

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

**РУССКИЙ ЯЗЫК  
КАК ИНОСТРАННЫЙ  
И МЕТОДИКА  
ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ**

Выпуск 26

Материалы секций  
XLIII Международной  
филологической  
конференции

11–16 марта 2014 года,  
Санкт-Петербург

Санкт-Петербург  
2015

---

**РУССКИЙ ЯЗЫК  
КАК ИНОСТРАННЫЙ  
И МЕТОДИКА  
ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ**

*Выпуск 26*

---

Материалы секций  
XLIII Международной  
филологической  
конференции

11–16 марта 2014 года,  
Санкт-Петербург

Санкт-Петербург  
Филологический факультет  
Санкт-Петербургского государственного университета  
2015

УДК [811.161.1:37.02](063)

ББК 81.2 Рус-9

Р89

#### Рецензенты

д-р филол. наук, проф. *Д. А. Шукина* (НМСУ «Горный»),  
канд. пед. наук, доц. *Т. Б. Авлова* (Санкт-Петербургский гос. ун-т)

#### Редакционная коллегия

д-р филол. наук, проф. *Е. И. Зиновьева*,  
д-р филол. наук, проф. *Н. А. Любимова* (отв. ред.),  
д-р пед. наук, проф. *Л. В. Московкин*,  
д-р филол. наук, проф. *Т. И. Попова*,  
д-р филол. наук, проф. *К. А. Рогова*,  
д-р филол. наук, проф. *В. В. Химик*,  
канд. филол. наук, доц. *М. С. Шишков* (отв. секр.)

**Р89** **Русский язык как иностранный и методика его преподавания.** Вып. 26. Материалы секций XLIII Международной филологической конференции. 11–16 марта 2014 г., Санкт-Петербург / Редкол.: *Е. И. Зиновьева*, *Н. А. Любимова* (отв. ред.), *Л. В. Московкин* и др. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2015. — 195 с.

ISBN 978–5–8465–1462–1

Сборник содержит материалы докладов и сообщений, посвященных актуальным проблемам изучения языка и речи в аспекте РКИ, вопросам соотношения языка и культуры, анализу текста, дискурса, а также теории и практике обучения русскому языку как иностранному.

ББК 81.2 Рус-9

ISBN 978–5–8465–1462–1

© Коллектив авторов, 2015

© Филологический факультет СПбГУ, 2015

**Система языка:  
лингводидактическое описание  
в аспекте РКИ**

---

*Описание звукового, грамматического  
и лексического строя русского языка в аспекте  
универсального и специфического.*

*Стратегии и тактики речевого поведения  
носителя языка.*

*Современные языковые процессы  
и их отражение в живой русской речи.*



---

Гончар Мария Сергеевна  
Санкт-Петербургский государственный университет  
eveninghaze@gmail.com

**ЯЗЫКОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ  
СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСКОГО СОЦИОЛЕКТА  
В ВИРТУАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ  
(НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ)**

Статья посвящена проблематике современного студенческого социолекта, описывает наблюдаемые в настоящий момент языковые тенденции при общении в социальной сети.

*Ключевые слова:* студенческий социолект, социальная сеть, виртуальный дискурс, интернет-коммуникация, культура речи.

Общение в виртуальной среде сегодня выходит на первый план, становится невозможно представить ежедневную коммуникацию без электронных средств. *Компьютерно-опосредованная коммуникация* в силу специфических условий речепроизводства порождает особую функциональную разновидность языка. Новая коммуникативная среда предопределила появление также особой ситуации общения, что, в свою очередь, привело к появлению и развитию *виртуального* дискурса. Вслед за О. В. Лутовиновой, под виртуальным дискурсом понимаем «текст, погруженный в ситуацию виртуального общения в виртуальной реальности, которая обладает всеми основными свойствами виртуальной реальности (порожденность, актуальность, автономность, интерактивность, погруженность) и является видом символической реальности, созданной на основе компьютерной и некомпьютерной техники и реализующей принцип обратной связи»<sup>1</sup>.

Представляется, что возникшие условия речепорождения влияют, прежде всего, на речь представителей молодежной среды, поскольку именно они наиболее активно используют виртуальную среду в повседневном общении. Как показывают недавние исследования, *социальную сеть* использует для общения каждый второй пользователь Интернета (52%)<sup>2</sup>. По данным исследования, проведенного на базе ПГПУ им. В. Г. Белинского в 2011 году, социальная сеть «В Контакте» стала пространством общения в основном молодежи (99% молодых людей имеют в ней



мативным употреблением: *Александр Солженицын — русский писатель, публицист, поэт, общественный и политический деятель*. Неприятие единообразия видится положительной чертой в характере современной молодежи. Довольно частотны иностранные заимствования (в основном англицизмы), написанные кириллицей (*диар френдз, оукей, ван лав, гоу* и пр.), использование которых характерно для молодежной и подростковой среды. Современная молодежь нередко оценивается старшими поколениями как инфантильная. Анализируя речь в социальной сети, находим подтверждение таких черт: широко использование диминутивов (обоими полами), подражание детской или неправильной речи (*мимими; фафкучилась* вместо соскучилась; *тофе* вместо тоже; *низя* вместо нельзя).

Думается, что общение в виртуальной среде в целом и в социальной сети в частности преследует общую стратегию — репрезентация говорящего, создание некоего идеального, отличного от реального, образа говорящего. На это направлены как экстралингвистические средства (как например, прикрепление личных фотографий, чаще профессиональных, с целью выделиться, показать себя с более привлекательной стороны), так и языковые средства. Общий стиль коммуникации в Интернете имеет тенденцию к сниженности, действует закон экономии усилий: тому пример сокращения, стяжения (*бум* вместо *будем*) даже в речи филологов, лингвистов. На пленарном заседании XLIII Международной филологической конференции (Санкт-Петербургский государственный университет) В. В. Химик в своем докладе предлагал разделять разговорную речь и разговорность. Разговорная речь может быть только устной, разговорность может быть в письменной форме. Именно разговорность, на наш взгляд, характеризует речь в виртуальном дискурсе. Прежде всего, к этому приводит, как уже было отмечено, стремление коммуникантов к саморепрезентации, стремление выделиться в языковом плане, здесь применяется разговорный стиль речи, открывая широкие возможности к речетворчеству. Во-вторых, немалую роль играет дистантность общения, что позволяет коммуникантам чувствовать себя свободнее в речевом проявлении. Сфера общения в социальной сети подразумевает в основном бытовое, повседневное общение. Поэтому книжный и научный стиль речи функционирует редко и только в специфичных сообществах социальной сети или темах обсуждений.

В-третьих, интернет-общение часто происходит на ходу, параллельно с другими видами деятельности, что объясняет отрывочный характер высказываний, стремление к минимизации языковых усилий, всевоз-



возможные сокращения. Однако, имея возможность редактирования текста, временную техническую возможность предварительно обдумать реплику, коммуникант старается сделать свою речь более образной.

Думается, что репрезентация языковой личности представителя современной молодежи осуществляется не только языковыми единицами, но и речевыми — применяемыми в процессе общения тактиками и стратегиями. Наблюдаемые тенденции могут послужить базой исследований речевого и психологического портрета современного носителя языка.

### **Примечания**

- <sup>1</sup> *Лутовинова О. В.* Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса. Волгоград, 2009. С. 11.
- <sup>2</sup> *Шахмартова О. М., Болтага Е. Ю.* Психологические аспекты общения в социальных сетях виртуальной реальности // Изв. Пензенского гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского. 2011. № 24. С. 1006.
- <sup>3</sup> Там же.
- <sup>4</sup> URL: [http://www.bizhit.ru/index/users\\_count/0-151](http://www.bizhit.ru/index/users_count/0-151)

**Mariya S. Gonchar**, *St. Petersburg State University*

### **LANGUAGE TENDENCIES OF MODERN STUDENT'S SOCIAL DIALECT IN VIRTUAL DISCOURSE (IN TERMS OF SOCIAL NETWORK SERVICE COMMUNICATION)**

The article deals with problematics of modern student's social dialect. The article describes the present-moment language tendencies in social network service communication.

*Keywords:* student's social dialect, social network service, virtual discourse, web-communication, ethics in speech.

---

Зиновьева Анна Сергеевна  
Санкт-Петербургский государственный университет  
annazinovieva@rambler.ru

## **ИНОЯЗЫЧНЫЕ ГЛАГОЛЬНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ КОНЦА XX — НАЧАЛА XXI ВЕКА КАК ОБЪЕКТ КОМПЛЕКСНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ**

С активизацией процесса заимствования на рубеже XX–XXI вв. наблюдается рост производства глаголов от иноязычных слов. И непосредственно заимствованные, и производные глаголы-неологизмы приобретают в русском языковом пространстве ряд семантических, грамматических, стилистических и словообразовательных особенностей, а также, нередко, развивают собственные парадигматические и синтагматические свойства. Успешная презентация новейшей и актуальной глагольной лексики иностранным учащимся требует ее многоаспектного лингвистического изучения и описания.

*Ключевые слова:* иноязычные глагольные заимствования, глаголы-неологизмы, новая лексика, комплексное лингвистическое описание.

В период конца XX — начала XXI века в русском языке наблюдается интенсивный процесс активизации иноязычного заимствования. Это явление обусловлено в России социальными и политическими изменениями в жизни страны, а также стремительным развитием в последние годы науки и техники. Масштабный характер современного заимствования исследователи (например, Е. В. Маринова) сравнивают с ситуацией Петровской эпохи, когда в русском языке также шёл активный процесс заимствования. Однако современное заимствование имеет ряд существенных отличий от процессов заимствования предыдущих эпох, которые «определяют, с одной стороны, его тотальный, с другой — динамический характер»<sup>1</sup>.

Наряду с такими особенностями процесса заимствования исследуемого периода, как наличие одного доминантного языка-источника (а именно американского варианта английского языка), тотальным характером современного заимствования, ускоренной адаптацией иноязычных слов, проявляющейся в заметных передвижениях новых иноязычных слов с периферии лексической системы к центру, в стремительном формировании словообразовательного гнезда (в случае актуальности слова), наблюдается также повышенная активность производства глаголов от иноязычных

слов<sup>2</sup>. Ранее исследователями отмечалось заметное отставание деривации глаголов от деривации имён<sup>3</sup>. Примерами рассматриваемых глагольных заимствований могут служить слова: *сканировать, ксерокопировать, глобализировать, презентовать, пиарить, микшировать, мелировать, брифинговать, апгрейдить, юзать, банить, презентовать, креативить, билбордить, шопить, репостить, отскрабировать*.

Кроме того, в работах, посвященных проблематике заимствования, как правило, выбирается какой-либо один исследовательский аспект, например, лексикологический, генетический, тематический и др., в то время как данная проблема может рассматриваться комплексно, во взаимосвязи составляющих ее частей. Так, например, в частности, И. С. Улуханов обращает внимание на «необходимость более интенсивного перехода от инвентаризации новой заимствованной лексики ... к ее анализу с разных точек зрения»<sup>4</sup>. Такой опыт комплексного рассмотрения заимствований различных частей речи представлен, например, в работе Е. В. Мариновой «Иноязычные слова в русской речи конца XX — начала XXI века»: проблемы освоения и функционирования», однако в данной работе рассмотрению глагола в отличие от других частей речи не уделено достаточно внимания в силу малочисленности глагольных заимствований<sup>5</sup>. В то время как, на наш взгляд, новейшая глагольная лексика русского языка заслуживает пристального внимания еще и потому, что «глагол является наиболее сложной, грамматически организованной, отвлечённой и в то же время наиболее насыщенной, т. е. непосредственно отражающей действительность, категорией современного русского языка»<sup>6</sup>.

Выявление состава новой заимствованной глагольной лексики и ее всестороннее рассмотрение в качестве отдельного компонента лежит в русле общей задачи создания «корпуса заимствованных слов последних десятилетий» и изучения «этого корпуса с самых различных точек зрения»<sup>7</sup>.

Актуальность комплексного подхода к рассмотрению новой глагольной заимствованной лексики обусловлена тем, что при встраивании в языковую систему русского языка и при адаптации в нем на различных уровнях системы иноязычные глагольные неологизмы приобретают ряд словообразовательных, грамматических, семантических, и стилистических свойств, а, следовательно, определенные парадигматические особенности.

Основную часть иноязычных глагольных заимствований, как показывает материал, составляет производная глагольная лексика англоязычного происхождения. Непосредственно заимствуемых глаголов, получающих соответствующее оформление русскими глагольными суффиксами,

значительно меньше (*мелировать, шунтировать, сканировать, инвестировать* — непосредственно заимствованные — и *промелироваться, отсканировать, проинвестировать, смикшировать, перепрограммировать, отформатироваться* и др. — производные глаголы). Для грамматического оформления заимствованных глаголов в русском языке используются суффиксы. Традиционными являются суффиксы *-рова/-изиро*, например, ранее заимствованные глаголы *дебютировать, позировать, компрометировать* и др. Обычно такие глаголы являются двувидовыми (*глобализировать, мелировать, сканировать*). В отличие, например, от предыдущих периодов заимствования, сейчас приобрел большую, чем раньше, популярность суффикс *-ова-* (без интерфиксов *-ир-* или *-изир-*): *презентовать, пирсинговать, дриблинговать, рейтинговать*, как при заимствовании глагола, так и при глагольной деривации от иноязычных основ. Глагольные суффиксы *-и-, -а-, (-а)ну-*, как правило, оформляют или образуют разговорные глаголы, часто со сниженной окраской (*банить, лайкнуть, ксерануть, юзать, полайкать*). Однако в рассматриваемый период, например, суффикс *-и-*, как отмечают, например, В. Г. Костомаров, Е. А. Земская, все чаще носит нейтральный характер, как это происходит с глаголом *ксерить/отксерить*, первоначально воспринимавшимся как сниженный<sup>8</sup>. Похожий процесс происходит, по-видимому, с глаголом *пиарить* и его производными, а также с глаголом *мониторить*. Но многие глаголы с этим суффиксом продолжают, конечно, сохранять разговорный характер и часто сниженную окрашенность: *спамить, фолить, чатиться, логиниться*. В нейтральном употреблении такие глаголы часто замещаются глагольно-именными словосочетаниями: *рассылать спам, вести себя на грани фола, общаться в чате, войти на сайт под своим логином*.

Основную часть иноязычных глаголов, как уже упоминалось, составляет производная глагольная лексика, а не непосредственно заимствуемые глаголы. Однако далеко не все словообразовательные гнезда заимствованной лексики имеют в своем составе глагол. Следовательно, возникает ряд вопросов: при каких условиях и на каких основаниях появляется глагол, о чём свидетельствует наличие глагола в словообразовательном гнезде относительно степени освоенности и актуальности лексемы в русском языке. На образование словообразовательного гнезда от заимствованного слова, по утверждению Л. П. Крысина, влияют такие факторы, как структурный (грамматическая оформленность слова) и функциональный (то есть употребительность, актуальность)<sup>9</sup>. А при общей тенденции к языковой компрессии, замене «неоднословных наименований однословными»<sup>10</sup> получа-

ется, что словообразовательные гнезда, включающие в себя номинацию действия, испытывающие потребность в номинации соответствующего действия, предположительно, характеризуются наибольшей актуальностью (например: *презентация, презентационный, презентовать, делать презентацию*).

С точки зрения грамматических категорий русского языка, интересным представляется рассмотреть новые глагольные заимствования относительно таких параметров, как вид (образование видовых пар, одно-видовые глаголы), полнота/неполнота личной парадигмы, переходность/непереходность, способы глагольного действия, возможность образования причастных и деепричастных форм.

При вхождении в лексическую систему новые заимствованные глаголы встраиваются в лексико-семантическую парадигму русского языка, занимая в тематических и лексико-семантических группах определенное место. В литературном языке заимствованный глагол, даже при наличии синонима в языке-реципиенте, отличается от него семантическими или/и стилистическими, а также прагматическими компонентами лексического значения; ср., например: *аудировать (спец.) и слушать, мелировать и окрашивать, пиарить и рекламировать, банить и исключать, гуглить и искать*.

Интересной особенностью некоторых глагольных лексем иноязычного происхождения представляются и то, как при заимствовании из языка-источника в язык-реципиент иногда меняются стилистические и прагматические характеристики глагола, а иногда происходит и семантический сдвиг. Чаще всего это может наблюдаться при попадании стилистически нейтральной в языке-реципиенте лексемы в разговорную сферу русского языка, жаргоны и сленги, например: *юзать, миксовать, комментить, шопить*.

Следует отметить также, что, как и всей заимствованной лексике в целом, глаголам иноязычного происхождения иногда бывает свойственна фонетическая и графическая нестабильность (например, *рейтинговать* с твердым/мягким [p]/[pʲ]; *шопить* или *шопнить, заинсталить* или *заинсталлить*). Эти особенности не являются специфическими только для глагольной лексики, а обусловлены формальной неустойчивостью мотивирующего слова.

В стилистическом отношении большая часть новой глагольной лексики иноязычного происхождения принадлежит разговорной стихии, обслуживает жаргоны и сленги, однако немало единиц, полноправно вошедших или входящих в литературный язык.

В научной литературе, посвящённой заимствованию, по нашим данным, практически не представлен синтагматический аспект изучения иноязычных слов. Значит, проблема синтагматики для иноязычных глаголов становится тем более актуальной, что «глагол, как и имя существительное, является синтаксическим стержнем фразообразования. Глагольные типы словосочетаний и синтагм противостоят именным и оказывают на них громадное организующее влияние <...> Система глагола более синкретична и более синтаксична, чем система всех других знаменательных частей речи»<sup>11</sup>. Таким образом, вопрос о синтагматической сочетаемости для новой глагольной лексики оказывается наиболее перспективным. Представляется, что встраиваясь в лексическую систему языка-реципиента, иноязычные глаголы входят в состав различных лексико-семантических групп и, как правило, «перенимают» синтагматические свойства, присущие синонимичным лексическим единицам, но в ряде случаев имеют и свои особенности. Например, с одной стороны, *пиарить* и *рекламировать* одинаково сочетаются с неодушевленным объектом в В.п., однако одушевленный объект при глаголе *пиарить* встречается значительно чаще, чем при глаголе *рекламировать*. С другой стороны, субъектом действия для глагола *рекламировать* может выступать как одушевленное, так и неодушевленное существительное, а субъектом для *пиарить* может быть только лицо.

В рамках периода конца XX — начала XXI века частотность употребления заимствованной лексики, а соответственно, и новых глаголов в разные периоды может меняться в зависимости от разных причин. Так, например, *приватизация* и *приватизировать* характеризуется «неравномерностью употребления» на разных отрезках рассматриваемого периода<sup>12</sup>. Таким образом, возможно рассматривать новую глагольную лексику в диахронии, и даже в микродиахронии.

Итак, многоаспектное лингвистическое описание новейшей глагольной лексики может принести как некоторый вклад в теорию неологии в целом, так и наметить некоторые пути ее практического изучения и успешной презентации на занятиях по русскому языку, в том числе и как иностранному.

## Примечания

<sup>1</sup> Маринова Е. В. Иноязычная лексика современного русского языка: учеб. пособие. М., 2012. С. 127.

<sup>2</sup> Маринова Е. В. Иноязычные слова в русской речи конца XX — начала XXI века: проблемы освоения и функционирования: Дис. ... д-ра филол. наук. М., 2008. С. 443.

- <sup>3</sup> Земская Е. А. Словообразование как деятельность. М., 2009. С. 76; Бояркина В. Д. Новая глагольная лексика в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1993. С. 126; Земская Е. А. Активные процессы современного словопроизводства // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М., 2000. С. 126.
- <sup>4</sup> Улуханов И. С. Словообразование. Морфонология. Лексикология. М., 2012. С. 577–578.
- <sup>5</sup> Маринова Е. В. Иноязычные слова в русской речи...
- <sup>6</sup> Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М., 2001. С. 528.
- <sup>7</sup> Улуханов И. С. Указ. соч. С. 566.
- <sup>8</sup> Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. СПб., 1999. С. 210; Земская Е. А. Специфика семантики и комбинаторики производства слов-гибридов // *Slawische Wortbildung. Semantik und Kombinatorik* / Swetlana Mengel (Hrsg). Munster; London; Hamburg, 2002. S. 158–159.
- <sup>9</sup> Крысин Л. П. Слово в современных текстах и словарях: Очерки о русской лексике и лексикографии. М., 2008. С. 64–65.
- <sup>10</sup> Там же. С. 26.
- <sup>11</sup> Виноградов В. В. Указ. соч. С. 528.
- <sup>12</sup> Улуханов И. С. Указ. соч. С. 571.

*Anna S. Zinovyeva, St. Petersburg State University*

**FOREIGN-LANGUAGE VERBAL BORROWINGS  
DURING THE END OF THE 20<sup>TH</sup> TO THE BEGINNING OF THE 21<sup>ST</sup> CENTURY  
AS AN OBJECT OF COMPLEX LINGUISTIC DESCRIPTION**

An increase in the production of verbs borrowed from various foreign languages occurs as borrowing becomes commonplace during the 20<sup>th</sup> to 21<sup>st</sup> centuries. The borrowed verb-neologisms have a number of semantic, grammatical, stylistic and word-formation features in Russian. Such new verbal lexicon often develops its own paradigmatic and syntagmatic properties. The successful presentation of the most recent relevant verbal lexicon to foreign students demands its multi-dimensional linguistic studying and description.

*Keywords:* foreign-language verbal borrowings, verb-neologisms, new verbal lexicon, multi-dimensional linguistic description.

---

Иванов Сергей Юрьевич  
Санкт-Петербургский государственный университет  
serge\_ivanoff@yahoo.com

## КОНЪЮНКТИВ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Неясность представления условного наклонения в пособиях по русскому как иностранному ведет к низкому уровню усвоения данного наклонения студентами. Распыленность формальных средств выражения условного наклонения не уменьшает его грамматической и коммуникативной ценности, а наоборот, требует консолидации обсуждаемых форм в единой грамматической теме. Для этого предлагается, во-первых, единый термин для условного наклонения, во-вторых, представление его как единой граммемы, противопоставленной другим модальным формам русского глагола, в-третьих, грамматическая типология форм данного наклонения.

*Ключевые слова:* наклонение, условное, сослагательное, конъюнктив.

Категориальная характеристика глагольных форм типа *Я хочу, чтобы ты ответила; Дали бы сейчас горячую воду!; Прийти бы ему пораньше* в пособиях по русскому для иностранцев далека от ясности. В отличие от других объективно-модальных форм русского глагола форма ирреального наклонения с частицей *бы* не имеет в существующих пособиях четкого определения. Это особенно заметно по контрасту с другими модальными граммемами: индикативом, императивом и инфинитивом, если последний считать наклонением — а он фактически является таковым в преподаваемой иностранцам системе глагольных форм.

Указанный дисбаланс в отношении ирреального наклонения с частицей *бы* ощущаем и в терминологии. В отличие от единства терминов для других наклонений, форма с частицей *бы* называется двумя терминами: *условным* и *сослагательным*, а порой и считается двумя разными наклонениями. Следствием ущербности представления данных форм в учебных пособиях оказывается то, что из всех форм, участвующих в построении предикативных единиц, хуже всего студенты усваивают именно сослагательное наклонение. Обычно они не знают, как называется эта форма, хотя многие из них знают термины *инфинитив* и *императив*.

Обрисованное положение дел могло сложиться по разным причинам. Предположу две.



1. Маркировка условного наклонения смещена из морфологической сферы в синтаксическую, а наклонение, хотя и считается категорией, тесно связанной с синтаксисом и входит в группу предикативных категорий, все же ассоциируется прежде всего с морфологическими способами выражения — с глагольными суффиксами и окончаниями. На форме условного наклонения нельзя сосредоточить внимание студентов настолько легко, насколько это можно сделать на формах других наклонений.

2. В условном наклонении мы с трудом улавливаем «собственные» показатели граммемы. Здесь нет определенных формативов, прежде всего суффиксов и окончаний, какие есть у инфинитива, индикатива и императива. Единственным претендентом на роль собственного форматива условного наклонения является частица *бы*, однако статус этой частицы неустойчив. Во-первых, она вливается в союз *чтобы* и в этом случае признается частью союза, а не частью глагольной формы. На исторической грани слияния с *бы* стоит и союз *если*. Во-вторых, союз *чтобы* допускает после себя употребление не только формы, которую все признают условным наклонением, но в учебниках называют прош.вр., но и инфинитива. В конструкции *Она задала вопрос, чтобы выиграть время* грамматическая теория не готова признать инфинитив с частицей *бы* разновидностью условного наклонения, что говорит за признание *бы* частью союза, а не маркером особого наклонения. Таким образом, проблематика условного наклонения расщеплена между союзами и собственно глагольными формами.

Пособия стремятся упростить ситуацию: свести проблематику наклонения к проблематике употребления союзов, то есть свести вопрос о грамматической категории к вопросу об употреблении отдельных служебных слов. По сути, условное наклонение подается на всем протяжении курса РКИ не как грамматическая, а как фразеологическая тема. Ни к чему хорошему такое упрощение не ведет. Как показывает практика, заученное употребление *чтобы* не мешает иностранцам употреблять после него наст.вр. И что это за союз, который требует после себя глагола в определенной форме? Получается, что союз управляет глаголом?

Данная ситуация не может не вызывать неудобства у преподавателей русского как иностранного. Ее решение напрашивается само собой: необходимо включить сослагательное, или условное, наклонение в качестве единой грамматической темы в пособия. Необходимо дать этому наклонению однословный, запоминающийся и легко переводимый термин. На занятиях я пользуюсь словом *конъюнктив*. Во-первых, это распространенный международный термин, обозначающий схожие формы наклонения

в западных языках. Во-вторых, термин удобен единообразием с названиями других наклонений: инфинитив — индикатив — императив — конъюнктив. Утверждение конъюнктива как единой темы должно иметь двойное проявление. Во-первых, в пособия может быть включен самостоятельный раздел о конъюнктиве. Во-вторых, соответствующие формы последовательно характеризуются как конъюнктивные во всех остальных разделах, где они встречаются.

Однако прежде всего преподавателям нужно избавиться от морфологического комплекса в отношении конъюнктива. Необходимо учесть, что, хотя у конъюнктива и нет такой яркой центральной словоформы, какая есть у других наклонений, все же формальная маркировка конъюнктива не представляет собой ничего особенного, чего нельзя найти в других наклонениях. Модальные частицы есть в императиве: *Иди-ка; Давай-ка*; в прош.вр. индикатива: *Взял **было** рюмку, посмотрел на нее, поставил на место* (Шукшин). Основным препятствием для объяснения иностранцам конъюнктива как самостоятельного наклонения является то, что, не имея «своих» словоформ, конъюнктив пользуется словоформами прош. вр. Однако сам по себе факт использования «чужих» форм при построении глагольных граммем вряд ли создает трудности при грамматической характеристике таких случаев, как, напр., *будем говорить*, в которой инфинитив используется для построения индикатива, *давайте пойдём*, в которой индикатив используется для построения императива, и *давайте не будем спорить*, в которой инфинитив используется для построения индикатива, выступающего в свою очередь как элемент императива. Примеры можно умножить, если выйти за пределы времен и наклонений и привлечь к рассмотрению вид и залог.

Сказанное важно учесть не только для снятия «психологического» барьера в трактовке форм типа *почитал бы* как конъюнктивных, но и для включения в сферу конъюнктива таких форм, как *почитать бы*, в том числе в придаточных: *чтобы почитать*. Имея в распоряжении две основные формы конъюнктива — одну с претеритальным, другую с инфинитивным компонентом — мы можем уточнить формулировку основной теоретической проблемы преподавания конъюнктива, а именно: конъюнктив представляет собой наклонение с пониженной степенью морфологического централизма. У него нет такого морфологического центра, какой есть у других наклонений и на который опирается методика в соответствующих темах: в инфинитиве это форма инфинитива актива, в индикативе это форма актива наст. вр., в императиве это форма 2-го л. Однако в том, что

касается ближней периферии, мы находим в конъюнктиве такие же средства выражения, какие находим в других наклонениях. Предлагаемый здесь способ полевого структурирования формальных показателей конъюнктива, с одной стороны, определяет его как морфологически ущербное, периферийное наклонение, однако с другой, создает теоретическую основу для преподавания конъюнктива как обычной грамматической формы, противопоставленной другим модальным граммемам. Как периферийное наклонение, конъюнктив следует вводить после всех остальных наклонений, и в учебниках так и делается. Однако в самом конъюнктиве полезно выделить центральную форму, претеритальный конъюнктив типа *почитал бы*, и периферийную, инфинитивный конъюнктив *почитать бы*. Подобная теоретическая структура позволит достаточно гибко представить, с одной стороны, синонимию обеих конъюнктивных форм в независимом употреблении, а с другой, чередование конъюнктива с инфинитивом в придаточных. В первом случае мы имеем, напр., синонимию **Пришел бы он завтра пораньше** и **Прийти бы ему завтра пораньше**. Во втором, напр.: *Она пришла, чтобы вы с ней **познакомились***; *Она пришла, чтобы с вами **познакомиться***; *Она пришла с вами **познакомиться***.

Наряду с выделением двух основных форм конъюнктива по морфологическому признаку, в данной теме важно выделить два основных употребления конъюнктива: независимое, в главном предложении, и зависимое, в придаточном. Отмечу здесь два момента.

1. Системно-синтаксический подход к конъюнктиву позволит включить в орбиту преподавания речевые конструкции, до сих пор слабо отраженные в пособиях. Так, при вполне адекватном представлении конструкций типа *Я хочу, чтобы нас **поддержали***, за кадром остаются фразы типа *Вот (только) **поддержали бы** нас*. Семантическое соотношение независимого употребления конъюнктива с его употреблением в придаточном, равно как и вариации претеритального и инфинитивного конъюнктива в независимом употреблении, могут стать предметом как собственно грамматических, так и стилистических заданий по РКИ.

2. Грамматическая консолидация темы «Конъюнктив» позволит по-новому взглянуть на роль союзов, вводящих конъюнктивные придаточные. Вообще говоря, в том, что форматив конъюнктива прирос к союзу *что*, нет ничего необычного. В итальянском к инфинитиву прирастают объектные местоимения, а местоименные формы в спряжении французского глагола Щерба называл приставками. Интереснее то, что союзы *что* в форме *чтобы* и *если* в конъюнктивных предложениях не всегда являют-

---

ся союзами. В таких случаях, как **Чтобы** завтра же всё было сделано! и **Ах, если бы** она пришла скорее! (Карамзин), **чтобы** и **если (бы)** — это не союзы, а частицы, ставшие синтаксическими маркерами конъюнктива.

**Sergei Iu. Ivanov**, *St. Petersburg State University*

#### **RUSSIAN SUBJUNCTIVE IN A FOREIGN AUDIENCE**

Unclear presentation of the subjunctive / conditional mood in textbooks of Russian as a foreign language leads to a low level of the acquisition of this mood by students. The formal devices of this mood are scattered, which, however, does not reduce its grammatical and communicative value. Rather the opposite: this requires the consolidation of the forms in question under a common grammatical topic. It is suggested for this purpose, firstly, that a unified grammatical term be provided for the subjunctive/ conditional mood, secondly the mood in question be represented as a grammatical unity opposed to other moods of the Russian verb, thirdly, that a certain grammatical typology of the forms of this mood be accepted.

*Keywords:* mood, subjunctive, conjunctive, conditional.

Ласкарева Елена Ромуальдовна  
Санкт-Петербургский государственный университет  
laskarevaelena@mail.ru

## ЛЕКСИЧЕСКАЯ СОЧЕТАЕМОСТЬ И СТЕПЕНЬ СВОБОДЫ В ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Автор статьи, анализируя ошибки иностранных учащихся, задается вопросом, насколько детально можно «просчитать» лексическую сочетаемость слов, в какой мере и как ей можно обучить иностранцев.

*Ключевые слова:* лексическая сочетаемость, смысл высказывания, ошибки иностранцев, методические рекомендации.

Цель данной статьи — рассмотреть и проанализировать некоторые ошибки в лексической сочетаемости, допускаемые иностранными учащимися и носителями языка, и выработать свой взгляд на проблему корректности и свободы овладения и владения языком в плане обучения лексической сочетаемости<sup>1</sup>.

Работа по классификации ошибок в лексической сочетаемости может быть очень увлекательной, так как «выводит» исследователя на уровень мышления, логики, ассоциаций учащихся, допускающих эти ошибки<sup>2</sup>. Как показывает практика, ошибки иностранных учащихся могут быть связаны с интерференцией, однако в большинстве случаев они все же обусловлены не влиянием родного языка. Логика мысли интересна.

*Хорошим престижем пользуется профессия врача. Температура у меня продолжалась неделю. Я даже не могу утешать себя погодой. Я успел попасть вовремя. Он окончил образование здесь. Я слушала музыку своими ушами. Мальчик секретно бросил морковь под стол. Она открытая девушка: говорит, что думает. События, которые возникают в Корее.*

Как видим из приведенных выше примеров, в большинстве случаев коммуникативная цель достигнута: в общем и целом понятен смысл высказывания, то есть, очевидно, ошибки не являются коммуникативно значимыми. Однако в некоторых случаях возможны расхождения между смыслом высказывания и самим высказыванием:

*Я веду велосипед (= еду на велосипеде). Я люблю белую лошадь (= белых лошадей).*

В современном процессе обучения иностранным языкам делается акцент на сопоставлении разных концептуальных систем (в контексте мировой и национальной культур), а не разных языковых явлений<sup>3</sup>. Мы также придерживаемся концепции, согласно которой для человека овладеть суммой знаний о картине мира — значит выйти на когнитивный (то есть тезаурусный) уровень языковой личности.

Нам следует определить круг проблем, которые необходимо решать всем иностранцам, которые намереваются овладеть русским языком не в объеме «Турист», а в объеме «Профессионал». В курсе русского языка как иностранного первостепенное внимание уделяется синтаксической сочетаемости: *добиться + чего? (родительный падеж); стремиться + к чему? (дательный падеж); управлять + чем? (творительный падеж)* и т. д.<sup>4</sup> Однако это лишь первая ступень обучения. До сих пор нет ответа на вопрос: каким образом грамматика и лексика должны быть объединены в системном описании языков, точнее: грамматика и лексикон — в терминах Дж. Лайонза<sup>5</sup>. Однако следует отметить, что именно лексическая сочетаемость представляет собой более сложный уровень изучения, это своеобразный «пик» языковой и речевой компетенции при изучении иностранного языка. Например: *добиться + цели, успеха, результата; стремиться + к цели; к тому, чтобы ...; управлять + страной, государством, самолётом, машиной* и т. д.

Что влияет на порождение высказывания на иностранном языке? Есть ли «рецепты» для предупреждения ошибок? Безусловно, во многих случаях ошибки иностранцев связаны с незнанием ситуации употребления тех или иных речевых стереотипов. Приведем несколько интересных примеров, являющихся ошибочными лишь в плане ситуативности:

— *Спасибо за помощь!* — На здоровье!

[*Я не завтракала до конференции.*] *Вы на голодный желудок пришли?*

*Студенты преподнесли цветы.* [=на могилу основателя ун-та!]

[*Таблетка от горла мне помогла.* *Студентка:* ] *Я рада, что это полезно!*

Вывод банальный: учащиеся должны контролировать и запоминать (не менее серьезно, чем ранее изучали грамматику!) наиболее частотные варианты сочетаемостных возможностей и ситуативных употреблений слова и его лексико-семантических вариантов. Безусловно, это аксиома. Но признайтесь: часто ли об этом говорят и об этом пишут? Seriously ли и системно ли изучается такое явление, как лексическая сочетаемость?

Очевидно, следует больше внимания уделять работе с лексикой и сочетаемостью слов и меньше «идеализировать» (если хотите: «абсолютизи-

ровать»!) грамматику. Если учащиеся забывают о таком «простом» факте (или: факторе), как логика порождения высказывания на иностранном языке, это приводит к «фейерверку» ошибок в сочетаемости слов, в том числе ошибок при выборе того или иного стиля.

*Я изучаю русский язык, потому что я люблю русскую пищу. Он подтвердил свое гражданство паспортом. Качество еды здесь не соответствует моим желаниям. Терроризм является угрозой для всемирного населения.*

Многие из рассмотренных выше примеров доказывают неоднократно постулированный нами тезис, что ошибки на ЛС иностранцы допускают именно на высоком уровне обучения, пытаясь почувствовать и «проявить» свою «свободу» в иностранном языке в плане спонтанного продуцирования правильных русских фраз в монологическом высказывании. Грамматика у студентов «работает» почти безукоризненно — это уровни владения языком B2, C1 и выше. При обучении на первый план выходят (или должны выйти) семантика слова и лексическая сочетаемость (с учетом стилистического уровня).

Безусловно, границы ЛС расширяются с расширением границ значений самого слова. К сожалению, далеко не всегда определенное в словарях значение слова позволяет иностранцам правильно употреблять русское слово в речи и определить те факторы, от которых зависит правильное употребление слов в потоке речи. Язык служит посредником между мышлением и звуком, в то же время язык — «живая» и в чем-то автономная система. Как ее «охватить» во всей многоаспектности и сложности при описании в лингвистике и при преподавании в методике?

Для курса русского языка, в том числе в курсе русского языка как иностранного, следует четко отобрать лексический материал для презентации. При обучении продуктивным видам речевой деятельности (говорение и письмо) на первый план, как известно, выдвигается речепорожденческий механизм и корректность употребления основных грамматических конструкций в спонтанном монологе (устном либо письменном), — при этом возможно обойтись без большого количества лексики. Известно, что в русском языке порядка 500 тысяч слов, однако количество наиболее употребительных слов колеблется от 2000 до 2500, максимум доходит до четырех тысяч<sup>6</sup>. В репродуктивных видах речевой деятельности (слушание и чтение) на первый план выходит умение логически прогнозировать ситуацию, и в данном случае говорят о репродуктивных лексических навыках<sup>7</sup>.

Что влияет на порождение высказывания на иностранном языке? Есть ли «рецепты» для предупреждения ошибок?

*Мать лишила дочку вечеринки. Это не спорный вопрос (= я не спорю!) [Фото сделать на документ] Это можно скоро [= быстро]. Всего Вам доброго, весёлого! Песочный берег моря. Агентство очень рядом с домом (Федор).*

Системные связи, проявляющиеся в закономерностях сочетания слов друг с другом, то есть синтагматические связи, выявляются при соединении слов. Отражая связь значений слов, а, следовательно, и их системные связи в парадигмах, синтагматические отношения оказываются обусловленными лексической системой языка в целом. Вопрос: как долго и «тщательно» следует объяснять иностранцу значения слова *лишить*, чтобы он смог правильно моделировать русские фразы? Обратите, пожалуйста, внимание на следующий момент: основное значение слов в высказывании «*лишила вечеринки*» передано адекватно. И в данном случае особенности сочетаемости слов не зависят от контекста. Корректность толкования значения слова, полнота толкования значения слова — вопрос деликатный и достаточно сложный. Некоторые исследователи даже считали его практически неразрешимым и рекомендовали при изучении вопросов изучения значения слова обращаться исключительно к синтагматике, то есть порождению высказывания<sup>8</sup>.

Недостаточностью понимания ситуативного употребления слова обусловлена ошибка в примере: *Однажды король устроил вечеринку*. Слово *вечеринка* словарь определяет это как «вечернее собрание для дружеской встречи, развлечения»<sup>9</sup>. Если руководствоваться только этим комментарием, то ошибку вполне может допустить любой иностранец. То есть, речь опять идет о недостаточности комментария толкового словаря<sup>10</sup>.

Иногда, напротив, данные словарной статьи словаря сочетаемости будут избыточны, поскольку такой объем информации трудно запомнить и использовать на практике: например, словарная статья к слову «вешать» и другие подобные толкования. Сложно использовать такую информацию на практике: при порождении речи «прокрутить» все варианты сочетаемости в голове (без компьютера!) и за считанные секунды выбрать правильный вариант для своего монологического высказывания — практически невозможно!

К категории ошибок на «чистую лексическую сочетаемость» можно отнести следующий пример: *Море стало взволнованным*. Словарь определяет прилагательное *взволнованный* как «полный волнения, выражающий волнение»<sup>11</sup>. Такое определение не накладывает запрета на употребление этого слова в сочетании со словом «море»! Если спросить у русских, что или кто могут быть взволнованными, то русские — носители языка — ответят, что взволнованным может быть человек, или голос, или вид и т. п. Именно по такому



пути целесообразно идти с иностранцами при изучении лексической сочетаемости: путем анализа имеющихся высказываний (аудирование и чтение текстов) набирать коллекцию сочетаемостных вариантов к каждому изучаемому новому слову. Безусловно, это сэкономит время при обучении русскому языку как иностранному: не вникать в нюансы толкования значений какого-либо слова, а потом запоминать его сочетаемость (что непродуктивно и не всегда реально), а сразу запоминать возможные сочетаемостные характеристики слова, разграничивая основные значения многозначного слова.

Как видим, отработка лексической сочетаемости — работа «ювелирная», филигранная. Однако студенты часто не обращают внимания на лексическую сочетаемость по той простой причине, что эта проблема не была выдвинута и обозначена как проблема, требующая изучения и контроля. Иногда преподаватели-практики на уроке «фиксируют» данную тему, но этим обычно и ограничиваются, так как материала для ее изучения явно недостаточно. А сами учащиеся далеко не всегда могут разобраться в проблемах, связанных с порождением высказывания, ведь коммуникация успешно осуществляется, хотя и «чуть-чуть» не по-русски!

