещается картонная основа с нарисованным на ней определенным маршрутом. На основу бросают кубики и незначительно сдвигают на линию нарисованного маршрута. Необходимо рассказать последовательную историю, следуя стрелкам на маршруте. За несоблюдение порядка применяются санкции. Задание может заключаться в составлении приказа, доклада или инструктажа.

Вариант 4. Тема ряда. Кубики располагаются на квадрате 3 на 3. Игрок переворачивает кубики, чтобы картинки на верхних гранях можно было объединить общей темой. Задача остальных игроков отгадать тему ряда.

Возможны другие варианты использования игры в зависимости от потребностей процесса обучения и фантазии преподавателя и обучаемых.

Таким образом, игра «Storyteller» является многофункциональным приемом в рамках игровой образовательной технологии.

УДК 811.111:378.147YouTube

**Погодина Н. Н.**

Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ СЕРВИСА YOUTUBE НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (для студентов, обучаю- щихся по специальностям «Конструирование и модели- рование одежды», «Имиджевый дизайн»)**

В статье автор рассматривает особенности технологии применения видеоматериалов сервиса You Tube в учебном процессе. Перечисляются преимущества, виды деятельности и типы заданий при работе с сервисом. Представлен пример практического использования You Tube для студентов, обучающихся по специальностям «Конструирование и моделирование одежды» и «Имиджевый дизайн». Указаны некоторые ограничения технологии применения видеоматериалов в учебном процессе.

*Ключевые слова: медиаобразование, технология, видеоматериалы, виды деятельности и типы заданий при работе с сервисом You Tube, общие категории*

**N. N. Pogodina**

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **The usage of video materials of You Tube service during practical english classes (for the students, learning specialities such as «Clothing design and modeling». «Image design»)**

In article the author considers the features of technology of application of video materials of You Tube service in educational process. You Tube advantages, the kinds of You Tube activities and the types of You Tube tasks are given. The example of practical usage of video materials of You Tube service during practical English classes for the students, learning specialities such as «Clothing design and modeling». «Image design» is submitted. Some re-



strictions technology of application of video records in educational process are mentioned.

*Keywords: media education, technology, video records, You Tube activities and tasks, general categories*

Роль новых телекоммуникационных технологий в профессиональной деятельности любого современного специалиста все больше возрастает. Педагогика как наука, отзываясь на нужды практики, все больше учитывает важность неразрывности связи педагогических целей и информационных технологий. В такой ситуации целесообразно широкое применение различных средств медиаобразования.

Медиаобразование (англ. media education) – изучение средств массовой коммуникации (ТВ, прессы, радио, видео кино и прочее) формирующих медиаграмотность (способность к восприятию, анализу, оценке и созданию медиатекстов, к пониманию функционирования медиа в современном мире и прочее). Как в любом деле использование медиа в обучении имеет ограничения и недостатки: необходимость специальной организации помещения, пригодного для просмотра видеоматериалов (затемненное помещение, удобное расположение мест и прочее), а так же наличие специализированной аппаратуры не подразумевает конспектирования и непосредственной фиксации увиденного, анализ и обсуждение отсрочены во времени, что с одной стороны, позволяет более глубоко осознать увиденное, с другой – важные моменты в рассуждениях могут быть утрачены. [1, с. 35–37].

Разные авторы выделяют разнообразные термины, соотносящиеся с этой областью. Употребляемый Г. А. Воробьевым, Л. Ф. Приказчиковой, В. И. Писаренко термин «видеоматериалы» кажется наиболее удачным при решении педагогических задач [1, с. 43]. Говоря о видеоматериалах нельзя не упомянуть, что в связи с бурным развитием инновационных технологий (в частности Интернета) такие социальные сервисы как Wikipedia, You tube, Facebook и другие уже прочно вошли в нашу жизнь. Их уже можно рассматривать как педагогический инструмент для эффективных и качественных образовательных услуг. За последние годы такие сервисы стали использоваться и при обучении иностранным языкам для коммуникативно-речевого и когнитивного развития обучаемых, развития их творческих способностей и создания

условий для их самообразования в интересующих областях знания. Их достоинства, такие, как простота, открытость, доступность и возможность создавать свой собственный учебный контент, являются неоспоримыми.

Типичными видами деятельности при работе с сервисом You Tube являются: выбор с помощью ключевых слов видеоматериалов, подходящих по теме занятия в качестве основного или дополнительного материала.