Стилистический подход к изучению лексики выдвигает в качестве важнейшей проблему выбора слова для наиболее точного выражения мысли. Правильное употребление слов в высказывании представляет собой не только достоинство стиля, но и необходимое условие его информативной ценности. В противном же случае ошибки будут неизбежны, как, например, в таких фразах иностранцев:

*По мнению ученых, стресс создает вред для здоровья. Я принимаю мою сиесту после обеда. Я добился диплома бакалавра в Сорбонне. Маша начала думать-думать... Лягушка жила в болоте Петербурга. Жил-был старик, который имел корову.*

Подчеркнем еще раз: с самого начала обучения языку как иностранному следует контролировать лексическую сочетаемость слов. И не только. Следует также контролировать и вопросы моделирования и организации «натуральной» русской фразы, стилистической принадлежности порождаемой фразы, «входя» в русскую логику организации высказывания, чтобы не получить неимоверную «кашу в голове» в плане лексической сочетаемости при объеме лексики в 6–8–10 и более тысяч слов. Такой «лексический хаос» невозможно «вычистить» даже при многомесячной работе с лексикой. При этом следует учитывать, что многие слова полисемантны, имеются также переносные значения слов, фразеологически связанные и контекстуально обусловленные. Вот почему внимательны и аккуратны должны быть как преподаватели, так и студенты, особенно

аспиранты и переводчики, которые «набирают» в свой лексический запас большое количество лексических единиц<sup>12</sup>.

Повторимся: на высоком уровне владения русским языком как иностранным грамматические трудности уже не представляют «откровения» для обучаемых: в грамматике не так много конструкций, их можно реально сосчитать, выучить и «затренировать» за небольшой промежуток времени, максимум за год. Главная идея данной статьи: акцент при обучении следует ставить на системное изучение лексической сочетаемости ничуть не меньший, чем на грамматику, так как в языке неизмеримое множество слов (и словоупотреблений) — целое море, а возможностей сочетаемости слов — и того больше: «море-океан». Проблема лексической сочетаемости вырисовывается все отчетливее, «рельефнее», так как тема эта серьезная и требует внимания<sup>13</sup> даже для носителей языка. Способность иностранцев соотносить языковые средства с конкретными ситуациями, условиями и целями общения, даже способность понять и принять русскую логику, помогает учащимся выразить свои мысли, но, как мы смогли убедиться, не дает «свободы» в русском языке в плане сочетаемости. Тем не менее, при изучении русского языка как иностранного мы должны вести целенаправленную работу по изучению и расширению лексической сочетаемости, ее активизации в речи. Таким образом, речь должна идти об изучении диапазона сочетаемости того или иного русского слова, что важно и для практики перевода. Полагаем, что большую часть ошибок предупредить возможно в том случае, если при обучении обращать внимание как на смысл высказывания, так и на сочетаемостные возможности каждого изучаемого русского слова, сделать работу с лексической сочетаемостью системной, целенаправленной и не менее важной, чем грамматика!

Тонкие различия в лексической сочетаемости — это «ювелирная работа», связанная с проблемой выбора слова, полисемии (быстрого и точного определения значений), связанная с проблемой вариативности употребления и речевых стереотипов, с проблемой стилевой соотнесенности, а также с проблемой частотности тех или иных слов (их лексико-семантических вариантов) и сочетаний слов.

Целесообразно, безусловно, обратиться к системе упражнений, которая позволит учащимся набирать и активизировать свою индивидуальную коллекцию русской лексики<sup>14</sup>. В книге «Прогулки по русской лексике» есть краткие методические рекомендации, которые заключают в себе квинтэссенцию опыта преподавания. Материал упражнений при желании можно расширить. Опыт нашей работы свидетельствует о том, что, как

только студенты начинают получать первые эффективные результаты, их интерес к работе намного повышается.

Тема «Лексическая сочетаемость» — тема большая, практически «бесконечная», как бесконечна лексика и комбинация слов в языке. В этом, методическом ключе наш главный вывод таков: в этом «море-океане» лексики можно ориентироваться. Но — лишь ориентироваться, поскольку свобода в выборе сочетаемостных вариантов в иностранном языке, на наш взгляд, очевидно иллюзорна.

В заключение хотелось бы еще раз отметить, что анализ и преподавание лексической сочетаемости, как и всегда стилистики, требует высокой квалификации преподавателя, его лингвистической эрудиции и — что не менее важно — языковой интуиции.

### Примечания

- <sup>1</sup> О классификации ошибок на лексическую сочетаемость см.: *Ласкарева Е. Р.* Лексическая сочетаемость в русской речи: содержание и обучение. LAP, 2013.
- <sup>2</sup> В статье используются материалы картотеки ошибок автора.
- <sup>3</sup> См., например, работы: *Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Пособие для преподавателей и студентов. М., 1965; *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987; *Халеева И. И.* Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // *Язык — система. Язык — текст. Язык — способность.* М., 1995; и др.
- <sup>4</sup> См., например: *Котелова Н. З.* Значение слова и его сочетаемость. М., 1975.
- <sup>5</sup> *Лайонз Дж.* Семиотика. М., 2004. С. 89.
- <sup>6</sup> 4000 наиболее употребительных слов русского языка / Под ред. Н. М. Шанского. М., 1985.
- <sup>7</sup> *Капитонова Т. И., Московкин Л. В.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб., 2006. С. 129.
- <sup>8</sup> См., в частности: *Лайонз Дж.* Указ. соч. С. 55–56.
- <sup>9</sup> *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М., 2007. С. 78.
- <sup>10</sup> Словарь сочетаемости (Словарь сочетаемости слов русского языка: Ок. 2500 словар. статей / Под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. М., 1983) это слово не дает вовсе.
- <sup>11</sup> *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Указ. соч. С. 79.
- <sup>12</sup> Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Под ред. Н. П. Андрушиной. СПб., 2009.
- <sup>13</sup> В плане специального изучения либо в плане коррекции.
- <sup>14</sup> *Ласкарева Е. Р.* Прогулки по русской лексике. СПб., 2013.

**Elena R. Laskareva, St. Petersburg State University**

### LEXICAL COMBINABILITY AND DEGREE OF FLUENCY IN A FOREIGN LANGUAGE

The author of the article asks foreign students questions and analyzes the student's mistakes. It is possible to predict the lexical word combination and teach foreigners how to construct sentences using proper stylistics.

*Keywords:* lexical combination, expression of thought, language mistakes in foreigners, teaching recommendations.

---

Лыпкань Татьяна Витальевна  
Санкт-Петербургский государственный университет  
tatiana76@fromru.com

## ФОНЕТИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ РЕЧИ НА РОДНОМ ЯЗЫКЕ РУССКИХ ЭМИГРАНТОВ IV–V ВОЛНЫ В ГЕРМАНИИ

Данная статья посвящена описанию реального корпуса фонетических, фонологических, акцентуационных и интонационных нарушений в устной речи русских эмигрантов IV–V волны, проживающих на территории Германии. Все данные нарушения обусловлены действиями как межъязыковой фонетической интерференции, так и внутриязыковой.

*Ключевые слова:* русские эмигранты IV–V волны, фонетические, фонологические, акцентуационные, интонационные модификации.

Данная статья посвящена обобщению предварительных результатов фонетического разведывательного эксперимента, проведенного в Германии в июле 2013 года в городе Бохуме (земля Северный Рейн — Вестфалия) в Рурском университете, на кафедре Славянской Лингвистики<sup>1</sup>. Этот эксперимент был посвящен выявлению реального корпуса фонетических, акцентологических и интонационных нарушений в устной речи русских эмигрантов IV–V волны, проживающих на территории Германии.

Изучение фонетического оформления речи на родном языке русских эмигрантов имеет важное практическое и теоретическое значение, так как оно связано с рядом проблем теории языка: социолингвистикой, этнолингвистикой, психолингвистикой, взаимодействием разных языков, двуязычием и многоязычием, фонетической интерференцией родственных и неродственных языков, с факторами, способствующими сохранению языка в окружении других языков, выявлением разной степени устойчивости фонологического компонента языковой системы в условиях иноязычного окружения.

По данным проекта «История русской эмиграции в исследованиях и публикациях за время эмиграции Россию покинуло более 20 млн человек<sup>2</sup>.

Большинство исследователей выделяет 5 волн русской эмиграции<sup>3</sup>.

Выбор информантов данного эксперимента представляется неслучайным и обусловленным рядом причин. Необходимо отметить основные черты эмигрантов IV–V волны (по данным Е. А. Земской<sup>4</sup>).

- Состав эмигрантов IV–V волны неоднороден.
- Те эмигранты, которые уезжали из СССР в 90-е годы XX века уезжали в основном навсегда, поэтому их называют экономическими эмигрантами.
- Все они хотели как можно быстрее добиться успеха в чужой стране. Для достижения этой цели им необходимо было освоить иностранный язык.
- Многие из них стремились говорить на иностранном языке и перестали говорить на родном языке.
- Такие эмигранты есть во многих странах (США, Франция, Италия, Финляндия), но особенно много их в Германии: это так называемые «русские немцы», т. е. немцы, вернувшиеся на свою историческую родину из Поволжья, Казахстана, Сибири, и их дети. По оценочным данным Министерства Иностранных дел РФ, русским языком в той или иной степени владеют около 6 млн человек, в т. ч. более 3 млн — выходцы из республик бывшего СССР. Русскоязычная диаспора в Германии уступает по численности лишь местной турецкой и значительно превосходит русскую диаспору в таких странах, как США (1,3 млн) и Израиль (1,1 млн)<sup>5</sup>.
- Они не имеют высшего образования, занимаются малоквалифицированным трудом, у них нет знаний иностранных языков. По данным Н. Л. Пушкаревой<sup>6</sup>, 99,3% граждан выезжающих на постоянное место жительства за рубеж заявили при выезде, что никаких языков, кроме русского, не знают, поэтому их родной русский язык подвергся большому влиянию неродного языка, в нем ярче видны процессы интерференции;
- Многие эмигранты этой волны не относятся к русскому языку бережно, так же как, например, их предшественники: эмигранты I волны. Немногие из них стараются передать язык своим детям, читают книги, смотрят телевидение и фильмы на родном языке.
- У них сохраняются реальные связи с Россией и ее жителями (в отличие от эмигрантов I волны), Они общаются с такими же эмигрантами из России, т. е. живут в своем кругу. Эти последние обстоятельства способствуют сохранению русского языка.

Необходимо также отметить тот факт, что состав русских эмигрантов в последние годы изменился. Он пополнился людьми, которые уезжают за рубеж на заработки или учебу на некоторое время. Тем не менее, если они живут вне России год или годы, их русский может подвергаться влиянию иностранного языка. Е. А. Земская, перечисляя типы лексических ошибок в речи русских эмигрантов, отмечает, что их интонация подвергается влиянию иностранного языка.

Однако, стоит отметить, что в речи русских эмигрантов IV волны наблюдаются не только яркие нарушения русской интонации, но и фонетические и фонологические нарушения русских гласных и согласных, а также акцентуационные нарушения, обусловленные действием как

межъязыковой фонетической интерференции, так и внутриязыковой интерференции. Данные нарушения связаны с типологическим несходством и отдаленным родством двух языков, вследствие чего наблюдается специфика фонетического, просодического и интонационного оформления речи в обоих языках, а также невладение / не достаточное владение орфоэпическими и акцентологическими нормами русского языка привело к многочисленным нарушениям в фонетическом оформлении речи на родном языке у русских мигрантов IV волны.

С целью получения реального корпуса нарушений нами был проведен **разведывательный фонетический эксперимент**, который состоял из одного опыта. Целью данного опыта было проверить сформированность фонемо-звуко-буквенных соответствий при декодировании графического сигнала в звуковой при чтении вслух фонетического представительного текста<sup>7</sup>.

**Методика проведения эксперимента:** в соответствии с инструкцией испытуемые читали вслух данный текст. Их ответы записывались на диктофон смартфона Samsung Galaxy Ace-2 и на компьютер при помощи программы Speech Analyzer 3.1. Материал подавался в виде печатного списка пронумерованных предложений. В этом списке ударение над словами не было проставлено. Предварительно испытуемые имели возможность прочитать весь текст про себя.

**Материал исследования** — фонетический представительный текст, в котором были представлены гласные и согласные во всех позициях в слове, а также использованы основные акцентно-ритмические структуры слов и основные виды вопросительных и утвердительных высказываний, учтена частотность слогов в словах.

**Испытуемые.** В эксперименте приняли участие 8 русских эмигрантов. Их возраст от 11 до 23 лет, большинство из них были рождены на территории Германии или приехали в раннем возрасте в Германию из Сибири и Казахстана (русские немцы) в 90-е годы, а также из Москвы в 2000-е годы XX века. Трое испытуемых были студентами Рурского университета города Бохума (им было от 21 до 23 лет), 1-го и 2-го курса обучения. Пятеро из них — это дети и подростки от 11 до 15 лет, школьники 6–9 класса.

Студенты были рождены в России (в Сибири) и Казахстане и приехали в Германию в раннем детстве. Из пяти школьников двое родились в Германии в Рурском регионе, а трое родились в Москве, переехали в Германию в раннем детстве.

В раннем детстве все испытуемые начали говорить на русском языке. русский является родным языком. Практически у всех у них русские роди-

тели, поэтому дома большинство из них разговаривает на русском языке, только некоторые используют дома оба языка. Трое из детей и подростков думают, считают, предпочитают читать на русском языке, из двоих детей, рожденных в Германии, один думает, считает, предпочитает читать на немецком языке, другой — на обоих, русском и немецком. Трое студентов предпочитают думать, считать, читать только на немецком языке. Практически все их родители имели рабочие специальности, кроме одного отца троих испытуемых, который был ученым-физиком. Все испытуемые владели немецким языком и другими европейскими языками.

Они изучали русский язык в школе или университете, умели читать, писать и говорить по-русски. Их уровень владения русским языком мог варьироваться от элементарного до 4-го уровня. Все они умели строить русские высказывания творчески и осмысленно, но могли допускать разного рода нарушения, особенно яркие на фонетическом уровне.

**Методы исследования:** слуховой фонетический анализ экспериментатором магнитофонных записей интерферентной русской речи с последующим транскрибированием и лингвистической интерпретацией, аудиторский анализ, осуществляемый носителями русского литературного языка, статистическая обработка данных, анкетирование<sup>8</sup>.

Как показали предварительные результаты разведывательного эксперимента, все полученные нарушения можно разделить на несколько групп.

1. Фонологические нарушения гласных русского языка, связанные с нарушениями их дифференциальных признаков: гласный переднего ряда [i] заменялся гласным заднего ряда [ы], например, *б[i]ло* вместо *б[ы]ло*, *оп[i]ты* вместо *оп[ы]ты*, *в[i]нул* вместо *в[ы]нул*, *мал[i]ша* вместо *мал[ы]ша*, гласный заднего ряда нижнего подъема [л] заменялся на гласный заднего ряда среднего подъема полного образования [о]: *гор[о]д* вместо *гор[л]д*, *[о]гни* вместо *[а]гни*, *к[о]тор[ово]* вместо *к[л]ва*, и, наоборот, вместо ударного гласного заднего ряда среднего подъема [о] был гласный заднего ряда нижнего подъема [а]: *разгов[а]р* вместо *разгов[о]р*, гласный переднего ряда среднего подъема [е] вместо гласного переднего ряда верхнего подъема [i]: *вн[e]р[e]ди* вместо *вн[i]р[i]ди*, гласный переднего ряда среднего подъема [е] вместо гласного заднего ряда среднего подъема [о]: *уч[e]ных* вместо *уч[о]ный*, гласный переднего ряда среднего подъема [е] вместо гласного заднего ряда верхнего подъема [ы], например, *[э]ксперимент* вместо *[ы]ксперимент*, гласный заднего ряда верхнего подъема огубленный [u] вместо гласного заднего ряда верхнего подъема

[ы]: ж[у]ткости вместо ж[ы]ткости, гласный переднего ряда среднего подъема открытый [ɛ] вместо гласного переднего ряда верхнего подъема [i], например, [ɛ]диниц вместо [i]диниц, гласный заднего ряда нижнего подъема [a] вместо гласного переднего ряда верхнего подъема [i]: [ja]зык вместо [i]зык, гласный переднего ряда среднего подъема [e] вместо гласного переднего ряда верхнего подъема [i]: c[e]час вместо c[i]час.

2. Фонологические нарушения русских согласных: твердость / мягкость — изуча[t] вместо изучи[tʲ], соотно[šɛ]ние вместо соотно[šɛ]ние, у ни[xʲ] вместо у ни[x], u[xʲ] вместо u[x], вызывает[tʲa] вместо вызывает[ca], рассерди[tʲa] вместо рассердит[ca], ма[lʲi]ша вместо ма[лʲы]ша, [lʲa]мпочку вместо [la]мпочку, глухость / звонкость — [zaša]ла вместо [slʒa]ла, задумав[žы]сь вместо задумав[šы]сь, нѣ[zʲi]ка вместо нѣ[sʲi]ка, место образования среднеязычный щелевой [ç] вместо заднеязычного [x] — u[ç] вместо u[x], вместо переднеязычного дрожащего [r] увулярный щелевой [ʋ]: го[ʋ]од вместо го[r]од, способ образования щелевой свистящий [s] плюс аффриката [č] вместо длиннощелевого шипящего согласного [šʲ:] — [sčʲ] итает вместо [šʲ:]итает, заходя[čʲ]ево вместо заходя[šʲ:]во.

3. Фонетические нарушения русских согласных, связаны с нарушениями интегральных признаков: вместо какуминального шипящего согласного [š] апикулярный согласный [ʃ] соотно[ʃ]ение вместо соотно[š]ение, вместо дорсального переднеязычного смычного согласного [t̪]. апикулярный переднеязычный смычный [t̪] дост[t̪]аточно вместо доста[t̪]очно, вместо переднеязычного длиннощелевого долгого согласного [šʲ:] краткий переднеязычный согласный [ʃ]: вместо следу[šʲ:]ую — следу[ʃ]ую.

4. Нарушения звуко-буквенных соответствий, связанных с незнанием правил чтения безударных гласных и согласных в определенных позициях (нарушения орфоэпической нормы русского языка, а также нарушения связаны в этом случае с действием фонетико-графической интерференцией: в латинице и кириллице буквы имеют схожее написание, но читаются по-разному): нарушение орфоэпических норм на месте орфографического «о» был гласный заднего ряда среднего подъема полного образования [o]: гор[o]д вместо гор[ʌ]д, [o]гни вместо [a]гни, к[o]тор[ovo] вместо котор[ʌva], и, наоборот, на месте орфографического «о» под ударением был гласный заднего ряда нижнего подъема [a]: разгов[a]р вместо разгов[o]р, гласный переднего ряда среднего подъема [e] на месте орфографического «е»: вп[e]р[e]ди вместо вп[i]р[i]ди, c[e]час вместо c[i]час, гласный переднего ряда среднего подъема [e] на месте орфографического «ѐ»: уч[e]ных вместо уч[o]ный, гласный переднего ряда среднего подъема [e] на месте



орфографического «э», например, [ɛ]ксперимент вместо [ы]ксперимент, гласный заднего ряда верхнего подъема огубленный [u] на месте орфографического «и» после буквы «ж»: ж[и]ткости вместо ж[ы]ткости, гласный переднего ряда среднего подъема открытый [ɛ] на месте орфографического «е» в начале слова без ударения, например, [ɛ]диниц вместо [i]диниц, согласный [j]+гласный заднего ряда нижнего подъема [a] на месте орфографического «я»: [ja]зык вместо [i]зык. Примеры на проявление фонетико-графической интерференции: пасс[ы]жиров вместо пас[л]жиров, ж[и]ткости — ж[ы]дкости, ф[и]нкции — ф[у]нкции, в области согласных — [zʌʃa]ла вместо [sʌʒa]ла, [tʌl'i]н вместо [ʃʌ]лун, [kɔp]ротивления вместо [sʌ]противления.

5. Нарушение акцентно-ритмической структуры русских слов: минус-сегментация — [lič] вместо *лучи*, [ʒiznʲ] вместо *жизни*, нарушение места ударения (связь с нарушением качества гласных) — *бѣда* вместо *бедá*, *видны* вместо *виднѣ́*, *вызвал* вместо *вы́звал*, *ходила* вместо *ходѣ́ла*, *тучами* вместо *ту́чами*, *шурочка* вместо *шуро́чка*, *странице* вместо *страни́це*, *автобус* вместо *автоб́ус*, *отдала* вместо *отда́ла*, *преподаватель* вместо *преподава́тель*.

6. Нарушения функций и компонентов интонации.

Функции интонации: а) нарушения по цели высказывания — *сколько километров в секунду он проплывает (точка)* вместо *сколько километров в секунду он проплывает?* (специальный вопрос), *кто его нарисовал (точка)* вместо *кто его нарисовал?* (специальный вопрос). Нарушение компонентов интонации-мелодики: б) движение основного тона на постцентре общего вопроса (тон на постцентре не идет вниз, а остается наверху) — *кит СИЛЬНЫЙ?* вместо *кит СИЛЬный?* *художник?* — вместо *художник?*; в) неверное синтагматическое членение высказываний — чтение высказывания по отдельным словам, г) неверное интонационное оформление незавершенных синтагм, тон, как правило, на них опускался вниз вместо поднятия наверх.

Все нарушения были связаны с большим влиянием особенностей фонетической и просодической системы, немецкого языка, с фонетико-графической интерференцией обоих языков, особенностями фонетической и просодической системы и нормы родного русского языка, Необходимо отметить, что большее количество фонетических нарушений наблюдалось у пяти студентов и школьников, рожденных или переехавших в Германию в 1990–2000-е годы, не поддерживающих активные связи с Россией, больше использующих немецкий язык в повседневной жизни, их акцент

можно назвать как ярко маркированный, у троих школьников, родители которых поддерживали активную связь с Россией и интерес к русскому языку наблюдалось несколько нарушений в области согласных, например, произношение апикального краткого щелевого [ʃ] вместо длиннощелевого долгого [šː] и компонентов интонации-мелодики — движение основного тона на постцентре общего вопроса (тон на постцентре не идет вниз, а остается наверху). Можно сказать, что у них акцента практически не было, т. е. влияние немецкого языка было минимальным.

### Примечания

- <sup>1</sup> Выражаю искреннюю благодарность заведующей кафедрой Славянской лингвистики Рурского университета в Бохуме д-ру филол. наук, проф. Тане Анштатт за поддержку данного совместного научного проекта и предоставления возможности проведения эксперимента и прохождения стажировки на данной кафедре в университете в июле 2013 года.
- <sup>2</sup> Проект «История русской эмиграции в исследованиях и публикациях» (библиографическая информационная система — old.bfrz.ru). — URL: <http://www.russkie.org>
- <sup>3</sup> Там же.
- <sup>4</sup> Земская Е. А. Особенности русской речи эмигрантов 4 волны. 2005. С. 1. — URL: [http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/28\\_520](http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/28_520)
- <sup>5</sup> URL: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Российская\\_диаспора](http://ru.wikipedia.org/wiki/Российская_диаспора).
- <sup>6</sup> Пушкарева Н. Л. Русские за рубежом // Русские / Отв. ред. В. А. Александров, И. В. Владова, Н. С. Полищук. М., 1997 (Серия «Народы и культуры»). С. 156.
- <sup>7</sup> Фонетический текст был взят из работы С. Б. Степановой, см.: Степанова С. Б. Фонетические свойства русской речи: реализация и транскрипция: Дис. ... канд. филол. наук. Л., 1988.
- <sup>8</sup> Анкетирование проводилось по анкетам, разработанной Е. А. Земской, см.: Земская Е. А. Язык русского зарубежья // Русский язык в научном освещении. № 1. М., 2001. С. 114–131. — URL: <http://rulit.org/read/609>.

**Tatiana V. Lypkan',** *St. Petersburg State University*

### **PHONETIC FEATURES OF RUSSIAN NATIVE LANGUAGE SPEAKERS' SPEECH (RUSSIAN EMIGRANTS OF IV–V WAVES IN GERMANY).**

This report is devoted to the description of the real body of phonetic, phonological errors, violations of stress and intonation in speech of 4–5<sup>th</sup> waves Russian emigrants living in Germany. All these disorders are caused by the actions of both interlanguage and intralingual interference.

*Keywords:* Russian emigrants of 4–5<sup>th</sup> wave, phonetic, phonological, accent, intonation modifications.

Мирошникова Марина Григорьевна  
Санкт-Петербургский государственный университет  
marinam2002@mail.ru

## О ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ «СЛОЖНОГО» СИНТАКСИСА СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

В статье рассматриваются разновидности современных русских разговорных синтаксических построений и описываются механизмы адаптации подобных моделей к условиям художественного текста.

*Ключевые слова:* разговорный синтаксис, несобственно-прямая речь, синтаксические контаминации, полипредикативность.

Лингвистические исследования, посвященные языку современной художественной прозы в первую очередь обращают внимание на тот факт, что её основной языковой особенностью является активное проникновение (а иногда и преобладание) разговорных элементов (лексики, просторечий, жаргона и даже фонетических искажений), ведущее к смешению различных стилей. Наряду с лексикой отмечают и различные синтаксические изменения текстов русских авторов конца XX — начала XXI века, связанные с употреблением разговорных синтаксических структур в письменной речи и осложняющие синтаксическое наполнение текста.

Вопросам изучения «сложного синтаксиса» исследователями современного русского языка в последние годы уделяется особое внимание. Об этом свидетельствует достаточное количество работ, посвященных изучению языка современной русской прозы<sup>1</sup>.

Данная проблема связана с изучением истории развития русского синтаксиса и различением синтаксических типов прозы: синтагматической, характеризующейся преобладанием подчинительной связи (гипотаксиса) и совпадением границ предложения и высказывания, и актуализированной, в которой семантически значимые компоненты предложения выдвигаются на главенствующие позиции, что ведёт к нарушению синтагматических цепочек и разрыву структурных связей внутри предложения<sup>2</sup>. Известно и то, что синтаксическая сложность, трудность восприятия того

или иного текста зависят от синтаксической иерархии в предложении, его длины и порядка слов<sup>3</sup>.

Следует обратить внимание и на тот факт, что особенностью построения современной речи является её отход от логического начала в мышлении, появление в речи так называемой «рваной» мысли, часто связанной с логикой абсурда. К подобным текстам относятся, например, многие произведения В. Пелевина, в прозе которого присутствует так называемый поток сознания, зачастую не имеющий никакого чёткого логического оформления. Отмирание логики, классической системы композиции и организации языковых средств, отход от художественных принципов классической литературы создают специфические тексты, в основе построения которых лежит лингвистический абсурд<sup>4</sup>. Многие исследователи обращают внимание на тот факт, что современных писателей интересует больше не та или иная идея художественного текста, а эстетическая доминанта, которая «проявляется в особом внимании к языку, к тому, как, с помощью каких языковых средств выражена мысль»<sup>5</sup>. В качестве одного из наиболее ярких примеров подобной прозы можно назвать рассказ Анатолия Гаврилова «Берлинская флейта». Изобилие простых предложений, часто с полным отсутствием подчинения и соподчинения создают звуковое ощущение музыкального ритма, похожего на барабанную дробь:

«Чуть выше, чуть ниже. Дом напротив обтянут пленкой, пленка шуршит, трещит, хлопает. Чуть вперёд, чуть назад, чуть выше, чуть ниже. Ветер подует, листья посыплются, полетят, только марля останется. ...Дай чуть вперёд, дай чуть назад...»<sup>6</sup>

Говоря о синтаксической организации современной прозы, следует обратить внимание на изменение качества сложных предложений, а именно, преимущественное употребление бессоюзных и сочинительных конструкций.

«Младенцем была, носили к причастию. Теперь боимся. Опять церкви рушат»<sup>7</sup>.

К характерной особенности многих современных художественных текстов относится и избыточное употребление однородных членов предложения, часто ориентированных на звуковое произношение, что подчёркивается участвующим использованием вопросительного и восклицательного знаков при перечислении.

«Ну что это, ну как этот ад называется на человеческом языке — перепады давления? Магнитные бури? Сужение сосудов? Приближение смерти? Старость, накопец? Дряблая рыхлая старость в 40 лет?»<sup>8</sup>.

Специфическим приёмом, создающим опосредованное описание интонационной характеристики высказываний служит тире, подчёркивающее расчленённость предложения.

«А вы, — с духом собралась, — рано-то... Тоже, видать, по делу?» — А как же... — глаз прищурил. — Проснулся и — на рынок. За картошкой.» — «Ой!» — обрадовалась — «Вы в Америке учились?» — «Почему? — напугалась, — в Америке? В деревне. Малые Половцы». Брови свёл: «В нашей, — уточняет, — в советской?»<sup>9</sup>.

Особого внимания заслуживает такое явление как усиление синтаксической аграмматичности, в большинстве случаев связанное с преобразованием несобственно-прямой речи в «несобственно-персонажную». К наиболее ярким проявлениям аграмматизма можно отнести синтаксические контаминации, которые являются не столько ошибками в построении предложения, сколько стилистическими фигурами, которые меньшими языковыми затратами достигают наибольшего воздействия на адресата, либо, наоборот, избыточными построениями добиваются приращения смысла сказанного. По сути, синтаксические контаминации являются сильными элементами языковой свободы в текстах современных художественных произведений.

«Писательница N выпила воды из крана — о, какая мерзкая вода в этой земле, текущей молоком и мёдом! — раскрыла тетрадь и написала: „Ангел-Рая. Крошка недюжженного государственного ума. Женщина-учреждение. Канает под кошечку. Ходит, вертит задом — настоящим задом старинной ручной работы. Сейчас таких не делают. Сейчас редко встретишь женщину со столь добротным обоснованием всего сущего не земле Вообще — Ангел с нежнейшим голосом. Любит быть в курсе не то что всех событий и веяний, но стоять у истоков, зачинать, держать в руках нити, поворачивать штурвал, греть под крылом, высиживать, сладко интриговать, нежно, не больно убивать соперника, да и не убивать вовсе (что это я!), а растворять в некоем вязком сиропе, тихо помешивая ложкой варево. Напевая при этом колыбельную песню. Обладает способностью возникать одновременно в нескольких местах“»<sup>10</sup>.

Наиболее распространены контаминированные конструкции — аппликации косвенной речи на прямую (или наоборот). В таких случаях прямая речь настолько органично вплетается в ткань всего предложения, что автор даже не считает необходимым выделить её графически:

«А королева как раз кормила наследника престола и была так занята, что ничего не поняла, но её вытолкали взашей вместе с пащенком и из дворца и из города, **хорошо не казнили, сказали дамы**»<sup>11</sup>.

«Какая, в конце-концов, разница, кто заинтересован в раскрытии преступления... Не надо путать „вкусовое“ и „принципиальное“, **говорила себе Настя**. Если я могу быть полезной, то я должна сделать всё от меня зависящее»<sup>12</sup>.

Подобное построение является одним из примеров адаптации моделей разговорного синтаксиса к условиям художественного текста.

Ещё одним примером адаптации моделей разговорного синтаксиса можно назвать согласование слов или соединение частей фразы по смыслу, вопреки грамматическим нормам.

«А Гришуне нравилось это наглое поклонение; да ему, неразборчивому, всё нравилось на этом свете: и утреннее махание лопатой по утреннему снежку, и житьё в зале с камином, заваленном трухой, и **то, что первый этаж и дверь отворена — заходи любой**»<sup>13</sup>.

«Все её жители относились к стране, как к своей квартире, и так одевались, и так жили, не снимая домашних тапочек, и так передвигались по ней, и так ссорились, — **незаметно, небрежно и смертно привязаны к домашним, — совершенно не вынося друг друга, и взрываясь, когда чужой посмеет плохо отозваться о ком-то из родни...** Они так и убегали из неё, как сбегают из дома — до конца не в силах окончательно вырвать его из себя»<sup>14</sup>.

Заслуживает внимания и приём совмещения в одном предложении разных предложений по цели высказывания.

«Знаете, много пенсионеров приехало, жаль старичков — им уже не войти, не влиться в общество, что ж им — помирать раньше времени?»<sup>15</sup>.

«А он, беспечный, ... простая душа, брал авоську, нагружал её простоквашей и сметаной и шел навещать заболевшую Лизавету, и приходилось идти с ним, и, Боже мой, что за берлога, что за комната, жёлтая, жутка заросшая грязью, слепая, без окон!»<sup>16</sup>.

Предложение начинается как повествовательное, а заканчивается как вопросительное или восклицательное.

Одной из наиболее трудных для восприятия структур можно назвать включение в разряд однородных членов простого предложения предикативной части:

«...школьная подруга Гришуни, неудавшаяся актриса, немножко поёт под гитару»<sup>17</sup>.

Подобные построения, не утрачивая предикативности, рассматриваются чаще всего как «окказиональные» сложные структуры, которые возникают вследствие необходимости придать высказыванию максимальную конкретность.

Усложняет синтаксические построения и намеренное использование многосоюзия, которое накладывается на большие однородные группы, тем самым усиливая информативный объем предложения. Высокая степень полипредикативности чаще всего способствует синтаксической затрудненности художественного текста.

Если восприятие современных текстов современной художественной литературы не всегда является простым для носителей языка, то процесс понимания, вхождения в текст студентами, изучающими русский язык как иностранный, без сомнения вызывает множество вопросов. Практика преподавания современной художественной литературы в иностранной аудитории показывает, что именно тексты, насыщенные субъективацией повествования, проявляющейся в активном употреблении несобственно-

прямой речи, представляют наибольшую сложность. Чтение подобных текстов требует декодирования всей модели предложения, распутывания сложных композиционных сложений, создающих композиционную напряженность текста, что, в итоге, развивает языковую интуицию и способствует дальнейшему самостоятельному обучению языку.

### Примечания

- <sup>1</sup> *Акимова Г. Н.* Синтаксическая составляющая в создании «трудности» современного художественного текста // Обретение смысла: Сб. ст., посв. юбилею д-ра филол. наук, проф. К. А. Роговой. СПб., 2006. С. 60–71.
- <sup>2</sup> *Арутюнова Н. Д.* О синтаксических типах художественной прозы // Общее и романское языкознание. М., 1972.
- <sup>3</sup> *Акимова Г. Н.* Указ. соч.
- <sup>4</sup> *Виротайнен М.* Гибель абсурда // Абсурд и вокруг. Сб. статей / Отв. ред. О. Буренина. М., 2004. С. 240.
- <sup>5</sup> *Маркова Т. Н.* О некоторых аспектах динамики речевых форм в художественной прозе конца XX в. // Вестн. Омского гос. ун-та. Омск, 2002. № 8. С. 126.
- <sup>6</sup> *Гаврилов А.* Берлинская флейта, М., 2010. С. 7.
- <sup>7</sup> *Чижова Е.* Время женщин. М., 2010. С. 26.
- <sup>8</sup> *Рубина Д.* Вот идёт мессия! М., 2007. С. 80.
- <sup>9</sup> *Чижова Е.* Указ. соч. С. 4.
- <sup>10</sup> *Рубина Д.* Указ. соч. С. 101–102.
- <sup>11</sup> *Петрушевская Л.* Собр. соч. Т. 4. М., 1996. С. 218.
- <sup>12</sup> *Маринина А.* Игра на чужом поле. М., 2005. С. 42.
- <sup>13</sup> *Толстая Т.* Поэт и муза // Русские цветы зла. М., 2001. С. 325.
- <sup>14</sup> *Рубина Д.* Указ. соч. С. 33.
- <sup>15</sup> Там же. С. 94.
- <sup>16</sup> *Толстая Т.* Указ. соч. С. 327.
- <sup>17</sup> Там же С. 322.

**Marina Gr. Miroshnikova**, *St. Petersburg State University*

### **ON THE INTERPRETATION OF “COMPLEX” SYNTAX OF CONTEMPORARY RUSSIAN PROSE IN THE RFL PRACTICE**

The article is concerned with the analysis of colloquial syntax models in contemporary Russian prose. Special attention is paid to methods of adaptation of colloquial syntax structures to the written texts.

*Keywords:* colloquial syntax, experienced speech, syntax contaminations, polypredicativity.

---

Морозов Максим Александрович  
Санкт-Петербургский государственный университет  
lukino@pochta.ru

## К ВОПРОСУ О СОБСТВЕННО ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

Несмотря на частотное употребление в современных СМИ, собственно публицистические фразеологизмы не зафиксированы в словарях. В статье на материале газетных заголовков рассматриваются такие разряды собственно публицистических фразеологизмов как перифразы и социально-политические эвфемизмы; предлагается структура построения словарной статьи учебного словаря, основным содержанием которой является информация об истории возникновения единицы, описание особенностей ее функционирования, а также перечисление сфер использования данного фразеологизма с приведением иллюстративного материала.

*Ключевые слова:* фразеологизм, перифраза, социально-политический эвфемизм.

Использование фразеологизмов в публицистике является частотным приемом, с помощью которого автор передает оценку описываемой ситуации; употребленный в контексте журналистского материала, фразеологизм являет собой пример взаимообусловленности языковой деятельности и опыта человека. Анализ газетных заголовков 2006–2014 гг., а также анализ словарей публицистики (Г. Я. Солганик, А. Б. Новиков, В. П. Берков, В. М. Мокиенко, С. Г. Шулежкова и др.) показали, что общезыковые фразеологизмы, которые используются в газетной публицистике, обладают, как правило, остро-политическим содержанием и несут в себе социальную оценку. Нередко единицы используются в трансформированном виде (данную особенность диктует необходимость преодоления газетного стандарта), однако не исключается употребление фразеологизмов в нормативном виде. Публицистический стиль речи обладает собственным корпусом фразеологических единиц, который со временем пополняется так называемыми «газетными штампами» и «газетными клише». На наш взгляд, существуют фразеологизмы, которые являются яркой приметой именно газетной публицистики. Это единицы, выполняющие определённые функции (перифразы, например, помогают избежать повторов и расширить синонимию, а эвфемизмы используются с целью смягчения



чего-либо негативного и манипулирования сознанием). К разряду таких собственно публицистических фразеологизмов мы относим перифразы (*серый пояс, мягкая сила, «закон Димы Яковлева»* и др.) и социально-политические эвфемизмы (*арабская весна, миротворческая операция, либерализация цен* и др.). Таким образом, фразеология публицистики состоит из общеязыковых фразеологизмов, фразеологизмов, характерных для газетной публицистики, а также из газетных штампов и клише. В качестве примера приведем анализ публицистических фразеологизмов *серый пояс* (перифраза) и *вежливые люди* (эвфемизм). Данные выражения могут употребляться в разговорной, художественной и даже в научной речи, однако преимущественной сферой их использования является публицистика.

## СЕРЫЙ ПОЯС

**1. Возникновение.** *Серый пояс* — перифраза терминологического происхождения — получила распространение в прессе в связи с необходимостью вывода старых, малоэффективных промышленных предприятий из центра Петербурга. В словарях данная единица не зафиксирована, ее толкование ( $\approx$  номинат, виртуальная часть перифразы, которая обычно реализуется одним словом, реже — в нашем случае — словосочетанием) находим в одной из газетных публикаций:

«„Серым поясом“ специалисты называют опоясывающие город промзоны, т. к. на картах их принято обозначать именно серым цветом»<sup>1</sup>.

В соответствии с классификацией И. Р. Гальперина, который делит перифразы на оригинальные (авторские) и традиционные<sup>2</sup>, «серый пояс» относится к оригинальным перифразам. Данная образная речевая единица построена по продуктивной модели *Метафорический компонент / опорное слово*<sup>3</sup> и входит в тематическую группу «географические объекты». Можно предположить, что *серый пояс* возник по аналогии с *зелёным поясом*. Последняя единица, кстати, зафиксирована в Научно-техническом энциклопедическом словаре и определяется как «открытая местность, которая служит ограждением прилегающей застроенной территории. Концепция зеленых поясов впервые была выдвинута Эбенезером Ховардом (1850–1928) в Великобритании. Ховард использовал их в планах озеленения городов, чтобы отделить жилые районы от индустриальных. Зеленые пояса представляли собой барьеры между заводами и коммерческими районами»<sup>4</sup>. Отличительной особенностью перифразы, которая выделяет ее в ряду фразеологических единиц, является полиноминантность, то есть множественная номинация одного денотата. В системе перифраз

синонимия преобладает над омонимией, а антонимия и вариантность отсутствуют. Синонимичных *серому поясу* перифраз нами не обнаружено. В качестве омонима можно привести единицу из политического дискурса, зафиксированную в прессе начала 2000-х годов. В таких контекстах *серым поясом* называются регионы РФ, местная власть в которых волонтаристски управляет всеми сферами жизни:

«Уже сейчас в России заговорили о возникновении „серого пояса“, то есть таких регионов, где местные „князья“ что хотят, то и творят. Под „личный контроль“, то есть вне закона, берутся бизнес, пресса, правоохранительные органы, свобода личности и т. п.»<sup>5</sup>.

Символика серого цвета передает атмосферу территорий, на которых располагаются старые промышленные предприятия. «В русском языке серый цвет ассоциируется с заурядностью и будничностью (ср. „серые будни“; „такая серость“). Для русских серый цвет <...> внушает даже такие чувства, как скука, тоска, безнадежность»<sup>6</sup>. «Серый может быть хорош на благородных фактурах (шелк, атлас, бархат, мех), на оперении птиц, облаках, старой обветренной древесине (серые избы), мраморе и драгоценных камнях. В городской среде с большими серыми фасадами, тротуарами и пасмурным небом этот цвет действует подавляюще и угнетающе»<sup>7</sup>. Отрицательная окрашенность не характерна для перифраз, однако оценочность привносится сознательно<sup>8</sup>.

**2. Функционирование.** Перифраза «серый пояс» преимущественно употребляется в кавычках, значение данной единицы, как правило, становится понятным из контекста: в тексте определение обычно не приводится.

«„Серый пояс“ Петербурга должен стать „зеленым“, или город ждет катастрофа. „Серый пояс“ занимает примерно треть территории Петербурга и до 40% исторического центра. В европейских городах, для сравнения, этот показатель не превышает 10%»<sup>9</sup>. «Для сектора традиционной гостиничной недвижимости, офисных зданий и торговли ответом может стать редевелопмент депрессивных зон „серого пояса“, которые Смольный медленно, но все же вводит в коммерческий оборот. Годятся бывшие промышленные территории и для жилья класса бизнес и комфорт»<sup>10</sup>.

**3. Сферы использования.** Выражение «серый пояс» используется в публикациях, касающихся градостроительной политики и редевелопмента промышленных территорий. Единица утратила «терминологичность», ее можно встретить не только на страницах специализированных изданий, но и в общественно-политических газетах и журналах.