К возможным типам заданий относятся: проверка понимания, обсуждение ситуации, разыгрывание по ролям); озвучивание видеоролика на уроке и сравнение с оригиналом (звук может быть выключен); использование так называемого стоп-кадра для выбора и обсуждения той или иной сцены; просмотр фрагмента видеоролика и обсуждение начала, завершения ситуации, возможных продолжений; создание и размещение собственных видеороликов и их обсуждение на уроке, чтение и обсуждение комментариев, составленных другими зрителями данного видеоролика, и другие.

И хотя в настоящее время имеется большое количество курсов, выпускаемых с уже готовыми аудио и видео приложениями, некоторые ставят своей задачей улучшить и развить навыки *listening and speaking*, а некоторые делают акцент на *grammar or function*. [3, с. 351]. Но иногда задача выходит за эти рамки, как например при подборе видео с целью не только улучшить показатели *listening and speaking* у студентов, но и расширить знания в приобретаемой профессии, привить навыки и умения оперировать терминами и определениями на неродном языке. И здесь-то как раз на помощь может прийти You Tube. «However, you can do a great deal with things you record yourself-TV news, advertisements, pop songs, etc.-even the language is used not English» [3, с. 350].

Язык в такого рода заданиях представляется в живом контексте, и видеоролик связывает аудиторное занятие с реальным миром, показывая язык в действии и обогащая уже имеющиеся в арсенале преподавателя материалы и средства обучения. [2, с. 821].

В соответствии с разработками автора известной книги по методике английского языка Jim Scrivener может представлять интерес следующее использование сервиса You Tube на практических занятиях по английскому языку для студентов, обучающихся

по специальности «Имиджевый дизайн» и «Конструирование и моделирование одежды»:

We can divide video playback into three general categories:

Preview: what you do before you watch a section of recording

Viewing: what you do while you watch

Follow: up what you do after watching [3, с. 352].

Студентам предлагается посмотреть презентацию видео игры «Imagine Fashion Designer», а затем ответить на ряд вопросов, касающихся их будущей профессиональной деятельности.

Preview activities:

Revising basic vocabulary:

To modify the length, to turn any basic item into something super cool, to create outfit, to change the patterns according to your clients' tastes, outfit cost, to pick some shoes on, to create a look, a personal touch on clothes, basic items.

Viewing:

Setting clear viewing tasks: answer the questions

1. What is any girl dreaming about? (Answer: To turn her dress into something fabulous)

2. What is the first step to modify a dress? (Answer: To modify its length)

3. What can help for turning any item into something super cool? (Answer: making up, hair style)

4. Can you describe one of the way to change look from basics? (Answer: To customize a T-shirt using a pattern)

5. What principle is the most important for fashion designer? (Answer: To change the patterns according to your clients' tastes)

6. What does fashion designer need to pay attention to create a new outfit? (Answer: What does not match? What is she (he) wearing? What is the style? How much can the client spend money on outfit?)

7. What garments are important? (Answer: Tops, dresses, coats, trousers, shoes, hats, headdress, scarves, glasses, necklaces, bracelets, purses, gloves)

8. What makes a real fashion designer? ( Answer: A personal touch on clothes)

Following up: Discussion

What other way of modifying dress do you know? Do you know other ways to change look from basics? Do you agree that fashion de-

signer must change the patterns only according to her (his) clients' tastes? What garments are related to sporty style? What styles do you know? Why is personal touch on clothes very important?)

Очень полезна опция You Tube по встраиванию видеоматериалов в специальные программы, блоги или веб-страницы при помощи HTML кода. Эту возможность можно использовать также при создании электронного курса.

Сервис YouTube может использоваться также в педагогической практике не только как источник учебных материалов. Преподаватели и студенты могут создать свой канал в YouTube для хранения и трансляции собственных видеоматериалов, созданных в процессе обучения. Преподаватель может также создать свой собственный видеокурс, размещая видеоролики с уроками в данном сервисе. [2, с. 820].

#### Литература

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1999. – С. 35–43.

2. Морозова М. А., Климова С. А. Использование видео сервиса YouTube на занятиях по иностранному языку / М. А. Морозова, С. А. Климова // Молодой ученый. – 2015. – № 3. – С. 819–821. – URL <https://moluch.ru/archive/83/15417/>.

3. Scrivener J. Learning Teaching (A guidebook for English language teachers), second edition-Macmillan, 2009. – p. 350–354.

УДК 811.161.1'243:004.382.76

**Сидорова Е. Ю.**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

## **СМАРТФОН КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В статье рассматриваются различные виды учебной деятельности студентов с использованием смартфона как технического средства обучения на уроке.

*Ключевые слова:* технические средства обучения, смартфон.

**E. Y. Sidorova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

## **Smartphone as a teaching tool in learning Russian for foreigners**

The article discusses various types of student learning activities using a smartphone as a technical means of teaching in a class.

*Keywords: technical means of teaching, smartphone.*

В данной статье рассмотрим роль смартфона (мобильного телефона, дополненного функциональностью карманного персонального компьютера) в учебном процессе.

Одной из характеристик молодого поколения современных учащихся является их увлеченность компьютерными технологиями и активное использование смартфонов, ноутбуков и т. п., за что в СМИ их часто называют «цифровое поколение», «поколение большого пальца», «поколение тачскрин».

На столе учащихся (а также и у преподавателей), лежат, как правило, не только учебник и канцелярские принадлежности, но и мобильный телефон. Помимо того, что это средство связи, его используют как часы, для фотографирования записей на доске (это быстрее, чем переписывать в тетрадь вручную), кроме того, многие используют электронные словари и переводчики. Конечно, есть ряд негативных тенденций использования смартфона, когда студенты вместо активной работы на уроке переписываются с друзьями, играют в игры или просматривают что-либо в Интернете; когда студенты вместо того, чтобы самостоятельно писать сочинение, ищут готовый текст в Интернете и переписывают его или пишут текст на родном языке, а потом переводят его с помощью электронного переводчика и получают «готовый» текст и т. п. Все это требует особых мер, однако это не означает, что необходимо запретить пользоваться телефоном на уроке в целом.

Смартфон можно рассматривать как одно из технических средств обучения, то есть как часть учебного процесса. Технические средства обучения – «это аппаратура и технические устройства, используемые в учебном процессе для передачи и хранения учебной информации, контролем за ходом ее усвоения, формирования знаний, речевых навыков и умений» [1, с. 235]. Многие недооценивают возможность использования смартфонов на уроке.

Аудитории не всегда оснащены экранами, компьютерами с доступом в Интернет, однако смартфоны есть почти у всех учащихся. Рассмотрим возможные варианты работы с ними.

Смартфон удобно использовать для пересылки учащимся учебных материалов и просмотра их на уроке. Например, презентации (с объяснением новой темы), короткометражные видеоматериалы, небольшие по объему тексты, картинки, ссылки на материалы Интернета.

Так, можно работать на уроке с некоторыми подборками на сайте Adme. Например, можно открыть со студентами на уроке игру «Попробуйте вычислить по обстановке квартир их хозяина и найдите того, кто не живет в этом доме» [2]. Эту игру можно проводить в группе студентов, имеющих стартовый уровень A2/B1 при изучении разговорной темы «Дом». Преподаватель предлагает разделить между студентами 6 комнат и дает следующее задание: во-первых, описать свою комнату по картинке, во-вторых, найти жильца, который мог бы в ней жить (даны 8 картинок с жильцами) и объяснить свой выбор. Студенты готовят ответы. Затем вся группа слушает выступление каждого. После этого преподаватель просит студентов прочитать правильные ответы на сайте. Задача найти жильца каждой комнаты на первый взгляд кажется простой, но потом выясняется, что она с подвохом, что делает игру интересной. Работать с этим сайтом удобнее на индивидуальных смартфонах, а не на общем экране в аудитории, так как каждый студент может работать со своим материалом в своем индивидуальном темпе (просматривая изображения своей комнаты и 8 жильцов, размышляя, кто из них мог бы там жить).

Смартфоны очень удобно использовать для реализации принципа наглядности. Если в аудитории отсутствует экран и компьютер с доступом в Интернет, то можно привлечь учащихся к просмотру изображений на их смартфонах при семантизации лексики.

Что касается чтения, с экрана телефона может быть удобным просмотрное и поисковое чтение текста, а также чтение небольших по объему текстов. Так, если урок посвящен просмотру и обсуждению какого-то фильма, можно найти краткую информацию о фильме, просмотреть рецензии или материалы прессы. Перед просмотром можно предложить учащимся посмотреть название, постер фильма, жанр фильма на сайте «Кинопоиск» (или на дру-

гом сайте) и предположить, о чём будет этот фильм. Там же можно прочитать краткое описание и рецензии. В Интернете можно найти издания многих газет, информацию о погоде, об основных событиях в городе. При обсуждении планов на выходные можно просмотреть страницы сайта «Куда пойти» [3].

При изучении тем «Город», «Путешествия», а также при изучении грамматической темы «Глаголы движения» могут быть полезны приложения с картами местности. Карты «Гугл» ценны тем, что позволяют в удобном формате искать достопримечательности, рестораны, магазины, гостиницы, салоны красоты и многое другое. Кроме того, использование данных приложений – является еще одной приметой времени, это аутентичный материал на уроке. Если раньше, оказавшись в незнакомом месте, человек задавал в первую очередь вопросы «Вы не подскажете, как добраться до...», то сейчас, скорее всего, в первую очередь он воспользуется навигатором в телефоне.