«Петербург не должен жить в „сером поясе“. В городе, на мой взгляд, должны оставаться наукоемкие производства, материалоемкие — лучше вынести за его черту или на окраины»<sup>11</sup>.

## ВЕЖЛИВЫЕ ЛЮДИ

Обратимся к анализу социально-политического эвфемизма «вежливые люди», но прежде отметим, что «Социально-политические эвфемизмы, в отличие от обиходно-бытовых, создаются и используются в особой речевой ситуации, где собеседниками являются государственный аппарат в лице чиновников, с одной стороны, и народонаселение этого государства, с другой»<sup>12</sup>.

**1. Возникновение.** Выражение появилось в период Крымского кризиса в феврале-марте 2014 года. «Вежливыми людьми» жители Крыма назвали находящихся на территории полуострова миротворцев, которые были одеты в военную форму без опознавательных знаков, но агрессии по отношению к местному населению не проявляли.

«Согласно версии украинской стороны, „вежливые люди“ являются бойцами спецподразделений. По версии пророссийских активистов на Украине, „вежливые люди“ — бойцы местных сил самообороны из числа бывших „афганцев“, ветеранов вооруженных сил и силовых структур»<sup>13</sup>.

Впоследствии, власти РФ объявили, что «вежливые люди», которые обеспечивали безопасность во время проведения референдума о статусе Крыма, были российскими военными.

«„Действительно, безопасность референдума обеспечивали специальные люди. Вежливые люди“, — заявил пресс-секретарь В. Путина Д. Песков»<sup>14</sup>.

В соответствии с классификацией Л. П. Крысина, данная единица одновременно попадает в разряд «Дипломатия» и «Деятельность армии»<sup>15</sup>. Существительное с общим значением «люди», которое используется для номинации конкретных миротворцев, служит языковым средством выражения эвфемизации.

**2. Функционирование.** Использование эвфемизма «вежливые люди» в публикациях, как правило, сопровождается фотографиями вооруженных людей в масках и военной форме. Контексты, типа «вежливые люди» взяли штурмом еще одну украинскую базу, проиллюстрированные соответствующими фотографиями, придают единице (и всей публикации) ироничный, «оксюморонный» оттенок. Ср.: Вежливый — 1. Соблюдающий правила приличия; учтивый, предупредительный, обходительный. 2. Выражающий учтивость, исполненный предупредительности<sup>16</sup>. См. также синонимы: светский, деликатный, тактичный, любезный<sup>17</sup>. Стоит отметить, что эвфемизм «вежливые люди» встречается не только в «нейтральных» текстах, но и в текстах проблемного характера, где присутствует и прямая номинация (см. выше пример из газеты «АиФ»).

**3. Сферы использования.** Единица получила широкое распространение в общественно-политических СМИ, а также в блогах, стала продуктивным интернет-мемом («Вежливость города берет!», «В Крым идет эсминец Вежливый. За ним следуют фрегат Любезный и БДК Обходительный» и т. д.). Примечательно, что «вежливых людей» можно встретить не только в прозаическом, но и в поэтическом контексте: в сети опубликовано стихотворение:

«Вежливы люди в вежливом Крыме  
В вежливой форме вежливо просят,  
Как-то не хочется ссориться с ними,  
Ведь даже оружие вежливо носят,  
Вежливы каски, под масками лица»<sup>18</sup>.

Обобщая, можно сделать вывод, что собственно-публицистические фразеологизмы, не смотря на частотное их употребление в современных СМИ, не находят отражения в словарях. Многочисленные контексты и разнообразная авторская интерпретация затрудняют понимание таких единиц, особенно негативно это сказывается на иностранцах, которые обращаются к российской прессе. Актуальным представляется создание учебного словаря собственно-публицистических фразеологизмов. В статье такого словаря целесообразно указать модель, по которой образована единица, кратко рассказать историю возникновения фразеологизма, описать культурную коннотацию компонентов, особенности функционирования и сферу использования, обращаясь к иллюстративному материалу в виде контекстов из газетно-журнальных публикаций.

### Примечания

- <sup>1</sup> Санкт-Петербургские Ведомости. № 012 от 23.01.2013.
- <sup>2</sup> Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М., 1958. С. 158.
- <sup>3</sup> Гаврин С. Г. Фразеологический перифраз русского языка и его развитие в современную эпоху // Вопр. теории и методики русского языка. Пермь, 1971. С. 59–71.
- <sup>4</sup> Научно-технический энциклопедический словарь. — URL: <http://dic.academic.ru/>
- <sup>5</sup> Новая газета — Мир людей от 28.08.2001. — URL: [http://www.penza.yabloko.ru/SMI/NG\\_ML/vla.htm](http://www.penza.yabloko.ru/SMI/NG_ML/vla.htm)
- <sup>6</sup> Барышева Я. А. Когнитивный механизм серого цвета в культуре народов мира // Вестн. Бурятского гос. ун-та. Вып. 10. 2010. С. 104.
- <sup>7</sup> Миронова Л. Н., Иванов Д. Г. Цвет — это что? Краткий курс теории цвета. Статьи. Практические упражнения: учеб. пособие [Электронный ресурс]. — URL: <http://mironovacolor.org/>
- <sup>8</sup> Новиков А. Б. Субстантивные перифразы в современной советской газетной публицистике: Дис. ... канд. филол. наук. Л., 1988. С. 145.
- <sup>9</sup> Мой район. — URL: <http://www.mr7.ru/articles/86372/>
- <sup>10</sup> Restate.ru. — URL: <http://www.restate.ru/material/155085.html>

- <sup>11</sup> МК в Питере. — URL: <http://spb.mk.ru/article/2014/01/30/977430-prorab-iz-smolnogo-neskuchaet-po-rabote-v-pravitelstve.html>
- <sup>12</sup> *Ковшова М. Л.* Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры. М., 2012. С. 73.
- <sup>13</sup> Аргументы и факты. — URL: <http://www.aif.ru/society/people/1149174>
- <sup>14</sup> URL: <http://www.interfax.ru/russia/372634>
- <sup>15</sup> *Крысин Л. П.* Эвфемизмы в современной русской речи. Русистика. Берлин, 1994. № 1–2. С. 28–49. URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/krysin-94.htm>
- <sup>16</sup> *Ефремова Т. Ф.* Толковый словарь. 2000. — URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/145428>
- <sup>17</sup> *Абрамов Н.* Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. М., 1999.
- <sup>18</sup> URL: <http://prokhor-tebin.livejournal.com/655394.html>

**Maksim A. Morozov**, *St. Petersburg State University*

#### **REVISITING OF ACTUALLY PUBLICISTIC PHRASEOLOGICAL UNITS**

Despite the frequency of using in the modern mass media, the actual journalistic idioms are not registered in the dictionary. In the article such categories of actually publicistic phraseological likeparaphrases and socio-political euphemisms are being analyzed on the material of newspaper headings; the structure for constructing an entry of the educational dictionary is given in the article. Its main contents are information of etymology of unit, the description of its features and functioning. Also the areas recitation of these phraseologism using connected with an illustrative material are given.

*Keywords:* phraseological unit, paraphrase, socio-political euphemism.

---

Сретенская Лариса Викторовна  
*Санкт-Петербургский государственный университет*  
sretenskaya2010@yandex.ru

## **ЛЕКСИЧЕСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА СМИ И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ)**

Данное сообщение посвящено анализу новой лексики, отражающей нашу реальность и наше представление о ней, в языке СМИ и Интернет-ресурсов, трудностям ее понимания иностранными учащимися факультета политологии.

*Ключевые слова:* язык СМИ, лексические новообразования, русский язык как иностранный.

Язык — это живая система, постоянно пополняемая за счет наименования новых реалий, понятий, предметов, явлений и т. п., либо новых оценок, даваемых уже существующим. Слова и словосочетания, которые олицетворяют нашу реальность или наше представление о ней, появляются постоянно в языке. Сегодня «создателями» таких новообразований, в первую очередь, являются блогеры, участники различных интернет-сообществ, а также работники СМИ.

Для иностранных учащихся факультета политологии такая новая лексика представляет большой интерес, но и большую трудность. Чтение текстов общественно-политического характера, в которых освещаются актуальные события, поиски такой информации в интернете, интерес к обсуждению в блогах требуют серьезной работы. Узнать, что пишут, что говорят, как оценивают, невозможно без понимания значений отдельных языковых единиц. Новые слова и словосочетания несут информацию о нашем времени, об образе мыслей другого народа, о непривычных социальных ситуациях.

Трудность представляет не только понимание и перевод номинативного значения, но, прежде всего, того комплекса внутренних смыслов, аллюзий, оценок, которые скрыты в нем. Например, семантический неологизм «хомячки». Сегодня так называют доверчивую и легко манипулируемую часть населения. Конечно, иностранцу это необходимо объяснять. Анализ таких лексических единиц важен и в культурологическом аспекте,

так как подобные новообразования отражают и определенные национально-культурные свойства российского народа. Например, очевидно, что свойственное россиянам критическое отношение к правительству и чиновничеству выражено в таких неологизмах как «Госдура, кремлежулики, газпромсапиенс, думаки, закон подлецов» и пр.

Подобные лексические новообразования представляют интерес не только для лингвистов, но и для носителей языка, проводящих некоторое время в интернете, ищущих там нужную информацию. В Интернете существуют и различные «справочники», объясняющие новообразования. Например, «Луркоморье» — энциклопедия современной культуры, фольклора и субкультур, а также всего остального», «Викиреальность» — интеллектуальный клуб, работающий над свободной энциклопедией об Интернете: сайтах, блогах, жаргоне, сетевых энциклопедиях, людях и т. д., которую может дополнять и исправлять каждый и др. Уже не первый год в Интернете действует проект «Слово года» (Экспертный совет при Центре развития русского языка, возглавляемый М. Эпштейном), программа «Говорим по-русски» (радио «Эхо Москвы») проводила опрос и голосование на своем сайте, какие слова вошли в язык и стали особо популярными в 2012, 2013 годах, проводился анализ СМИ, чтобы выявить пресслово года -2012, 2013. Интерес иностранных учащихся к новой лексике обусловлен тем, что они хотят понимать, что пишут в Интернете, поэтому игнорировать их в процессе работы невозможно. Данная статья посвящена лексике газет и интернет-сайтов, которая анализировалась на занятиях по языку СМИ с американскими учащимися и японскими бизнесменами. В данной работе рассматриваются, в основном, новые лексемы, но в качестве примеров могут приводиться и устойчивые словосочетания последнего времени. Ограничено наше исследование и тематически: это новообразования, появившиеся в результате обсуждения, притяия или осуждения, оценивания явлений общественно-политического, социального характера, вызвавших в нашем обществе неоднозначные оценки и реакции и заимствования из сети.

Главные особенности таких неологизмов в том, что они живут «здесь и сейчас», дифференцируются стилистически, ограничены условиями речевого общения, функционируют в определенной социальной группе людей, отражают критическое или оппозиционное (*распил* — (жарг., неол.) 'раздел, делёжка денег, власти, влияния и т. п.', *диссергейт* — термин, которым описывают разоблачение подлога при написании кандидатских и докторских диссертаций) отношение к принимаемым государственно-

ми органами решениям и законам или, наоборот, выражают поддержку определенным событиям (*письма Толоконниковой* — письма одной из участниц Pussy Riot из заключения, разоблачающие недостатки системы исправительных учреждений в России). Большинство неологизмов содержат негативные экспрессивные оценки, функционируют в Интернете, имеют разговорный характер.

В таких словах и словосочетаниях особенно остро ощущается новизна и дух времени. Поэтому многие слова и словосочетания не станут широко употребительными, но в определенный период времени они используются активно. Например, почти не слышно сегодня *пехтинг* (слово *пехтинг* — по фамилии депутата Госдумы — стало нарицательным в значении ‘поиск компромата на должностных лиц’), все меньше употребляют *оборонсервис* (‘расхищение госсредств с помощью мошеннических схем’), т. к. с ними связанные события потеряли актуальность, а вот другие становятся общеупотребительными. Такими словами стали *евромайдан*, *болотный процесс*, *креатив*, *вау*, *гламур*, *откат*, *лайкать* и др. Мы слышим их с экрана телевизора, по радио в выпусках новостей, в речах политических деятелей разных уровней, используем при общении в интернете и др. Со временем некоторые входят основной словарный фонд, регистрируются в национальном корпусе русского языка (*гламур*, *креатив*, *вау*, *откат*, *растил*, *блогер*, *офисный планктон* и др.).

Следующая особенность подобного типа новообразований в том, что они ассоциируются с конкретными людьми или событиями, дают им эмоциональную и экспрессивную оценку. Поэтому наряду с денотативным значением такие лексические единицы всегда содержат коннотативный компонент, что тоже затрудняет работу с такой лексикой, т. к. ассоциативно-образный компонент выступает как основание оценочной квалификации и стилистической маркированности. По данным исследований 47% новых наиболее активно употребляемых слов обозначают негативные явления, 42% — нейтральные и только 11% — положительные, а среди неологизмов процент негативной лексики намного выше.

Лексические новообразования включают в себя много смыслов, т. е. представляют собой очень емкую смысловую единицу, что затрудняет их понимание иностранцами учащимися. «Дешифровка» неологизмов требует не только знания правил грамматики и словообразования, но и фоновых знаний о России или других странах. Например, *евромайдан* мы можем объяснить как выступления части граждан Украины, происшедшие на площади Независимости в Киеве, против отказа правительства



заклЮчить соглашение с ЕС о евроинтеграции Украины. Таким образом, учащиеся должны знать о ситуации на Украине, о том, что привело к конфликту, о взаимоотношениях этой страны с Россией и т. п. Чтобы понять словосочетание *резиновые квартиры*, нужно знать, кто такие гастарбайтеры и какова их жизнь в России, что такое институт прописки и коммунальные квартиры, коррупция в сфере ЖКХ.

Появляются все неологизмы, следуя правилам словообразования в русском языке, однако они имеют и свои особенности.

1. Первый способ — это заимствование. К таким новообразованиям, прежде всего, относятся заимствования из сети: *твиттер, блогер, троллинг, лук, лоукостер, пиар, тандем, мастхэв, интернет-мем* и др. Они появляются как более удобные однословные обозначения того, что в русском языке требует объяснения при помощи словосочетания или целого предложения. Например, *интернет-мем* — «в средствах массовой информации и бытовой лексике название информации или фразы, спонтанно приобретшей популярность в интернет-среде посредством распространения в Интернете всеми возможными способами»<sup>1</sup>. Но очень часто русский язык, заимствуя какое-то слово, меняет его оценку, стилистическую окраску. Так произошло со словом *пиар* (а также, образованными от него *пиарщик, пиариться*), *гламур, нанопрезидент, креакл, креативщик* и др., которые сегодня употребляются почти всегда с отрицательной оценкой, получают пародийную экспрессию, стилистически сниженное значение. Вот один из примеров: «Задача экономистов состоит в том, чтобы пиарить написанные политиками и пиарщиками программы, создавая вокруг них ореол научности»<sup>2</sup>.

2. Вторая группа — это семантические неологизмы, т. е. новые значения, появившиеся у уже имевшихся в языке слов. К такого типа новообразованиям относятся *вертикаль власти, карусель* (‘метод воздействия на результат голосования, связанный с подкупом избирателя’), *офисный планктон* (‘среднее офисное звено, проводящее массу времени на развлекательных порталах и в социальных сетях’), *духовные скрепы, анатомия протеста, мобильное рабство, пенсионный калькулятор, пират* (‘производитель нелегальных компьютерных программ или аудио/видеоносителей’), *распил, проФАНация науки* (от ФАНО — федерального агентства, которое должно взять на себя функции Академии в результате реформы РАН) и пр. В эту группу входят также имена собственные, которые становятся нарицательными: *Бирюлёво, Кондопога, Болотная, Навальный, Оборонсервис*. При переосмыслении такие неологизмы при-

обретают дополнительные коннотации, эмоциональную, оценочную или стилистическую окраску чаще всего со знаком минус.

3. Неологизмы, созданные по моделям русского словообразования, представляют собой наглядный пример творческого освоения языка и наибольшую трудность для понимания их иностранными учащимися. Значительная часть таких лексических новообразований является сложными или сложносокращенными словами: *евромайдан*, *еароинтеграция*, *газпромсапиенс*, *экоузник*, *духоподъемность*, *стагфляция*, *креакл*, *нерукопожатный*. Здесь много жаргонизмов: *думаки*, *распилиада* (распил + Олимпиада), *депутаны*, *кремлежулики*, *тьфутбол*, и появившееся в результате оговорки популярного журналиста *Госдура*, ставшее самым популярным словом 2013 года. К этой же группе неологизмов можно отнести слова образованные путем присоединения к русской основе иноязычного аффикса, например, *пехтинг*, *мизулинг*, образованные от имен собственных. Или иностранное слово может стать основой для образования русскоязычного варианта при помощи аффиксов русского языка, что мы видим на примере глаголов *лайкнуть*, *пиарить(ся)*, *постить*, *перепостить*, *депардировать* (основой в данном случае является имя собственное), *гламуриться* или существительных *креативщик*, *пиарщик*, *нанопрезидент*, *диссергейт*. Русское слово также может стать основой для новообразования. Здесь мы находим *холуизм*, *евроман*, *размандатить*, *сердюковицина*, *путиноиды*. От *двушки* ('двухкомнатная квартира') образовалось *двушечка* (брошенная по поводу срока наказания Pussy Riot), причем эти слова совершенно не связаны семантически. Появилось и *печалька*, выражающее легкую, ироничную степень расстройства происходящим с оттенком юмора: *И алгебру делать надо — это всегда печалька*. *И английский завтра — маленькая, но печалька*<sup>3</sup>.

Еще раз подчеркнем, что функционируют подобные лексические новообразования преимущественно в интернет-пространстве, а те неологизмы, которые становятся широко употребительными, сами могут стать основой новой лексической единицы. Статья журналиста Александра Минкина в МК.RU называется «Духовная скрепка (Письма президенту)». Или из программы радио «Эхо Москвы»: «...за это можно получить *двушечку*, а то и *трёшечку*».

Все эти процессы показывают необычайные творческие возможности русского языка и его носителей, дают интересный материал для лингвистов, но представляют трудность для любознательных иностранных учащихся, стремящихся понимать разговорную речь (в основном молодежи) и интернет-сообщения.

## Примечания

<sup>1</sup> URL: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Интернет\\_мем](http://ru.wikipedia.org/wiki/Интернет_мем)

<sup>2</sup> Туркин С. Блеск и нищета российской политической экономики // Неприкосновенный запас, 2003.09.12.

<sup>3</sup> URL: <http://slovoborg.su/definition/Печалька>

**Larissa V. Sretenskaya**, *St. Petersburg State University*

### **NEW WORDS IN THE COURSE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (BASED ON THE MATERIAL OF MASS MEDIA TEXTS AND INTERNET RESOURCES)**

The paper presents the analysis of new lexical units that were found in various media texts and which reflect both present-day reality and our perception of it, however being highly problematic for understanding by foreign students of the Faculty of Political Science.

*Keywords:* Language of the media, formation of new words, Russian for foreigners.

Хаджихалилович Сандра Сеядовна  
*Задарский университет (Хорватия)*  
shadziha@unizd.hr

## **ОБУЧЕНИЕ РКИ И ЕГО ПРЕПОДАВАНИЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С ОБУЧЕНИЕМ ХОРВАТСКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ И С ЕГО ПРЕПОДАВАНИЕМ**

В докладе обсуждаются проблемы преподавания русского языка хорватским студентам и хорватского языка русским студентам. Одна из самых главных трудностей при обучении языковым уровням чужого языка — не овладение чужим, а борьба со своим. Усвоение иностранного языка невозможно без сопоставления с усвоением в родном языке. Проблемами как усвоения РКИ, так и в обучении РКИ являются редукция гласных, интонационная система, произношение некоторых звуков, образование причастий и деепричастий и их перевод и др. Проблемами усвоения хорватского как иностранного являются усвоение четырёхакцентной системы, усвоение орфографических правил и др.

*Ключевые слова:* русский как иностранный язык, хорватский как иностранный язык.

В статье обсуждаются проблемы преподавания русского языка хорватским студентам и хорватского языка русским студентам. Одна из самых главных трудностей при обучении языковым уровням чужого языка — не овладение чужим, а борьба со своим. Их усвоение невозможно без сопоставления с их усвоением в родном языке, например, усвоение звуков русского языка для хорватских студентов изучается сопоставительно со звуками хорватского языка и наоборот (так как фонемный состав русского языка шире фонемного состава хорватского языка). Таким образом усваивается четырёхакцентная система хорватского языка сопоставительно с динамическим акцентом в русском языке. Несмотря на то, что русский и хорватский — славянские языки, похожи один на другого, это является проблемой при их усвоении. Проблемами как усвоения РКИ, так и обучения РКИ на фонетическом уровне являются: редукция гласных, интонационная система, произношение некоторых звуков; на морфологическом уровне: образование причастий и деепричастий и их перевод; проблемами усвоения хорватского языка как иностранного (далее — ХКИ) на фонетическом уровне являются усвоение четырёхакцентной системы и орфографических правил. Изучение грамматики проводится путем сопоставления грамматических систем двух

языков следующим образом: сначала проводится терминологическое сопоставление в языках, определяются сходные и отличные черты в определении и характеристике изучаемого языкового явления.

### *Обучение иностранному языку*

В обучении языку существуют различные подходы<sup>1</sup>, методы<sup>2</sup> и техники<sup>3</sup>. Из нескольких разработанных методов обучения иностранным языкам<sup>4</sup> преподаватели выбирают какой-либо один. У каждого преподавателя индивидуальный подход к выбору методов для обучения иностранным языкам, в зависимости от целей и задач.

В докладе представлены результаты сравнительно-сопоставительного анализа ошибок при изучении русского<sup>5</sup> и хорватского<sup>6</sup> как иностранного и результаты контрастивного анализа двух языков, принадлежащих одной языковой семье. Предметом исследования являются знания, продемонстрированные студентами на экзаменах и контрольных работах. Методы в обучении иностранным языкам, используемые нами, оказались равномерно адекватными для обеих групп студентов. Результаты изучения показали ряд примеров, подтверждающих успешность метода, поэтому являются корпусом исследования. Напоминаем, что эти примеры — типичные ошибки, проявляющиеся при изучении РКИ хорватскими и ХКИ русскими студентами. Будучи преподавателем ХКИ и РКИ, можем на основании собственного опыта подтвердить, что обучение ХКИ труднее, чем обучение РКИ. Причины исключительно индивидуальные / субъективные.

### *Контрастивный анализ*

Скажем несколько слов о методе контрастивного анализа и о причинах его использования. Чтобы овладеть иностранным языком, необходимо усвоить и овладеть всеми его уровнями. Подход, которым мы пользуемся чаще всего — контрастивный анализ<sup>7</sup>. Взаимное сравнение двух языков, особенно языков одной семьи, помогает выявить сходство и различие между их системами. Хотя некоторые считают, что результаты, полученные методом контрастивного анализа, не очень показательны, кажется, этот способ имеет особое влияние на методику изучения иностранных языков потому, что на основе сравнения различительных признаков в двух языках можно предвидеть и объяснить некоторые трудности усвоения иностранного языка.

### *Ошибки и междуязык*

Изучение ошибок стало самым важным истоком знаний об овладении иностранным языком. Часть ошибок появляется из-за взаимоотно-

шений родного и иностранного языков, другая часть ошибок появляется в случаях, недопустимых в родном языке (например, ошибки, появляющиеся в иностранном языке, несмотря на то, что то же самое языковое явление существует и в родном). Иногда трудно определить причину ошибок. (На основе этого Селинкер<sup>8</sup> вводит термин *междуязык*.)

### *Роль родного языка в развитии иностранного языка*

Изучая родной язык, дети усваивают признаки, характерные для него (порядок слов, морфологию, интонацию и др.). Говорящие на новом языке — *междуязыке* — переносят главные признаки своего родного языка. Так, для хорватскоговорящих, изучающих русский язык, и для русскоговорящих, изучающих хорватский язык, произношение и ударение будут обусловлены родным языком. Так как речь идёт о студентах (с 18 до 23 лет), узнаваемыми будут произносительные характеристики — так называемое иностранное произношение<sup>9</sup>:

«Učenik čuje glasnike stranog jezika pravilno, ali zbog artikulacijskih ograničenja ih ne može izgovoriti, pa ih nastoji izgovoriti što sličnije onome što čuje ili ih zamjenjuje glasovima iz materinskog jezika.»<sup>10</sup>.

Русские студенты произнесут хорватские слова с палатализацией как дополнительной артикуляцией там, где её нет, в отличие от хорватских студентов, которые по-русски будут говорить с отсутствием палатализации как дополнительной артикуляции.

Родной язык также влияет на слова, их формы и порядок. Так, например, изучая хорватский язык<sup>11</sup>, русские студенты допускают нарушения и ошибки на всех языковых уровнях<sup>12</sup>:

– *фонологический*: **dvenaest** — dvanaest, **uzput** — usput, **svakij slučaj** — svaki slučaj;

– *морфологический*: **šale** — šalove, **3 časa<sup>13</sup> tjednom<sup>14</sup>** — 3 sata tjedno, **u 4.–5. mjesecima<sup>15</sup>** — u 4.–5. mjesecu; **U biti ima ih dva (doma), jedan je za stranih studenata i profesora, a drugi — za Rusa<sup>16</sup>** — jedan je za strane studente i profesore, a drugi za Ruse;

– *синтаксический*<sup>17</sup>:

**Piše li tamo da je smještaj osiguran sa strane faksa?** — Piše li tamo da je faks osigurao smještaj?

**Postoji li mogućnost dobiti od vaše katedre neki dokument za Veleposlanstvo da studentima će biti plaćen njihov smještaj?** — Postoji li mogućnost dobiti od vaše katedre neki dokument da će studentima biti plaćen smještaj?

**Baš sam htjela ti se javiti.** — Baš sam ti se htjela javiti. **Već mi je nekako tužno zbog toga što se razilazimo.** — Već mi je žao što se rastajemo;

– *семантический*:

**Ja ću doći točno.** — Ja ću sigurno doći.

**Imamo premalo dana.** — Imamo premalo vremena.

– *прагматический*:

**Što je problem?** — U čemu je problem?

**Danas nisam stigla kod tebe.** — Danas nisam stigla do tebe.

Нарушения и ошибки на всех языковых уровнях замечаем и у хорватских студентов, изучающих русский язык<sup>18</sup>:

– *фонетический*<sup>19</sup>: настроено, настроенный — **настроеный**, объявлено, объявленный — **объявленный**, рассказать — **рассказать**;

– *фонологический*: пятеро — **пятеро**, шестеро — **шесторо**;

– *морфологический*<sup>20</sup>: о каких учёных — **о каким учёным**, в какие места — **в какая места**;

– *синтаксический*:

Я удивлён и выражаю сомнение, что Антон не вернул тебе деньги. / Неужели Антон не вернул тебе деньги? — **Антон неужели не вернул тебе деньги. Я удивлён что ни ты не знаешь об этом.**

Это и ребёнок понимает. / Это даже ребёнок понимает. — **Вот и ребёнок понимает. Это ни ребёнок понимает**;

– *прагматический*: рецепт на лекарство — **рецепт за лекарство / рецепт для лекарство**.

После того как мы указали на многие факторы, влияющие на изучение иностранного языка, оказалось, что некоторые из них проявляются и при изучении родного языка. Кроме того, существует ряд процессов, которых нет при усвоении родного языка.

Важно подчеркнуть различия между овладением родным и иностранными языками. Различия могут когнитивными (языковой талант), связанными с чувствами и эмоциями, аффективными (мотивация и отношения к изучаемому языку) и индивидуальными (самоуверенность, открытость).

#### *Анализ заданий (типичные ошибки)*

На основе примеров можно сказать, что проблемами как усвоения РКИ, так и обучения РКИ являются следующие.

*Редукция гласных.* Говоря о редукции гласных в русском языке хорватским студентам, достаточно ясно то, что буквы *o* и *a* перед непалатализованными согласными и звуки *e* и *a* перед палатализованными согласными произносятся одинаково. Если хорватским студентам надо определить степени редукции в определенных словах, проблема не возникает. Проблема появляется в устной речи, когда диктуем слова, которые они дол-

жны правильно написать и в которых изменяются безударные гласные *о* и *а*. Совсем неясно, когда пишется буква *о*, а когда *а*, когда пишется *е* или *я* в безударных позициях. Например: *синее, в лесу, сверкнула молния* и др.

*Интонационная система* является проблемой для хорватскоговорящих потому, что она очень сложная в русском языке. Если рассматривать интонационную систему, описанную Е. А. Брызгуновой, в которой выделяются 7 интонационных конструкций, студентам очень трудно определить, о которой из семи конструкций в предложении (или в тексте) речь идёт.

*Произношение некоторых палатализованных звуков.* Что касается произношения палатализованных согласных, мы уверены в том, что это является проблемой не только для хорватских студентов, но и для всех изучающих русский язык. Проблемой для хорватских студентов является то, что в хорватском языке только 5 мягких, т. е. палатализованных, согласных (/j/, /lj/, /nj/, /ć/, /đ/), а в русском их значительно больше. Вообще в хорватском алфавите существует 30 букв (27 букв и 3 диграфов), обозначающих 32 фонемы. В русском 33 буквы, обозначающие 41 фонему, из которых 6 гласных и 35 согласных (по П(Л)ФШ). Разница большая, из-за этого появляются трудности в произношении русских слов: «Nadalje, kada učenik jedanput ovlada fonološkim sustavom svoga jezika, on postaje neosjetljiv za ona svojstva stranoga jezika koja su fonološki nevažna sa stajališta materinskoga jezika»<sup>21</sup>. Так, хорватские студенты произносят, например: *блин* как [blyn] вместо [bl'in], *словарь* как [slovar] вместо [slavar'], *щи* как [šči] вместо [š':i] и др.

Студенты произносят эти слова, как в хорватском (даже без редукции). Им трудно различать палатализацию как дополнительную артикуляцию от уподобления согласных по мягкости. Если, например, в задании надо подчеркнуть все согласные, чередующиеся по мягкости, большинство студентов подчеркнут и палатализованные согласные.

**Пример задания:**

В предложении *И была в Пскове, в Казани, хочу побывать в Петрозаводске.* — определите слова, имеющие уподобление согласных по мягкости. Подчеркните!

*Ответ:* Пскове, Казани, побывать, Петрозаводске

*Образование причастий* и их перевод представляет трудность, так как в хорватском языке это сложная глагольная форма, реже употребляемая, чем в русском языке. Проблемой является не только их образование, но и употребление. Например:

*Песня, которую спели* девушки, была мне незнакома. — **Песня, спеванная / споена** (спетая) **девушками,**...

*Незнакомец, которого встретил* Мерцалов, был профессор Пирогов. — **Незнакомец, встречен** (встреченный) **Мерцаловым,**...



В библиотеке, которую собрал поэт, было много книг по истории России. — **В библиотеке, собравшей** (собранной) **поэтом**,...

В книге, которую купили недавно, были прекрасные стихи. — **В книге, куплёнее** (купленной) **недавно**,...

*Падежная система.* Усвоение родительного падежа множественного числа существительных женского рода на *-a* представляет большую трудность для студентов, говорящих кайкавским и штокавским диалектами. Студенты, говорящие чакавскими говорами с легкостью усваивают окончания родительного падежа множественного числа существительных женского рода на *-a*, так как в их говорах окончания одинаковые, т. е. нулевые<sup>22</sup>. Например:

Им. п. ед. ч. жена, звезда, сестра — *žena, zvizda, sestra*,

Р. п. мн. ч. жён, звёзд, сестёр — *žin, zvizd, sestuar*.

Проблемами усвоения ХКИ являются следующие.

*Усвоение четырёхакцентной системы.* В отличие от русского динамического ударения, хорватский язык характеризуется тоническим, или музыкальным, ударением, т. е. понижением или повышением тона при произношении ударного гласного. Существует четыре вида ударений:

- а) краткое восходящее, обозначается как [´], напр.: *žèna, nòga, vòda*;
- б) долгое восходящее, обозначается как [ˊ], напр.: *rúka, táma*;
- в) краткое нисходящее, обозначается как [ˋ], напр.: *kùća, nòge, slàma*;
- г) долгое нисходящее, обозначается как [˘], напр.: *zláto, rúke, móre; právda*.

*Усвоение орфографических правил.* Трудностями усвоения русского языка является усвоение орфографических правил:

«Nejednakost principā — s jedne strane hrvatski, s druge ruski i ukrajinski — odgovara nejednakosti inventarā fonemā i fonemskih alternacija»<sup>23</sup>.

Разница в том, что принцип правописания в русском языке — морфемный<sup>24</sup>:

«Princip je ruskoga / ukrajinskoga pravopisa morfemski: jedan te isti morfem piše se uvijek jednako bez obzira na to što njegove sastavnice — fonemi mogu zvučati / zvuče različito, tj. (uvijek istim) slovima koja odgovaraju njihovim zvučanjima u (njihovim) jakim položajima. (Dakako, to je osnovni princip, koji nikada ne djeluje sâm.)»,

а в хорватском — фонемный<sup>25</sup>:

«... što upućuje na zaključak da je princip hrvatskoga pravopisa — u granicama riječi, jer slijedi (fonemske) promjene, i na mjestu dodira riječi, jer ne slijedi odgovarajuće promjene — fonemski (a ne fonetički).... Princip je hrvatskoga pravopisa sintagmofonemski».

*Падежная система в хорватском языке.* Несмотря на то что, падежный состав хорватского языка шире падежного состава русского языка (в хорватском языке — 7, в русском — 6), количество окончаний менее количе-

ства падежей, особенно во множественном числе. Также многие из односложных и двусложных существительных мужского рода имеют морфему -ov- (dom — domovi, stol — stolovi, galeb — galebovi, dlan — dlanovi, plan — planovi) или -ev- (jež — ježevi, puž — puževi / puži, nož — noževi / noži).

### Влияние сходных языков

Изучение сходных языков имеет явные преимущества перед изучением различных языков, особенно на начальном этапе. Студенты легко усваивают язык на всех уровнях. Кроме преимуществ, изучение языков одной группы имеет и особые трудности, обусловленные их различиями.

### Примечания

- <sup>1</sup> Pristup proučavanju jezika znači odraz određenoga teorijskoga modela (*Jelaska Z. i suradnici. Hrvatski kao drugi i strani jezik. Zagreb, 2005. S. 117*).
- <sup>2</sup> Metoda je skup postupaka kako učiti drugi jezik (*Ibid.*).
- <sup>3</sup> Tehnika poučavanja je nastavno sredstvo ili aktivnost (*Ibid.*).
- <sup>4</sup> Например, грамматико-переводной, прямой, аудиовизуальный, когнитивный и коммуникативный методы.
- <sup>5</sup> РКИ для начинающих, РКИ для студентов 2-го курса программы «Русский язык и литература» в Задарском университете (с сентября 2006 года).
- <sup>6</sup> ХКИ для начинающих и ХКИ для студентов 3-го курса программы «Хорватский язык и литература» на кафедре Центральноевропейских исследований в РГГУ (март–июнь 2012 года).
- <sup>7</sup> Считаю, что сходство родного и иностранного языков поможет изучению иностранного языка, в отличие от их различий, которые не помогут при изучении.
- <sup>8</sup> *Selinker L. Interlanguage // IRAL, International Review of Applied Linguistics. 1972. Vol. 10, 3. P. 209–231; Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition / Ed. by J. C. Richards. London, 1974. P. 31–54.*
- <sup>9</sup> Strani akcent predstavlja „onu količinu odstupanja kojom se govor govornika stranog ili drugog jezika (J2) razlikuje od govora izvornih govornika tog jezika (J1)“ (*Horga D. Ruski palatalizirani suglasnici u dodiru s hrvatskim / U: Sesar, D., Vidović Bolt, I. (ur.) // Zbornik radova 'Drugi hrvatski slavistički kongres', Osijek 14.-18. rujna 1999. Zagreb, 2001 S. 64*).
- <sup>10</sup> *Mildner V. Strani akcent u hrvatskom jeziku / U: Lada Badurina, Nada Ivanetić, Boris Pritchard, Diana Stolac (ur.) // Teorija i mogućnosti primjene pragmatolingvistike. Zagreb; Rijeka, 1999.*
- <sup>11</sup> Исследование хорватского как иностранного: отмечены исследования хорватского как иностранного с научной точки зрения (в рамках научных проектов), с лингвистической точки зрения (в рамках исследования материалов хорватского языка; чаще всего исследуются глаголы и имена существительные), с психолингвистической точки зрения (рассматривается процесс усвоения хорватского как иностранного) и лингвометодической точки зрения (с которой исследуются учебные процессы, учебники и изучение хорватского как иностранного).
- <sup>12</sup> В парах на первом месте представлен ошибочный вариант (жирным шрифтом), предложенный русскими студентами, на втором — правильный хорватский вариант.

- <sup>13</sup> *Časa* вместо *sata*.
- <sup>14</sup> Наречие, по модели образования наречий в русском языке.
- <sup>15</sup> Склонение имён числительных по модели их склонения в родном языке учащихся.
- <sup>16</sup> Согласование имен прилагательных и существительных по модели их согласования в русском языке.
- <sup>17</sup> Порядок слов обусловлен порядком слов в русском языке.
- <sup>18</sup> В парах на первом месте представлен правильный русский вариант, на втором — ошибочный вариант (жирным шрифтом), предложенный хорватскими студентами.
- <sup>19</sup> В хорватском языке отсутствуют двойные буквы.
- <sup>20</sup> Существительные склоняются по модели склонения в родном языке.
- <sup>21</sup> *Horga D.* Op. cit.
- <sup>22</sup> Ударение в этих словах в русском языке совпадает с ударением в чакавской речи хорватского языка.
- <sup>23</sup> *Popović M., Trostinska R.* Principi pravopisa hrvatskoga, ruskoga i ukrajinskoga / U: Dubravka Sesar (ur.). Slavenski jezici u usporedbi s hrvatskim II. Zagreb, 2011. S. 163–168.
- <sup>24</sup> «Основной принцип русской орфографии — морфемный, в некоторых пособиях он называется морфологическим. Суть его заключается в том, что каждая морфема пишется единообразно вне зависимости от произношения, т. е. фонемы пишутся как и произносятся в сильной позиции» (Ibid.).
- <sup>25</sup> «Звуки пишутся, как произносятся, несмотря на их форму в основной морфеме» (Ibid.).

**Sandra S. Hadzihalilovic**, *University of Zadar (Croatia)*

#### **LEARNING AND TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN COMPARISON TO LEARNING AND TEACHING CROATIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The difficulties, which can be found in teaching the Russian language to the Croatian students and the Croatian language to the Russian students, are being researched and analyzed in this work. One of the greatest difficulties in learning and teaching foreign language strata is not mastering a foreign language, but dealing with a mother tongue. Acquiring the language strata is impossible without comparing them to their acquisition in a mother tongue. The difficulties that appear both in acquiring and teaching Russian as a Foreign Language are the reduction of vowels, intonation, the pronunciation of particular sounds, verbal adjective formation and verbal adverb formation and their translations. The difficulties in acquiring and teaching Croatian as a foreign language are acquiring the system of four accents, acquiring the rules of orthography, etc.

*Keywords:* Russian as a Foreign Language, Croatian as a Foreign Language.

## Соизучение языка и культуры

---

*Национально-культурная специфика  
языковых единиц русского языка.*

*Языковая картина мира: универсальное  
и национально-специфическое.*

*Стереотипы национального восприятия мира  
и их отражение в языке.*

*Диалог культур.*

*Русская языковая личность в условиях  
межкультурной коммуникации.*

*Экспериментальные исследования  
особенностей национального языкового  
сознания.*



Любимова Нина Александровна<sup>1</sup>, Бузальская Елена Валериановна<sup>2</sup>  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

<sup>1</sup> nina-lubimova@yandex.ru, <sup>2</sup> helve@yandex.ru

## ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЕ МИКРОПОЛЕ «ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ»

Целью данной статьи является структурирование фрагмента терминологического аппарата философии лингвистики, связанного с такими понятиями, как сознание, языковое сознание, языковая картина мира, образ мира, личность, языковая личность и др. Создание единой обобщающей системы является необходимым этапом развития антропоцентрических тенденций в науке.

*Ключевые слова:* языковая картина мира, языковое сознание, языковая личность.

Терминологическое поле — фрагмент терминосистемы, существующий в пределах целой научной парадигмы или направления и включающий в себя взаимосвязанные термины и понятия во всей полноте их значения. Так, *Картина мира, менталитет, ментальность, Языковая личность, Модель мира, Речевая личность, Образ мира* и под. терминологические элементы формируют единое смысловое пространство, относящееся к антропоцентрическому направлению описания лингвистических объектов.

Полевой способ представления терминосистемы или её фрагмента особенно актуален в связи наличием в современной науке большого числа понятий и терминов, относящихся к разным областям науки. По сравнению с иерархией терминологических единиц, поле имеет более гибкую структуру: выбор его ядра зависит от объекта и предмета исследования, а структура формируется из взаимосвязанных фрагментов — микрополей.

Терминологическое микрополе — это фрагмент терминосистемы, включающий в себя термины и понятия, отсылающие к одному денотату в пределах одной или нескольких научных дисциплин. Одним из таких микрополей является поле «Языковая личность».