Кроме того, важно учить иностранных учащихся искать необходимую им информацию в Рунете, знакомить их с полезными лингвистическими ресурсами сети. Многие вузы, библиотеки предлагают учащимся обширные материалы.

Отметим также, что с помощью смартфона удобно проводить контроль в виде электронного теста (с использованием, например, Google Формы «Тест»).

Таким образом, в учебном процессе смартфон может играть роль одного из технических средств обучения и может использоваться при различных видах учебной деятельности.

#### Литература

1. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. – 334 с. – ISBN 5-06-004545-5.
2. Интернет-источник: <https://www.adme.ru/tvorchestvo-reklama/najdite-hozyaina-kazhdoj-kvartiry-i-vychislite-cheloveka-kotoryj-voobsche-ne-zhivet-v-etom-dome-1712565/> © AdMe.ru
3. Интернет-источник: <https://kudago.com/> .

## Именной указатель

- Аббасова З. Б. 295  
Авлова Т. Б. 299  
Аксенова А. Т. 54  
Алгунова Ю. В. 303  
Ани Рахмат 141  
Анциферова О. В. 192  
Афанасьева Н. А. 45, 230  
Беликова Л. Г. 307, 354  
Боева Г. Н. 198  
Бойчиук Г. В. 146  
Бородин Е. Ю. 429  
Боронкин П. А. 453  
Бузальская Е. В. 312  
Буре Н. А. 6  
Ван Сиин 150  
Ван Хуэй 154  
Васильева А. В. 318  
Васильева Г. Л. 10  
Васильева Т. Л. 10  
Велькович М. 14  
Веракша Т. В. 322  
Витлинская Л. Г. 242  
Вознесенская И. М. 17  
Вэй Сяо 157  
Вязовик Т. П. 21  
Гаврилова В. Л. 172  
Гирфанова Э. М. 326  
Гончар И. А. 202  
Грачева И. В. 6  
Гуань Юеэ 25  
Данилов А. В. 30  
Дмитриева Е. Е. 206  
Дьяченко Л. Н. 330  
Ерофеева И. Н. 307, 334  
Железнякова Е. А. 338  
Жидкова Ю. С. 265  
Житенева А. М. 92  
Жукова Г. К. 342  
Жукова М. Ю. 334  
Зевакина А. Ю. 211  
Зиновьева Е. И. 160  
Иванова Е. А. 215  
Иванова Т. С. 33  
Кайсарова С. Н. 345  
Кайшева К. В. 459  
Кириченко С. В. 299, 334  
Коваленко Б. Н. 350  
Козловская Н. В. 38  
Корнилова Е. В. 97  
Костюк Н. А. 220  
Кралли М. 354  
Красюкова Ю. А. 466  
Кузнецов Ю. А. 160  
Кузнецова Е. Б. 102  
Кунина Л. Г. 107  
Ласкарева Е. Р. 360  
Ли Вэньжуй 165  
Лукьянова Л. В. 471  
Львова А. Ф. 365  
Лю Инь 226  
Лю Цзиньди 230  
Магамедова Т. А. 45  
Максимова О. В. 235  
Максимович Н. Ю. 239  
Мальшев Г. Г. 368  
Мальшева Н. Г. 368  
Мальцев И. В. 112  
Марницына Е. С. 459  
Марусенко Н. М. 299  
Мельничук В. А. 476  
Милевская Т. Е. 116  
Минина Д. А. 372



- Мирзоева В. М. 242  
 Мирзоева Е. З. 50  
 Миронова А. В. 136  
 Мирошникова М. Г. 245  
 Михайлова Н. Д. 50  
 Мицзита Фэйлина 169  
 Морозова Г. А. 249  
 Московкин Л. В. 376  
 Налимова Т. А. 107  
 Некора Н. Е. 480  
 Некрасова А. В. 54  
 Носова М. Б. 484  
 Пинежанинова Н. П. 254  
 Писарская Т. Р. 141  
 Погодина Н. Н. 488  
 Полонникова Е. Г. 380  
 Пономарева З. Н. 385  
 Потявина Н. В. 295  
 Проничева О. Ю. 389  
 Проничева Ю. В. 389  
 Пушкарева Н. В. 122  
 Рекаева К. В. 392  
 Родионова И. В. 398  
 Романова Н. Ю. 259  
 Румянцева Е. В. 403  
 Рыкова Е. Б. 330  
 Самохвалова Л. Д. 265  
 Санникова О. И. 406  
 Сафонова А. С. 303  
 Свидинская Н. Т. 128  
 Сидорова Е. Ю. 492  
 Смирнова Е. А. 411  
 Снежко К. М. 295  
 Соколовская Т. Б. 417  
 Спиридонова Н. С. 406  
 Стамболева  
 (Стамбулиди) З. А. 421  
 Старовойтова О. А. 122  
 Стрельникова Н. Д. 411  
 Сунь Юй 425  
 Тан Чжэнь 58  
 Тарасова Е. Н. 131  
 Теремова Р. М. 172  
 Ткачёва Р. А. 429  
 Токина А. И. 71  
 Толстухина И. И. 269  
 Трубникова Е. А. 62  
 Туркова О. В. 432  
 У Яньшань 67  
 Украинский В. А. 436  
 Усенко И. Ю. 71  
 Федотова Н. Л. 421  
 Филатова Е. М. 77  
 Финагина Ю. В. 440  
 Хруненкова А. В. 160  
 Хэ Юй 446  
 Цао Цзяци 177  
 Цинь Хэ 338  
 Цю Сюеин 181  
 Чжан Личэн 185  
 Чжан Яньцю 274  
 Чжоу Ян 189  
 Чжэнь Чэн 192  
 Чэнь Вэйцзя 81  
 Шатилов А. С. 279  
 Шатилова М. О. 285  
 Шведова О. В. 290  
 Щербак О. А. 476  
 Щукина Д. А. 136  
 Щукина К. А. 58  
 Юдина А. Д. 85  
 Якименко Н. Е. 141

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие . . . . .	3
I. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И КАК ИНОСТРАННОГО . . . . .	6
<i>Буре Н. А., Грачева И. В.</i> Словесный портрет 2017 . . . . .	6
<i>Васильева Т. Л., Васильева Г. Л.</i> Роль речевой культуры в переводческой практике . . . . .	10
<i>Велькович М.</i> Мифологема «бес» в русских устойчивых сравнениях . . . . .	14
<i>Вознесенская И. М.</i> «Креативность» в языке и тексте (обзор) . .	17
<i>Вязовик Т. П.</i> Особенности репрезентации концепта «мать» (на материале словаря В. И. Даля «Пословицы русского народа») . . . . .	21
<i>Гуань Юеэ.</i> Межъязыковая интерференция при изучении русского языка студентами-русистами в Китае . . . . .	25
<i>Данилов А. В.</i> Функционально-семантические особенности глаголов дистрибутивного способа действия . . . . .	30
<i>Иванова Т. С.</i> Специфика языка типового научно-учебного текста как основа понимания его содержания (направление «Лесное дело») . . . . .	33
<i>Козловская Н. В.</i> К проблеме отражения сложных неолексем с однотипными компонентами в словаре-ежегоднике . . . . .	38
<i>Магамедова Т. А., Афанасьева Н. А.</i> Сленговая и разговорная лексика в детском киножурнале «Ералаш»: наименования людей . . . . .	45
<i>Михайлова Н. Д., Мирзоева Е. З.</i> Функционально- семантические особенности глаголов движения в текстах медицинской специальности (подъязык оториноларингологии) . . . . .	50
<i>Некрасова А. В., Аксенова А. Т.</i> Семантико-стилистическое своеобразие лексем с дескрипторными компонентами <i>грех-</i> / <i>греш-</i> и <i>добродетел'-</i> в «выбранных местах из переписки с друзьями» Н. В. Гоголя . . . . .	54
<i>Тан Чжэнь, Щукина К. А.</i> К вопросу об этапах освоения заимствованных слов в современном русском языке (словообразовательный аспект) . . . . .	58
<i>Трубникова Е. А.</i> Лингвострановедческий анализ лексических единиц и их сопоставление с сербскими и английскими аналогами (на материале прозы И. Ильфа и Е. Петрова) . . . . .	62
<i>У Яньшань.</i> Слово <i>ошибка</i> в русском языке: парадигматический и синтагматический аспекты . . . . .	67
<i>Усенко И. Ю., Токина А. И.</i> Глаголы приведения в эмоциональное состояние (лингводидактический аспект) . . . . .	71