В современных исследованиях термин Языковая личность (далее — ЯЛ) и смежный ему Языковое сознание (далее — ЯС) продолжают оставаться одними из наиболее востребованных. В течение последних два-

дцати лет их использование в разных лингвистических теориях привело к появлению многочисленных «производных» понятий, таких, как *речевая личность*<sup>1</sup>, *коммуникативная личность*<sup>2</sup>, *коммуникативное сознание*<sup>3</sup>, *антропонимическая языковая личность*<sup>4</sup>, *вторичная языковая личность*<sup>5</sup>, *эмоциональная языковая личность*<sup>6</sup>, *обыденное метаязыковое сознание*<sup>7</sup>, *русское метаязыковое сознание*, *русское лингвистическое сознание*, *русское обыденное языковое сознание*<sup>8</sup>, *этнолинвокультурное сознание*<sup>9</sup>, *полилектная*<sup>10</sup>, *диалектная и элитарная ЯЛ*<sup>11</sup>, *словарная языковая личность*<sup>12</sup>, *этносемантическая личность*<sup>13</sup> и др. Нечеткость соотношения элементов формирующегося в данный момент понятийного микрополя является причиной их смешения, подмены одного понятия другим, необоснованной синонимии, а также спонтанности появления новых вариантов.

Анализ использования терминов и понятий данного микрополя позволяет выделить две основные лингвистические причины возникновения указанных нарушений: 1) смещение значения термина при перенесении из одной области науки в другую; 2) специфика процесса метонимизации и метафоризации единиц терминосистемы.

### *1. Смещение значения термина при трансдисциплинарном переносе.*

Термин ЯЛ основан на социологическом и культурологическом понимании термина *личности* — как среднестатистической совокупности социальных черт индивида — представителя какой-либо профессии, группы или класса общества (личность писателя, личность героя, школьника, рабочего и т. д.). Это общая категоризация некоторого *лица* по его социальной функции. В разных науках, при сохранении этого общего значения, смещается акцент определения. Так, в психологии личность понимается как тип реакций индивида на внешние раздражители; в философии трактуется как инвариант опыта социального взаимодействия; в культурологии — обобщённый образ среднестатистического носителя языка, обладающего максимальной полнотой фоновых знаний, воспринятых как сознательно, так и неосознанно.

Лингвистическая трактовка термина ЯЛ базируется на конкретизации именно культурологического понимания термина *личность*, сужение которого происходит за счет эпитета *языковая*. Иными словами, ЯЛ — это совокупность информации, которую *носитель языка* может извлечь из *языковой системы*.

Термин *сознание*, этимологически являющийся калькой с лат. *cōnscientia*, в лингвистику пришёл одновременно из психологии и когни-

тивистики. Вследствие этого ЯС с когнитивной точки зрения исследователи определяют как «совокупность ментальных механизмов порождения, понимания речи и хранения языка в сознании, то есть ментальные механизмы, обеспечивающие процесс речевой деятельности человека»<sup>14</sup>; или как форму существования индивидуального, когнитивного сознания человека разумного, человека говорящего, человека общающегося, человека как социального существа, как личности<sup>15</sup>. С точки зрения психологии «образы ЯС интегрируют в себе умственные знания, формируемые самим субъектом преимущественно в ходе речевого общения и чувственные знания, возникающие в сознании в результате переработки перцептивных данных, полученных от органов чувств в предметной деятельности»<sup>16</sup>.

Сопоставление различных точек зрения на содержание термина ЯС было в 1996 году предпринято А. А. Залевской. Анализ использования этого понятия в работах Н. Н. Горелова, В. В. Красных, А. Н. Портнова, А. А. Леонтьева, А. П. Стеценко, Т. В. Ейгер и др. позволил А. А. Залевской сделать вывод о том, что необходимо различать универсальное понятие — ЯС и его частные варианты: *речевое сознание, когнитивное сознание, метаязыковое сознание* и др., в том числе даже *неязыковое сознание*<sup>17</sup>. С тех пор прошло около 20 лет, количество и соотношение единиц в микрополе представляется в настоящее время несколько иным, хотя общий принцип деления на универсальное понятие и его производные сохраняется. При этом универсальное понятие ЯС стало термином, в то время как его частные варианты продолжают находиться в статусе понятий.

Тот же самый принцип (деление на универсальное и частное) можно применить для определения понятий, имеющих в своём составе компонент *личность*, поскольку понятие ЯЛ стало термином, а речевая личность (далее — РЛ) остается логически производным от него понятием: «Любая языковая личность представляет собой многослойную и многокомпонентную парадигму речевых личностей <...> которые могут дифференцироваться во-первых, по уровню знаний, во-вторых, по степени владения видами речевой деятельности, а, в-третьих, по тем темам, сферам, и коммуникативным ситуациям, в рамках которых происходит речевое общение»<sup>18</sup>. Необходимо обратить внимание, что РЛ понимается здесь как совокупность информации, которую *носитель культуры* способен воспринять и передать в *речевом общении*. При этом принципиально важно подчеркнуть, что используемое в определении ЯЛ понятие «носитель языка», в РЛ меняется на «носителя культуры», поскольку «языковая личность — это парадигма речевых личностей, то, наоборот, речевая лич-



ность — это языковая личность в парадигме реального общения, в деятельности»<sup>19</sup>, в пространстве реализации социальных конвенций.

## *2. Процессы метонимизации и метафоризации.*

В терминах ЯС и ЯЛ и их частных вариантах абстрагирование компонентов *сознание* и *личность* (отнесение их не к конкретному индивиду, а к абстрактному собирательному образу) одновременно сопровождается метонимизацией всего понятия, поскольку происходит подмена по принципу содержимое — содержащее: *информацию*, которой владеет личность, заменяют на саму *личность*; *механизм* сознания — на все *сознание*. При образовании частных понятий происходит добавление новых компонентов, (например: *обыденное метаязыковое сознание*, *русское метаязыковое сознание*, *русская ЯЛ*, *русское обыденное ЯС*, элитарная ЯЛ и др.), за счёт которого компоненты *личность* и *сознание* получают значение, близкое к *рефлексии* над фактами языка.

Некоторые понятия представляются при этом избыточными, например, *русское обыденное языковое сознание*<sup>20</sup> представляется синонимичным к понятию *русское языковое сознание*, поскольку ЯС — это механизм, а механизм не может быть научным, религиозным, обыденным и пр. В других понятиях значение оказывается настолько затемнено, что понять терминологизованное словосочетание без авторского определения оказывается практически невозможным. Таково словосочетание *русское лингвистическое сознание*, которое понимается как ментальный механизм, обеспечивающий проведение научных лингвистических исследований в русле отечественной традиции. Функционально введение понятия (научной формулы) призвано ускорить процесс понимания научного текста, в данном же случае оно затрудняет понимание текста, вследствие чего возникает сомнение в его необходимости.

В некоторых случаях понять значение оказывается непросто даже при прочтении объясняющего суть понятия авторского определения, например: «антропонимическая языковая личность <...> выступает как речевая личность с точки зрения носителя имени и имядеателя, характерные черты которой преломляются во всем объёме её именовании на протяжении всей жизни»<sup>21</sup>.

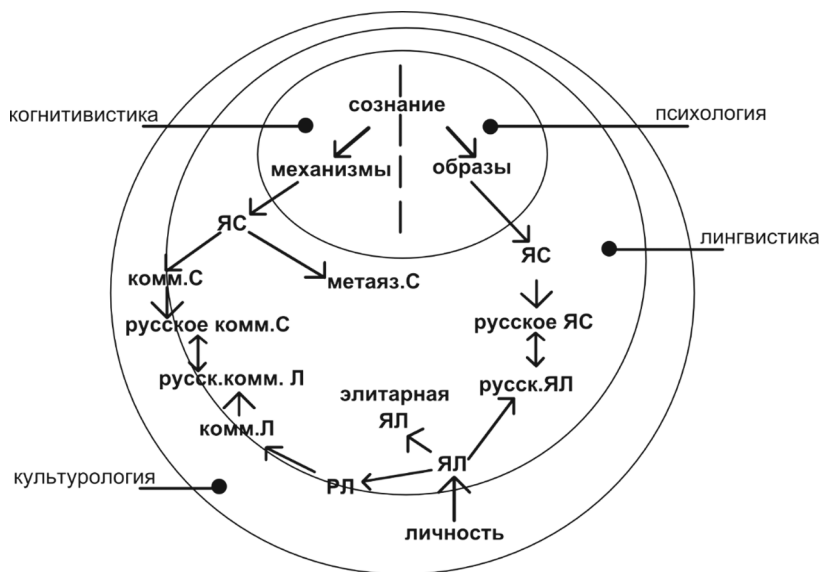
Следствием сложности внутреннего значения становится использование лингвистических терминов и понятий в культурологическом значении. Так, например, В. В. Красных определяет ЯЛ как личность, обладающую совокупностью определённых знаний и представлений; а речевую личность — как ответственную за реализацию стратегической и тактиче-

ской сторон речевого взаимодействия; коммуникативную личность — как конкретного индивида, участвующего в реальной коммуникации<sup>22</sup>. Иными словами, она использует термины без учёта их метонимизации в исходном культурологическом значении. Такое использование терминологических единиц свидетельствует о том, что один и тот же термин может не только усложняться, но вновь возвращаться к своему прямому значению. Так, попадая в лингвистику из социологии и культурологии, термин «личность» усложняется за счёт метонимии, а затем, в изменённом варианте вновь попадает в культурологию, упрощаясь (утрачивая собирательность образа, метонимический перенос и пр.), но сохраняя добавленный компонент. Отсюда возникает вариативность значения термина: можно «прочитать» его как лингвистический (формальные показатели настраивают на такое прочтение), а можно и как культурологический.

То же самое происходит в ряде случаев и с понятием ЯС. Так, И. В. Привалова пишет о том, что «ЯС — совокупность образов сознания, материализованных языковыми знаками <...> Трактовка ЯС как этнолингвокультурного феномена позволяет говорить о его сложной структуре и выделить три пространства: лингвистическое, когнитивное, культурное, каждое из которых, в свою очередь, компонуется операционными единицами»<sup>23</sup>. В данном определении также прослеживается деметонимизация понятия: автор понимает термин *сознание* в традициях психологии, не лингвистики, и соответственно предлагает его использовать в случае «сопоставительного изучения языковых знаков, которые выступают репрезентантами образов сознания одной этнолингвокультуры по отношению к другой, т. е. в процессе межкультурного общения»<sup>24</sup>. Выбор варианта «прочтения» термина вновь остаётся за читателем.

Следствием затемнения смысла становится потеря целесообразности различения данных терминов и понятий, что и наблюдается в большинстве исследовательских работ. Например: «мы не различаем принципиально „сознание“, „языковое сознание“, <...> мы просто делаем акцент на одном из аспектов данного явления»<sup>25</sup>. На эту проблему указывали и указывают многие исследователи, говоря о том, что «термин „языковое сознание“ то и дело используют как синонимичный термину „речевое сознание“; под языковым сознанием нередко понимают то, что точнее следовало бы назвать „метаязыковым сознанием“»<sup>26</sup>.

Алгоритм расшифровки значения указанных лингвистических терминов и понятий представляется необходимым сопроводить поясняющей их взаимозависимость схемой микрополя (рис. 1).



*Рис. 1. Микрополе Языковая личность*

*Примечание:* ЯС — языковая сознание; ЯЛ — языковая личность; РЛ — речевая личность; метаяз. С — метаязыковое сознание; комм. Л — коммуникативная личность; комм. С — коммуникативное сознание.

Микрополе состоит из трех областей, в которых располагаются тер-мины (ядерные структуры поля) и понятия (периферийные элементы): 1) область психологии и когнитивистики; 2) область лингвистики; 3) область культурологии. Так, термин ЯС имеет два источника своего происхождения — психологию и когнитивистику. Соответственно выделяются два направления трактовки ЯС — как совокупности механизмов и как совокупности языковых образов. Перенос термина из одной науки в другую происходит за счет его метонимизации. Появление производных — за счет метафоризации: ЯС, возникшее на основе «механизмов» метафоризируется в рефлексии над языком (метаязыковое сознание); и коммуникативное сознание. ЯС, появившееся на основе «образов» — в *русское ЯС*. Поскольку ЯС в силу своего происхождения описывает монологические явления, для лингвистики более значимым оказывается термин ЯЛ, в котором изначально заложена диалогичность, направленность на осуществление многокомпонентного процесса коммуникации. В этом случае в область лингвистики приходит метонимизированный термин ЯЛ, производные которого (РЛ, Русская ЯЛ и пр.) метафоризованы. При этом те произ-

водные, которые имеют в своём составе компонент *коммуникативное (ая)*, а также РЛ, относятся и к лингвистике, и к культурологии: «интерес к коммуникативному сознанию народа начинают проявлять культурология и лингвокультурология, этнография, этнолингвистика и новая формирующаяся наука о межкультурной коммуникации»<sup>27</sup>.

Представленная схема микрополя «языковая личность» включает в себя лишь основные термины и понятия, ориентирующие исследователя на дальнейшее следование алгоритму в самостоятельном определении новых производных понятий, а также в определённой мере упреждающие появление вариантов их трактовок.

### Примечания

- <sup>1</sup> Клобукова Л. П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики // Междунар. юбилейн. сессия, посв. 100-летию со дня рождения акад. В. В. Виноградова: Тезисы докладов. М., 1995. С. 321–323.
- <sup>2</sup> Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек, сознание. Коммуникация): Монография. М., 1998.
- <sup>3</sup> Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М., 2007.
- <sup>4</sup> Гарагуля С. И. Языковая личность: индивид и его имя в иноязычной среде. М., 2012.
- <sup>5</sup> Халева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). М., 1989; Халева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. М., 1995. С. 277–278.
- <sup>6</sup> Шаховский В. И. Языковая личность в эмоциональной коммуникативной ситуации // Филол. науки. 1998. № 2. С. 59–65.
- <sup>7</sup> Ростова А. Н. Обыденное метаязыковое сознание: статус и аспекты изучения // Обыденное метаязыковое сознание и наивная лингвистика. Кемерово; Барнаул, 2008. С. 50–58.
- <sup>8</sup> Голев Н. Д., Ким Л. Г. Вариативность интерпретации речевого произведения и особенности русского языкового мышления (холизм vs. элементаризм) // Система языка и языковое мышление / Отв. ред. Е. Ф. Киров., ред.-сост. Г. М. Богомазов. М., 2009. С. 51–65.
- <sup>9</sup> Привалова И. В. Языковое сознание как этнокультурный феномен // Система языка и языковое мышление / Отв. ред. Е. Ф. Киров, ред. сост. Г. М. Богомазов. М., 2009. С. 115.
- <sup>10</sup> Нерознак В. П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины // Язык. Поэтика. Перевод. Сб. науч. тр. Вып. 426. М., 1996. С. 112–116.
- <sup>11</sup> Сиротинина О. Б. Социолингвистический фактор в становлении языковой личности // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты: Сб. науч. тр. Волгоград, 1998. С. 3–9.
- <sup>12</sup> Карасик В. И. Оценочная мотивировка, статус лица и словарная личность // Филология. Краснодар, 1994. С. 2–7.
- <sup>13</sup> Воркачев С. Г. Безразличие как этносемантическая характеристика личности: опыт сопоставительной паремиологии // Вопр. языкознания. 1997. № 4. С. 115–124.
- <sup>14</sup> Попова З. Д., Стернин И. А. Указ. соч. С. 45.
- <sup>15</sup> Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.

- <sup>16</sup> *Тарасов Е. Ф.* Языковое сознание — перспективы исследования // *Языковое сознание: содержание и функционирование. XIII Междунар. симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов.* М., 2000. С. 3.
- <sup>17</sup> *Залевская А. А.* Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь, 1996. С. 92.
- <sup>18</sup> *Клобукова Л. П.* Указ. соч. С. 322–323.
- <sup>19</sup> *Прохоров Ю. Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль при обучении русскому языку иностранцев. М., 1996. С. 59.
- <sup>20</sup> *Ростова А. Н.* Указ. соч.
- <sup>21</sup> *Гарагуля С. И.* Указ. соч. С. 12.
- <sup>22</sup> *Красных В. В.* Основы психолингвистики и теории коммуникации. Курс лекций. М., 2001. С. 151.
- <sup>23</sup> *Привалова И. В.* Указ. соч. С. 115–118.
- <sup>24</sup> Там же. С. 115.
- <sup>25</sup> *Красных В. В.* Виртуальная реальность... С. 21–24.
- <sup>26</sup> *Залевская А. А.* Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избр. тр. М., 2005. С. 256.
- <sup>27</sup> *Попова З. Д., Стернин И. А.* Указ. соч. С. 49.

**Nina A. Liubimova, Elena V. Buzalskaia, St. Petersburg State University**

#### **TERMINOLOGICAL MICROFIELD «LINGUISTIC PERSONALITY»**

The purpose of this article is to structure a fragment of terminology of the philosophy of linguistics associated with such concepts as consciousness, language consciousness, language picture of the world, the image of the world, language identity etc. Creation a synthesis system is a necessary stage in the development anthropocentric tendencies in science.

*Keywords:* language consciousness, language picture of the world, language identity.

Мильбрет Алина Александровна  
Санкт-Петербургский государственный университет  
alina\_stepanova@mail.ru

## УРОД В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

В статье рассматривается существительное «урод», выражающее общую отрицательную оценку внешности человека в русской языковой картине мира. Статья посвящена особенностям функционирования существительного в различных типах дискурса, его представленности в языковом сознании носителей русского языка, выявлению прагматического компонента значения. Проводимый лингвокультурологический анализ позволяет описать наивные языковые представления о некрасивом человеке носителей русского языка.

*Ключевые слова:* русская языковая картина мира, урод, лингвокультурологический анализ.

В современной научной литературе существуют разные мнения о возможности делать какие-либо определенные выводы о национальном мировидении на основании данных языка<sup>1</sup>. Сомнения возникают из-за того, что языковая картина мира (далее — ЯКМ) «не исчерпывается только языковой семантикой и требует коррекции со стороны эмпирических знаний о действительности, общих для пользователей определённого естественного языка, и в таком виде представляет собой достаточно условное построение»<sup>2</sup>. Но, как справедливо отмечает О. А. Корнилов, «не вызывает сомнений очевидность, что это построение результативно для решения «теоретических и практических задач»<sup>3</sup>.

В своём исследовании мы принимаем следующее определение языковой картины мира: ЯКМ — это реконструируемая исследователем на основании данных языка схема восприятия действительности. Реконструкция, осуществляемая исследователем при моделировании того или иного фрагмента ЯКМ, заключается в извлечении и экспликации ассоциативно-образных комплексов языковых знаков, прагматического компонента их значений, задающих систему ценностных ориентаций представителей национального лингвокультурного сообщества.

Интересующий нас фрагмент наивной языковой картины мира в русском языке представлен лексико-семантическим полем «привлекательности / непривлекательности внешнего облика человека». Анализируемое

в данной статье существительное *урод* входит в лексико-семантическую подгруппу существительных с общей отрицательной оценкой внешнего облика человека.

Материалом исследования послужили данные толковых словарей русского языка и контексты сайта «Национальный корпус русского языка»<sup>4</sup>. Кроме того, для выявления представленности существительного *урод* в языковом сознании носителей русского языка был проведён эксперимент. В опросе приняли участие 50 человек в возрасте от 18 до 60 лет. Предложенную анкету заполнили 29 женщин и 21 мужчина. Подавляющее большинство опрошенных составили молодые люди с высшим образованием (как гуманитарным, так и техническим) или студенты.

Испытуемым предлагалось два задания: 1) написать ассоциации, возникающие у них в связи со словом-стимулом и 2) дать определение понятию (*урод для меня — это...*), что является когнитивным тестом. Использование двух заданий, призванных активизировать разные аспекты ментальной деятельности человека, позволяет более полно охарактеризовать материал. Теоретическим обоснованием подобного эксперимента явилась для нас работа В. Ждановой «Русская культурно-языковая модель пространства и особенности индивидуальной ориентации в ней»<sup>5</sup>.

Толковые словари современного русского языка определяют интересующее нас значение существительного *урод* следующим образом: «человек с некрасивой, безобразной внешностью; человек, некрасивый до безобразия»<sup>6</sup>.

Результаты проведенного анализа иллюстративного материала позволяют отметить следующее.

Внешность того, кого называют *уродом*, допускает вариативность. *Урод* характеризуется следующими прилагательными, описывающими внешний облик: *жалкий, настоящий, отвратительный, обаятельный, космический* — общая оценка внешности; *низкорослый, горбатый, жирный, хромоногий* — особенности фигуры, *лысый, длинноволосый* — наличие волос, их длина. Например:

«Выхожу на площади Ленина. Меня догоняет какой-то *низкорослый лысый урод* с портфелем под мышкой» (В. Козлов. Гопники).

При конкретизации внешности *урода*, эксплицируемой в контексте, особое внимание уделяется описанию *губ, носа, зубов, наличию/отсутствию волос, роста*, например:

«Так что знай: когда твой друг режиссер, победно подпрыгивая по привычке всех *маленьких мужчин*, подошел к ее столику... ее „третий глаз“ тотчас пошалил. И она вдруг увидела его космическим *уродом: чувственные губы... раздуты как у покойни-*

ка, зубы вперед „фэ-фэ-фэ“; а на его лысом черепе торчит какая-то мерзкая кепочка» (Э. Радзинский. «Я стою у ресторана...» (Монолог женщины)).

Внешность человека, называемого *уродом*, не обязательно является непривлекательной от рождения, например:

«Кармен на пенсии не ломается: стричь так стричь. Она достает большие ножницы, усаживает меня на стул, я закрываю глаза, а когда открываю их, чуть не падаю со стула: челка, призванная скрыть рану, срезана под самый корень. — Что вы наделали! Я же урод! Что этим куцым отрезком можно закрыть?» (В. Синицына. Муза и генерал).

Существительное может употребляться для выражения низкой самооценки, например:

«А ведь Володя никогда не обольщался относительно своей внешности, хотя мало кто об этом знает. Другой манекенщице, Гале, он как-то признался: „Ведь я же знаю, что я урод“. Так что его многочисленные интрижки являлись отчасти и попыткой самоутверждения» (Д. Карапетян. Владимир Высоцкий. Воспоминания).

Употребление существительного *урод* сильно зависит от личных предпочтений говорящего, что свидетельствует о высокой степени субъективности при восприятии внешности *урода*. Следует отметить и влияние стереотипного представления о красоте при оценивании. Например:

«У Леонида Андреева, кумира предреволюционных гимназисток, есть такой рассказ: прекрасная девушка из горного племени полюбила юношу из долины. Всем был хорош юноша — и смел, и галантен, *только урод уродом: голубоглазый блондин с тонкими чертами лица*. А у горцев — глаза желтые и носы приплюснутые» (И. Шейн. Список Фомина // Эксперт: Вещь, 2001.07.23).

Иллюстративный материал свидетельствует о том, что тот, кого называют *уродом*, может обладать высоким уровнем интеллекта. Например:

«Но вот такого Сирано, каким он случился у Максима Суханова в вахтанговской постановке Владимира Мирзоева, не было никогда. *Урод и гений*, почти не человек, почти тот самый „пришелец с Луны“. Во всяком случае, существо не от мира сего, но от какого-то другого — не нашего, нездешнего, гораздо более высокого, эту „высоту“ не осознающего» («Но романтизма тут нимало не вижу я...» // Театральная жизнь, 2003.04.28).

С точки зрения стереотипного представления о влиянии непривлекательной внешности на личную жизнь, карьеру, исходя из анализа иллюстративных контекстов, можно отметить, что внешность *урода* не является препятствием для карьеры и личной жизни, например:

«Вот чего Паша не мог понять: Генка — *урод*, цирковой клоун таким себя не нарисует. И ток-шоу его — для дебилов. Но — *успех, девки западают на него*. Вчера на лотке у метро видел в глянцевом журнале: горнолыжники» (Г. Я. Бакланов. Нездешний // Знамя, 2001).

Выделяется значение существительного *урод*, которое не отражено в словарях: ‘не такой, как все’. Например:



«Деньги мешают и когда их нет, и когда они есть; у всех есть „приятельницы“, у меня их нет и не может быть. Вещи покупаю, чтобы их дарить. Одежду ношу старую, всегда неудачную. Урод я», — записала Раневская» (А. Щеглов. Фаина Раневская: вся жизнь).

Полученные в ходе эксперимента ассоциаты на слово-стимул *урод* можно разделить на такие ассоциативные группы, как: наименования общей оценки внешности: *некрасивый; мужчина, рождённый некрасивым; страшило*; наименования свойств личности: *плохой; плохой человек; нехороший человек; негодяй; моральный*; наименования уровня интеллекта: *придурак, тупой*; наименование этнического типа: *чурка*; наименования особенностей физического развития: *некрасивый человек с физическими недостатками; без ноги; без руки; человек с плохим развитием; горб*. Последняя группа ассоциатов свидетельствует о наличии в языковом сознании информантов еще одного значения существительного, зафиксированного в толковых словарях: «живое существо с физическим уродством»<sup>7</sup>.

Особую группу ассоциаций составляют прецедентные имена: *Квазимодо; Крошка Цахес; Горбун из Нотр-Дамма* — литературные персонажи; *Бугимен, монстр из шкафа* — герой кинокартины; *роман Гюго; сказка Гофмана; Гадкий утёнок; Карлик Нос; “Beauty & the Beast”* — литературные произведения; *Интерны* — название телесериала; прецедентные тексты: строки из сказки Л. А. Филатова «Про Федота стрельца»<sup>8</sup>:

«Всяк другого мнит уродом,  
Несмотря, что сам урод».

Содержательно понятие «урод» испытываемые определили следующим образом: *кто-либо некрасивый; некрасивый человек; некрасивый мальчик; некрасивый парень; некрасивый молодой человек; страшный мужчина; некрасивый мужчина; неприятный внешне*.

Резко негативное отношение к личности *урода* выражено в следующих дефинициях: *мразь, плохой человек; морально неполноценный; нехороший человек в моральном смысле; неприятный характером; человек, который делает всё не так, причиняет вред другим; человек, напакостивший кому-то* и др. Таким образом, предложенные ассоциации отсылают к другому значению существительного, «человек с отрицательными свойствами личности», которое отражено и в иллюстративном материале.

Референтная отнесенность к конкретному человеку представлена следующими именами собственными: *Ксюша, Аня*. Не представленное в словарях значение «не такой, как все» отражено в следующей предложенной дефиниции: *человек, который не похож на других*. Следует отметить определение, в котором отражена низкая самооценка *урода*: *неуверенный в себе человек*.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать следующие выводы.

Проведенный лингвокультурологический анализ позволил выделить ряд параметров, присущих семантике и функционированию существительных с общей отрицательной оценкой внешности в русской лингвокультуре вообще, и существительному *урод*, в частности. С точки зрения объекта характеристики, нерелевантными оказываются такие параметры, как возраст человека и его социальный статус. Существительное *урод* может номинировать лицо как женского, так и мужского пола. В качестве облигаторных выделяются следующие параметры: объект характеристики, гендерная характеристика, конкретизация внешности. Такие параметры, как характеристика интеллектуального развития, субъективности восприятия внешности, этническая отнесенность, возможность употребления для выражения самооценки, характеристика свойств личности, влияние непривлекательной внешности на личную жизнь, карьеру, наличие других значений у существительного являются факультативными.

### Примечания

- <sup>1</sup> См., например: От лингвистики к мифу: лингвистическая культурология в поисках «этнической ментальности»: Сб. ст. / Сост. А. В. Павлова. СПб., 2013.
- <sup>2</sup> Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М., 2003.
- <sup>3</sup> Там же. С. 4.
- <sup>4</sup> Национальный корпус русского языка. — URL: <http://www.ruscorpora.ru>.
- <sup>5</sup> Жданова В. Русская культурно-языковая модель пространства и особенности индивидуальной ориентации в ней // Русские и русскость: Лингвокультурологические этюды. М., 2006.
- <sup>6</sup> Словарь русского языка: В 4 т. М., 1999.; Толковый словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. М., 2007.
- <sup>7</sup> Там же.
- <sup>8</sup> Филатов Л. А. Про Федота стрельца, удалого молодца. М., 2011.

*Alina A. Milbret, St. Petersburg State University*

### FREAK IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

The article is devoted to the noun “урод” (‘freak’) that represents the general negative evaluation of the people’s appearance in the Russian language picture of the world. In this article the author analyses features of the noun in different types of discourse, its representation in the linguistic consciousness of the Russian language speakers, detection of its pragmatic component of meaning. Linguistic and cultural analysis made by the author allows to describe naive Russian language speakers conception about freak.

*Keywords:* Russian language picture of the world, freak, linguistic and cultural analysis.

Моисеева Яна Викторовна  
Санкт-Петербургский государственный университет  
yassnaya@yandex.ru

## ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ, ПРОТОТИПИЧЕСКИ ОБОЗНАЧАЮЩИЕ МАНЕРУ ДВИЖЕНИЯ, В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В докладе анализируются семантика и функционирование фразеологических единиц «топтаться на месте» и «ходить на цыпочках» в современном русском языке. Анализ проводится для дальнейшего представления фразеологизмов в учебном лингвокультурологическом словаре.

*Ключевые слова:* фразеология, фразеография, лингвокультурологический словарь, русская лингвокультура.

Л. И. Розейзон и И. В. Абрамец отмечают, что в русском языке возможны фразеологические единицы, в которых переносное значение (не вытекающее из суммы планов содержания компонентов) может сосуществовать, присутствовать одновременно с его прямым значением (равным сумме планов содержания компонентов). Например, оборот *пожимать плечами* одновременно называет соответствующий жест, и в этой своей функции является свободным сочетанием слов, и передает значение удивления, недоумения и т. п., совсем не вытекающее из значения компонентов и поэтому являющееся фразеологическим значением. Таким образом, в обороте *пожимать плечами* совмещается фразеологизм со значением «удивляться, недоумевать» и т. п. и омонимичное ему свободное словосочетание, называющее жест. Это явление авторы называют *совмещенной омонимией*<sup>1</sup>.

Объектом настоящего исследования являются выражения *топтаться на месте* и *ходить на цыпочках*.

Эти единицы мы относим к так называемым «кинетическим фразеологизмам». Под *кинетическими фразеологизмами* русского языка понимаются «семантические дериваты» (по терминологии А. В. Козеренко и Г. Е. Крейдлина)<sup>2</sup> собственно жестов, мимики, поз, манеры движения, ритуальных действий и др., обороты, представляющие собой совмещенную омонимию.

Материалом для исследования послужили данные толковых и фразеологических словарей русского языка и контексты употребления интересующих нас единиц в материалах «Национального корпуса русского языка» (далее — НКРЯ).

Свободное словосочетание *топтаться на месте* избыточно по своей семантике, т. к. глагол *топтаться* означает 'переступить с ноги на ногу на одном месте (обычно не решаясь на что-либо)<sup>3</sup>. Существительное *на месте* выполняет функцию усиления значения глагола. Словосочетание обозначает манеру движения в прямом значении.

Ср. использование свободного словосочетания в материалах НКРЯ:

*«От боли и легкого сотрясения он на какое-то время потерял способность ориентироваться, замотал головой, стал топтаться на месте»* (А. Мельник. Авторитет); *«Как ты показываешь свое нетерпение, стоя в длинной очереди? Нервно топчешься на месте. Что-то бормочешь себе под нос»* (Своей природы не скроешь // Истории из жизни, 2004); *«И голос — визгливый, как у поросенка, и почему-то топтался на месте — от нерешительности и боязни чего-то»* (А. Азольский. Диверсант // Новый Мир, 2002).

Фразеологизм *топтаться на месте* фиксируется словарями с пометами «разговорное» и «пренебрежительное» в значении 'оставаться на прежнем уровне, не развиваться'<sup>4</sup>.

Чаще фразеологизм имеет в качестве субъекта наименование лица или совокупности лиц (институт, коллектив), например:

*«Вот уже неделю я топчусь на месте»* (М. Милованов. Кафе «Зоопарк»); *«Пока же законодатели и регуляторы топчутся на месте, узкие места заполняет собой рынок»* (Я. Галухина, Е. Шохина. Кривое зеркало финансовой системы // Эксперт, 2004.12.06).

Фразеологизм может употребляться и с отвлеченными существительными. В качестве таковых выступают время, жизнь, экономика, реформы, правительство, мысль и т. п.:

*«И к тому и к другому можно привыкнуть. Опять время остановилось, топчется на месте. И опять лезут в глаза подробности — крупным планом»* (И. Грекова. Перелом); *«Таким образом, вся человеческая жизнь как бы топталась на месте»* (О. Хазанов. Диалог со временем // Лебедь, 2003.06.02); *«В России с точки зрения экономики идет не прогресс, а регресс — российская экономика топчется на месте, — говорит гендиректор ОАО „Шарикоподшипниковый завод „Ролтом“ Юрий Гальвас»* (Новогодние бизнес-рецепты // Континент Сибирь, 2004.12.17); *«Ипотека неоправданно топчется на месте — считает депутат законодательного собрания края Иван Rogовой»* (Н. Бражина. Что стоит «Наш дом...» построить // Владивосток, 2003.05.26). Типичной является ситуация, в которой речь идет о разговоре: *«— Нынче, — опять принялся топтаться на месте Леонид, — пишут, что немцы и японцы стремятся к уничтожению Англии и Америки»* (А. Хруцкий. Окаянные дни Ивана Алексееви-

ча // Звезда, 2001); «**Разговор топтался на месте**, а таких разговоров Старшиов не слушался вдоволь и не любил их» (Б. Васильев. Дом, который построил Дед).

Глагол в составе данного фразеологизма может выступать как в форме инфинитива несовершенного вида, так и во всех личных формах, в настоящем, прошедшем и будущем времени.

Производный от данного фразеологизм — с трансформацией глагола в отглагольное существительное — используется уже, как показывают иллюстративные контексты, только в переносном значении, утрачивая в речевой практике совмещенную омонимию. Например:

«Другой вопрос — захочет ли на этот раз Владимир Путин разбираться в идущих в правительстве дискуссиях или возложит ответственность за **топтанье на месте** на кабинет в целом» (А. Литвинов. Греф не услышит критики Касьянова // Газета, 2003); «Если большинство получит «Единая Россия», то это гарантирует **топтанье на месте** еще 4 года и углубление застоя» (Б. Немцов. Стратегия России // Независимая газета, 2003.05.27).

Свободное словосочетание *ходить на цыпочках* означает 'ходить на кончиках пальцев ног'. Так поступают, когда хотят соблюсти тишину, не мешать, не беспокоить кого-либо. Например:

«Думаешь, как бы не потревожить соседей, деликатничаешь, по коридору **ходишь на цыпочках**...» (В. Ф. Панова. Кружилиха); «Она была тихая: если кто-нибудь спит, она **ходит на цыпочках**; никогда не стукнет дверью, не крикнет» (В. Ф. Панова. Времена года. Из летописей города Энска).

В качестве фразеологизма *ходить на цыпочках* квалифицируется словарями как разговорное, ироническое выражение и имеет два значения: 1) *перед кем*. 'заискивать перед кем-либо' и 2) 'вести себя осторожно, осмотрительно'<sup>5</sup>.

В НКРЯ встретились контексты употребления фразеологизма и на первое:

«Это было замечательно — лететь одной на Восток, напускать на себя такую светскую небрежность, от которой стюардессы начинали **ходить на цыпочках**» (В. Аксенов. Новый сладостный стиль); «В ее присутствии ему приходилось **ходить на цыпочках**, тянуться изо всех сил» (Д. Гранин. Иду на грозу),

и на второе значение:

«Когда он болеет, весь мир должен **ходить на цыпочках!**» (Л. Вертинская. Синяя птица любви); «Тогда наш разговор был посвящен тем, кто в любой момент может оказаться на месте Виктора; кто **ходит на цыпочках** под карающим мечом правосудия, который редко промахивается, если тебе удалось хоть на полголовы обойти других» (Е. Ленц. Подняться дважды // Бизнес-журнал, 2004.01.22).

Субъектом при данном фразеологизме в обоих значениях чаще выступает наименование лица.

Нужно отметить, что управление фразеологизма *перед кем* нам не встретилось.

Глагол в составе данного фразеологизма, как и в случае с предыдущим проанализированным нами фразеологизмом, может выступать как в форме инфинитива несовершенного вида, так и во всех личных формах, в настоящем, прошедшем и будущем времени.

В отличие от сочетания *топтание на месте*, сочетание с отглагольным существительным *хождение на цыпочках* имеет только прямое значение:

«*Главные признаки: боязнь нового; равнодушие к окружающим; скользкий взгляд; неуверенная походка и другие нарушения моторики; хождение на цыпочках или вприпрыжку; производят впечатление „невидящих“ и „неслышащих“*» (Н. Шульга, А. Маянцева, Ю. Жуковская и др. Почему ребенок молчит? // Комсомольская правда, 2003.12.09).

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что особенности семантики и функционирования обоих фразеологизмов нуждаются в соответствующем представлении в учебном лингвокультурологическом словаре.

Словарная статья, на наш взгляд, должна иметь следующую структуру: заголовочная единица с указанием вида глагола и стилистическими пометами; сведения о грамматических свойствах фразеологизма; значение свободного словосочетания-прототипа, иллюстративный материал на прямое значение выражения; переносное (собственно фразеологическое значение/значения); иллюстративный материал на употребление фразеологизма.

Приведем образец словарной статьи.

**ТОПТАТЬСЯ** (*обычно несов. вид*) **НА МЕСТЕ**, *разг., пренебр.*

Фразеологизм используется в предикативной функции. Субъектом при нем могут выступать наименования лиц и их совокупности, отвлеченные существительные (институт, коллектив, время, жизнь, экономика и т. п.).

Свободное словосочетание означает «переступить с ноги на ногу на одном месте (обычно не решаясь на что-либо)». Например: «*Он беспокойно озирался по сторонам, снова и снова перечитывал газету (в которой не было уже половины нужных запятых), шевелил губами, топтался на месте*» (Д. Быков. Орфография).

Фразеологизм имеет значение «оставаться на прежнем уровне, не развиваться». Например: «— *Тем не менее, мода — это развитие, поток идей, формирующих будущее. Игнорировать ее — значит топтаться на месте*» (Ю. Королев. Дворянское гнездо. Интерьер как произведение искусства // Мир & Дом. City, 2003.02.15).

## Примечания

<sup>1</sup> Розейзон Л. И., Абрамец И. В. Совмещённая омонимия в сфере фразеологии // Вопр. языкознания. 1969. № 2. С. 54–63.

- <sup>2</sup> Козеренко А. Д., Крейдлин Г. Е. Тело как объект природы и тело как объект культуры (о семантике фразеологизмов, построенных на базе жестов) // Фразеология в контексте культуры / [Отв. ред. В. Н. Телия]. М., 1999. С. 269–277.
- <sup>3</sup> Большой толковый словарь русского языка / Отв. ред. С. А. Кузнецов. СПб., 1998. С. 357–358.
- <sup>4</sup> Фёдоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М., 2008. С. 579–580.
- <sup>5</sup> Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок. М., 2007. С. 273–274.

**Yana V. Moiseeva**, *St. Petersburg State University*

**PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE PROTOTYPICAL MEANING  
OF THE MANNER OF MOTION IN THE RUSSIAN LINGUOCULTURE**

In this article semantics and functions of the phraseological units “топаться на месте” (‘mark time’) and “ходить на цыпочках” (‘walk on tiptoe before smb.’) in the modern Russian language are analysed. The analysis is carried out for the further presentation of the phraseologisms in the learner’s linguocultural dictionary.

*Keywords:* phraseology, phraseography, linguocultural dictionary, Russian linguoculture.

---

Свидинская Надежда Тихоновна  
Санкт-Петербургский государственный университет  
технологии и дизайна  
rus\_lang@sutd.ru

## КУЛЬТУРНЫЕ БАРЬЕРЫ И ИХ ПРЕОДОЛЕНИЕ

В статье на основе анализа главных составляющих, отличающих разные культуры, к которым принадлежат студенты-иностранцы, изучающие русский язык, рассматриваются основные этапы их ознакомления с русской культурой. Акцент делается на том, что позволяет преодолеть культурные барьеры в процессе межкультурной коммуникации.

*Ключевые слова:* Языковая картина мира, культурная адаптация, толерантность, вторичная языковая личность, культурологический принцип обучения.

В соответствии с коммуникативно-культурологическим принципом обучение иностранному языку рассматривается как процесс постоянного взаимодействия обучающихся с иной культурой, которое осуществляется в ходе языкового общения.

Вопрос об общении носителей разных языков изучается с лингвистической, психолингвистической и методической точек зрения. Сегодня требуется представить в системе те достижения, которые имеются в изучении проблемы, каким образом при общении на иностранном языке, учитывая взаимосвязь языка и культуры, устанавливается понимание между коммуникантами, принадлежащими к разным культурам.

Если принять во внимание тезис о том, что культуре другого народа нужно учиться, то в процессе обучения иностранному языку «вторичной языковой личности» необходимо формировать умения понимать и интерпретировать факты новой культуры.

Рассмотрение языковой личности с культурологической точки зрения связано с появлением в научном обиходе понятия «межкультурная языковая личность», что позволило расширить представление о «вторичной языковой личности». При этом требует ответа вопрос, какие факторы влияют на умения понимать и интерпретировать факты культуры изучаемого языка. Чтобы иностранные учащиеся смогли успешно усваивать факты чужой культуры, в процессе обучения требуется прежде все-



го учитывать те составляющие, которыми отличаются разные культуры. Знание этих особенностей позволит в значительной мере преодолеть как языковые, так и культурные барьеры, возникающие при межкультурном общении.

В исследованиях по культуре в качестве критериев, позволяющих сравнивать различные культуры, выделяются следующие:

- материальные и духовные ценности;
- типичное коммуникативное поведение представителей разных культур в конкретной ситуации;
- различие символов;
- различие типов мышления;
- особенности восприятия мира<sup>1</sup>.

Данные особенности следует рассматривать в сопоставлении с теми или иными явлениями действительности, нашедшими отражение в языковых фактах и позволяющими показать особенности восприятия мира представителями разных культур. Например, в русской культуре поговорка, выражающая отношение русских к незваному гостю, звучит как «Незванный гость хуже татарина». У малагасийцев отношение к незваному гостю диаметрально противоположное, чем у русских. Согласно малагасийской культуре, «незванный гость послан Богом».

Подобные примеры свидетельствуют о том, что иностранные учащиеся, сталкиваясь с осмыслением фактов русской культуры, нашедших отражение в языке, нередко встречаются с различиями в контактируемых культурах. И в этом случае речь идет о том, что учащиеся должны пройти период культурной адаптации.

Культурная адаптация нередко бывает связана с такой особенностью представителей различных культур, как различие типов мышления, что может проявляться в релевантных для межкультурных контактов ситуациях общения. Так, на одном из занятий по русскому языку с немецкими студентами обсуждался вопрос экономической политики в России, при этом возник вопрос, почему в нашей стране на предприятиях вовремя не выплачивается зарплата. Свое представление о ненормальности такого положения немецкие студенты подтвердили немецкой поговоркой: „Wer arbeitet, soll essen“ («Кто работает, тот должен есть»). Различие типов мышления немцев и русских применительно к описанной ситуации можно проследить, если вспомнить получивший в недалеком прошлом широкое распространение в русском языке слоган: «Кто не работает, тот не ест». Подобные примеры позволяют обнаружить различие в ценностных ориентирах обучаемых.

Период межкультурной адаптации, когда учащиеся должны осознать различия в контактируемых культурах — это очень важный момент в формировании толерантного отношения к представителям другой культуры, что в свою очередь связано с терпимостью к чужим мнениям, поведению, вкусам.

«Изучая культуру через язык и язык через культуру» учащиеся должны постичь особенности видения мира носителями изучаемого языка. Содержательное наполнение понятий «картина мира» и «языковая картина мира» (которые являются базисными для формирования «вторичной языковой личности») определено в исследованиях Ю. Н. Караулова, И. И. Халеевой, Ю. Е. Прохорова, К. Н. Хитрик и др. При этом «картина мира» определяется как некоторое связанное представление этноса о бытии, которое обнаруживает себя через поступки людей, а также через их объяснение своих поступков. Компонентом «картины мира» этноса является «языковая картина мира», закодированная в системе языка (в словаре и грамматике).

При продуцировании создаваемых текстов у «вторичной языковой личности» появляется необходимость использовать средства изучаемого языка для отражения окружающей действительности (картины мира). В связи с этим возникает вопрос, какие компоненты культуры необходимо включать в учебный процесс и в создаваемые учебные пособия, основанные на реализации коммуникативно-культурологического принципа. Общие критерии, которыми следует руководствоваться при отборе фактов иноязычной культуры, были определены в докладе А. Н. Шукина на X Конгрессе МАПРЯЛ. Совершенно очевидно, что следует «отбирать типичные явления культуры, достоверные факты, пытаться соотнести факты иноязычной культуры с фактами родной культуры, учитывать интересы и возрастные особенности учащихся, а также полезность информации для профессиональной деятельности»<sup>2</sup>.

Как соотносятся выделенные *общие критерии* для отбора фактов русской культуры с целью включения их в учебный процесс с тем, какие возможные составляющие русской культуры необходимо предлагать для изучения иностранцами? Следует сказать, что в решении данного вопроса нет единого мнения.

Изучая различные точки зрения относительно того, с помощью каких материалов целесообразно формировать у студентов целостное представление о культуре изучаемого языка с целью реконструкции национальной картины мира, можно обнаружить тематическое разнообразие компонен-

тов культуры, которое предлагается включать в учебный процесс. К числу таких явлений русской культуры относят: народное прикладное искусство (М. С. Киселева), русские сказки (Н. С. Рубина, Кун Ай Линн), авторские песни (О. В. Максимова), фольклор (М. Н. Пригожина) и др. При этом в каждом конкретном случае выбранные факты относят к наиболее ярким явлениям русской культуры, помогающим раскрыть её своеобразие.

Если учесть, что одной из основных задач обучения иностранцев русскому языку на основе принципа диалога культур является преодоление культурного барьера, то особое внимание следует обратить на те материалы, которые позволят инофонам быстрее адаптироваться в русской языковой и культурной среде. В этом случае речь идет о подготовке специальных материалов, связанных с традициями, обычаями, менталитетом, системе ценностей, коммуникативном поведении русских в различных ситуациях.

Хотелось бы обратить внимание на то, что в последние годы появилась новая концепция (Е. А. Богданова, В. А. Хомяков, М. А. Грачев и др.), согласно с которой знакомство с языковой культурной средой требует изучения инофонами живой разговорной русской речи, которая рассматривается как феномен, позволяющий постичь реалии современной российской действительности. Можно считать, что в этом случае учитывается обучающая функция языковой среды, позволяющая иностранным учащимся, обучающимся в условиях языкового окружения, достичь взаимопонимания с носителями языка. Данный вопрос остается дискуссионным.

Острота проблемы отбора фактов и явлений культуры для включения в учебный процесс обусловлена необходимостью их ограничения в целях обучения. Вместе с тем высказывается мысль о том, что при отборе фактов культуры для ознакомления с ними иностранцами следует учитывать специализированность знаний культуры в зависимости от конкретных интересов того или иного человека, обусловленных будущей специальностью<sup>3</sup>. Речь идет о выделении тех субкультур, которые содержат необходимую информацию для будущей профессиональной деятельности обучаемых.

До настоящего времени это не нашло отражения в учебной литературе. Данный вопрос требует своего решения, на что обращает внимание О. Д. Митрофанова.

В заключение отметим, что рассмотрение вопроса о соизучении языка и культуры в теоретическом плане требует определения, каковы должны быть принципы описания фактов культуры в целях презентации их инофону.

---

**Примечания**

- <sup>1</sup> *Миголатьев А. А.* Философия культуры // Социально-гуманитарные знания. 2003. № 2. С. 119–121.
- <sup>2</sup> *Шукин А. Н.* К проблеме содержания обучения русскому языку как иностранному (новый подход) // Русское слово в мировой культуре. Матер. X Конгр. МАПРЯЛ. Пленарное заседание: Сб. докладов. Т. 2. СПб., 2003. С. 283.
- <sup>3</sup> *Митрофанова О. Д.* Принципы диалога культур в методическом освещении // Мир русского слова. 2005. № 1–2. С. 44–48.

**Nadezhda T. Svidinskaya**, *Saint Petersburg State University of Technology and Design*

**CULTURAL BARRIERS AND HOW TO OVERCOME THEM**

On the basis of the analysis of the main components that distinguish different cultures, which include foreign students studying Russian language, the basic steps of their acquaintance with Russian culture. The emphasis is on what can overcome cultural barriers in the process of intercultural communication.

*Keywords:* linguistic picture of the world, cultural adaptation, tolerance, secondary language personality, cultural principle of education.

Шишков Максим Сергеевич  
Санкт-Петербургский государственный университет  
max-shishkov@yandex.ru

## К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ ЛИНГВО(СОЦИО)КУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ

В статье рассматривается определение понятия «лингво(социо)культурная ситуация» и его соотношение с понятием лингвокультурной ситуации. Делается попытка выявить теоретические основы изучения синхронного среза лингвокультуры.

*Ключевые слова:* лингво(социо)культурная ситуация, лингвокультурная ситуация, русский язык, лингвокультура, русский язык, национальный русский язык.

Приступая к исследованию состояния лингвокультуры определенно-го периода, необходимо прежде всего определить ряд терминов, которые будут базовыми для данного исследования. Основное понятие, посредством которого можно определить понятие лингво(социо)культурной ситуации, — это лингвокультура, поскольку именно ее состояние и взаимодействие с внеязыковыми факторами в определенный временной период и представляется основой данной ситуации.

С нашей точки зрения, наиболее точным представляется определение лингвокультуры, данное В. В. Красных: «Лингвокультура есть воплощенная и закрепленная в знаках живого языка и проявляющаяся в языковых/речевых процессах культура, явленная нам в языке и через язык»<sup>1</sup>. Размышления о том, каким образом культура проявляется в языке, оправданно приводят автора к разграничению двух понятий — *лингвокультуры* и *языковой картины мира*. Последняя понимается как семантическое образование, тогда как лингвокультура — образование лингвокогнитивное. При исследовании лингвокультуры «внимание сосредоточивается на культурно-маркированных феноменах лингвокогнитивной природы, в которых неразрывно спаяны слово (в самом широком смысле) и воплощенное в нем знание»<sup>2</sup>.

Представляется правомерным развить предложенную В. В. Красных идею. Лингвокультура, объединяющая *слово* и *знание*, вбирает в себя языковую картину мира как семантическое пространство (в языковой части),

а за связанным с ним знанием стоят иные — неязыковые — картины мира: фольклорная, религиозная, обиходно-бытовая и др., поскольку именно они и формируют культуру. Кроме того, ценностные ориентиры каждой из картин мира находят отражение и в языковой картине мира, закрепляются в слове.

Итак, *лингвокультура* может рассматриваться как сложная система, в которой семантическая составляющая, закреплённая в языковой картине мира, связана с иными картинами мира, формирующими ценностные установки данной лингвокультуры. Иными словами, любой элемент лингвокультуры как системы можно описать с помощью трёх взаимосвязанных позиций: *лингвистическая семантика — внеязыковое знание — ценность*.

Теперь обратимся к понятию лингво(социо)культурной ситуации.

Термин «лингвокультурная ситуация» (ЛКС) уже достаточно широко используется в современной научной литературе. В частности, этой проблеме посвящена докторская диссертация В. М. Шаклеина «Лингвокультурная ситуация: Структура и вопросы исторической реконструкции» и его же монография «Лингвокультурная ситуация и исследование текста». Лингвокультурная ситуация определяется автором как «динамичный и волнообразный процесс взаимодействия языков и культур в исторически сложившихся культурных регионах и социальных средах»<sup>3</sup>. Выделение двух факторов лингвокультурной ситуации (временная отнесенность и сосуществование в лингвокультурной ситуации, как правило, нескольких языков и культур) соотносит такое представление о лингвокультурной ситуации с понятием *языковой ситуации*, принятой в социолингвистике, так как на первый план исследования выходит взаимодействие разных языков и разных культур в одном регионе.

С другой стороны, В. М. Шаклеин пишет: «Поскольку ЛКС — конкретный реализатор лингвокультурной системы, то ее следует понимать как статический временной срез лингвокультуры, служащий своеобразным подготовительным этапом для следующего формирующего (sic! — М. Ш.) среза»<sup>4</sup>. Трудно не согласиться с таким определением.

Однако, несмотря на то, что в первой части монографии лингвокультурная ситуация рассматривается с различных позиций в теоретическом плане, в плане исследования методологически это понятие не было окончательно разработано, что отмечается и автором, и его последователями. В монографии В. М. Шаклеина проводится лингвокультурологическое исследование текста — «такой анализ, на основании которого можно было бы давать адекватные характеристики породившей текст ЛКС»<sup>5</sup>, что яв-

ляется одной из методологий исследования лингвокультурной ситуации, но не покрывает ее полностью.

Термин был «подхвачен» рядом исследователей, однако само его наполнение так и не нашло окончательной методологической оценки. Что же сейчас вкладывается в это понятие? Работы последних лет показывают, что авторы либо следуют идее описания культурных реалий в тексте<sup>6</sup>, воссоздавая ЛКС, либо рассматривают вопросы, находящиеся в ведении культуры речи, и таким образом описывают ЛКС<sup>7</sup>.

Ранее мы рассмотрели понятие лингвокультуры, через которое, как кажется, и должно выводиться понятие ЛКС. С нашей точки зрения, под *лингвокультурной ситуацией* следует понимать синхронный срез лингвокультуры, т. е. систему взаимообусловленных языковой и иных картин мира с выделенными в данный период доминантами — единицами, имеющими выраженную значимость или подвергающимися наибольшему изменению под влиянием языковых и внеязыковых факторов.

Еще одним из факторов, на основании которых может складываться методология исследования лингвокультуры, — фактор временной. Так, применительно к периоду формирования обиходного русского языка Московской Руси XVI–XVII веков можно говорить о *лингво(социо)культурной ситуации*, поскольку социальные факторы не менее активно включаются в процесс видоизменения ценностных представлений и, как следствие, картин мира.

Под моделированием лингво(социо)культурной ситуации мы понимаем такое описание лингвокультуры исследуемого периода, при котором устанавливаются зависимости между доминантными в этот момент времени элементами лингвокультуры и породившими их картинками мира и внеязыковыми фактами.

Необходимо помнить, что именно в эпоху Московской Руси происходит формирование основ национального языка. Этот период, хоть он и охватывает два века, можно считать синхронным срезом — временем разрушенного противоположения народного и церковно-книжного (при сохранении церковной книжности элементы ее все больше проникают в обиходную речь), но еще находящегося в начальной стадии становления национального языка.

Для описания основ современной русской лингвокультуры необходимо проследить эволюцию семантических доминант со времени формирования национального русского языка, в чем, по нашему мнению, заключена одна из наиболее важных при описании лингво(социо)культурной ситуации.

Нельзя не согласиться с мнением В. В. Колесова, который пишет: «Мы все время должны сознавать, что присутствуем при столкновении двух культур: языческой (славянской) и христианской (византийской), а это выражалось и в совмещении двух литературных языков — народно-разговорного и литературно-книжного (язык древних переводов)»<sup>8</sup>. В эпоху Московской Руси происходит смешение двух культур и двух стоящих за ними картин мира. Поэтому, как представляется, именно обращение к обиходному языку Московской Руси позволяет увидеть особенности мировосприятия человека, а потому и моделировать лингво(социо)культурную ситуацию этого периода, проявляя тем самым основу развития всех последующих лингвокультурных ситуаций вплоть до настоящего времени.

### Примечания

- <sup>1</sup> Красных В. В. Грамматика лингвокультуры, или что держит языковую картину мира? // Экология языка и коммуникативная практика. 2013. № 1. С. 123.
- <sup>2</sup> Там же. С. 125.
- <sup>3</sup> Шаклеин В. М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. М., 1997. С. 19.
- <sup>4</sup> Там же. С. 38.
- <sup>5</sup> Там же. С. 11.
- <sup>6</sup> См., например: *Кранышева Л. А.* Лингвокультурная ситуация 1950-х годов: на материале рассказов советских русских писателей: Автореф. дис.... канд. филол. наук. Елец, 2008.
- <sup>7</sup> См., например: *Михеева Л. Н., Долинина И. В., Здорикова Ю. Н.* Лингвокультурная ситуация в современной России: речевая культура студенчества: Монография / Под ред. Л. Н. Михеевой. М., 2014.
- <sup>8</sup> *Колесов В. В.* Древнерусская цивилизация. Наследие в слове / Отв. ред. О. А. Платонов. М., 2014. С. 15.

**Maxim S. Shishkov**, *St. Petersburg State University*

### TO THE QUESTION ABOUT THE CONCEPTION OF LINGUO(SOCIO)CULTURAL SITUATION

The article deals with the definition of the conception of linguo(socio)cultural situation and its correlation with the conception of linguocultural situation. The author tries to find theoretical basis of the linguoculture in synchrony research.

*Keywords:* linguo(socio)cultural situation, linguocultural situation, Russian language, national Russian language.



Юань Лиин  
Санкт-Петербургский государственный университет  
yeliannayuan@yandex.com

**ПРЕДСТАВЛЕНИЕ  
О ВОСПИТАННОСТИ / НЕВОСПИТАННОСТИ  
В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ  
(ПО РЕЗУЛЬТАТАМ АНКЕТИРОВАНИЯ)**

В статье представлена трехшаговая (словари; авторитет великих писателей, мыслителей; анкетирование носителей языка) процедура выявления лексических репрезентантов концепта «воспитанность» / «невоспитанность» в русском и китайском языках.

*Ключевые слова:* концепт, воспитанность, анкета, вербальный репрезентант.

Язык, как известно, фиксирует и хранит культурные ценности в единицах разных языковых уровней, в грамматике и лексике, в устойчивых единицах — пословицах и поговорках, в литературных и фольклорных текстах.

Многочисленные труды, посвященные изучению отдельных интеллектуально и социально значимых свойств и характеристик человека<sup>1</sup>, свидетельствуют о том, что такие черты, как скупость и щедрость, доброта, терпение и терпимость, образованность и необразованность, вежливость и невежливость, как и другие оценочные категории, составляют важные фрагменты концептуальной и языковой картины мира. Подтверждением этого является и значительное количество языковых средств, репрезентирующих названные категории и оппозиции.

Оперируя термином «концепт», мы имеем в виду основополагающий термин когнитивной лингвистики, под которым понимается многомерная единица, актуализирующая в процессе мыслительной деятельности индивида различные признаки и слои. Л. Г. Бабенко в Предисловии к словарю «Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации» отмечает, что концепт как ментальная сущность тесно связан с его различными вербальными репрезентациями, совокупность которых формирует некое ментальное поле. В концепте и его вербализациях отражается культурно-исторический опыт определенного этноса и особенности его мировосприятия<sup>2</sup>.

Провербиальные единицы (ПЕ) особенно подходят для анализа сферы ментального — мировоззренческих установок, культурных кодов, морально-этических ценностей народа и т. д., поскольку они предназначены для этого самой своей природой — способностью служить морально-нравственным мерилом, фиксировать порицаемые и рекомендовать поощряемые формы поведения, выражать их оценку.

Пословицы в качестве единиц, вербализующих те или иные смыслы, сначала привлекались при анализе ключевых концептов культуры в качестве вспомогательного материала (см., например, труды А. Д. Шмелёва), поскольку средства репрезентации концепта могут быть весьма разнообразными. Это свободные словосочетания и синтаксические конструкции, фразеосочетания и тексты<sup>3</sup>. Но позже появился термин «**провербиальный концепт**», что свидетельствует о возможности выделения особого типа концепта, экспликация содержания которого осуществляется с помощью пословичных единиц языка. Этот подход реализуется в работах О. Б. Абакумовой<sup>4</sup>, О. В. Золотоверхой<sup>5</sup>, Е. В. Маркеловой<sup>6</sup>, Е. И. Селиверстовой<sup>7</sup> и др.

Отношения между людьми всегда были и остаются важной составляющей жизни современного общества, однако они с трудом поддаются регламентации. Тем не менее, существуют весьма важные представления о правилах поведения человека. Речь идёт не только о правилах хорошего тона, т. е. об «этикете», но и о типах или моделях поведения, говорящих о воспитанности или ее отсутствии.

Воспитанность/ невоспитанность в широком смысле можно причислить к **ключевым концептам культуры**, традиционно связываемым с такими именами, как *совесть, воля, грех, вера, свобода, честность*, и весьма важным в языковой и культурно-понятийной картинах мира. Нормы поведения, образцы и идеалы — важные составляющие учения о ценностях.

Для выявления особенностей этого паремийного концепта в русском культурно-языковом сознании на фоне вербализованных представлений о воспитанности/ невоспитанности, сложившихся в китайской культуре и отразившихся в пословицах, представляется необходимым определение содержания концепта «воспитанность / невоспитанность» в целом в каждой из культур и его лексической вербализации в двух языках.

Прежде чем приступить к отбору ПЕ, отражающих концепт «воспитанность/невоспитанность» в русской и китайской культурах, следует определить, каковы поведение и поступки человека воспитанного и невоспитанного человека, каков круг ассоциаций, связанных с этим понятием.

В качестве источников такой информации вы используем, во-первых, данные словарей (синонимических, идеографических, толковых), связывающих с понятием «воспитанность» такие слова и словосочетания, как *культура, культурность, хорошие манеры, умение себя вести, благообразие, интеллигентность, предупредительность, вежливость, тактичность, деликатность* и так далее.

Во-вторых, при выборе ориентиров для отбора пословиц мы опираемся на высказывания писателей, философов, психологов, чьи имена ассоциируются с самой культурой и чьим мнением дорожит все культурное мировое сообщество — в частности, А. П. Чехова, Д. С. Лихачёва, Конфуция и других мыслителей.

В-третьих, важным источником информации являются данные проводимых опросов носителей двух культур: здесь мы хотим подробнее остановиться на результатах анкетирования, проведенного в Китае. Аналогичная анкета — с некоторыми поправками — будет предложена позже и представителям русской культуры.

Было опрошено 100 человек в возрасте от 20 до 55 лет. Анкета состояла из нескольких частей.

В первой части для ответа на вопрос «Что, по вашему мнению, входит в понятие „воспитанность“?» были даны варианты ответов, напротив которых надо было отметить соответствующую графу: «Да», «Нет», «Затрудняюсь ответить». Сюда включались различные вербальные воплощения представлений о воспитанности: *тактичность, скромность, вежливость, доброжелательность, уступчивость* и другие.

По итогам опроса входившие в этот раздел черты, в которых проявляется воспитанность, выстроены нами от бесспорных и наиболее важных для опрашиваемых — к наименее важным. «Чемпионами» стали *вежливость, уважительное отношение к старшим и к родителям, почтительность*.

Затем по убывающей следуют, оставаясь в пределах 80% процентов ответов, *галантность, любезность, доброжелательное отношение к детям, расположение, толерантность, добродушие, скромность, ответственность, тактичность*. Меньшим весом — но не ниже 60% обладают *бесконфликтность, совесть, честность, порядочность, степенность, искренность*. Менее 40% набрали *образованность и интеллигентность*.

Вторая часть анкеты отводилась ответам на вопрос «Считаете ли вы эти проявления в поведении человека признаком его невоспитанности?», который был детализирован в виде следующих слов с абстрактным значением: *вспыльчивость, многословность, лицемерие, лживость, манерность* и т. д.

По итогам опроса на «первые» места вышли: *хамство, грубость, развязность, подлость, бесстыдство* — их отметили 90 процентов отвечающих и выше.

От 70% до 90% респондентов отметили такие проявления в поведении, как *подлость, пошлость, безнравственность, скандальность*.

Более половины опрошенных (от 51 до 69%) отметили *зависть, чванство, многословие, заискивание, лицемерие, вспыльчивость, жадность, лживость*.

Менее всего порицается *манерность, самоуничижение, корыстность* — 27, 34, 41% соответственно.

Самый большой раздел анкеты — это список конкретных проявлений в поведении, которые свидетельствуют о невоспитанности. Здесь следовало дать ответы на вопрос «Какие поступки являются, по-вашему, для воспитанного человека недопустимыми?»

Первый подраздел включает *нарушение правил поведения за общим столом, (жадность за столом), неумение слушать, явные нарушения правил личной гигиены* и т. д.

Второй подраздел включает случаи нарушения норм поведения в общественном месте. Так, считается недопустимым *мусорить (99%), плевать (97%), толкаться в транспорте (94%), задираться (93%), курить и громко разговаривать (по 92%)* и далее по убывающей — *нарушать правила уличного движения, слишком явно проявлять интимно-личные симпатии, появляться пьяным* и т. д.

Последний подраздел включает случаи нарушения моральных норм, где на первом месте *желание поживиться чужим добром* — 96%, на втором — *отказ заботиться о родителях (94%), порицается раскрывающий чужие секреты, способный проболтаться (88%), не заботящийся о своих детях (87%), не проявляющий религиозной терпимости (86%), тот, кто не держит слово или разрушает чужую семью (84%)*. Менее всего здесь порицается *живущий за чужой счёт (47%), не стремящийся к самосовершенствованию (53%), лгун (54%)*.

Несколько рубрик было выделено для того, чтобы респонденты вписали произвольный ответ.

Так, на просьбу «Впишите те качества, которые, с вашей точки зрения, также являются необходимыми для воспитанного человека» респонденты отозвались следующим образом: 64% опрошиваемых вписали «почитать родителей и слушаться их» и 49% считают необходимым «быть верным Родине».

На вопрос, «Согласны ли вы с тем, что воспитанный человек — не обязательно человек высоконравственный? Например, мошенник и подлец тоже, возможно, являются воспитанными людьми?» получено ответов: *нет* — 51%, *да* — 24%; 25% респондентов затрудняются ответить. Возможно, на выбор ответа испытуемым требовалось большее время для размышлений.

Весьма важным нам представляется следующий вопрос: «Что важнее: (1) внешние проявления воспитанности (манеры, обходительность, вежливость и проч.) или (2) „глубокая“ воспитанность, постоянно проявляющаяся в реальных поступках и в отношении к людям?»

Значительным перевесом «голосов» отмечен второй из ответов на этот вопрос — 89%. Первый вариант выбрали 11% испытуемых.

Таким образом, нами получены в результате анкетирования китайских респондентов ориентиры, с учётом которых мы будем подходить как к составлению и корректированию анкеты для русских респондентов, так и к конечному определению критериев содержания понятия «воспитанность». Это позволит нам чётко представлять, что из круга представленных в анкете проявлений человеческой натуры, поступков или моделей поведения, характеристик и качеств может быть отнесено к понятию воспитанность/невоспитанность, а что должно быть вычеркнуто.

Сопоставление результатов опроса представителей русской и китайской культуры, безусловно, покажет моменты сходства и несовпадения в видении человека и человеческих отношений, обусловленные историческими и культурными условиями развития каждого из народов. В частности, мы можем предположить, что такая черта, как *интеллигентность* займет в ответах русских совсем иное место, чем то, что мы наблюдаем в ответах китайских респондентов. А вот отмеченная китайцами главная добродетель — *уважительное отношение к родителям, почтительность* — вряд ли займут столь высокое место в ответах русских. Однако это нам покажут лишь результаты следующего анкетирования.

## Примечания

<sup>1</sup> *Барилловская А. А.* Лексическое выражение концепта «терпение» в истории и современном состоянии русского языка: Дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2008; *Вороница Т. М.* Оппозиция «образованный / необразованный человек как объект описания в лингвокультурологическом словаре концептов // Вестн. Томского гос. ун-та. Вып. 355. Томск, 2012. С. 10–12; *Зацепина Е. А.* Лексико-фразеологическая объективация концепта «вежливость» в русском языке: Дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2007; и др.

- <sup>2</sup> Бабенко Л. Г. Предисловие // Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации (на материале лексики, фразеологии и паремиологии): проспект словаря / Под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. Екатеринбург, 2010. С. 10.
- <sup>3</sup> Попова З. Д., Стернин И. А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж, 1999. С. 17–21.
- <sup>4</sup> Абакумова О. Б. О возможностях использования аппарата падежной и референциально-ролевой грамматики при описании пословичного концепта // Проблемы ономастологии и теории номинации. Матер. междунар. научн. конф. 11–13 окт. 2007 г. Ч. 2. Орел, 2007. С. 6–11.
- <sup>5</sup> Золотоверхая О. В. Представление мыслительной активности в русском провербиальном пространстве // Изв. Южного федерального ун-та. Филол. науки. 2011. № 3. С. 150–155.
- <sup>6</sup> Маркелова Е. В. Когнитивно-семантическая структура имен деятельности (на материале русских пословиц о труде и лени): Дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2004.
- <sup>7</sup> Селиверстова Е. И. Пространство русской пословицы: постоянство и изменчивость. СПб., 2009.

**Liyang Yuan**, *St. Petersburg State University*

**THE NOTION OF GOOD BREEDING / NO BREEDING  
IN THE RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGE (ACCORDING TO THE SURVEY)**

The article presents a three-step (dictionaries, the authority of the great writers, thinkers, survey of native speakers) procedure, to identify lexical representations of the concept «good breeding / no breeding» in Russian and Chinese language.

*Keywords:* concept, good breeding, survey, verbal representation.



**Текст:  
проблема типов текста  
и участия языковых средств  
в их формировании**

---

*Современное изучение типологии текстов базируется на разработке их структурно-содержательных моделей, при которой языковые средства их реализации не находят адекватного представления. В качестве актуальной задачи выдвигается обсуждение взаимодействия языковой системы и текста как структурного образования.*





Иванова Татьяна Сергеевна  
Санкт-Петербургский государственный  
лесотехнический университет  
itats@mail.ru

## ТИПЫ НАУЧНО-УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЛЕСОВЕДЕНИЕ» КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В РКИ

В статье дан краткий анализ современного подхода к определению типологии текстов. На основании организации естественных классификаций, раскрывающих систему науки о жизни леса, выделены типы текстов в соответствии с параметрами типовых фрагментов текста.

*Ключевые слова:* типы текстов, естественные классификации.

Курс русского языка как иностранного в СПбГЛТУ носит профессионально-ориентированный характер, поэтому важной задачей обучения на первом — втором курсе является формирование у иностранных студентов умений и навыков адекватного смыслового восприятия и порождения текстов по профильным дисциплинам.

Многие исследователи подчеркивают<sup>1</sup>, что для студентов — иностранцев необходимо вести обучение, прежде всего, на основе типовых фрагментов научно-учебных текстов. Проведенный анализ современного подхода к определению типологии текстов показывает наличие достаточно большого многообразия существующих трактовок этого понятия.

Так, Н. А. Пешкова указывает, что выявление «типа» (текста) предполагает наличие в нем доминанты, имплицитной собой ряд др. признаков<sup>2</sup>.

К. А. Филиппов раскрывает определение типа текста как форму, которая реализует коммуникативное намерение говорящего и которая строится по определенным правилам и нормам, наряду с грамматическими, лексическими, фонетическими и иными особенностями структуры<sup>3</sup>.

Подход Н. С. Болотновой строится на определении критериев дифференциации типов текста, к которым относятся лингвистические и экстралингвистические, объективные и субъективные, семантические, структурные, жанрово-стилистические, логические, психологические,

функциональные, функционально-смысловые, прагматические, информационные, интерпретационные и др.<sup>4</sup>

Перечень критериев дифференциаций открыт, он дополняется и расширяется как в теоретическом, так и в практическом направлениях. Например, в естественно-биологическом подязыке среди различных типов «описания» выделяются «описание предмета, понятия, явления», «описание действия, процесса», «описание-дефиниция»<sup>5</sup>. К таким текстам-описаниям, как правило, относят типы: *о классификации, форме, строении, составе, свойствах, связях, способах, отношениях, зависимостях, измерениях объектов, назначении, сфере применения, об этапах процесса, функциях, причинах* и др. (Е. И. Мотина, Л. А. Борисова, Т. П. Вязовик, Л. П. Головки, Л. В. Лукьянова, С. А. Вишнякова, М. В. Маркова, С. А. Губарева).

В СПбГЛТУ по направлению подготовки «Лесное дело» дисциплина «Лесоведение» является одной из ведущих. Содержание текстов этой прикладной науки влияет на развитие и оформление определенного набора типовых (часто встречающихся и обладающих определенными параметрами) фрагментов текста. На основе определения С. А. Вишняковой под типовым фрагментом текста будем иметь в виду «относительно законченный в смысловом отношении текстовый отрезок, обладающий единством сверхфразового целого, связностью и объединенностью структурно-смысловых текстообразующих элементов, в том числе тема-рематических, на основе коммуникативной задачи текстового фрагмента»<sup>6</sup>.

Анализ содержания научно-учебных типов текстов лесохозяйственной направленности показывает<sup>7</sup>, что, в рамках организации естественных классификаций, раскрывающих систему науки о жизни леса, «группировка происходит на основании комплекса свойств объектов, выражающих их природу, т. е. объединяет их в естественные группы, а сами группы в единую систему»<sup>8</sup>. На основании данного положения можно выделить типы текстов, раскрывающих классификационную систему науки о жизни леса. Их мы отбирали соответственно параметрам типового фрагмента текста:

- тексты *о классификации* природных объектов (самая многочисленная группа): типов леса; леса как природного явления; дифференциации деревьев; древостоя как компонента лесного сообщества; динамик лесных фитоценозов; экологических факторов; антропогенных факторов; леса как географического явления; лесов северного полушария; взаимоотношений между высшими растениями и др.;
- тексты *о структуре*: экологических пирамид; горизонтального и вертикального лесного фитоценоза, фитомассы лесных культур, популяций, экосистемы леса, и др.;

- тексты о *составе*: лесных ресурсов России; сосновых фитоценозов; травянистых растений; биогеоценоза, атмосферного воздуха, различных древостоев, почвы и напочвенного покрова, углекислоты и др.;
- тексты о *свойствах-характеристиках*: леса как природной системы; лесов России; фауны, грибов, климата, ветра, света, тепла, влаги, почвы, продуктивности фитоценозов в различных зонах России; вегетации различных пород деревьев; формации сосновых лесов; формации еловых лесов; формаций мелколиственных лесов; и др.;
- тексты о *форме*: деревьев, цветков, листьев, корней, лесосеки под рубку, воды, атмосферных осадков и др.;
- тексты о *функциях*: биокруговорота, различных лесных культур, влаги, света, цветков, почвы и подстилки, насекомых-опылителей, почвенных животных, дереворазрушающих грибов и насекомых, антропогенных факторов, солнечной радиации и атмосферы, климата, конкуренции, лесных пожаров, пестицидов, поллютантов, микрофлоры, микоризы, и др.;
- тексты о *способах*: распространения и сбора семян; примыкания лесосек; рубок леса; обнаружения, тушения лесных пожаров; ухода за лесными культурами; очистки мест рубок; таксации насаждений; подготовки почвы для лесовозобновления; борьбы с вредителями леса и др.;
- тексты о *причинах* (абиотических, биотических, антропогенных): образования чистых по составу древостоев; одновозрастных и разновозрастных древостоев; смены состава лесов; радиоустойчивости лесов; миграции радионуклидов; выбора способа рубок; лесовозобновления; возникновения лесных пожаров; неоднородности температурного режима в лесу; снижения в лесах устойчивости против болезней; малого испарения воды в лесах; ветровалов и буреломов; нарушения водного режима; отсутствия поверхностного стока воды в лесу; возникновения флуктуаций и др.

Помимо перечисленных текстов, предложенных Е. И. Мотиной и другими известными методистами, анализ учебников по лесоведению позволил выделить наиболее часто встречающиеся:

- тексты о *следствиях*: светового режима; солнечной радиации, тепла; низких и высоких температур; влажности воздуха; атмосферных осадков; движения воздуха; молнии; аэрации; пожаров; изменения химического состава почв и водного режима; кислого опада; гидрологических особенностей территорий; густоты подлеска; санитарного состояния леса; возрастного этапа древостоя; местопроизрастания; конкуренции между растениями за внутренние и внешние ресурсы; зооценоза; микробоценоза и др.;
- тексты об *условиях*: произрастания и существования леса; естественного лесовозобновления; повышения качества древесины; формирования древостоев смешанного типа; произрастания чистых древостоев; повы-

- шения устойчивости экосистемы; сохранения биоразнообразия; проведения рубок; формирования климата и погоды; ослабления негативных влияний климата и погоды на лесные экосистемы; питания растений; возобновления деревьев на открытой местности и др.;
- тексты об *адаптации*: биологических систем к устойчивости; к местным условиям популяционной структуры видов флоры и фауны; лесных фитоценозов к различным изменениям водного режима; к загрязнению атмосферы; к нападениям насекомых-вредителей и к болезням; вторичного биогеоценоза; типов смен состава древостоев; смен живого напочвенного покрова;
  - тексты о *задачах*: осуществления рубок ухода; содействия естественному и искусственному лесовозобновлению; соблюдения технологии лесосечных работ; организации достижения технических показателей в разных видах рубок; комплексного ухода за лесом; химического ухода за лесом; контроля качества рубок; и др.

В учебнике по направлению подготовки «Лесное дело» «Основы лесного хозяйства» (рекомендованного УМО) начало каждого раздела авторы предваряют текстом, раскрывающим основные вопросы данного раздела, которые затем подробно объясняются в последующих текстах. Назовем эти тексты «*текстами-аннотациями*». Такие тексты представляют собой особое явление, показывающее краткую характеристику и отличительные особенности последующей темы, а также помогают студентам сориентироваться в новой теме. Объем текстов-аннотаций, за исключением раздела «Рубки главного пользования», не превышает 2–5 предложений.

Лесоведение как наука «о сложнейшем природном комплексе, образованном древостоем и множеством организмов вместе с почвами, поверхностными водами и прилежащим слоем атмосферы»<sup>9</sup>, является одной из важнейших отраслей мировой экономики. На основании проведенных занятий с применением выделения типов текстов по лесоведению, можно сделать вывод, что знание типов текстов о лесе, в которых группировка происходит на основании комплекса свойств объектов, выражающих их природу, может рассматриваться как основа организации научно-учебного материала для иностранных студентов.

## Примечания

<sup>1</sup> *Мотина Е. И.* Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М., 1983. С. 8; *Болотнова Н. С.* Филологический анализ текста: Учеб. пособие. М., 2009. С. 121.

<sup>2</sup> *Пешкова Н. А.* Типология научного текста: психолингвистический аспект. Уфа, 2002. С. 78.

- <sup>3</sup> Филиппов К. А. Лингвистика текста: Курс лекций. СПб., 2003. С. 195.
- <sup>4</sup> Болотнова Н. С. Указ. соч. С. 188.
- <sup>5</sup> Пешкова Н. П. Лингвистические характеристики текстов как основания для их классификации: (на матер. науч., техн., учеб. текстов): Автореф. дис.... канд. филол. наук. М., 1987. С. 14.
- <sup>6</sup> Вишнякова С. А. Теоретические основы обучения моделированию научного текста (русский язык как иностранный, основной этап обучения). СПб., 2001. С. 59.
- <sup>7</sup> Мартынов А. Н., Мельников Е. С., Ковязин В. Ф. и др. Основы лесного хозяйства и таксации леса: Учеб. пособие. СПб., 2008; Мелехов И. С. Лесоведение: Учебник. М., 2007; Сеннов С. Н., Грязькин А. В. Лесоведение: Учеб. пособие. СПб., 2006; Мартынов А. Н., Мельников Е. С., Ковязин В. Ф. и др. Основы лесного хозяйства. Рубки главного пользования, уход за лесом и охрана леса от пожаров: Учеб. пособие. СПб., 2006; кроме того, привлечен дополнительный материал.
- <sup>8</sup> Новая Российская энциклопедия. Т. 6 (2). М., 2008. С. 357.
- <sup>9</sup> Кищенко И. Т. Лесоведение: Учеб. пособие. Петрозаводск, 2010. С. 7.

**Tatiana S. Ivanova**, *St. Petersburg State Forest Technical University under name of S. M. Kirov*

**SCIENTIFIC EDUCATIONAL TEXT TYPES IN THE DISCIPLINE “FORESTRY”  
AS A BASIS FOR EDUCATIONAL ORGANISATION IN RSL  
(RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE)**

The article gives a brief analysis of a modern approach to defining text typology. Based on the organisation of natural classifications, which open the science system of forest life, the article marks out text types according to the parameters of typical text passages.

*Keywords:* text types, natural classifications.

Колесова Дарья Владимировна  
Санкт-Петербургский государственный университет  
dkolessova@gmail.com

## АРГУМЕНТАЦИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ: ВЕРБАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МОДУСНЫХ КАТЕГОРИЙ

В статье аргументация рассматривается как понятие лингвистической предметной области, аргументативный текст — это один из видов функционально-смыслового типа речи «рассуждение». Ставится задача выявить и типологизировать характерные для русского политического текста языковые средства оформления модусных категорий (фонетико-графические, лексико-грамматические, синтаксические). В качестве материала используются тексты политической сферы, принадлежащие перу как профессиональных журналистов («Российская газета», «Новая газета»), так и активных пользователей языка (блоги и форумы газет).

*Ключевые слова:* аргументативный текст, вербализация модусных категорий.

В качестве аргументативного текста рассмотрим авторские колонки в популярных газетах.

Говоря о репрезентации модусных категорий, мы опираемся на работы Т. В. Шмелевой<sup>1</sup> и обращаем внимание на следующие аспекты:

- метакатегории (авторские самооценки и комментарии речевой деятельности);
- актуализационный аспект (модальность, пространственно-временная локализация);
- квалификативный аспект (модальность, оценочность, авторизация, персуазивность);
- социальный аспект (отношение автора к адресату, т. е. портрет потенциального читателя).

Посмотрим на текст из газеты «Известия»<sup>2</sup>.

**1. Метакатегории.** Перед нами текст, принадлежащий рубрике «Комментарий — личное мнение», т. е. колонка. Показатели жанра: 1) эксплицитное установление контакта с читателем (прямое обращение: «*Вы еще не забыли?*», «*откройте социальные сети и вчитайтесь*»); 2) содержание — оперативная индивидуальная интерпретация новостной информации, которая в целом известна предполагаемому читателю (новые

факты не приводятся, есть апелляция к тому, что уже известно), 3) главная цель — передать свое мнение реципиенту. Основной пафос — в заключительном предложении: *«Впереди — новая большая история»*.

Факультативный показатель жанра: пренебрежительное отношение к правилам речевого поведения (автор позиционирует себя как личность, принадлежащую ко власти имеющим, а потому пользующимся правом говорить с позиции силы). Высказывания автора выпадают из стандарта современного публичного общения и литературной нормы; при этом нет показателей личного отстранения от грубости. Большинство случаев использования просторечных единиц, жаргонизмов и даже бранных выражений встречается в начале текста — видимо, именно эти единицы призваны установить контакт автора с читателем и дать экспозицию ситуации. (Читатель обнаруживает стилистику выступлений революционного периода, что должно подготовить его к завершающему выводу. Автор посылает сигнал читателю: «...мы находимся на переломе эпохи».) Приведем некоторые примеры: *«...любые „умники“, прежде чем открывать рот на инициативы Советского Союза и советского народа, бежали для начала опреть в туалеты с ящиками туалетной бумаги»; «позволить Западу шпынять и поливать помоями свою страну»; «допустить к средствам массовой информации собственных дебиловатых „умников“ с их бесконечными выхаркиваниями в адрес „совка“»* и т. п.

**2. Актуализационные категории.** Общее создаваемое впечатление: события, о которых идет речь, реальны, предшествуют моменту рассказывания (прошлое), происходят не с автором и читателем, однако последствия этих событий затрагивают автора и читателя лично (настоящее и гипотетическое будущее), в чем и хочет убедить автор.