<i>Филатова Е. М.</i> Визуальная характеристика поверхностей предметов сквозь призму русских устойчивых сравнений . . . . .	77
<i>Чэнь Вэйцзя.</i> Вред и польза в представлении русских (по результатам опроса) . . . . .	81
<i>Юдина А. Д.</i> Об одной из языковых примет нашего времени . . . . .	85
<b>II. ВОПРОСЫ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ . . . . .</b>	<b>92</b>
<i>Житенева А. М.</i> Модуль «Основы неопистолярной культуры» в составе курса «русский язык и культура речи» . . . . .	92
<i>Корнилова Е. В.</i> О некоторых аспектах исследования молодёжной речи и формирования языкового вкуса студентов . . . . .	97
<i>Кузнецова Е. Б.</i> Осознанное отношение к норме как языковая компетенция . . . . .	102
<i>Кунина Л. Г., Налимова Т. А.</i> Концептуальные основы практикума по русскому языку и культуре речи . . . . .	107
<i>Мальцев И. В.</i> Логические законы как элемент дисциплины «Русский язык и культура речи» . . . . .	112
<i>Милевская Т. Е.</i> Работа с текстом на практических занятиях по культуре речи . . . . .	116
<i>Пушкарева Н. В., Старовойтова О. А.</i> Коммуникативный опыт обучающихся через призму художественного текста . . . . .	122
<i>Свидинская Н. Т.</i> К вопросу о языковой картине современности и воспитании языкового вкуса у студентов . . . . .	128
<i>Тарасова Е. Н.</i> «Русский язык и культура речи» в системе подготовки офицера . . . . .	131
<i>Щукина Д. А., Миронова А. В.</i> Текст потребительской рекламы: ортологический аспект . . . . .	136
<b>III. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ . . . . .</b>	<b>141</b>
<i>Ани Рахмат, Писарская Т. Р., Якименко Н. Е.</i> Проявление национального своеобразия в паремиях русского и индонезийского языков . . . . .	141
<i>Бойчиук Г. В.</i> Проблема культурной интерференции при овладении русской деловой письменной речью иностранными учащимися . . . . .	146
<i>Ван Сиин.</i> Лингвострановедчески ценная лексика, входящая в тематическую группу «Новый год» . . . . .	150
<i>Ван Хуэй.</i> Национально-культурный компонент в словесном ярлыке . . . . .	154
<i>Вэй Сяо.</i> Тематическая группа русских ассоциатов «психо-эмоциональное восприятие» как фрагмент ассоциативно-вербального поля «медицина» (на фоне китайского языка) . . . . .	157

<i>Зиновьева Е. И., Кузнецов Ю. А., Хруненкова А. В.</i> Некоторые черты русского национального характера в социолингвистическом аспекте . . . . .	160
<i>Ли Вэньжуй.</i> Стереотипы женской красоты в русской и китайской культурах на материале паремий (лингвокультурологический аспект) . . . . .	165
<i>Мицзити Фэйлина</i> Перифрастические культуронимы как объект лингвокультурологии . . . . .	169
<i>Термова Р. М., Гаврилова В. Л.</i> Культуроведческий компонент в системе аспектного обучения РКИ . . . . .	172
<i>Цао Цзяци.</i> Знай сверчок свой шесток: русские паремии с компонентом «сверчок» на фоне китайских . . . . .	177
<i>Цю Сюэин.</i> Отношение к работе в русской и китайской культуре на материале паремий (лингвокультурологический аспект) . . . . .	181
<i>Чжан Личэн.</i> Стереотипные представления о подростке, вербализованные в русских устойчивых сравнениях (на фоне китайского языка) . . . . .	185
<i>Чжоу Ян.</i> Особенности оснований и эталонов устойчивых сравнений, используемых в русском и в китайском языках . . . . .	189
<i>Чжэнь Чэн, Анциферова О. В.</i> Фразеологические обороты с прилагательными цветообозначения в китайской аудитории . . . . .	192
<b>IV. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ: МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ . . . . .</b>	<b>198</b>
<i>Боева Г. Н.</i> О прагматике чтения с точки зрения методики преподавания литературы . . . . .	198
<i>Гончар И. А.</i> Художественный текст как средство воспитания поликультурной личности (в аспекте РКИ) . . . . .	202
<i>Дмитриева Е. Е.</i> Анализ художественного текста на занятиях по стилистике . . . . .	206
<i>Зевакина А.Ю.</i> К вопросу формирования духовно-нравственных основ будущей профессиональной деятельности у иностранных студентов-медиков (на материале произведений Юрия Германа) . . . . .	211
<i>Иванова Е. А.</i> Образы авиаторов в стихотворении А. А. Блока и в романе Е. Г. Водолазкина . . . . .	215
<i>Костюк Н. А.</i> Роль художественной литературы в процессе изучения лексики со значением эмоционального состояния в иностранной аудитории . . . . .	220
<i>Лю Инь.</i> К вопросу о преподавании творчества писательницы серебряного века Л. А. Чарской в иностранной (китайской) аудитории . . . . .	226

Лю Цзиньди, Афанасьева Н. А. Семантическое поле «огонь» в языке поэзии А. С. Пушкина и Ли Бо . . . . .	230
Максимова О. В. Тема университетской жизни в русской авторской песне (пример анализа в иностранной аудитории) . . . . .	235
Максимович Н. Ю. Художественный текст как объект и субъект в процессе обучения русскому языку как иностранному .	239
Мирзоева В. М., Витлинская Л. Г. Биографический текст в преподавании русского языка иностранным обучающимся медицинского вуза . . . . .	242
Мирошникова М. Г. Повести И. С. Тургенева как материал для изучения многочленных сложных предложений в практике РКИ	245
Морозова Г. А. История России и Молдавии в зеркале поэзии А. С. Пушкина и Ф. Кантемира . . . . .	249
Пинежанинова Н. П. Прецедентный текст в интертекстуальной интерпретации . . . . .	254
Романова Н. Ю. Грибоедовская традиция изображения общества и русские светские повести 1830-х годов . . . . .	259
Самохвалова Л. Д., Жидкова Ю. С. Алгоритм анализа художественного текста методом ассоциативного поля с конкретизированным именем . . . . .	265
Толстухина И. И. Лирика Д. Кленовского в иностранной аудитории . . . . .	269
Чжан Яньцю. Лексические средства передачи эмоции <i>страх</i> в «повестях белкина» А. С. Пушкина . . . . .	274
Шатилов А. С. Специфика восприятия художественного текста американскими учащимися . . . . .	279
Шатилова М. О. Изучение рассказов М. М. Зощенко в иностранной аудитории (на примере рассказа «Диктофон») . . . . .	285
Шведова О. В. Работа с художественным текстом на занятиях по иностранному (немецкому) языку . . . . .	290
<b>V. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ . . . . .</b>	<b>295</b>
Аббасова З. Б., Снежко К. М., Потявина Н. В. Обучение иностраннх студентов аннотированию и реферированию . . . . .	295
Авлова Т. Б., Марусенко Н. М., Кириченко С. В. Совершенствование лексического знания на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному . . . . .	299
Алгунова Ю. В., Сафонова А. С. Анализ стилистических особенностей текстов газетно-публицистического стиля на уроках РКИ . . . . .	303

<i>Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н.</i> Обращение к ошибке как показателю нарушения при формировании навыка в практике преподавания РКИ . . . . .	307
<i>Бузальская Е. В.</i> Стиль обучения в системе методических категорий . . . . .	312
<i>Васильева А. В.</i> Интерактивные подлинно-коммуникативные задания для обучения русскому языку как иностранному в языковой среде . . . . .	318
<i>Веракша Т. В.</i> Обучение дискурсивному чтению на материале корпуса текстов военно-морской тематики – основа формирования коммуникативной компетенции ИВС военно-морского вуза в профессиональной сфере общения . . . . .	322
<i>Гирфанова Э. М.</i> Грамматическое упражнение как источник страноведческой и культурологической информации . . . . .	326
<i>Дьяченко Л. Н., Рыкова Е. Б.</i> Особенности обучения билингвов русскому языку в медицинском вузе . . . . .	330
<i>Ерофеева И. Н., Жукова М. Ю., Кириченко С. В.</i> Роль учебной экскурсии в курсе преподавания русского языка как иностранного . . . . .	334
<i>Железнякова Е. А., Цинь Хэ</i> Хроника в современной газете: методический потенциал . . . . .	338
<i>Жукова Г. К.</i> Особенности индивидуальной работы с иностранными обучающимися в рамках дисциплин профессионального цикла в сфере <i>Performing Arts</i> . . . . .	342
<i>Кайсарова С. Н.</i> К вопросу о трудностях обучения китайских студентов русскому языку (из опыта работы во 2-ой высшей школе г. Цзиньсяня (КНР) . . . . .	345
<i>Коваленко Б. Н.</i> Доктор филологии Йоханнес Баар – жизнь и судьба . . . . .	350
<i>Кралли М., Беликова Л. Г.</i> Риторический вопрос: проблемы восприятия иностранными читателями . . . . .	354
<i>Ласкарева Е. Р.</i> Формулировка заданий учебника: к проблеме психологии восприятия информации . . . . .	360
<i>Львова А. Ф.</i> Интерпретация художественного персонажа на занятиях по английскому языку . . . . .	365
<i>Мальшев Г. Г., Мальшева Н. Г.</i> Ситуативность как свойство языка и речи и как основание для применения зрительной наглядности в обучении иностранным языкам . . . . .	368
<i>Минина Д. А.</i> Работа с лексическими минимумами на учебных занятиях по русскому языку как иностранному . . . . .	372
<i>Московкин Л. В.</i> Непрямое обучение неродному языку: основные формы . . . . .	376