**Время.** Эта категория имеет наглядное развитие от начала текста к его завершению. Первый абзац воспринимается как событийный: используются глаголы в форме прошедшего времени, есть прямое указание на определенный промежуток времени (*«за ... час вчерашних событий»*). Второй абзац носит характер исторической отсылки (*«в эпоху СССР»*). От прошлого событийного времени текст разворачивается ко времени настоящему ментальному, что реализуется с помощью ряда инфинитивов, т. е. обозначения действий вне категории времени. Затем включается гипотетическое будущее (*«любому терпению и любым наглým действиям приходит конец. Так что не говорите потом, что вас не предупреждали»*), которое становится переходом к утверждению неизбежного, но не детализированного разрешения конфликта (*«Но это потом, пусть заходятся слюной как бешеные соба-*



ки»). Закономерно, что далее автор считает нужным ввести метатекстовые рассуждения о специфике текущего момента — соединения прошлого, настоящего и будущего: *«Комментировать сейчас какие-либо новости — дело самое неблагоприятное и рискованное, потому что на войне, а она развернута, полномасштабная мировая информационная, пропагандистская (пока!) война, на войне любые комментарии опаздывают, будущее мгновенно становится прошедшим, так и не успев наступить».*

**Место.** В статье упоминаются различные географические понятия: *РФ — Украина — Крым — Западная часть Украины — Европа — США — Москва, Кремль — Китай — Турция.* Однако логика текста приводит к размышлению о самом важном месте, прямо связываемом с временем (пунктуация автора статьи): *«Но настоящая история она всегда „здесь и сейчас“, в наших с вами руках и головах, сегодня, а не в прошлых столетиях. Это не Россия готова ввести войска на Украину для защиты интересов русскоязычного населения юго-востока, а СССР наконец-таки (!!!) вышел из комы и шока и начал наводить порядок на своем родном советском пространстве».* Видимо, можно говорить об актуализации СССР в рамках анализируемого текста.

**3. Квалификативные категории.** Автор излагает информацию из различных неназываемых СМИ (т. е. можно говорить об авторизации чужой информации), в достоверности которой он уверен (персуазивность проявляется в том, что в тексте много категоричных утверждений). Показатели передачи чужой информации отсутствуют, нет сигналов неуверенности автора. Оценочность текста выражена вводными словами (*разумеется, да*), экспрессивными оборотами (*элементарное чувство национального самоуважения, полномасштабная мировая информационная, пропагандистская (пока!) война*) и яркими, хотя и относящимися к публицистическим клише (*прокатилась мощная волна, безнаказанно позволить, поливать помоями, мир США рухнул в небытие* и т. д.) оценочными словосочетаниями. Автор демонстрирует уверенность в своей правоте и стремится заразить этой уверенностью читателей.

**4. Социальные категории.** Статья направлена на широкую аудиторию, люди старшего поколения помнят публицистическую речь советского периода и должны стать сторонниками автора благодаря этой реанимации стиля, молодежь живет в социальных сетях и понимает, о чем говорит автор в связи с ними. Автор предполагает, что основные события читателям известны, и поэтому можно квалифицировать читателя как человека с активной политической позицией.

Теперь посмотрим на материал из «Новой газеты»<sup>3</sup>.

**1. Метакатегории.** Перед нами собственно авторская колонка (раздел «колумнисты»). Показатели жанра: 1) имплицитное установление контакта с читателем (автор использует факты как известную читателям информацию; начинает текст с риторического вопроса, в котором соотносятся две самые актуальные для конца февраля темы); 2) содержание — оперативная индивидуальная интерпретация новостной информации, которая в целом известна предполагаемому читателю; 3) главная цель — передать свое мнение реципиенту. Основной пафос — в заключительном предложении.

**2. Актуализационные категории.** Общее создаваемое впечатление: события, о которых идет речь, реальны, предшествуют моменту рассказывания (прошлые), происходят не с автором и читателем, однако последствия этих событий затрагивают автора и читателя лично (настоящее и гипотетическое будущее), в чем и хочет убедить автор.

**Время.** Реализация этой категории имеет значимое влияние на восприятие текста. 1-й абзац. От прошлого (*«Россия выиграла Олимпиаду, но проиграла Украину?... можно было увидеть,... потрясло его больше.»*) автор быстро переходит к настоящему (*«... власть попытается отыграться... ставят вопрос о... строит политику... она считает»*). 2–5-й абзацы — это план настоящего, с некоторым включением в 3-м абзаце исторического прошлого при перечислении государств, которые стали независимыми. В 6-м абзаце появляется условное будущее (*«Даже если Россия силой вернет Крым, она не станет ни Советским Союзом, ни Российской империей»*). Два заключительных абзаца — план настоящего, фиксация происходящего.

Именно баланс между актуальным событийным уровнем текста и возможным пониманием использования глаголов со значением настоящего постоянного стало отличным способом подготовки читателя к выводу (*время остановилось*), обобщающему мнение автора о сути текущей ситуации — *«Постсоветское пространство для российской власти всего лишь способ остановить время в самой России»*.

**Место.** *Россия, Украина, Крым, Балтия, Казахстан и Молдавия, Грузия и Азербайджан, Армения и Белоруссия, Молдавия, Абхазия и Южная Осетия, Туркмения, Киргизия, Узбекистан, Таджикистан, Китай, Сирия и Венесуэла.* Очевидно, можно говорить об актуализации в рамках анализируемого текста пространства СССР (и это государство несколько раз упоминается в тексте). В результате читатель готов к философскому выводу, который предшествует выводу практическому: *«Пространство и время сплетены»*.

**3. Квалификативные категории.** Как и в первой статье, автор излагает информацию, которую имеет из различных неназываемых СМИ. Отсутствуют показатели передачи чужой информации и сигналы о неуверенности автора. Оценочность текста выражена экспрессивным синтаксисом («*Это больше ни в каком смысле не общая сущность*», «*Мы хотим быть командиром несуществующего войска. Комендантом давно расформированного лагеря*») и коннотативно нагруженными словами (*отыгаться на, фантомная империя, отползла (Грузия)*), однако все эти единицы разбросаны по тексту и не определяют общего от него впечатления. Автор старается выдержать нейтральный тон, который должен побудить читателя относиться к тексту как к объективной информации, а не к субъективному мнению.

**4. Социальные категории.** Статья направлена на широкую аудиторию, поскольку лишена знаковых единиц, которые должны привлекать ту или иную целевую группу. Как и в случае с первой статьей, можно квалифицировать потенциального читателя как человека с активной политической позицией, который следит за происходящим в мире.

О чем же можно сказать, рассмотрев две авторские колонки на одну тему с точки зрения их модусной реализации? Общими чертами этих различных аргументирующих текстов является следующее.

1. Авторы используют в качестве аргументов факты, уже известные читателю.

2. То, о чем повествуют авторы, претендует на реальность и предшествует моменту рассказывания. Прошрое, которому принадлежат события, оказывает воздействие на настоящее; это настоящее включает автора и читателя.

3. С помощью перечисления географических названий оба автора вызывают в сознании читателя представление об одной генерализующей все перечисления общности (СССР). Авторы оценивают положение дел диаметрально противоположным образом, однако используют одинаковые способы построения обобщающего геополитического концепта в сознании читателя.

4. Авторы не стремятся более-менее точным образом авторизировать используемую ими информацию, они не приводят ссылок.

5. Авторы ожидают, что их тексты будут интересны максимально возможному кругу лиц, хотя и пользуются разными способами достижения этого эффекта.

Выделяя признаки, по которым привлеченные к анализу тексты различаются, назовем прежде всего презрительную позицию автора «Изве-

стей» по отношению к своим гипотетическим оппонентам, воплощенную в традициях публицистической риторики времен СССР. Если считать мерилом эффективности публицистического текста количество читательских откликов, то такая яркая авторская позиция является более успешной тактикой, чем имплицитное авторское присутствие (74 комментария в «Известиях» и 54 комментария в «НГ» на 08.03). Однако если прочитать комментарии, то оказывается, что в обоих случаях мнения читателей делятся примерно одинаково: около 70% поддерживают автора, а 30% критикуют. Следовательно, оба способа проявления автора в аргументирующем тексте могут привести к убеждению аудитории.

Таким образом, можно говорить о том, что существует типологические черты современного политического убеждения в средствах СМИ, которые используются вне зависимости от того, чью именно (власти или оппозиции) точку зрения доказывает автор.

### Примечания

- <sup>1</sup> Шмелева Т. В. Смысловая организация предложения и проблема модальности // Актуальные проблемы русского синтаксиса. М., 1984. С. 78–100.
- <sup>2</sup> Роганов С. Детский лепет западной политики // Известия, 02.03.2014. — URL: <http://izvestia.ru/news/566844>
- <sup>3</sup> Новопрудский С. Гибель планеты «Совок» // Новая газета. № 22 от 28.02.2014. — URL: <http://www.novayagazeta.ru/columns/62449.html>

*Daria V. Kolesova, St. Petersburg State University*

### ARGUMENTATION IN POLITICAL TEXT: VERBAL REPRESENTATION OF MODUS CATEGORIES

Argumentation is treated in the report as the concept of a linguistic domain, argumentative text - is one type of functional-semantic type of speech “Reasoning”. The aim is to identify and design a typology of linguistic means of Modus Categories, which are typical for Russian political text (phonetic and graphic, lexical and grammatical, syntactic). As a material used texts of the political sphere, which written by professional journalists (“Rossiyskaya Gazeta”, “Novaya Gazeta”) and active users of the language (blogs and forums newspapers).

*Keywords:* argumentative text, verbalization of Modus Categories.

Попова Татьяна Игоревна  
Санкт-Петербургский государственный университет  
popova-sakura2005@ya.ru

## ГИПЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРНЕТ-ТЕКСТА КАК ЭКСПЛИКАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЕГО СМЫСЛОВОГО РАСШИРЕНИЯ

Интернет-текст нелинеен по своей природе, и механизм его восприятия отличается от восприятия линейного текста. В зависимости от типа и языкового оформления гиперссылки выполняют в электронном гипертексте функции реализации структурной и смысловой связности; когнитивную функцию структурирования знания; расширения тезауруса и создания ассоциативного информационного поля; функцию сигнала о смене коммуникативных ролей; функцию метакоммуникативного комментария. В докладе речь пойдет о характере гипертекстового расширения повествовательного Интернет-текста.

*Ключевые слова:* гипертекст, сообщение, массмедиа, структура гиперссылок, смысловое расширение.

Повествование — это одна из композиционно-речевых форм (сообщение, описание, рассуждение), под которыми в когнитивной стилистике понимаются сложные функциональные текстово-речевые единства, структурирующие мысль<sup>1</sup>. Повествование — форма познания внешнего мира, базирующаяся на категории времени, наряду с описанием, в основе которого лежит категория пространства, и рассуждением, формируемым категорией причины.

В основе повествования лежит изображение событий или явлений, совершающихся не одновременно, а *следующих друг за другом* или обуславливающих друг друга. При этом различаются два типа повествования: повествование-рассказ — рассказ о том, что произошло, случилось, и сообщение как разновидность повествования (в газетной сфере)<sup>2</sup>. В данной статье речь пойдет о сообщении, или событийном повествовании, как называет его В. И. Коньков, противопоставляя его изобразительному повествованию (предметный мир) и сообщению информации (мир фактов). *Событийное повествование* связано с осмыслением события субъектом, основанным на включении события в шкалу жизненных ценностей субъекта. Основой данного типа повествования становится в основном информативно-по-

вестовательный регистр. Цель событийного повествования — сообщить о событии, которое имело место в жизни человека, города, страны<sup>3</sup>.

Сообщение о событии в Интернет-издании имеет ряд своих особенностей, связанных с такими сущностными характеристиками интернет-текста, как гипертекстуальность, мультимедийность (поликодовость) и интерактивность. Интернет-текст *нелинеен* по своей природе, и механизм его восприятия отличается от восприятия линейного текста. Данная проблема уже нашла свое отражение в работах исследователей, которые говорят о том, что умение ориентироваться в гипертекстовой среде есть необходимая составляющая грамотности любого образованного человека<sup>4</sup>.

В связи с этим интересно проследить, как происходит смысловое расширение Интернет-сообщения за счет гипертекстовых переходов, и ответить на вопрос, есть ли закономерности смыслового расширения Интернет-сообщения, как это связано со смысловой структурой события.

В первую очередь надо посмотреть на сам способ гипертекстовых отсылок, используемых в Интернет-сообщении. Можно выделить три типа гипертекстовых отсылок:

**1. Внутритекстовые отсылки**, которые называют **инсетами** (от англ. *inset* — «вставка»). «Инсет — это некий отрезок новостного сообщения, являющийся источником гипертекстового перехода и связывающий таким образом два материала, находящиеся на разных страницах»<sup>5</sup>. Он представляет собой шрифтовое, цветное выделение (возможно подчеркивание) слова, словосочетания, предложения исходного текста.

Пример 1.

***Найденного в Петербурге крокодила перевозят в центр диких животных***

*Нильский крокодил, найденный петербургскими дворниками у мусорной площадки 5 марта, ближайшие дни будет жить в приюте центра диких животных «Велес». Затем для него подыщут зоопарк.*

*Прежде **сообщалось**, что жилкомсервис Калининского района, где изначально оказался крокодил, отказался передавать центру «Велес» рептилию, — решив оставить ее у себя до того момента, пока животное не заберут сотрудники зоопарка. (БУМАГА, 07.03.2014)*

Гиперссылка «*сообщалось*» связывает данное сообщение с предшествующим сообщением того же интернет-издания, представляющего собой расширенную информацию с включением прямой речи участников события.

Пример 2.

***UPD Крокодил в большом городе: как решится судьба рептилии, найденной в мусорном контейнере***

***Кристина Федорченко***

*В Петербурге дворники нашли детеныша нильского крокодила. Невольным хозяином экзотического животного стал жилкомсервис Калининского района, в который принесли найденныша. Пока полуметровый крокодил обитает в кабинете у заместителя генерального директора по благоустройству, зоопарк думает, куда можно пристроить животное.*

*«Бумага» поговорила с сотрудниками приюта для диких животных и фондом защиты «Вита» о том, почему на улицах появляются экзотичные зверьки и как в этих случаях стоит с ними обращаться. (БУМАГА, 06.03.2014)*

Такой тип инсетов А. Р. Утяшев предлагает назвать *пропозициональным инсетом*<sup>6</sup>. С точки зрения актуального членения пропозициональный инсет выделяет Рему, однако по своей сути является Темой, отсылающей к *обстоятельствам* данного события. Между двумя текстами устанавливаются причинно-следственные связи.

Менее востребованными в Интернет-сообщении, по нашим наблюдениям, являются *референциальные инсеты*, по терминологии А. Р. Утяшева. «Это инсеты, которые лишены пропозиционального значения и лишь содержат в себе отсылку к тому или иному объекту действительности (референту)»<sup>7</sup>. Так, нам не встретилось отсылок к теме сообщения — нильский крокодил (какой он, где обитает). Референциальные по форме инсеты в Интернет-сообщении указывают на участника события и выполняют ту же функцию отсылки к предшествующему событию (характеристика участника события — включение описательного контекста).

Пример 3.

***Найденный в Петербурге крокодил ждёт отправки в карантинный центр***

*Детёныш нильского крокодила, найденный накануне в Калининском районе, ждёт отправки в карантинный центр.*

*По словам сотрудников ЖКС №2 Калининского района, крокодил чувствует себя хорошо. Ночью он съел кусок мяса, а теперь спокойно лежит в аквариуме и наблюдает за паломничеством к нему журналистов. Работники ЖКС уже придумали животному прозвище — Гена Гражданский, но отказываются позировать с ним на руках — реакция у Гены хорошая, и накануне он крепко цапнул палец в перчатке. Корреспондент «Фонтанки» осмелился погладить крокодыльчика по спине и теперь согласен с мнением новоявленных крокодиловодов.*

*Дальнейшая судьба Гены уже определена — скоро его заберут в карантинный центр «Велес», где его обследуют. Хотя жилищники почти всерьёз предлагают начальству оставить крокодила у себя — ездить с ним на объезды. (Фонтанка.ру, 06.03.2014 12:41)*

Референциальный по форме инсет — *крокодил*, представляющий собой Тему высказывания, отсылает также к предшествующему событию, в котором он (крокодил) получает качественную характеристику — *полуметровый детеныш нильского крокодила, детеныша нильского крокодила возрастом 3–4 дня, в длину около полуметра*.

Пример 4.

**В Петербурге на улице нашли полуметрового детеныша нильского крокодила**

У мусорной площадки на улице Вавиловых 5 марта дворники нашли детеныша нильского крокодила возрастом 3–4 дня, в длину около полуметра.

Как сообщили «Фонтанке» читатели, крокодильчика сдали в Жилкомсервис. Его сотрудники первым делом нашли аквариум, засыпали песком, поставили воду и сбегали за говядиной. Малыш съел кусок целиком, попил и стал заметно оживленнее. (Фонтанка.ру. 05.03.2014 22:45)

2. Второй тип гиперссылок — это **обрамляющие гиперссылки** — **теги**, или тематика.

«Теги — это современное средство классификации информации, позволяющее в виде отдельных слов и понятий изложить краткую суть некой публикации в Интернете (рассказа, фотографии, песни и т. д.). Иногда по-русски теги называют ключевыми словами»<sup>8</sup>.

Так, Интернет-сообщение в РГ «Вулкан Ключевской на Камчатке выбросил пепел на высоту 8 километров» (20.10.2013, 04:58) в претексте имеет гиперссылку «*Стихийные бедствия*», которая сама по себе выполняет когнитивную функцию структурирования знания, а в затексте три гиперссылки под рубрикой «Тематика»: *Стихийные бедствия, Природа, Камчатский край, Дальний Восток*. Данные обрамляющие текст гиперссылки в виде словосочетаний, включающих событие в родовое понятие и определяющих географическое положение места, где произошло событие, имеют дальнейшее расширение (заголовки текстов, на которые можно перейти, + фотография): Например. *Стихийные бедствия: На Камчатке вулкан Карымский дважды выбросил пепел*. В данном сообщении мы можем узнать об аналогичном событии, в котором рассказывается о последствиях события, действиях спасательных служб. Таким образом, ссылка на предшествующее событие выполняет функцию прогнозирования развития настоящих событий, расширяет представление читателя о возможном развитии события.

В качестве расширения могут быть приведены другие события, входящие в разряд стихийных бедствий, например, «*В Гелинжике ураган перевернул грузовик*», или события, произошедшие в том же регионе, т. е. расширение события происходит по месту происшествия:

*Камчатский край:*

- *Камчатская полиция нашла похищенную с корабля Беринга пушку*
- *Пропавших на Камчатке ученых нашли мертвыми*

3. Третий тип гиперссылок в Интернет-сообщении — **текст-врезка**, т. е. **сопутствующий текст под рубрикой** «Читайте также», располагаю-



щийся как правило слева от основного текста и за текстом и представляющий собой фотографию и заголовок, по которому можно перейти к целому тексту.

Пример 5.

В среду вулкан Карымский, который находится в Елизовском районе Камчатки, дважды выбросил пепел с интервалом во времени менее, чем два часа.

**ЧИТАЙТЕ ТАКЖЕ**

|   |  |
|---|--|
|  | Вулкан Ключевской на Камчатке выбросил пепел на высоту 8 километров  |
|  | Камчатский вулкан Карымский выбросил пепел на высоту 6,5 км          |
|  | На Камчатке вулканологи начали исследовать состояние огнедышащих гор |

Как сообщает пресс-служба ГУ МЧС России по Камчатскому краю, ссылаясь на данные группы наблюдения за вулканической активностью KVERT, в 12.33 по местному времени столб пепла взлетел на высоту два километра над уровнем моря. Второй выброс, зарегистрированный в 14.18 по Камчатке, был ниже на полкилометра.

- После двух выбросов с учетом направления ветра пепловый шлейф распространился в юго-западном направлении на расстояние 75 километров от вулкана. До ближайшего населенного пункта, поселка Коряки, 115 километров. Вулкану присвоен оранжевый код авиационной опасности, - отметили в пресс-службе ведомства.

Спасатели оповестили об опасности турагентства, рекомендуя не водить туристов на маршруты, пролегающие

поблизости от исполина.

Тексты-врезки отсылают или к предшествующим, или к аналогичным событиям, а также к событиям, имеющим к данному событию отношение, объясняющие их (метакоммуникативная функция).

Таким образом, в зависимости от типа и языкового оформления гиперссылки выполняют в электронном гипертексте функции реализации структурной и смысловой связности Интернет-сообщения; когнитивную функцию структурирования знания; расширения тезауруса и создания ассоциативного информационного поля; функцию смены коммуникативного регистра (от информативного к репродуктивному); функцию метакоммуникативного комментария.

Как и любой текст сообщения, Интернет-сообщение имеет два плана информации: рассказ о событии и включение события в ряд событий. В Интернет-сообщении эта двуплановость информации получает зримое воплощение за счет гиперссылок, т. е. направленного смыслового расширения текста сообщения.

Если обычный текст сообщения включает в себя так называемые интродуктивные, фоновые, ретроспективные пассажи (термин В. А. Плунгяна<sup>9</sup>), расширяющие текст за счет включения фона, обстоятельств, предыстории, а также за счет драматизации повествования — изображения чужой речи (репродуктивов), то Интернет-сообщение расширяется за счет внутритекстовых отсылок (инсетов), имеющих те же функции. Од-

нако у читателя есть выбор — читать их или не читать, в отличие от ситуации чтения линейного текста.

Функцию включения Интернет-события в ряд событий, его категоризацию выполняют обрамляющие (теги) и сопутствующие (тексты-врезки) гиперссылки. Они расширяют сообщение по аналогии, объясняют и оценивают его (объяснительный пассаж, по терминологии В. А. Плунгяна).

Применительно к РКИ гипертекстовый характер Интернет-сообщений имеет большую методическую ценность, т. к. позволяет преподавателю собрать массив текстов, имеющих одну структуру или дополняющих друг друга. Причем связь этих текстов задается характером гиперссылок, чему можно обучать как части коммуникативной компетенции.

### Примечания

<sup>1</sup> Брандес М. П. Стилистика текста. Немецкий язык. Теоретический курс. Учебник. М., 2011. С. 74.

<sup>2</sup> Солганик Г. Я. Стилистика текста: Учеб. пособие. М., 1997. С. 142.

<sup>3</sup> См.: Коньков В. И., Неупокоева О. В. Функциональные типы речи: Учеб. пособие. М., 2011.

<sup>4</sup> См.: Дедова О. В. Теория гипертекста и гипертекстовые практики в Рунете (монография) М., 2008; Зыкова Е. В. Организация гипертекста в сети Интернет (На материале англоязычных сайтов): Дис.... канд. филол. наук. СПб.; Пушкин, 2006; Клочкова Е. С. Лингвопрагматические особенности электронного гипертекста на немецком языке: Дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2009.

<sup>5</sup> Утяшев А. Р. Семантика источников гипертекстовых переходов внутри новостных интернет-сообщений // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2013. № 8 (26): В 2 ч. Ч. 1. С. 177–179.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Шляев А. Что такое теги и что они дают. — URL: <http://www.gazeta.lv/story/3235.html>

<sup>9</sup> Плунгян В. А. Дискурс и грамматика // Исследования по теории грамматики. Вып. 4: Грамматические категории в дискурсе. М., 2008. С. 7–36.

Tatiana I. Popova, St. Petersburg State University

### HYPERTEXTUALITY NARRATIVE OF INTERNET TEXT AS EXPLICATION OPPORTUNITIES OF ITS SEMANTIC EXPANSION

Internet text is not linear in nature and its mechanism of perception differs from the perception of a linear text. Depending on the type and language processing hyperlinks perform functions of structural and semantic cohesion in the e-hypertext; cognitive function of structuring knowledge; functions of thesaurus expansion and the creation of an associative information field; function signal about changing the role of communication; function of metacommunicative comment. The report focuses on the nature of the hypertext expanding narrative Internet text.

*Keywords:* hypertext, message, media, hyperlinks, semantic expansion.

Ракова Ирина Владимировна  
*Державинский институт (Санкт-Петербург)*  
irina\_rakova@mail.ru

## **ОБ ОДНОМ ИЗ ПРИЁМОВ ПОСТРОЕНИЯ РЕЧИ В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОМ РОМАНЕ А. П. ЧУДАКОВА «ЛОЖИТСЯ МГЛА НА СТАРЫЕ СТУПЕНИ»**

В статье исследуется механизм повествовательной структуры в современном автобиографическом тексте, для которого наибольшую значимость приобретает коммуникативно — культурный обмен между автором и читателем в их социально-знаковой деятельности. В ходе исследования удалось установить, что повествование в подразумеваемом диалоге с читателем представляет собой смену тактик: «собственно повествование-описание» и «осознание», которое, в данном произведении, делая попытку осмыслить знаковые процессы жизни одной из социальных групп населения в XX веке, в свою очередь, распадается на тактику «непонимание в силу отсутствия социального опыта» и «непонимание из-за противостоительности, абсурдности происшедшего». Данная смена тактик позволяет преодолеть линейность нарратива, усложняя его структуру и сообщая ему характер текста медиатора.

*Ключевые слова:* тактика, стратегия описания, стратегия осознания, рефлексия, вектор.

Для наиболее значительных произведений нашего времени характерно обращение к событиям ушедшего века и к их осмыслению, что проявляется в тяге к автобиографизму, особое пристрастие к которому было отмечено Д. Е. Максимовым и для начала XX века<sup>1</sup>. Вероятно, характером этих произведений, среди других факторов, определяется и так называемый антропологический поворот в современной науке о литературе и её языке, состоящий в особом внимании к передаче чувственного начала, восполнения дефицита эмоций<sup>2</sup>. Вновь актуальными стали положения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, обосновывающего знаково-символическую детерминацию человеческого сознания, рассматривающего структуру и развитие психических процессов человека, его субъектность и субъективность как порождение культурно опосредованной, исторически развивающейся практической деятельности.

Среди романов, посвящённых остающимся в памяти событиям ушедшего века, их влиянию на судьбы обычных людей, особое место заняла

книга известного филолога-литературоведа А. П. Чудакова<sup>3</sup>, признанная лучшим романом первого десятилетия XXI века. Его названием стала строчка из стихотворения А. Блока «Ложится мгла на старые ступени», начало которого

*Бегут неверные дневные тени.  
Высок и вняттен колокольный зов.  
Озарены церковные ступени,  
Их камень жив — и ждет твоих шагов*

призывает к сохранению в человеческой памяти событий, которые покрываются «мглою» времени и могут бесследно исчезнуть.

Представляя автобиографический жанр, произведение Чудакова не является ни автобиографией, ни мемуарами, которые требуют подлинности в представлении событий и отождествляют автора с рассказчиком. Это художественное произведение — роман, где в акте творчества складывается образ героя-повествователя и образ всех тех персонажей, которые становятся носителями времени, где всё пережитое ими, сугубо личное, претворяется во всеобщее, общечеловеческое. Автобиографический герой в таком романе, по словам Л. Я. Гинзбург, в такой же степени сотворён, как и любой другой образ, также является своего рода «творческим построением».

Главный герой романа А. П. Чудакова — Антон — выступает в качестве рассказчика, повествующего о своём детстве и взрослении в далёком казахстанском городке, населённом, кроме местных жителей, ссыльными и людьми, которые заблаговременно, не дожидаясь репрессий, покинули Москву. Читатель, как писал один из критиков по поводу романа, «открывает сложный мир большой семьи, который тесно переплетён с историей России. По материнской линии главный герой — потомок дворянского рода, предки отца — священнослужители русской православной церкви. Автор раскрывает нам самые сложные повороты и драмы истории России на примере истории этой семьи. Нас посвящают в семейные тайны, рассказывают самое сокровенное, как лучшему другу. Поражает стойкость этих людей, которых много лет в советской России считали врагами, они были изгоями в своей стране. <...> Но очень ценно и удивительно то, что эти люди нашли силы даже в таких условиях оставаться настоящими людьми: добрыми, сострадательными, участливыми к чужому горю»<sup>4</sup>.

Итак, в романе присутствует три главных персонажа: герой сюжета, рассказчик, сохранивший в памяти события и переживания своего детства и юности, и собственно автор, который, выстраивая факты своей жизни в соответствии с определённой объединяющей их идеей, «превращает себя из человека — реального объекта в человека — текст», в кото-

ром он обретает подлинное бытие<sup>5</sup>. Об этом свидетельствуют и помещённые в книге фотографии, отражающие повседневную жизнь автора.

При этом центральной категорией в тексте становится художественная категория памяти, предопределяющая, как отмечает И. Б. Ничипиров, «ассоциативность повествовательной структуры, синтезированный характер хронотопа, основанного на взаимопроникновении далёких пространственно-временных пластов, когда на суждения юного героя органично «накладываются» взгляды зрелого повествователя»<sup>6</sup>.

В результате рассказчик, стремясь объединить текстуализацию жизни с её онтологизацией, конструирует себя как часть современного ему мира, выполняя при этом не только функцию самоописания и самопрезентации, но и самопонимания, самооценки. Так автобиография становится неким синтезом «бытийствования» конкретного субъекта и его «осознание» своей жизни, что, в свою очередь, предполагает двойное «я»: «я» существующее и «я» анализирующее, что ведёт к усложнению структуры нарративного текста. Ключевыми моментами, «маркерами», указывающими на нарушение линейности автобиографического повествования, становятся фрагменты, связанные с такими важными для выявления при антропологическом повороте анализа категориями, как «память», «знание», «эмоция», презентующие «анализирующее я»<sup>7</sup>.

В тексте А. П. Чудакова рефлексия проявляется прежде всего во фрагментах, реализующих тему воспоминаний и отсылающих к определённым временным периодам, маркируемым с помощью дейктических конструкций (тот, тогда и т. п.).

*«Оказавшись в **войну** в ссылке (как ЧСИР — член семьи изменников родины) в глухой деревне с тремя малолетними детьми, она работала на ферме дояркой. Об электродойках **тогда** не слыхивали, и бывали месяцы, когда она выдавала вручную 20 коров в день»* (С. 5); *«Она (Татьяна) раньше всех вышла замуж за инженера — путейца Татаева, человека честного и горячего. В **середине войны** он дал по морде начальнику движения. Татаева разбронировали и отправили на фронт»* (С. 13).

В связи с рассматриваемыми блоками интерес представляет стратегия повествователя, заключающаяся в переходе от описания одного из членов своей семьи или знакомого к характеристике той или иной ситуации, в которую он/она попадает.

Рассмотрим несколько примеров.

Рассказывая о своей бабушке, повествователь сообщает:

*«Сидела она необычайно прямо, как из всех женщин мира сидят только выпускницы институтов благородных девиц. Пользовалась бабка (за обедом. — И. Р.) всегда всеми девятью предметами»* (С. 28).

После чего наблюдаемое проявление дворянского происхождения расценивается с точки зрения идеологии, бытующей в описываемое время, как нежелательное:

*«Своим дворянством бабка не кичилась, это было в 40-е годы естественно, но и не скрывала, что в те же 40-е было естественно гораздо меньше»* (С. 36).

В тексте возникает параллельное развитие тактики наблюдения и осознания. При этом «осознание» проявляет своеобразие эпохи как системы координат, по отношению к которой расценивается то или иное событие.

Рассказывая про мужа тётки Татаева, повествователь в начале даёт его описание как человека неспособного на предательство: «человек честный и горячий», и вводит своё объяснение случившемуся:

*«как-то ночью по ошибке осветил не вражеский, а свой самолёт»* (С. 13).

После чего даётся реакция системы, отсылающая читателя к специфике того времени: расстрел без суда и следствия.

*«Смериевцы не дремали — его арестовали тут же <...>, а утром расстреляли»* (Там же).

Воспоминания о несчастной судьбе тётки начинаются с описания её внешнего вида, вернее её рук:

*«Такие же сильные пальцы были ещё только у одного человека — второй дедовой дочери, тёти Тани»* (С. 5).

Объяснение необычной силы параллельно эксплицирует особенно-сти времени:

*«Оказавшись в войну в ссылке (как ЧСИР — член семьи изменника родины) в глухой деревне с тремя малолетними детьми, она работала <...> дояркой»* (С. 5).

Таким образом, используемая автором стратегия смены тактик описания и осознания характера описываемого позволяет преодолеть линейность нарратива, углубляет и усложняет повествование. Проявляется когнитивный подтекст, апеллирующий к знанию читателя. Текст становится текстом медиатором, сообщаящим читателю определённую информацию и в то же время тестирующей его на знание/незнание этой информации. При стратегии «осознания» эксплицируется коллективный опыт, сводимый к предметной объективации человеческого опыта в виде знаний о предмете. Интерес также вызывает то, что причинно-следственные отношения, представленные в анализируемых блоках, строятся по принципу парадокса, логического контраста, если их рассматривать с точки зрения общечеловеческих норм жизни:

*«дал по морде начальнику»* → *«отправили на фронт»*

*«по ошибке осветил свой самолёт»* → *«расстреляли»*

*«средний брат <...> принадлежал к рабочей оппозиции»* → *«арестовали»*

«расстреляли Татаева» → жену с детьми отправили в пересыльную тюрьму

При этом блоки, представляющие «следствие», реализуют деонтическую модальность, включающую ограничение свободы воли субъекта. Об этом свидетельствует употребление неопределённо-личных предложений, выражающих разного рода санкции против нарушения нормы: «расстреляли, арестовали, отправили», а также модальное слово «должен» и такие конструкции с обязывающим значением, как: «было в 40-е годы естественно», «было ясно, что рано или поздно все должны попасть в лагерь или ссылку».

«Обязывающая» норма — это норма описываемой эпохи, вынуждающая человека подчиняться, она очевидно находится в отношениях контраста с общечеловеческой нормой. Происходит удвоение смысла «нормы»: норма вообще и норма, в которой живёшь. В этом усложнении также проявляется себя «осознающее я» повествователя.

Значимым в связи со сказанным становится то, что при смене темы в тексте тактика остаётся неизменной.

Повествуя, к примеру, о каждодневных событиях семьи, рассказчик обращает внимание на визуальные, ощущаемые детали, воссоздавая в сознании картины своего детства.

*«У меня тоже был фронт работ — в оврагах под речкой я заготавливал коноплю. <...> Сушили её на крыше сарая, потом **трепали, мочили, отделяли** волокна, <...> снова сушили»* (С. 155); *«Варить мыло считалось делом простым <...> правда получалось вроде хозяйственного, **грязно-бледно-коричневое, вонючее**, но функцию свою выполняло»* (Там же); *«Самым чувствительным было отсутствие клея — без него невозможно было изготавливать разные поделки <...> Из чего только его не делали — из крахмала, **выварки рыбьей чешуи и телячьих копыт**»* (С. 159).

Акцентируются осязаемые образы, запахи, цвет предметов быта, но параллельно они становятся составляющими возникающего в тексте концепта каждодневной жизни. Повествователь с уровня деталей переходит на уровень обобщения и осмысления.

*«В этой стране, чтобы выжить, все должны были уметь делать всё»* (С. 145).

На обобщающий характер информации также указывает обилие в данных фрагментах неопределённо-личных предложений, выводящих описываемые ситуации за границы быта одной семьи.

Другим способом эксплицирования «рефлексирующего я» становится переход от повествования от 3-го лица к перволичной форме.

*«Смершевы не дремали — его арестовали тут же <...>, а утром расстреляли // Впервые услышав эту историю я не мог понять, как можно было сочинить подобную чушь. Но слушатели — два солдата ВО — нисколько не удивились, правда, реплики их — „разрядка, не добирали до цифры“, — были ещё непонятней,*

*но я вопросов не задавал и, хотя никто не предупреждал, нигде домашних разговоров не пересказывал» (С. 13); «Сахар исчез из магазинов в первый день войны. Мама <...> покупала иногда у спекулянтов (одно из первых моих товарно-социальных недоумений: а они-то где брали?); «Самым тяжёлым месяцем выходил январь, когда зерно кончалось, корова — на издохе, е переставали от холода нестись куры <...> Несмотря на непрерывную, с утра до вечера, работу по пропитанию жили всё же голодно-вато, я потом спрашивал, как жили те, кто так не работал, но на этот вопрос не мог ответить никто» (С. 158).*

Даже по немногочисленным представленным здесь примерам, можно сделать вывод, что основным модусом в повествовании от первого лица становится модус «непонимание»: «одно из моих недоумений, не мог понять, потом спрашивал, реплики были ещё непонятней». Презентируется сознание ребёнка, не обладающее коллективным опытом.

Как отмечает Е. Е. Сапогова, «любой социум на каждой ступени взросления представляет всем членам значительный запас сюжетов, стереотипов поведения, которые <...> могут быть использованы для идентификации, построения «картины мира». Это «предзнание» даётся человеку постепенно в ходе его социализации»<sup>8</sup>.

Непонимание ребёнка в тексте А. П. Чудакова маркирует тот пласт информации, опыта, который ему недоступен, но является воспринимаемым взрослыми. В романе эти ситуации (ситуация расстрела дяди, бытовые ситуации во время войны) принадлежат так же той составляющей системы смысла, которая связана с коллективным опытом.

Эти ситуации возводятся в ранг стереотипных, прецедентных и отсылают читателя к конкретному временному периоду.

Параллельно с этим «стратегия непонимания» демонстрирует ещё большее усложнение «я» повествователя: если изначально мы говорили о разделении на «я повествующее» и «осмысляющее, осознающее», то теперь мы обнаруживаем усложнение второй ипостаси, выделение в ней типа «осмысляющее — непонимающее» или «наивное», соотносимое с индивидуально-личностной составляющей смысла.

Таким образом, стратегию повествования в романе можно определить как параллельное развитие двух тактик: описание и осознание, при которых позиция автонарратора помещается в центре четырёх векторов «назад — внутрь — вовне — вперёд».

Фиксируя события, предметы, ощущения в прошлом в момент их протекания субъект позиционирует себя в прошлом времени и пространстве как «здесь и сейчас» — вектор «назад». При переходе к «осознанию», повествователь соотносит происходившее с существующим опытом — вектор «внутри», в результате чего возникает когнитивный контраст, сначала



на стадии «непонимания» (сознание ребёнка), а затем на стадии «противоестественности» происшедшего (сознание нынешнего субъекта).

Освоение человеческим сознанием своего прошлого опыта осуществляется через нахождение в культуре частичных аналогий между знакомыми и изложенными в тексте событиями и событиями, происходящими вокруг, с «другими». Такое соотнесение ведёт к моделированию эпохи, временного фрагмента. Таким образом, цепочка событий конструирует исторический период, но в то же время эта цепочка может быть определена путём когнитивного наложения на неё культурного прототипа — вектор «вовне».

Контраст и генерализация становятся маркерами при процессе транслирования смысла в автонарративе.

Транслирование, передача смысла, ориентирование на другое сознание выводит сообщаемую информацию за пределы сознания повествователя, соотносит с системой знаний и опыта реципиента, реализуя вектор «вперёд».

В результате возникает разноразмерная, структурированная система смысла.

При этом, как мы смогли увидеть, путём смены тактик повествователь маркирует ту или иную составляющую смысла. К примеру, транслируя обобщённый человеческий опыт, характерный для конкретного времени, он приобретает способность быть носителем культуры, агентом социализации для следующих поколений.

Воспроизводя же индивидуально-личностное видение ситуации, повествователь выполняет функцию самоописания, а также самоопределения, самоидентификации в рамках объективного, обобщённого опыта, связующим звеном между которыми становится «событие». Вслед за Е. Е. Сапоговой под событием мы понимаем «отрефлексированное, сохранившееся в памяти и наделённое «насыщенным описанием» действие или случай, которые совершались, происходили или созерцались на определённом отрезке пространства и времени субъекта»<sup>9</sup>. Событие трактуется как когнитивный конструкт, играющий роль «медиума», между опытом и языком, а также как герменевтический инструмент для преобразования данных опыта в вербальные структуры.

В нашем случае «событие» — это ещё и медиатор между повествующим и читающим. Аккумулируя обобщённый и личностный опыт в «событии», повествователь может осмыслить, упорядочить и транслировать его, создавая взаимодействие с читателем. Любые «события» значимы лишь в контексте субъективного самосознания: не сами происшествия

являются причиной опыта субъекта, а его герменевтическая активность в форме соотнесения общих культурных значений и личных смыслов происшедшего. Поэтому именно «события», включающие различные типы смысла, могут стать «значимыми» точками при транслировании смысла в тексте, а также концентрирующими вокруг себя все ипостаси автора как творческого субъекта: рассказчик, персонаж и собственно автор.

При этом именно автобиографический акт позволяет сочетать биографию, внутренний мир с обобщением и типизацией, присущими художественному тексту.

### Примечания

- <sup>1</sup> Максимова Д. Е. Идея пути в поэтическом сознании Блока // Блоковский сборник. Т. 11. Тарту, 1972. С. 34.
- <sup>2</sup> Иванова Н. Запрет на любовь. О дефиците эмоций в современной словесности // Знамя. 2011. № 11.
- <sup>3</sup> Далее цитаты даются по изданию: Чудаков А. Ложится мгла на старые ступени. М., 2012.
- <sup>4</sup> Немзер А. Внук своего деда. Александр Чудаков написал книгу о том, как сохранилась Россия // Время новостей. 27.11.2000.
- <sup>5</sup> Болдырева Е. М. Автобиографический метатекст И. А. Бунина в контексте русского и западноевропейского модернизма: Автореф. дис.... д-ра филол. наук. Ярославль, 2007.
- <sup>6</sup> Ничипиров И. Б. Автобиографический роман в творчестве И. Бунина и В. Набокова («Жизнь Арсеньева» и «Другие берега») [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/37234.php>
- <sup>7</sup> Поселягин Н. Антропологический поворот в российских гуманитарных науках // НЛО. 2012. № 113.
- <sup>8</sup> Сапогова Е. Е. Автобиографический нарратив в контексте культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2005. № 2.
- <sup>9</sup> Там же.

**Irina V. Rakova, Derzhavin Institute (St. Petersburg)**

#### ABOUT ONE OF RECEPTIONS OF CONSTRUCTION OF SPEECH IN THE A. CHUDAKOV AUTOBIOGRAPHICAL NOVEL “THE HAZE LIES ON OLD STEPS DOWN”

In article the mechanism of “anthropological turn” in modern autobiographical text at which the greatest importance and value gets communicatively — cultural exchange between the author and the reader in their socially-sign activity is investigated. During research it was possible to establish that at “anthropological turn” the narration represents change of tactics: “actually a narration-description” and “comprehension” which, in turn, breaks up to tactics “misunderstanding owing to absence of social experience” and “misunderstanding because of absurdity occurring”. The given change of tactics allows to overcome linearity of narrative, complicates, deepens and structures it. The text thus becomes the text-mediator.