<i>Полонникова Е. Г.</i> Трудности обучения русской фразеологии в контексте коммуникативно-ориентированного подхода . . . . .	380
<i>Пономарева З. Н.</i> Методическая целесообразность общения . . . . .	385
<i>Проничева О. Ю., Проничева Ю. В.</i> От знака к смыслу: интерпретация текста при обучении РКИ (на материале текстов на общественно-политическую тематику) . . . . .	389
<i>Рекаева К. В.</i> К вопросу об актуальности развития лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов-медиков в процессе обучения русскому языку как иностранному . . . . .	392
<i>Родионова И. В.</i> К вопросу о подготовке иностранных военнослужащих на занятиях по РКИ к написанию выпускной квалификационной работы . . . . .	398
<i>Румянцева Е. В.</i> К вопросу об усвоении пунктуационных норм русского языка американскими студентами . . . . .	403
<i>Санникова О. И., Спиридонова Н. С.</i> Работа с текстом как одним из обязательных компонентов в процессе обучения иностранному языку . . . . .	406
<i>Смирнова Е. А., Стрельникова Н. Д.</i> От алфавита до магистратуры (РКИ в рамках совместного российско-китайского проекта «Два диплома») . . . . .	411
<i>Соколовская Т. Б.</i> Работа с эфемизмами на занятиях РКИ . . . . .	417
<i>Стамболева (Стамбулиди) З. А., Федотова Н. Л.</i> Анализ учебных программ по русскому языку для греческих учащихся . . . . .	421
<i>Сунь Юй.</i> Проблемы обучения китайских студентов русской грамматике . . . . .	425
<i>Ткачёва Р. А., Бородина Е. Ю.</i> Использование видеоматериалов при обучении иностранных студентов . . . . .	429
<i>Туркова О. В.</i> Особенности обучения иностранных студентов-медиков письменной речи в курсе РКИ при формировании компетенций, определенных действующими ФГОС ВО . . . . .	432
<i>Украинский В. А.</i> Викторина по теме «Страна изучаемого языка» как средство формирования у студентов познавательного интереса . . . . .	436
<i>Финагина Ю. В.</i> Роль печатных средств массовой информации в знакомстве иностранных учащихся с цветонаименованиями в русском языке . . . . .	440
<i>Хэ Юй.</i> Содержание обучения письменной научной речи иностранных студентов-филологов . . . . .	446

VI. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ И ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. . . . .	453
<i>Боронкин П. А.</i> Ролевые игры как средство активизации речевой деятельности в группах китайских студентов технических специальностей . . . . .	453
<i>Кайшева К. В., Марницына Е. С.</i> Геймификация как элемент текущего контроля в высшей школе . . . . .	459
<i>Красюкова Ю. А.</i> Реализация подхода UDL на уроках РКИ в средней школе . . . . .	466
<i>Лукьянова Л. В.</i> Дидактические возможности сторителлинга в преподавании дисциплины «Основы ораторского искусства и риторики» . . . . .	471
<i>Мельничук В. А., Щербак О. А.</i> Опыт применения кейсового метода в обучении русскому языку как иностранному . . . . .	476
<i>Некора Н. Е.</i> Использование флеш-карт на занятиях по РКИ (лексико-грамматический аспект) . . . . .	480
<i>Носова М. Б.</i> Особенности использования игры «Storyteller» на занятиях по РКИ при обучении военному дискурсу . . . . .	484
<i>Погодина Н. Н.</i> Использование видеоматериалов сервиса Youtube на практических занятиях по английскому языку (для студентов, обучающихся по специальностям «Конструирование и моделирование одежды», «Имиджевый дизайн») . . . . .	488
<i>Сидорова Е. Ю.</i> Смартфон как средство обучения на занятиях по русскому языку как иностранному . . . . .	492
Именной указатель . . . . .	496



Научное издание

**Воспитание языкового вкуса  
студентов в процессе  
преподавания русской словесности**

Материалы докладов и сообщений  
XXIV международной научно-методической конференции

Оригинал-макет подготовлен  
кафедрой русского языка и литературы

Подписано в печать 17.01.2019 г. Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Усл.-печ. л. 29,3. Тираж 150 экз. Заказ 64/19.  
Отпечатано в типографии ФГБОУВО «СПбГУПТД»  
191028, С.-Петербург, ул. Моховая, 26