*Keywords:* tactics, description strategy, comprehension strategy, reflection, vector.

Реброва Ирина Витальевна  
Санкт-Петербургский государственный университет,  
Зальцбургский государственный университет  
jrrem@mail.ru, irina.rebrova@sbg.ac.at

## ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ТИП РЕЧИ ОПИСАНИЕ И ИМПЛИКАТУРА ТЕКСТА (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)<sup>1</sup>

Рассматривается функционально-семантический тип речи *описание* и его представление в жанре рецензии, опубликованной в «Новом журнале» (США). В анализируемых фрагментах выявляются текстовые импликатуры, создающие широкую картину логически определённого неоднозначного смысла, за которым скрывается типичная ситуация жизни в реальной России и за её пределами в данный исторический период.

*Ключевые слова:* рецензия, жанр, функционально-семантический тип речи *описание*, импликатура.

Функционально-семантический тип речи (далее — ФСТР) *описание*, наряду с ФСТР *повествование* и *рассуждение*, можно рассматривать как речевой жанр высокого уровня абстракции, обладающий типологическими качествами; допускающий построение модели как некоей когнитивной пресуппозиции при её речевой реализации, которая складывается в результате жизненного опыта и владения принципами организации речи с определённой целеустановкой, в рамках которой продуцируется или воспринимается речь<sup>2</sup>.

Напомним, что ФСТР *описание* может представлять собой описание природы, обстановки, портрета, а также быть описанием-характеристикой. Используемое в различных сферах общения *описание* зависит от точки зрения пишущего/говорящего, от жанра, стиля, принадлежности автора к определённому социокультурному пространству. В нашу задачу входит выявить смысловые и языковые особенности *описания* в жанре рецензии, где оно оказывается как компонентом оценивающей речи автора рецензии, так и воспроизводимой им речи рецензируемого писателя. Гипотетически можно предположить, что рецензия в эмигрантском журнале может иметь свою специфику, связанную с общей когнитивной базой обоих авторов (и читателей). Указанные особенности могут быть

проявлены и обнаружены на основе тех общих свойств и характеристик, которыми обладает *описание* как тип речи<sup>3</sup>.

Для анализа обратимся к тексту рецензии Льва Бердникова: «*Ольга Исаева. В Новом Свете. — Нью-Йорк, Библиотека журнала „Стороны света“, 2009*» (URL: <http://magazines.russ.ru/nj/2010/258/>), опубликованной в разделе «Библиография» в Интернет-версии «Нового журнала», который на сегодняшний день является старейшим изданием русской эмиграции.

Вводная часть рецензии составляет её «модальную» рамку, предопределяя основную «повествовательную-оценочную» часть: в ней даётся краткий перечень произведений писательницы, отношение к ней критики и некоторое общее представление о характере её творчества: *За увлекательным сюжетом и сразу становящимися родными персонажами стоит огромный трагический подтекст судьбы народа.* Далее текст Льва Бердникова приобретает черты доказательства этого тезиса, включая практически все ФСТР: *описание, повествовательные «пассажи», рассуждение.* Но ФСТР *описание* приобретает здесь особое значение: информативная часть начинается с описательного фрагмента и суммарно представляет персонажей Ольги Исаевой:

*«О её персонажах можно сказать, что они сплошь „типические характеры в типических обстоятельствах“ (здесь и далее выделено нами. — И. Р.). При этом автору удаётся ухватить самую нутряную суть рассматриваемого характера. Её героини — старухи, доживающие век в казармах текстильного комбината; девушка-подросток, переживающая драму отверженности и восторг первой любви; потерявшая своих близких женщина, возвращающаяся из ГУЛага в ставший ей чужим родной город; мать троих детей, переживающая измену мужа накануне его ареста по обвинению в измене родине, и многие другие типичные и в то же время неповторимые характеры».*

Повествование о судьбе каждой женщины преобразуется в компонент *описания* этого обобщённого образа с помощью перевода глагола-сказуемого в причастие, характеризующее героиню. Перед читателем не столько рассказ (хотя он выражен глагольной формой причастия в характеристиках персонажей, ср. потенциально возможное: *старухи доживают свой век в казармах, девушка-подросток переживает драму* и т. д.), сколько **единая картина**, в которую входят героини со своими судьбами и которая иллюстрирует тезис автора — *«типические характеры в типических обстоятельствах».*

Ещё один тип описания, данный Бердниковым в представлении характеров Ольги Исаевой, противоположен первому: рецензент «рассыпает» характеристики, выбирая из текста рассказов яркие неповторимые черты каждой героини:

«**Максимовна** из рассказа „Старухи“, „твёрдая, безрадостная, как **сухарь**“, **Фокевна**, „очень носатая старушка, сгорбленная, похожая на **Бабу Ягу**, только очень маленькую, **баба Соня**: она казалась **нудной**, потому что все время ругала близких и жаловалась на жизнь, **Антонина Григорьевна**, „**лучистая старушка**, с вечной книжкой в пятнистых от старости руках“, похожая на портрет Крупской».

Использование одной структурно-семантической конструкции, эксплицированной предложениями-характеризации, не создаёт однообразия, чему способствует лексическое наполнение каждой структурной схемы (*сухарь, Баба Яга, нудная, лучистая старушка*). При этом за каждым таким определением следует объяснение, конкретизация, мотивирующая жизненную обусловленность характера. Употребляя указанные разновидности портретов-описаний, рецензент приобретает возможность в дескриптивной форме также охарактеризовать и автора книги:

«В каждом слове Ольги Исаевой чувствуется **любовь к российской словесности** с её высокими нравственными идеалами и обострённым **вниманием к „маленькому человеку“**: <...> **Образный строй её произведений ярок и самобытен, художественная мысль остро отточена, язык лёгок и метафоричен**».

Итак, Лев Бердников, с одной стороны, представляет Ольгу Исаеву как создателя образов своих персонажей, а с другой — сохраняет в рецензии, направленной на анализ рассказов, художественный облик этих текстов, их образность, тем самым успешно достигает своей цели в качестве рецензента. Но в данном случае речь идёт не только об этих двух составляющих, которые демонстрируют профессионализм автора рецензии. Анализ обоих дескриптивных фрагментов (см. выше) доказывает, что за каждым характером вырисовывается тот неизбывный единый «фон», который присущ эмигрантской литературе: психологическая невозможность целиком «переселиться» в иную (**не-свою**) реальность. Все пониженные в «коммуникативном весе» элементы описания: действия, переведённые в качества (причастия: *женщина, возвращающаяся из ГУЛага*), части характеристик персонажей, мотивирующие поведение и действия («*Старуха, безрадостная, как сухарь*» — *Соседи звали её за глаза «кулацкое отродье»*), не выходя на передний план, формируют общую тональность, расширяя естественные границы импликаций: от смысловых выводов, сделанных на основании языковых единиц и высказываний, эксплицированных в тексте, до импликаций высшего порядка.

При рассмотрении границ импликаций значимой становится композиция рецензии: портреты персонажей, как было показано выше, невозможно дать без их биографий, «рассыпанных» в разных композиционных единицах и имплицированных в тексте на фоне исторических событий и фактов.

В данном случае речь идёт о «текстовой импликации» (И. В. Арнольд<sup>4</sup>). Композиционная семантика дескриптивных фрагментов даёт возможность распознать имплицитный портрет целого поколения, оценку и отношение к нему не только писателя, рецензента, но и читателя (см. ниже).

Включение композиции в анализ ФСТР свидетельствует об импликациях иного, высшего уровня, к которым приложим термин *импликатура*<sup>5</sup>. Этот термин не получил в современной лингвистике однозначной оценки, так же, как и понятия *импликация* и *импликатура*, разграничение которых обычно даётся с позиции экспликации и импликации выраженной в тексте информации<sup>6</sup>. Как показывает материал анализируемой рецензии (объём статьи не позволяет привести примеры других текстов) импликации высшего порядка, имплицитур, зависят и от иных факторов. Проиллюстрируем это положение.

Импликатура содержится уже в топониме *Лос-Анжелес*, который композиционно (и традиционно) располагается в «Новом журнале» после имени и фамилии рецензента и указывает на место его проживания. Данный штрих, «деталь», сообщает о том, что топоним становится частью композиционной семантики и подчёркивает принадлежность автора рецензии (как и автора рецензируемой книги) к единому географическому «американскому» пространству и к единой социальной группе: *эмиграция четвёртой волны*. При желании любой читатель сможет расширить и подтвердить эту информацию о рецензенте в разделе «Об авторах»: Лев Бердников, философ, писатель, культуролог, проживает в Лос-Анжелесе с 1990 года. Эти знания играют важную роль при восприятии текста адресатом, способным установить, что и писатель, и рецензент находятся не только в едином географическом, но и когнитивном пространстве.

И в книге, и в рецензии можно найти дескриптивные фрагменты, в которых отражаются общие знания и взгляды эмиграции. Ср.: ФСТР *описание*, представляющий собой цитату из книги Ольги Исаевой (цитата приведена не полностью, первая её часть по форме изложения является повествованием):

*«Зачастую не имея ни **цента** в кармане, **мы** ощущали себя настоящими **богачами**, которым принадлежит вся эта **роскошь**: океан, свежий воздух, синее небо, праздничный роскошный листопад. Но самым поразительным богатством оказались люди. Мы с первого дня ощутили их добросердечность, отзывчивость и щедрость. Совершенно незнакомые люди предлагали нам деньги — небольшие, да ведь и сами они были люди небогатые. Но для нас, приехавших с двумя чемоданами и двумястами долларами, вырученными от продажи всего нашего имущества в Москве, каждый лишний **цент** был спасением».*

Лев Бердников разделяет взгляды писательницы не только на Америку и на американцев, но и проецирует позицию Исаевой на собственную судьбу, слившуюся с судьбой русской эмиграции четвёртой волны (ср. включённость в эту общность через местоимение *мы*, сам выбор цитаты и её интеграцию в собственный текст).

Приведённая выше цитата позволяет извлечь ещё одну импликацию благодаря описанию подлинного «нематериального» (*океан, свежий воздух, синее небо, праздничный роскошный листопад, люди — поразительное богатство, добросердечность, отзывчивость, щедрость, небогатые люди*) и мнимого материального богатства (*имуущество в Москве, продажа, доллары, центы, деньги*) и составить представление о взглядах эмигранта. Таким образом, несмотря на то, что данные языковые номинации эксплицированы в тексте, приращение смысла происходит не только на основании дескриптивного фрагмента, но за его пределами при восприятии читателем.

В описании, приведённом выше, нет языковых единиц, которые входят в группу эмотивной лексики, но тем не менее, оно эмоционально воздействует на читателя, способного при его прочтении вновь реагировать на картины тяжёлых эмигрантских будней, и, возможно, неоднократно переживавшего в эмиграции аналогичные чувства. Кроме того, эмоциональное переживание адресата рецензии может совпадать/не совпадать с чувствами Ольги Исаевой и Льва Бердникова, а реакция на новую страну проживания также может в корне отличаться от их позиции. Но в любом случае эмоциональная составляющая будет выходить за пределы текста, а эксплицированные языковые единицы будут служить импульсом для формирования импликации высшего порядка. Данный фрагмент ещё раз доказывает, что элементы смысла могут создаваться на основе целого композиционного фрагмента на фоне широкого ситуативного и культурно-исторического контекста<sup>7</sup>, а также общей пресуппозиции.

В то же время, несмотря на отсутствие «эмигрантской» пресуппозиции у российского адресата рецензии, он также способен извлекать импликации из ФСТР, в том числе, благодаря единству знаний «рождённых в СССР». В эти знания входят и общее прошлое, и его оценка, а также культурные ценности и представления, которые есть и у писателя, и у рецензента, и у читателя. Ср.:

*«Даже навязшие в зубах социалистические клише и реалии под её пером неожиданно преобразуются, обретая новый художественный смысл. Девочка „вспыхивает от радости, как лампочка Ильича“; цветы в саду „шумят, как на первомайской демонстрации“; в навсегда умолкших ткацких фабриках гуляет призраком коммунизма и шиняют крысы; слова „партийная, принципиальная, мстительная“ становятся синонимами; „обычно скучные посёлки“ после дождя улыбаются».*

Через включение в текст рецензии портретных, интерьерных, пейзажных описаний, представляющих собой цитаты из рассказов Ольги Исаевой и становящихся определёнными «штрихами», «детальями», знаками уже «чужого» текста, Лев Бердников не только описывает персонажей её произведений, но и даёт оценку творчеству самой писательницы. Тем самым элементы советского дискурса, входящие в рецензируемую книгу, становятся амбивалентными и служат доказательством как положительной характеристики таланта писательницы, так и формируют отрицательное отношение к историческому прошлому метрополии. Диктумная информация, которая содержится в тексте рецензии, приобретает в этом и иных ФСТР *описание* модусно-оценочное значение, которое возникает за счёт приращения смысла.

Импликатура в анализируемых фрагментах — широкая картина логически определённого неоднозначного смысла, который «живёт» в рецензии. Читатель складывает эти смыслы, интегрирует их из «рассыпанных» в тексте деталей. Способность сложить и распознать смыслы, заложенные в композиционных единицах данного типа текста, позволяет говорить и об адресате эмигрантского журнала: определённом типе читателя. Импликатура становится не только миром персонажей, миром их жизни, но и миром жизни писателя, рецензента и читателя. Частное денотативное прошлое и настоящее в конкретной описательной функции перерастает в создание типичного образа жизни в реальной России и за её пределами в данный исторический период.

Итак, *описание* как тип речи и его представление в издании русской эмиграции становится важным компонентом в поисках методологии анализа текста и извлечении имплицатур. Дальнейший анализ функционально-семантических типов речи с учётом специфики издания, Интернет-коммуникации, дискурсивного подхода к тексту даст возможность пролить свет на такое понятие, как *текстовая импликация* и на её связь с единицами композиционного анализа текста.

## Примечания

- <sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФНФ (проект № 13-04-00439 «Типология текста: от составляющих к динамике их взаимодействия»).
- <sup>2</sup> См. о ФСТР *описание*: Трошева Т. Б. Описание // Стилистический энциклопедический словарь / Ред. М. Н. Кожина. М., 2003. С. 265–269; Валгина Н. С. Теория текста: Учеб. пособие. М., 2003; Кибрик А. А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. 2009. № 2. С. 3–21; Абиева Н. А. Когнитивно-семиотическая модель речевого регистра «описание» // Studia linguistica. Антропоцентрическая



лингвистика: проблемы и решения. XXI. СПб., 2012. С. 38–47; *Купина Н. А., Матвеева Т. В.* Стилистика современного русского языка. М., 2013.

- <sup>3</sup> Подробнее см.: *Реброва И. В.* Рецензия как жанр: денотативная основа и речевая норма (на материале периодических изданий русского зарубежья первой и последней волны) // *Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания: Сб. науч. и науч.-метод. ст. Вып. 9 / Ред. кол.: Л. П. Клобукова и др. М., 2013. С. 67–78.*
- <sup>4</sup> См.: *Арнольд И. В.* Стилистика. Современный английский язык: Учебник. М., 2002.
- <sup>5</sup> См.: *Грайс Г. П.* Логика и речевое общение // *Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 15. М., 1985. С. 217–237.*
- <sup>6</sup> *Федосеева А. В.* ИмPLICITная модальность высказывания в коммуникативно-прагматическом аспекте: Дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2005; *Оганезова Т. С.* Проблема отграничения имплицитности от смежных понятий и явлений // *Языки. Коммуникации. Гуманитарные исследования. 2011. № 2 (38). С. 75–84*
- <sup>7</sup> О контексте см. подробнее см.: *Касавин И. Т.* Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка. М., 2008.

**Irina V. Rebrova**, *St. Petersburg State University, State University of Salzburg*

#### **THE FUNCTIONAL-SEMANTIC TYPE OF SPEECH DESCRIPTION AND TEXTUAL IMPLICATURE (STATEMENT OF THE PROBLEM)**

This article analyses the functional-semantic type of speech description and how it figures in reviews (as a genre) published in the U.S.-American journal «Новый журнал» (“The New Journal”). This analysis reveals textual implicatures that create a composite picture of meaning that is logically determined to be ambiguous. Behind this picture lies a typical real life situation in Russia that is embedded in an historical period.

*Keywords:* review, genre, functional-semantic type of speech description, implicature.

Снитко Ася Юрьевна  
*Дальневосточный федеральный университет*  
asyasnitko@gmail.com

## **СТРАТЕГИЯ ДОМИНИРОВАНИЯ И СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЛИЛОГА В ТЕЛЕШОУ**

В статье рассматриваются отличия иллокутивной структуры полилога от иллокутивной структуры диалога. Также выявляются особенности иллокутивной структуры полилога, которые могут влиять на распределение доминирования в процессе коммуникативного взаимодействия.

*Ключевые слова:* диалогическое единство, минимальная единица полилога, иллокутивное вынуждение, речевая стратегия доминирования.

При изучении речевого взаимодействия как совместной работы двух коммуникантов по созданию общего дискурса традиционно используется такая единица как диалогическое единство. Нужно отметить, что данный термин используется не только по отношению к диалогическому взаимодействию, но и в большинстве случаев — по отношению к речевому взаимодействию, в котором участвуют более двух коммуникантов. При этом попыток сравнить устройство минимальной единицы диалога и полилога не предпринималось. Одной из причин игнорирования этого вопроса является то, что некоторые учёные не признают существование полилога как отдельной формы речи<sup>1</sup>. В данной статье мы попробуем доказать, что различия в организации диалогического единства и минимальной единицы полилога существуют, в частности — в области их иллокутивной структуры.

Во-первых, различным является расположение реплик-реакций и реплик-стимулов. По нашим наблюдениям в рамках диалога реплика-стимул в большинстве случаев находится в контактном положении с репликой-реакцией. А в немногочисленных случаях дистантного расположения эти две реплики находятся в одном тематическом отрезке диалога.

В рамках же полилога в результате участия в речевом взаимодействии большого количества людей реплика-реакция в значительном количестве случаев намного отстоит от реплики-стимула.

(1) *Гарри Бардин — гость передачи «Тем временем»; м.; 72 года; образование — театральное; аниматор. Александр Рубцов — гость передачи «Тем временем»; м.; 63 года; образование — высшее, философское; преподаватель. (Телепередача «Тем временем», канал «Культура», эфир от 17.06.2013)*

*Г. Б.: Я её счи/ я её считаю личностной идеологией/ она как бы иногда входит в противоречие с государственной идеологией/ но она моя/ она моя/ то что остаётся после кино фундаментом культуры/ то как правило лишено идеологии/ оно несёт личностный характер режиссёра/ и если взять такие знаковые фигуры как/ ну вот Пётр Тодоровский который ушёл/ Эльдар Рязанов слава богу здравствующий/ Алексей Герман/ и я обожаю Авербаха/ Илью Авербаха/ что это такое/ у них были идеологии? Были конечно/ они со/ они как-то соприкасались с государственной идеологией? Нет/ нет/ вот если идеология у Петра Тодоровского/ да/ я бы сказал идеология это любовь/ во всех её проявлениях/ это на уровне чувств передаётся/ и смешно когда смотришь старые фильмы пронизанные идеологией/ когда в финале как бог на машине появляется секретарь Обкома/ какой-то гладкий человек/ и вершит судьбу героев/ сегодня это смешно/ если это будет сегодня в заказанных картинах/ это будет уже не смешно/ вот что я могу сказать//*

*<18 реплик других коммуникантов>*

*А. Р.: ...это первое/ второе/ э-э понимаете вот э-э где она есть где её нет тоже большой вопрос/ потому что история вещь длинная/ а «Божественная комедия» это вообще-то был политический памфлет/ мы это сейчас просто не знаем/ а на самом деле это написал совершенно так сказать забойный текст/ именно так он и воспринимался/ «Дон Кихот» между прочим тоже/ в нём было гораздо больше пародий чем благородного романтизма поначалу/ всё это меняется/ но это тоже идеологические сюжеты/ вот здесь говорили про Советский кинематограф с его такой идеологической нагруженностью/ но вот я смотрю вот эти советские фильмы/ ну ничего смешного я там честно говоря не вижу/ и это как-то вот строго так/ и никакого такого особо насилия уже не остаётся/ всё-таки искусство оно со временем очищается/ в том числе и от этих вот идеологически привнесённых [НРЗБ]//*

Реплика Гарри Бардина является стимулом для реплики Александра Рубцова. Тем не менее, между этими репликами располагаются ещё 18 реплик, принадлежащие другим коммуникантам и не содержащие информации по теме советского кино. То есть, две реплики, о которых мы говорим, несмотря на их связь как стимула и реакции, расположены в значительном удалении друг от друга.

Учёные разделяют пары понятий «реплика-стимул/реплика-реакция» и «иллокутивно вынуждающая реплика/иллокутивно вынуждаемая реплика»<sup>2</sup>. Если говорить о расположении последних в диалоге, то, в отличие от реплики-стимула и реплики-реакции, они, по нашим наблюдениям, абсолютно всегда располагаются контактно. Это объясняется крепкой связью этих двух реплик на уровне иллокутивной схемы диалога, а также наличием в диалоге только двух коммуникантов, что не даёт возможности

вставить между принадлежащими говорящему и слушающему высказываниями постороннюю реплику.

Что касается полилога, то нами были отмечены случаи, в которых иллюкутивно связанные реплики расположены дистантно.

(2) Александр Архангельский — ведущий передачи «Тем временем»; м.; 51 год; образование — высшее, филологическое. Александр Рубцов — гость передачи «Тем временем»; м.; 63 года; образование — высшее, философское; преподаватель. Валерий Фадеев — гость передачи «Тем временем»; м.; 53 года; образование — высшее, инженерно-математическое; журналист. (Телепередача «Тем временем», канал «Культура», эфир от 17.06.2013)

А. А.: *Волынская это/ для зрителей объясните что это такое//*

А. Р.: *Ну это где раньше писались программы партии/ а теперь...*

В. Ф.: *Сталинская дача/ если уж совсем точно//*

В приведённом выше примере реплика Александра Архангельского (*Волынская это/ для зрителей объясните что это такое*) является иллюкутивно вынуждающей, а последующие две — иллюкутивно вынуждаемыми. При этом вторая иллюкутивно вынуждаемая реплика оказывается расположенной дистантно по отношению к иллюкутивно вынуждающей.

Третьей особенностью, отличающей иллюкутивную организацию полилога, является то, что в полилогах, протекающих в рамках телепередач, иллюкутивное вынуждение может заключаться не в реплике одного говорящего, а в двух репликах, принадлежащих двум говорящим. В большинстве случаев первая реплика принадлежит одному из гостей программы, а вторая — ведущему телепередачи.

(3) Валерий Фадеев — гость передачи «Тем временем»; м.; 53 года; образование — высшее, инженерно-математическое; журналист. Александр Архангельский — ведущий передачи «Тем временем»; м.; 51 год; образование — высшее, филологическое. Сергей Круглов — гость передачи «Тем временем»; м.; 47 лет; образование — неоконченное высшее, журналистское; священник. (Телепередача «Тем временем», канал «Культура», эфир от 17.06.2013).

В. Ф.: *... лет на восемь/ э-э-э/ ну потому что это вот чисто язычество/ то что мы видим на картинках Боттичелли/ я сейчас закончу/ да/ лет на восемь если я не ошибаюсь/ устроил жёсткий режим/ когда добрые флорентинцы понесли свои произведения искусства на центральную площадь и сожгли их там/ лет через восемь они сожгли самого Савонаролу/ вот/ м-м-м/ да/ а это/ в это время сам Боттичелли рисовал каких-то мрачных Мадонн/ потому что он был под влиянием Савонаролы/ мрачных Мадонн/ но это было христианское искусство/ отсюда вопрос/ что важнее и кто сильнее/ конечно Боттичелли оказался сильнее/ потому что/ э-э-э/ потому что его гений ну в некотором смысле простите не от мира сего/ да/ а Савонарола ну некий человек который пытался затормозить ход истории/ остановить это невозможно каким бы сильным Савонарола не был/ Савонарола работал с идеологи-*

*ей/ а Боттичелли работал с идеологическим/ потому что он создавал Возрождение/  
вот я бы это жёстко разделил//*

*А. А.: Понятно/отец Сергей/ понятно если Саво/ Савонарола/ то Вам/ Вы не в пид-  
жаке/ в отличие от нас/ (смеётся)/ то слово Вам/ да//*

Мы можем наблюдать, что в данном примере непосредственно иллокутивное вынуждение заключается в реплике Александра Архангельского, т. к. она содержит приглашение высказаться. Но иллокутивно вынуждаемая реплика оказывается неразрывно связанной с предыдущей, потому что Александр Архангельский просит высказать мнение по поводу информации, озвученной Валерием Фадеевым. Таким образом, иллокутивное вынуждение реплики ведущего несамодостаточно. В рамках диалога иллокутивно вынуждающая реплика всегда представляет собой цельное образование, в котором присутствуют и показатели иллокутивного вынуждения, и необходимое для последующего высказывания фактическое содержание.

Таким образом, особенности иллокутивной структуры полилога связаны, во-первых, с расширенными по сравнению с диалогом возможностями иллокутивно вынуждающей реплики, а во-вторых, с различным по сравнению с диалогом соотношением реплики-стимула и иллокутивно вынуждающей реплики. Данные наблюдения в области иллокутивной структуры полилога могут быть полезными для лучшего понимания особенностей речевого взаимодействия. Так, если рассматривать вопрос о доминировании того или иного коммуниканта в рамках полилога, а также показателей этого доминирования, то выше представленные положения оказываются определяющими.

Во-первых, в речи доминирующего коммуниканта иллокутивно вынуждающие высказывания преобладают над иллокутивно вынуждаемыми. Это объясняется тем, что иллокутивное вынуждение является тем параметром, который заставляет речевое взаимодействие двигаться вперёд, развиваться в том или ином направлении.

Во-вторых, для доминирующего участника коммуникации характерны речевые акты, которые включают иллокутивное вынуждение, направленное на нескольких адресатов. Это обосновано тем, что коэффициент эффективности воздействия в таких случаях, без сомнения, выше, чем в репликах, иллокутивное воздействие которых направлено на одного.

В-третьих, именно доминирующему члену коммуникации принадлежат иллокутивно вынуждающие реплики, не содержащие стимулирующей информации, а присоединяющиеся к чужой реплике-стимулу. Это объясняется тем, что доминирующий член коммуникации является свое-

образным администратором речевого взаимодействия, т. к. именно он решает, кто, в какой момент и по какому поводу будет говорить следующим, как разовьется обсуждаемая тема, кто из недоминирующих коммуникантов должен обменяться мнениями и т. д.

Таким образом, изучение иллокутивной структуры полилога позволяет лучше разобраться в структуре речевого взаимодействия коммуникантов, в способах распределения между ними коммуникативных ролей доминирующего коммуниканта и следующих за лидером участников разговора.

### Примечания

- <sup>1</sup> Журавлёв А. Ф. Опыт квантативно-типологического исследования разновидностей устной речи // Разновидности городской устной речи: Сб. науч. тр. / Под ред. Д. Н. Шмелёва, Е. А. Земской. М., 1988. С. 84–151.
- <sup>2</sup> Баранов А. Н., Крейдлин Г. Е. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // Вопросы языкознания. 1992. № 2. С. 84–100.

*Asya Yu. Snitko, Far Eastern Federal University*

### COMMUNICATIVE STRATEGY OF DOMINATION AND POLYLOGUE STRUCTURE

In this article difference of dialogical unity and minimal polylogue unit's illocutive structure is analyzed. The different order of utterance-stimulus and utterance-reaction and also illocutionary necessitate and illocutionary necessary utterances is indentified. The different structure correlation of utterance-stimulus and utterance-reaction is approved. The influence of illocutive structure on communicative strategy of domination is considered on the examples of television round-table discussions.

*Keywords:* dialogical unity, minimal polylogue unit, illocutive force, communicative strategy of domination.



## **Обучение русскому языку как иностранному: теория и практика**

---

*Терминосистема методики:  
состояние и проблемы.*

*Современный учебный комплекс  
по русскому языку как иностранному:  
его назначение и содержание.*

*Формирование и совершенствование  
речевых навыков, развитие речевых умений  
с учетом контингента учащихся и этапа  
обучения: инновационные технологии.*

*Обучение межкультурной коммуникации.*





Бондаренко Александра Александровна  
*Сибирский государственный университет путей сообщения*  
ruslang@stu.ru

## ДНЕВНИК НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена проблеме развития связной речи иностранных студентов, обучающихся русскому языку в техническом вузе. Раскрывается опыт работы со студентами из стран Юго-Восточной Азии по ведению личного дневника на русском языке.

*Ключевые слова:* дневник, мотивация, эссе, личность.

Слово *дневник*, известное в русском языке со времён Петра Первого представляет собой словообразовательную кальку с французского слова *journal* («газета, журнал»), произошедшего, в свою очередь, от слова *jour* («день»). В русском языке от производящего слова *день* суффиксальным способом и образовалось существительное *дневник*<sup>1</sup>.

Лексическое значение данного слова закреплено в многочисленных толковых словарях русского языка. Так, самый популярный толковый словарь русского языка С. И. Ожегова содержит следующее толкование семантики существительного *дневник*: «1. Записи, ведущиеся из дня в день. *Вести д. Д. воинской части*. 2. Ученическая тетрадь для записи заданных уроков и для отметок об успехах»<sup>2</sup>.

В данной статье нас интересует *дневник* в его первом лексическом значении: «записи, ведущиеся из дня в день», то есть *дневник* в его классическом понимании. Именно такой *дневник* вели П. И. Чайковский, А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой, И. С. Тургенев, А. С. Ахматова и многие-многие другие русские знаменитости.

В современном русском языке буквально за несколько последних десятилетий, точнее на рубеже XX–XXI вв. значение слова *дневник* существенно изменилось. Если *дневники* русских писателей XIX–XX вв. представляют собой тетради, исписанные рукой и чернилами или авторучкой, то современные *дневники* в глазах российской молодёжи это прежде всего online-*дневники*, то и дело открывающиеся на различных сайтах, собирающих миллионы пользователей. Вот что пишется на одном из по-

пулярных дневниковых сайтов: «*Чем они (пользователи. — А. Б.) заняты? Да всем! Ведут свои и читают чужие дневники, общаются в сообществах, играют, дружат, любят — словом, живут*».

Студентам-иностранцам, обучающимся, в Сибирском государственном университете путей сообщения, конечно, известно слово *дневник* в его классическом понимании, многие даже помнят о том, что они вели такой дневник в школьные годы (естественно, на родном языке), некоторые (буквально единицы) продолжают вести его и в период получения высшего образования у нас, в России, причём в форме online-дневника на родном языке.

Ведение дневника в настоящее время — довольно известная форма работы с иностранными студентами. В современной научно-методической литературе представлены интересные учебные пособия по русскому языку, включающие в себя разделы, связанные с формированием у иностранцев умения вести дневник на неродном русском языке.

Попытаемся представить полученный нами опыт работы со студентами из стран Юго-Восточной Азии (Китай, Корея, Монголия, Япония) по формированию у них умения вести личный дневник на русском языке. При организации данной работы мы прежде всего учитывали тот факт, что для студентов, представляющий закрытый Восток (вспомним: «Восток — дело тонкое»), гораздо привычнее выразить свои сокровенные мысли именно в письменной, а не в устной форме, поскольку письменная форма проверки знаний является доминирующей в их системе образования.

Началом работы над личным дневником является формирование у иностранных студентов мотивационной сферы: зачем нужен личный дневник, как он будет влиять на собственный уровень владения русским языком как иностранным? Иностранцам чрезвычайно важно понять цель такой совсем не простой для них работы.

Наш опыт преподавания РКИ студентам из стран Юго-Восточной Азии убеждает в том, что и на родном языке студентам не всегда легко найти тему для выражения своих собственных мыслей и чувств, поскольку восточный характер довольно замкнут и не предполагает раскрытие своей души другому, да и кругозор студентов из стран Юго-Восточной Азии, приезжающих на обучение в Россию, не всегда отличается широтой.

Иностранным студентам, обучающимся в специализированном транспортном вузе, например, управлению процессами перевозок на железной дороге, или строительству дорожных машин, или даже более-менее такой гуманитарной специальности, как мировая экономика, довольно

трудно понять такую форму работу по РКИ, как ведение личного дневника на неродном языке. Чтобы выполнение задания не превращалось в формальность, необходима достаточно сильная мотивация.

Становление мотивации зачастую достаточно долгий и трудный процесс. Имеющее традиционное представление о личном дневнике побуждает иностранных студентов идти по наипростейшему пути: передавать события того или иного дня в хронологическом порядке. Такого рода дневниковые записи представляют собой почасовой отчёт о том, чем занимался студент в течение дня: *«встал — умылся — позавтракал — пошёл в университет — вернулся в общежитие — поужинал — лёг спать»*, причём указывается точное время того или иного дела. Словом, идёт ежедневный тренаж в применении практически одних и тех же грамматических моделей, одного и того же лексического поля.

Вот отрывок из дневника монгольского студента Дэлгерсайхана Цолмона:

*«Сегодня суббота. На улице хорошая погода. Утром встал в 7.30. Я умылся, потом позавтракал. В 8:10 я пошёл в университет. Сегодня у нас будет две пары: начертательная геометрия и история. После занятий пошёл домой. В 12 часов обедал, потом гулял по городу с другом. Город Новосибирск мне очень нравится. Вечером я позвонил домой в Улан-Батор родителям. Потом я ужинал и потом я делал домашнее задание с 19.00 до 23.00. Потом почистил зубы и лёг спать».*

Можно ли положительно оценивать такого рода записи ежедневных событий в дневнике? Думается, это бесполезно именно на начальных этапах обучения иностранцев в российском университете, поскольку иностранный студент делает только первые шаги в ведении личного дневника и ему необходим определённый уровень русского языка, определённый словарный запас, чтобы не просто описывать час за часом ежедневные события, а делиться размышлениями по какой-либо значительной проблеме. Как говорил знаменитый на весь мир китайский философ Конфуций: «Когда не знаешь слов, нечем познать людей». Ведение дневника в форме элементарного почасового описания ежедневных событий становится обычным тренировочным упражнением, однако не влияет при этом на личность студента, ни на развитие его аналитических, а уж тем более творческих способностей.

Задача преподавателя, взявшего дневник как форму обучения РКИ, заключается, на наш взгляд, в том, чтобы настроить иностранных студентов на такое ведение дневника, которое способствовало бы и развитию личностных качеств, и стимулированию творческого начала, и расширению его кругозора. «Тот, кто учится не размышляя, впадает в заблуждение», — говорил Конфуций.

Что значит думать о развитии личности при ведении дневника? Это значит ставить студента перед необходимостью вслушиваться и всматриваться прежде всего в самого себя, ведь речь идёт о ведении *личного* дневника. *Какой я? О чём я думаю? Что мне нравится? С кем я согласен, кому возражаю?* — вот такие вопросы должны стоять перед студентом, пишущим дневник. Студенту важно понять, что именно он — главный в дневнике. Если он будет интересен самому себе, то станет интересен и другим.

Если студент сделал сознательный выбор — получить высшее образование в другой стране, на чужом языке, — то ему не трудно понять, что владение русским языком — его первостепенная задача, и важно использовать любую возможность для повышения уровня РКИ, в том числе и такой способ совершенствования языковых и речевых умений, как ведение личного дневника.

Предлагаем отрывок из личного дневника того же самого монгольского студента Цолмона через три года обучения в российском университете:

*«Сегодня выдался очень напряжённый день. Наша учебная программа чрезвычайно сложная. Много курсовых работ, которые вряд ли мне удастся сделать в срок. Сейчас я часто вспоминаю то, что говорил мне мой друг. Ли Чен Чер, студент из Корейской народно-демократической республики: „На первом курсе ты идёшь не торопясь, на втором — ускоряешься, на третьем — торопишься, на четвёртом — бежишь изо всех ног, на пятом без сил добегаешь до финиша“. Как справедливы слова моего друга! Я сейчас очень скучаю без него, ведь он уже закончил наш университет и вернулся на свою родину. Если бы он сейчас был рядом со мной...»*

Совершенно очевидно, что студенту удалось перейти от описания ежедневных событий к размышлениям на важные для него темы, прежде всего, конечно, на тему учёбы.

Иностранцам при получении высшего образования за рубежом чрезвычайно трудно осваивать язык специальности, особенно в первые годы обучения в России. Ведение дневника становится своеобразным мостиком от так называемого общего владения языком к языку профессионального общения, ведь думая о себе, студент-иностранец год от года расширяет темы своих размышлений в стиле эссе: если сначала он рассказывает в дневнике, например, о своих впечатлениях от того или иного события, то в дальнейшем темы его дневниковых записей становятся всё более и более связанными с его будущей профессиональной деятельностью.

Представим последний отрывок из дневника вышеназванного студента (кстати, окончившего Сибирский государственный университет путей сообщения с так называемым красным дипломом):

*«Сегодня на последней паре у нас была лабораторная работа. Я должен был управлять движением поездов. Оказалось, не всё так просто даже в специально смодели-*

рованных условиях. Я исполнял роль поездного диспетчера, преподаватель дал мне приказание о переходе на телефонные средства связи (это происходит, например, при неисправности устройства СЦБ). И, хотя такое задание было своего рода игрой, мне пришлось очень нелегко. Выполняя такого рода, задания я часто задумываюсь о том, как сложно работать на железной дороге инженерам и диспетчерам станции».

Таким образом, опыт преподавания РКИ убеждает нас в том, что ведение личного дневника на русском языке именно в техническом вузе, где число учебных часов на нашу дисциплину не отличается достаточной полнотой, можно считать обязательным условием эффективности. Именно дневник позволяет решить не только узкопрактическую задачу совершенствования языковых и речевых умений иностранных студентов, но и задачу становления личности специалиста в процессе получения высшего образования за рубежом.

### Примечания

<sup>1</sup> Универсальный словарь по русскому языку. СПб., 2009. С. 105.

<sup>2</sup> Словарь русского языка: Ок. 60 000 слов и фразеологических выражений / Под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. М., 2006. С. 164.

*Aleksandra A. Bondarenko, Siberian State Transport University*

### KEEPING DIARY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The subject of this article is to show some problems of developing coherent speech of foreign students learning Russian in a technical university. The experience of working with students from South-East Asia is described with special attention paid to keeping a personal diary in Russian.

*Keywords:* diary, motivation, essay, personality.

Вишнякова Светлана Алексеевна, Трефилова Светлана Георгиевна  
*Смо́льный институт Российской академии образования*  
svetalvish@mail.ru, svetlana-tref@mail.ru

## **МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ ТИПОВЫХ МОДЕЛЕЙ ПРЕДЛОЖЕНИЯ НАУЧНО-УЧЕБНОГО ТЕКСТА**

В докладе рассматриваются гносеологические особенности и приемы метода моделирования типовых моделей предложения научно-учебного текста. Анализируются гносеологические функции типовой модели предложения: отображательная функция типовой модели предложения и модель как средство получения новых знаний о замещаемом объекте — предложении. Рассматривается использование общедидактических и частнометодических приемов обозначенного метода.

*Ключевые слова:* моделирование, типовые модели, научный текст, валентность, синтагматика, парадигматика.

Типовые модели предложений — это речевые образцы, через которые на синтаксической основе вводится лексико-грамматический материал, что обеспечивает комплексность в подаче языкового материала и его коммуникативность. При этом учитываются грамматические характеристики слов, составляющих модель, их синтаксические связи, нормированные стилем речи, а также парадигматические, словообразовательные отношения, определяющие системные, значимые связи слов<sup>1</sup>.

В данной статье речь пойдет о научных основах метода моделирования типовых моделей предложения научно-учебного текста.

Прежде всего, отметим, что обозначенный в названии метод является частнометодическим. Он опирается на характеристики общенаучного метода моделирования — *гносеологические функции и свойства* модели как таковой<sup>2</sup>. К гносеологическим функциям метода моделирования типовых моделей предложения научно-учебного текста относятся отображательная функция типовой модели предложения и модель как средство получения новых знаний о замещаемом объекте.

В случае функционирования мысленного образа в качестве модели он служит средством формирования нового образа (или системы понятийных образов), «является звеном для получения новых знаний»<sup>3</sup>.

Предлагаемые модели научного текста обладают «порождающим принципом», поскольку научное понятие является в тексте тем фокусом, который концентрирует внутритекстовые связи и от которого расходятся смысловые связи, раскрывающие, конкретизирующие смысл этого научного понятия.

При моделировании типовой модели предложения научно-учебного текста следует соблюдать условия, обязательные для любого моделирования. Так, *условие отражения* в нашем случае предполагает отражение существенных характеристик типовых фрагментов научно-учебного текста в его типовых моделях предложения. Так, для текстов о культуре характерны, например, типовые модели:

- *что/кто отличается от чего/кого*: Микенские дворцы отличались от дворцов критских правителей тем, что были сильно укреплены и были сложены из огромных камней;
- *что входит в состав чего/что состоит из чего*: Статуи обычно состояли из деревянной основы, обитой золотом и другим металлом;
- *что достигает чего*: Некоторые племена достигли большого мастерства в первобытном искусстве;
- *что/кого используют где, для чего*: Для одежды фараонов использовались тонкие и прозрачные льняные ткани;
- *что получает развитие /развивается где, когда*: В Египте широкое развитие получила математика;
- *что/кто служит для чего*: Кожа служила для изготовления крепких бурдюков, для хранения воды и молока.

Вместе с тем корректное употребление типовых моделей предложения возможно при условии практического владения валентностью лексических единиц внутри типовой модели. Для школьников полиэтнических классов материал о типовых моделях предложения является гносеологическим средством получения новых знаний о грамматическом и синтаксическом объекте и в плане познания правомерности сочетания слов. В качестве примера приведем лексические и синтаксические сочетания со словом думать: а) *думать о мужестве (добре, зле)*, но *думать над задачей* (С тех пор Сократ стал думать о добре и зле); б) думать, что + придаточное предложение (Они думали, что философ сочувствует аристократам и воспитывает из своих учеников врагов демократии).

*Условие репрезентации* означает способность замещать объект (предложение) в его основных структурно-смысловых связях. *Условие экстраполяции* означает, что модельный образ типового предложения должен помочь восстановить его основную мысль, главные структурно-



семантические связи, помочь представить развитие информации типового фрагмента.

Любая мысленная модель в философском плане является гносеологическим образом своего оригинала и связана с процессом познания<sup>4</sup>. Поэтому модель выполняет функцию средства получения новых знаний о замещаемом объекте. Для методики обучения важно, во-первых, использование моделирования как *процесса познания изучаемого объекта*, в частности выявление или использование типовых моделей предложения как свидетельство понимания типовых фрагментов учебника, его определенного подъязыка.

При моделировании текста используются как общенаучные логические приемы, так и специфические, частнонаучные. Характерным общенаучным приемом рассматриваемого метода является *прием сравнения* (сопоставления).

При работе над типовыми моделями научного текста могут преследоваться разные цели сравнения: 1) установление синонимического сходства типовых моделей предложения; 2) установление целесообразности антонимического употребления типовых моделей предложения соответственно коммуникативной ситуации; 3) выяснение сходства и различия типовых моделей предложения по признакам синтаксической и лексической сочетаемости.

Модель дает возможность увидеть как «итоговый образ» объекта — каркас предложения, представляющий в нашем случае синтагматические связи. Однако прежде чем выбрать нужную типовую модель предложения соответственно коммуникативной ситуации, учащийся должен осознавать спектр *парадигматических* отношений при выборе модели предложения. Это касается антонимии и синонимии типовых моделей предложения, например:

- что началось с какого времени;
- что закончилось чем, как; что завершилось к какому времени.

Типовые модели предложения научно-учебного текста обладают «порождающим принципом», поскольку являются в тексте своеобразными фокусами, концентрирующими структурно-логические связи типового фрагмента текста.

Приведем пример часто встречающегося в учебнике истории 5-го класса текста-сообщения. Цель такого текста — информировать о каких-либо объектах, событиях, стадиях их изменения и признаках, их сопровождающих. В учебнике истории 5-го класса в основе текстов-сообщений

лежат конструкции, выражающие активные действия субъекта. Например, в текстах-сообщениях информативного типа встречаются следующие модели, обозначающие активные действия субъекта: *где произошло что; кто заключил союз против кого; во главе чего стоял кто; кто (что) наносит удар (поражение) кому (по чему); кто был истреблен; кто борется против чего; что было (не было) завоевано; кто взял штурмом что; кто устремляется куда; кто был истреблен когда; кто уничтожил что; когда погиб кто (что).*

*В 627 г. до н. э. отпал Вавилон. Здесь произошло очередное восстание. Во главе его стоял ассирийский наместник, который провозгласил себя царем Вавилона. Через два года получила независимость Мидия — страна, находившаяся к востоку от Ассирии. Вавилон и Мидия заключили союз против Ассирии. Объединенные силы двух государств нанесли поражение своему врагу. Союзники взяли штурмом и уничтожили Ашиур и Ниневию. Последние ассирийские отряды были истреблены в 605 г. до н. э. В конце XIII в. до н. э. жившие на севере Балканского полуострова племена греков-дорийцев устремились на юг, в богатые области Средней Греции и Пелопоннеса. Во время этого нашествия погиб Пилосский дворец. Микены и Тиринф хотя и не были завоеваны, но быстро пришли в упадок.*

Содержание приведенного текста типично для учебника истории: рассказывается о завоевании. В нем встречаются следующие типовые модели: *где произошло что; во главе чего стоял кто; кто заключил союз против кого; кто нанес поражение кому; кто взял штурмом что; кто был истреблен когда; кто устремился куда; когда погиб кто.* Знание приведенных типовых моделей поможет учащимся легко пересказать приведенный текст.

Типовая модель предложения обладает всеми гносеологическими свойствами модели как таковой: сочетанием материального и идеального, формализации и информативности, особого рода абстракцией, системностью, наглядностью.

Рассмотрим *приемы* метода моделирования типовых моделей предложения научно-учебного текста. При моделировании текста используется как общенаучные логические приемы, имеющие специфическое наполнение в связи с рассматриваемой проблемой, так и специфические, частонаучные приемы.

Рассмотрим *приемы* метода моделирования типовых моделей предложения научно-учебного текста. Остановимся сначала на общенаучных логических приемах и их специфике. Распространенным приемом рассматриваемого метода является *прием* сравнения (сопоставления).

Классификация приема сравнения впервые была предложена К. Д. Ушинским, она включает в себя три составляющих соответственно параметру цели:

- 1) прием сравнения, преследующий цель установить только сходство между сопоставляемыми объектами;
- 2) прием сравнения, преследующий цель установить различия между сравниваемыми объектами;
- 3) прием сравнения, который направлен на выяснение сходства и различия. Последний вид сравнения, по Ушинскому, — полное сравнение.

Такая типология помогает определить задачи применения приема сопоставления. Так, при работе над типовыми моделями научного текста могут преследоваться разные цели.

1. Установить синонимическое сходство типовых моделей предложения — *кто выступает против чего / кто борется против чего (Марку Аврелию пришлось выступить против мятежника. Ср: Начиная с VII в. до н. э. не только в Афинах, но и во многих других греческих полисах демократ боролся против аристократии).*

2. Установить антонимическое целесообразие употребления типовых моделей предложения соответственно коммуникативной ситуации (работа над парадигматическими отношениями) — *что начинается с какого времени / что заканчивается когда (к какому времени). (Каменный век начался с момента выделения человека из мира животных и закончился 4–5 тысяч лет назад; Античная история закончилась в V в. н. э. с гибелью Римской державы). Ср.: что заканчивается чем, как.*

3. Выяснить сходства и различия типовых моделей предложения по признакам: синтаксической и лексической сочетаемости.

При синтаксической сочетаемости учитывается синтаксическая функция ключевого слова или словосочетания по отношению к семантически реализуемому слову. Например, разные значения глагола *думать* сигнализируются разными конструкциями ключевого характера: а) думать о мужестве, думать над задачей (*С тех пор Сократ стал думать о добре и зле*); б) думать, что + придаточное предложение (*Они думали, что философ сочувствует аристократам и воспитывает из своих учеников врагов демократии*).

В случае лексической сочетаемости показателем значения семантически реализуемого слова является семантика ключевого слова. Анализ лексической сочетаемости слова дает исследователю еще и такую информацию о содержании слова, которую невозможно добыть иным путем.

Например, С. Г. Трефилова (Николаева), проанализировав учебник истории 5-го класса, предлагает работу над частотными глаголами в плане признаков сочетаемости глагольных лексем при указании на процессуальность действия. В целях репродуцирования и продуци-

рования учебных текстов давать школьникам (особенно в полиэтнических классах) модели сочетаемости глаголов целесообразно. В качестве примера приведем некоторые частотные сочетания глаголов, встречающиеся в учебнике истории 5-го класса: *препятствовать* (кому? чему?), *достигать* (чего?), *использоваться* (где? как? для чего), *превращаться* (во что?), *ускорять* (что?), *получать развитие* (где? когда?), *изменяться* (как?), *перерасти* (во что?). Как показывает эксперимент, в этих моделях сочетаемости глаголов школьники полиэтнических классов делают много ошибок.

Лексическая сочетаемость выступает как характеристический показатель индивидуального значения слова, и в силу этого может служить средством проникновения в глубины семантики слова, средством познания всех осмыслений, возможных реализаций слов, а также является фактором различения значений полисемического слова.

Лексическая сочетаемость, с одной стороны, позволяет выявить различия в значении синонимичных слов, например: *образоваться* — *появиться* — *зародиться* и предупредить ошибки типа: *В Древности образовались религия и искусство*. С другой стороны, помогает дифференцировать в первую очередь префиксальные глаголы, например, *поделить* и *разделить* и предупредить ошибки типа: *Перед своей смертью император Феодосий поделил империю между двумя сыновьями*.

Также отметим, что при изучении лексической сочетаемости в аудитории с русским как неродным следует обращать внимание и на стилистический комментарий, чтобы предупредить ошибки типа: *постепенно в финикийских городах получает развитие неравенство; Войско одержало поражение*.

4. Постоянно используется при моделировании текста характерный для логических операций *прием выделения*, например, когда надо найти в типовом фрагменте текста типовые модели предложения. Они сначала выделяются на прогностическом уровне и только потом проверяется правильность их выделения путем просмотра текста и выявления их.

5. Специфическим приемом является *прием воспроизведения и конструирования модели предложения научно-учебного текста*. Он используется при составлении модели предложения как мысленного образа, в котором воспроизводятся главные структурно-смысловые связи. Этот прием в системе упражнений имеет разные вариации: 1) конструирование типовых моделей предложения собственного монологического высказывания на заданную тему учебника; 2) дополнение недостающих элементов

моделей предложения в готовом тексте; 3) воспроизведение моделей предложения готового текста по памяти.

6. Также специфическим является прием наполнения моделей предложения лексическими единицами соответственно заданной коммуникативной ситуации.

Типовые модели предложения научно-учебного текста могут быть использованы при моделировании готового текста в целях оптимизации его пересказа, а также при создании монологического высказывания на научную тему. Именно поэтому метод моделирования типовых моделей предложения имеет большое значение для методики обучения пониманию научно-учебного текста.

### Примечания

- <sup>1</sup> *Вишнякова С. А., Николаева С. Г.* Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка и перспективность обучения школьников ее аспектам // *Русский язык и литература в современном гуманитарном образовательном пространстве: матер. докладов и сообщений XV междунар. науч.-метод. конф.* СПб., 2010. С. 186.
- <sup>2</sup> *Штофф В. А.* Гносеологические проблемы моделирования: Дис.... д-ра филос. наук. Л., 1964; *Штофф В. А.* Введение в методологию научного познания. Л., 1972. С. 173.
- <sup>3</sup> *Петров С.* Познание и моделирование. Ленинская теория отражения и современность. М.; София, 1969.
- <sup>4</sup> *Никитин Е. П.* Типы научного объяснения // *Вопр. философии.* 1963. № 10. С. 30–33; *Петров С.* Указ. соч.; *Коришунов А. М.* Отражение, деятельность, познание. М., 1979 и др.; *Штофф В. А.* Гносеологические проблемы моделирования...; *Штофф В. А.* Введение в методологию научного познания...; *Мамедов Н. М.* Моделирование и синтез знаний: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1975; *Лукашевич В. К.* Модели и метод моделирования в человеческой деятельности. Минск, 1983; *Пятницын Б. И.* Об активности научного познания // *Творческая природа научного познания.* М., 1984; *Белкин П. Г., Герович В. А., Гороховская Е. А. и др.* Концепции самоорганизации: становление нового образа научного мышления. М., 1994.

**Svetlana A. Vishniakova, Svetlana G. Trefilova, Smolny Institute of Russian Academy of Education**

### MODELING METHOD OF STANDARD MODELS OFFER SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL TEXT

The report examines the epistemological features and methods of modeling method of standard models offer scientific and educational text. Analyzes the epistemological function standard model offers: reflection function offers the standard model and the model as a means of gaining new knowledge about the substitute object — a sentence. Examines the use of general didactic and general instructional techniques indicated method.

*Keywords:* modeling, standard models, scientific text, valence, syntagmatic, paradigmatic.

Глазкова Татьяна Вацлавовна  
Российская академия музыки имени Гнесиных  
glaztatyana@yandex.ru

## ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В МУЗЫКАЛЬНОМ ВУЗЕ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Работа над языком специальности в классе русского языка как иностранного сопряжена с необходимостью формирования лингвокультурологической компетенции учащихся. Данный подход связан с тем, что новая лексика, как правило, изучается в контексте новой для учащихся культурной ситуации. Для того, чтобы полученные знания учащийся мог применить не только на языковом, но и на речевом уровне, а также (что самое главное) мог вывести свое знание и умение в коммуникацию, ему необходимо дать сведения культурологического характера.

*Ключевые слова:* язык специальности, компетенции, культурная ситуация.

Говоря о культурологическом аспекте изучения языка специальности, необходимо учитывать комплекс проблем. Причем проблемы эти можно разделить на две группы: общие и конкретные.

**Общие проблемы** связаны с вопросами влияния родной культуры обучающегося и восприятия им иной (в данном случае — русской) культуры; преодоления обучающимся «культурного шока»; установления межкультурной коммуникации.

**Конкретные проблемы** связаны с изучением и использованием языка специальности; определением особенностей научного языка специальности на фоне общих лингвистических черт научного стиля; определением места языка специальности среди общеупотребительных средств и элементов языка.

Работа над языком специальности в классе русского языка как иностранного сопряжена с необходимостью формирования лингво-культурологической компетенции учащихся. Данный подход связан с тем, что новая лексика, как правило, изучается в контексте новой для учащихся культурной ситуации. Для того чтобы полученные знания учащийся мог применить не только на языковом, но и на речевом уровне, а также (что

самое главное) мог вывести свое знание и умение в коммуникацию, ему необходимо дать сведения культурологического характера.

Таким образом, *работа над языком специальности* в классе русского языка как иностранного *должна вестись на трех уровнях*: языковом, речевом, коммуникативном, — и по следующим направлениям: работа над лексикой; работа над грамматикой в части выстраивания высказывания по модели и переноса модели в речевую практику студента при наполнении модели новым содержанием; работа над историко-культурным компонентом, в части объяснения студентам особенностей музыкальной культуры эпохи; особенностей создания и демонстрации музыкального спектакля в современном театре.

При работе над языком специальности необходимо также учитывать, что специальная лексика сочетается в высказываниях с общеупотребительной, а общеупотребительные слова могут становиться специальными, изменяя при этом свое значение (*взять, снять, грязь, транспорт*).

Студентов необходимо познакомить с основными театрами страны и города, в котором они учатся; со спектаклями, идущими в этих театрах; с композиторами, написавшими музыку к операм и балетам; с либретто к этим произведениям; с постановщиками и актерами спектаклей, о которых идет речь на уроке и которые студенты могут посетить с педагогом или самостоятельно.

Практика работы показала, что те новые специальные музыкальные термины, понятия, явления, с которыми студенты-иностранцы сталкиваются с первых же дней обучения в Академии имени Гнесиных, требуют от них владения общей языковой базой на уровне не ниже ТРКИ-2. А это в реальных условиях подготовки оказывается труднодостижимым результатом, так как количество часов на изучение русского языка в период учебы на подготовительном отделении не позволяет обеспечить должный уровень языковой и речевой компетенции студентов. В связи с этим язык специальности в необходимом объеме становится возможным привлекать лишь на старших курсах при условии продолжительного обучения студента в стенах Академии (с 1-го курса, а не с 4-го, как это возможно по программе магистратуры).

В этих условиях возрастает роль именно культурологического компонента обучения русскому языку, поскольку данный ракурс позволяет заинтересовать студента и мотивировать его на изучение новых слов и речевых моделей.

Возможны различные ситуации использования языка специальности: учебный класс, концертный зал, музыкальный театр, внепубличная деятельность студента. Так, изучение текста по специальности и создание

текста по специальности в научном стиле происходит как в учебном классе, так и при самостоятельной работе студента.

*В учебном классе* в процессе общения с педагогом происходит постановка педагогом профессиональных задач перед студентом. Ситуация смягчена инструментом-посредником (возможность показа вместо словесного объяснения). Однако в полной мере не может заменить необходимые словесные выражения. Культурологический аспект общения в учебном классе представлен необходимостью дать студенту понятие о традиции, школе, особенностях стиля, творчества конкретного композитора; используется оценочная лексика: в частности, чтобы студент мог понять степень своей профессиональной компетентности при работе над произведением («гораздо лучше» и пр.); при этом студент учится понимать и воспринимать принятые в иной (по отношению к его родной) культуре способы выражения оценки действий друг друга; неотъемлемой составляющей профессионального общения является и соотношение вербальных и невербальных элементов речи (культура речи)

*Концертный зал.* Ситуация включена в общелингвистическую и культурную компетенцию студента. Предполагается умение выбрать необходимый концерт; приобрести билет; узнать о местонахождении концертного зала и добраться до зала к нужному времени.

Общение с различными категориями незнакомых людей (билетеры, гардеробщики, буфетчицы, распорядители в зале, другие слушатели) усложняет ситуацию, поскольку студент-иностранец попадает в реальную языковую и речевую среду, где сталкивается с необходимостью самостоятельно в потоке речи вычленять необходимые речевые конструкции и понимать их смыслы.

Во время концерта ситуация общения возникает в случае контакта с другими слушателями (по инициативе студента-иностранца — реже; по инициативе слушателя-соседа — чаще). И хотя данная речевая ситуация может расцениваться как необязательная, коммуникативная неудача в данном случае существенно понижает самооценку студента-иностранца, поскольку именно подобные ситуации создают переход с языкового и речевого уровней владения языком в коммуникацию, что является целью изучения иностранного языка.

Вторая ситуация общения во время концерта: слово музыковеда (если такое предусмотрено программой концерта) и объявления диктора (имени композитора, названия произведения и имени исполнителя или исполнителей).

Третья ситуация общения во время концерта (между номерами, в антракте, сразу после окончания) — обмен впечатлениями. Трудности: студент-



иностранец должен составить собственное высказывание, выражающее его мнение о концерте; должен уметь поинтересоваться у своего собеседника его мнением; выслушать это мнение и показать понимание услышанного.

Все эти речевые ситуации можно в некоторой степени подготовить на уроках, предшествующих посещению концертного зала, а проанализировать и откорректировать — после посещения концертного зала.

Это же касается и посещения спектакля в музыкальном театре. С той разницей, что для понимания происходящего в театре студенту-иностранцу понадобится знание большего количества лексических единиц, относящихся к языку специальности, а также знание более широкого культурно-исторического контекста.

Необходимо помнить и о существовании культурных кодов, которые несут в себе слова в определенном словесном окружении. У всех на слуху в связи с этим скандал, произошедший на последнем по времени конкурсе имени Чайковского. Коротко опишу его. Отличительной особенностью этого конкурса была интернет-трансляция всех прослушиваний и репетиций третьего тура. И вот во время репетиции с оркестром виолончелиста из Армении Нарека Ахназаряна произошло следующее. Конкурсант нарушил профессиональную этику, высказав свое мнение об исполнительском плане репетируемого фрагмента произведения не дирижеру, как это принято, а напрямую оркестрантам. Реакция дирижера Марка Горенштейна. Он остановил репетицию и, обратившись к оркестру, произнес: «Не слушайте это дарование, ниспосланное нам свыше, этот *аул*, вы играете со мной». Всё. Коммуникация прервалась, едва начавшись. Конфликт урегулировали на уровне премьер-министров России и Армении.

*Музыкальный театр*<sup>1</sup>. Общение в данной ситуации можно разбить на три этапа: подготовка к посещению театра; посещение театра; беседа после посещения: оценка удачности коммуникации, анализ природы ошибок, исправление ошибок.

Важной частью профессионального становления музыканта является *чтение неадаптированного текста по специальности*.

При изучении книги Г. Г. Нейгауза «Об искусстве фортепианной игры»<sup>2</sup> культурологический аспект также постоянно сопровождает работу над текстом.

В частности, при чтении первой главы книги под названием «Художественный образ музыкального произведения» возникает необходимость проработать понятие «художественный образ» на различных примерах: привлекается материал, знакомый студенту по курсу истории музыки; используется междисциплинарный подход (лексика из арсенала психологии,

общей и музыкальной педагогики, искусствознания); лингвокультурологический подход проявляется в сопряжении культурного смысла художественного образа с использованием эмоционально-экспрессивной и оценочной лексики при построении высказывания, куда включается музыкальная терминология; в связи с тем, что автор использует для доказательной базы своих идей сравнения из других областей искусства и из повседневной жизни.

Именно использование сравнений из повседневной жизни в речи педагога порой ставит в тупик студентов-иностранцев. Общеизвестен пример, который Мстислав Ростропович привел на своем мастер-классе, объясняя принцип исполнения штриха стаккато на фортепиано. Этот штрих требует отрывистого прикосновения к клавишам отдельными пальцами. Ростропович сравнил характер исполнения данного штриха с зернами гречки, подпрыгивающими на горячей сковородке.

Студент-иностранец, находясь в инокультурной ситуации, испытывает «культурный шок», который провоцируется и различными бытовыми ситуациями, например, отсутствием горячей воды. Хотя иногда, неожиданно это неудобство сами студенты пытаются поставить себе на службу. Так, студент фортепианного факультета из Португалии, как-то мне сказал: «Зато благодаря этому мы стали лучше понимать музыку Шостаковича». Мне было странно, что трагедию, воплощенную в музыке Шостаковича, можно сравнить с временным отсутствием горячей воды. Это у них такой низкий болевой порог, или у нас он слишком высокий? На этот вопрос можно ответить по-разному, но во всяком случае это необходимо учитывать при отборе материала и его объяснении. И в этом случае без культурологического похода не обойтись.

### Примечания

- <sup>1</sup> Используется материал пособия: *Белякова Н. Н., Демьянова Е. М., Котвицкая Э. С.* Идем в музыкальный театр: Учебн. пособие по лингвокультурологии для студентов-иностранцев. СПб., 2005.
- <sup>2</sup> *Нейгауз Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. М., 1987.

**Tatyana V. Glazkova**, *The Russian Gnessin Academy of Music*

### LANGUAGE SPECIALTY AT THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL: CULTUROLOGICAL ASPECT

Work on the language in the class of Russian as a foreign language involves the need to develop linguoculturological competence of students. This approach is that a new vocabulary, typically, is studied in the context of the new cultural situation for students. In order for the student to apply the knowledge acquired not only on language, but on the speech, and (most importantly) could display their knowledge and skills in communication, it is necessary to give information, cultural character.

*Keywords:* language specialty, expertise, cultural situation.

Дулебова Ирина  
Университет имени Коменского в Братиславе (Словакия)  
irinablava@centrum.sk

## ЛИТЕРАТУРНЫЕ РЕМИНИСЦЕНЦИИ В ГАЗЕТНО- ЖУРНАЛЬНЫХ ЗАГОЛОВКАХ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ<sup>1</sup>

В статье рассматривается важность обращения к заголовкам в прессе в процессе преподавания РКИ, при котором происходит закрепление учащимися национально-специфических языковых единиц и навыки культуроведческого, всестороннего, дискурсивного прочтения текстов. Занятие становится, таким образом, перекрестком культур и практикой межкультурной коммуникации, ведь, обучая студента русскому языку, мы всегда должны помнить о необходимости формирования не только языковой и речевой компетенции, но и компетенции культурной и коммуникативной.

*Ключевые слова:* преподавание русского языка как иностранного, газетные и журнальные заголовки.

Сегодня тезис о необходимости введения культурологических знаний в практику преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ) с целью расширения коммуникативных способностей студента и возможностей приближения его к русской языковой картине мира не нуждается в доказательствах. Язык становится всё более многомерным, характеризуется наслоением смыслов, что требует от участников коммуникации активного участия в их расшифровке, а это напрямую зависит от уровня их лингвокультурологической компетенции.

Задачи преподавания РКИ в нашем университете определяются в первую очередь коммуникативными потребностями будущих словацких специалистов, поэтому он включает и изучение закономерностей мышления, социопсихологических особенностей носителей языка, помогающих понять политические, культурные, исторические коннотации единиц языка и речи. Мировые процессы глобализации и интеграции вовлекают в тесное взаимодействие представителей разных культур и нам важно сегодня сформировать у студентов установку на принятие и осмысление явлений чужой культуры как другой, непохожей на родную. Необходимо преодолеть стереотип обыденного сознания «не свой — зна-

чит чужой, чужой — значит плохой», т. е. перевести студентов с позиции этноцентризма на позиции этнорелятивизма<sup>2</sup>. Анализ опыта преподавания РКИ в Словакии убедительно показывает, что приобщение будущих специалистов к фрагментам русскоязычной картины мира существенно ограничено отсутствием в их картине мира представлений о русской истории и культуре, русской литературе, стереотипных ситуаций общения, дискурсивных стратегий. И здесь нам, конечно же, никак не обойтись без российских СМИ (печатных и электронных), используя их в качестве актуального информационного материала и материала для анализа языкового, страноведческого, культурологического. Однако широкое использование печати подчас привносит дополнительные трудности в процесс обучения. При всём её сегодняшнем многообразии и доступности сложность заключается в том, что в основном это тексты с «повышенной этнокультурной информативностью, под которой мы подразумеваем заложенные в отдельных языковых единицах коннотации, которые присущи лишь соответствующей этнокультурной среде... часто в тексте имеются лишь намёки, лексемы с выразительными этнопсихолингвистическими ассоциациями, которые полностью понятны лишь в своём русском контексте и очень трудно переводимы. Наш опыт работы с такими текстами позволяет высказать убеждение, что адекватное восприятие такого текста нуждается в комментариях»<sup>3</sup>. То есть мы не можем предложить напрямую, для самостоятельной работы студентов, данные ресурсы, без культурологических и лингвострановедческих комментариев преподавателя. Говоря о специфике использования актуальных неадаптированных текстов СМИ и Интернета при изучении РКИ, мы в первую очередь сталкиваемся именно с феноменом интертекстуальности современной русскоязычной публицистики, то есть множеством прецедентных текстов. Проблематика интертекстуальности и прецедентных текстов в последние десятилетия является не только широко дискутируемой, но и достаточно разработанной в языкознании. Явление прецедентности в настоящее время ярко проявляется в языке газетно-публицистических текстов и становится объектом пристального внимания лингвистов (Ю. Н. Караулов, А. Д. Васильев, С. Г. Тер-Минасова, Ю. Е. Прохоров, А. Е. Супрун, В. Г. Костомаров, М. А. Соболева, Л. Б. Савенкова, Н. Д. Бурвикова и др.).

В российских СМИ это, несомненно, литературоцентристская интертекстуальность. Суммируя многолетние наблюдения над особенностями интертекстуальности текстов российских СМИ, словацкий русист Й. Сипко подчёркивает, что здесь «однозначно доминируют литератур-

ные реминисценции... которые представляют один из принципиальных этнопсихолингвистических признаков русской культуры... русско-словацкое сопоставление функционирования литературных реминисценций в современной русской и словацкой периодике имеет соотношение 16:1 в пользу русских литературных реминисценций»<sup>4</sup>.

Широко привлекая к процессу обучения периодику, мы одновременно помогаем студенту заинтересоваться новизной материала, увлечься и попытаться понять ментальность носителей изучаемого языка. В процессе использования материалов прессы на первый план выступает правильность восприятия заголовков, причём можем с уверенностью констатировать тот факт, что в русскоязычной прессе именно в заголовках литературоцентристская интертекстуальность в последнее время становится ведущим композиционным принципом, а не единичным приёмом. И поэтому нам важно научить студентов распознавать прецедентность и многоплановость подобных текстов.

Без комментария педагога в словацкой аудитории не обойдётся, например, весьма сегодня популярный в различных модификациях заголовков *Утром — деньги, вечером — газ* (<http://www.politekonomika.ru>, 10/2013). Хотя романы Ильфа и Петрова остаются по-прежнему весьма популярными в словацком культурном пространстве, лишь 3 из 26 студентов смогли самостоятельно указать на источник и прокомментировать иронический подтекст данного заголовка. Следующий пример: *Гвозди бы делать из этих идей!* (АИФ, 25/2013). Носителю языка ясно, что автор статьи через призму иронично-пародийного использования строк *Баллады о гвоздях* Н.Тихонова (в оригинале *гвозди бы делать из этих людей: крепче бы не было в мире гвоздей*, как искреннее преклонение перед мужеством коммунистов) оценивает жизнеспособность российских политсубъектов, что субъекты эти автору статьи глубоко не симпатичны, однако он подчеркивает их чрезвычайную крепость, устойчивость. Процесс оценки, направленность, тон и содержание статьи задан одной литературной реминисценцией. С точки зрения эффективной ориентации читателя в содержании газетного текста три наиважнейшие качества заголовка — информативность, точность и экспрессивность — русскоязычному читателю данный заголовок предоставил. А нашим студентам? Какие гвозди и почему гвозди? И почему их надо делать из идей? Хорошо или плохо это с точки зрения автора? Здесь и важна культурологическая роль преподавателя, который, не вдаваясь в излишние подробности, тем не менее должен не только объяснить контекст цитаты, но и дать почувствовать

студентам «дыхание» советской, им неведомой эпохи. Часто в процессе разъяснения советских реалий с использованием произведений литературы и происходит постепенное становление культурно-исторической компетенции учащихся, их лучшее понимание россиян сегодняшних.

Несмотря на то, что студенты у нас в течение семестра изучают и русскую литературу XIX века, объяснить ироническую коннотацию заголовка *Преемник, приятный во всех отношениях* (НГ, 95/2007) удалось лишь одному студенту из целой группы, хотя во вступительном анонимном тесте на семинаре лингвострановедения почти половина группы указала и Н. В. Гоголя как своего любимого русского писателя (что мы объясняем не их близким знакомством с текстом «Мёртвых душ», а популярностью театральных постановок «Ревизора» и «Женитьбы» в Словакии).

Показателем активности прецедентных текстов в заголовках статей служит и частотность использования одних и тех же первичных текстов при создании различных реминисценций. Например, возьмём исходный текст *поэт в России больше, чем поэт* (из поэмы Евтушенко «Братская ГЭС»). Данный прецедентный текст очень часто встречается в газетных заголовках, причем трансформации подвергается не только субъект и объект сравнения первичного текста, но и его интонация, изменяя эмоциональную составляющую от возвышенной и патетичной до комической и ироничной: *Тандем в России больше, чем тандем* (Коммерсант, 11/2011), *Спецназ в России больше, чем спецназ* (Правда, 20.02.2003), *Поэт в России больше не поэт?* (КП, 2.9.1992), *Париж в России больше, чем Париж* (НГ, 31.08.2006), *Абсурд в России больше, чем абсурд* (ЛГ, 6/1994). Показываем, как взяв за основу сочетание слов из первоисточника «...в России больше, чем...» далее уже варьируются всевозможные варианты, от смысла чрезвычайной важности чего-либо в российских условиях до желания казаться чрезвычайно важным. Но перед эти необходимо разъяснить студентам исторические причины гипертрофированной роли литературы в российском обществе, поскольку в словацком они с подобным феноменом не встречаются ни в аспекте диахроническом, ни в синхроническом.

Многообразие и неоднородность источников цитирования является отражением менталитета читателя и журналиста. В наборе прецедентных текстов, используемых в газетах, проявляются интересы современных россиян, уровень их интеллекта, круг знаний. Цитата направлена на взаимодействие с читателем, что обуславливает ее доступность аудитории, легкость ее «расшифровки», однозначность восприятия. Возьмём, например, заголовок *Путинская шинель* (16.09.2004, Новая газета). Слово *шинель*,

конечно, студент может посмотреть и в словаре, но если он не читал перед этим «Шинель» Гоголя, не умилялся над судьбой Акакия Акакиевича Башмачкина, не знает, что такое «маленький человек» для русской литературы вообще (и для русской действительности в частности), то без преподавательских объяснений ему не обойтись. А, не зная источника, но добросовестно переведя слово *шинель*, 12 из 18 студентов в группе предположили, что это что-либо «связанное с войной».

Множество литературных реминисценций в качестве прецедентов в заголовках российских СМИ встречаются так часто, что даже для наших студентов-иностранцев не составляет часто труда их почувствовать и правильно понять семантику нового высказывания и замысел автора, хотя они и подвержены буквально всем видам возможных формальных трансформаций прецедентов в заголовках (замены компонентов, комплексной и грамматической трансформации, распространения и добавления, контаминации, построения нового высказывания по существующей модели). Мы имеем здесь в виду, например, и бесчисленные вариации современных российских журналистов на тему *умом Россию не понять* (Тютчева), российских двух бед — *дураков и дорог* (Гоголя), российских двух напастей — *внизу власти тьмы, а наверху тьмы власти* (Гиляровского). И, конечно же, вездесущих, без изменений используемых извечных российских вопросов *Что делать?* (Чернышевского) и *Кто виноват?* (Герцена) в качестве заголовков к статьям, также не дающих на них ответа.

Исходя из сделанных наблюдений, можно сказать, что любой прецедентный текст обладает своеобразным потенциалом, реализация которого в рамках текстов современной прессы связана с его опорой на «фоновые знания» и выражается в неограниченных возможностях трансформации и обыгрывания его внутренней формы, и хотя литературные реминисценции активно используются носителями русского языка и культуры, далеко не все из них достаточно точно представляют себе место и роль цитируемого фрагмента в тексте-источнике. Цитирование происходит не из текста-донора, а из «культурного тезауруса» языковой личности, приобретшей опыт обращения с прецедентным текстом часто лишь в результате собственной коммуникативной практики, в которой постоянно присутствовали «прецедентные тексты, значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и окружению данной личности, включая и предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности»<sup>5</sup>. Таким

образом и мы приобщаем наших студентов к дискурсу российской языковой личности, и национальный культурный стереотип речевого общения при этом становится объектом лингвокультурологического анализа на занятиях. В связи с этим приятно констатировать тот факт, что в последнее время в помощь преподавателям РКИ издано множество разнообразных учебников и пособий, включающих и тексты периодических изданий, и различные виды работы с ними, где широко представлены и предтекстовые и послетекстовые задания связанные с заголовками. Например, пособие С. И. Дерягиной и Е. В. Мартыненко «В газетах пишут» (М.: Русский язык. Курсы., 2002), предлагающее разнообразные задания, направленные на выявление особенностей функционирования заголовка газетного материала. Достаточно систематизированные знания о прецедентных высказываниях в языке газеты можно получить из пособия О. Е. Белянко и Л. Б. Трушиной «Русская культура на газетной полосе». Встречающиеся в газетных текстах данных пособий литературные реминисценции не только комментируются и подробно разбираются, но предлагается и поиск вариантов заглавия прочитанного материала. Чрезвычайно полезны и комментарии к прецедентным текстам с точки зрения содержащейся в них фоновой информации, и вопросы для размышления, развивающие умение анализировать заголовки с прецедентными высказываниями, и различные виды упражнений, направленных на формирование навыков распознавания прецедентных феноменов. Весьма интересен и учебник Л. Москвитиной «В мире новостей» (СПб.: Златоуст, 2009), позволяющий студентам продвинутого уровня развивать навыки аудирования на материале СМИ. Хорошим вспомогательным материалом служат и учебные тексты О. Хван «Читаем газету» (М.: МГИМО, 2010). Наши наблюдения показывают, что студенты продвинутого этапа верно прогнозируют тему газетного материала в тех случаях, когда им знакомо прецедентное высказывание, вынесенное в заголовок, источник литературной реминисценции (что случается не так уж часто) или тогда, когда литературная реминисценция имеет прозрачную внутреннюю форму (основываясь на семантике входящих в состав выражения лексических единиц): *Читайте, завидуйте: я — гражданин Европейского союза* (АИФ, 18/2011). И здесь при видимой ясности студенту необходимо объяснить авторскую стратегию, ироничную, неоднозначную, источник данного выражения и литературные, культурные, исторические и эмоциональные взаимосвязи. Владимир Маяковский, хотя и превосходно переведенный в своё время на словацкий язык Л. Фелдеком, сегодня в Словакии, к сожалению, не в чести.



Лучшим студентам группы, претендующим на оценку «отлично», мы даём и мотивационное домашнее задание «обратного порядка», т. е., используя выбранные ими прецедентные тексты, выражения или имена (литературного происхождения), им необходимо найти и прокомментировать их актуализацию в российских СМИ. При выборе литературных реминисценций они опираются по собственному желанию на источники, доступные в нашем славянском семинаре: «Россия. Большой лингвострановедческий словарь» (ред. Ю. Прохоров), «Словарь современных цитат» (К. Душенко), «Словарь коннотативных собственных имён» (Е. Отин), «Большой словарь крылатых слов русского языка» (В. Берков, В. Мокиенко, С. Шулежкова) или находящиеся в открытом доступе в Интернете «Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений» (В. Серов, <http://www.bibliotekar.ru/encSlov/>) и т. д. Задание сложное, но всегда выполняемое, позволяющее развивать языковую и коммуникативную интуицию студентов, а также лучше понять принцип актуализации и трансформации прецедентных феноменов в русском языке. Данный аспект в процессе преподавания РКИ нам кажется весьма существенным, поскольку «свернутый (или прецедентный) текст — единица осмысления человеческих жизненных ценностей сквозь призму языка с помощью культурной памяти»<sup>6</sup>. При обращении к газетным заголовкам происходит закрепление и активизации национально-специфических языковых единиц и навыки культуроведческого прочтения текстов. Занятие по РКИ становится, таким образом, перекрестком культур и практикой межкультурной коммуникации, где, обучая студента русскому языку, мы всегда должны помнить о необходимости формирования не только языковой и речевой компетенции, но и компетенции культурной, которая подчас оказывается не менее важной.

## Примечания

- <sup>1</sup> Данная статья возникла в рамках проекта VEGA с регистрационным номером 1/0078/13 *Kľúčové etapy vývoja ruského umenia 19. a 20. storočia a ich rezonancia v európskom kultúrnom priestore*.
- <sup>2</sup> *Громова Л. Г.* На стыке культур: противопоставление своё / чужое в обучении иностранных студентов русской культуре // *Старое и новое*. Хельсинки, 2003.
- <sup>3</sup> *Sipko J.* *Texty so zvýšenou etnokultúrnou konotáciou* — тексты с повышенной этнокультурной коннотацией. FF PU Prešov, 2002. С. 11.
- <sup>4</sup> *Сипко Й.* Этнопсихолингвистические основы русско-словацких сопоставлений. Прешов, 2003. С. 113.
- <sup>5</sup> *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987. С. 217.
- <sup>6</sup> *Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д.* Прецедентный текст как редуцированный дискурс // *Язык как творчество*. М., 1996. С. 297.

---

**Irina Dulebova**, *Comenius University in Bratislava (Slovakia)*

**LITERARY REMINISCENCES IN THE HEADLINES OF NEWSPAPERS  
AND JOURNALS AND THE TEACHING OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE**

This article emphasizes the importance of exercising press headlines in teaching Russian as a foreign language as it helps students to entrench specific national language units of Russian language, including their competence to read and understand Russian texts in both comprehensive and discursive terms. This way the teaching process transforms into a crossing point of cultures as well as intercultural communication. When teaching Russian language we have always to bear in mind that there is a need to form not only a language competence of students, but also their cultural and communicative competence.

*Keywords:* teaching Russian as a foreign language, headlines of newspapers and journals.

Кирова Марина Юрьевна  
*Университет им. Блеза Паскаля (Клермон-Ферран, Франция)*  
kirover@gmail.com

## **ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСЕННЫХ МАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В статье представлен опыт использования песенных материалов в процессе преподавания русского языка как иностранного во франкоязычной студенческой аудитории.

*Ключевые слова:* преподавание русского языка как иностранного, педагогические цели обучения, песенные материалы, критерии отбора песенных материалов, технология работы с песнями на занятиях.

В статье представлена авторская технология работы с текстовым материалом и видеоклипом русской песни «По высокой траве», используемая на занятиях по русскому языку как иностранному в студенческой аудитории Университета им. Блеза Паскаля г. Клермон-Феррана (Франция).

Песни занимают особое место в системе разнообразного аудио- и видеоматериала, имеющегося в современном педагогическом арсенале, поскольку их использование в процессе обучения иностранному языку способствует реализации обучающей, образовательной и развивающей целей<sup>1</sup>.

Так, песенные материалы способствуют развитию и совершенствованию навыков и умений учащихся во всех видах речевой деятельности: аудировании, чтении, говорении и письме; позволяют достичь точности в артикуляции, ритмике и интонации; обогащают словарный запас; закрепляют использование грамматических конструкций в речи.

Пение активизирует функции голосового и дыхательного аппаратов, развивает музыкальный слух и память, снижает утомляемость за счет эмоционального настроения. Песня вносит в процесс изучения языка элемент разнообразия, праздничности, что оказывает существенное влияние на эмоциональную сферу учащихся.

Анализ методической литературы, направленный на поиск наиболее эффективных способов работы при обучении аспектам языка и основным видам речевой деятельности, позволил остановить свой выбор на типоло-

гии упражнений, предложенной петербургскими авторами Т. В. Карамышевой и А. И. Иванченко<sup>2</sup>. В качестве основных упражнений методисты рекомендуют использовать рецептивные, реконструктивные, репродуктивные и продуктивные (творческие) задания.

Рецептивные упражнения (РЦУ) направлены на поиск определенных лексических единиц при прослушивании, распознавание конкретных грамматических форм и конструкций в потоке речи.

Реконструктивные (РКУ) основаны на произвольном восстановлении текста песни, вписывании пропущенных слов для усвоения определенного орфографического, грамматического правила, лексических единиц, а также «культурологическое восстановление» (запись имен собственных, географических названий и реалий).

Репродуктивные задания (РПУ) предполагают изложение содержания, либо запись текста песни в разных формах: одновременно с прослушиванием, после прослушивания, с сопутствующим заданием.

И наконец, продуктивные задания (ПУ), направленные на реализацию творческого потенциала студентов: написание сочинения-размышления, сценария видеоклипа, инсценировка песни, ее презентация на песенном конкурсе во время недели иностранных языков, составление культурологического комментария.

*Технология работы с песней и видеоклипом «По высокой траве».*

Данный материал предназначен для работы со студентами, имеющими начальный уровень владения русским языком: А2 согласно европейской уровневой системе.

*Цель:* совершенствование навыков устной и письменной речи, языковой и социокультурной компетенции учащихся, выражение коммуникативных намерений и речевых умений таких как: пожелание, выражение легкой грусти, ностальгии, чувства гордости за выполненную миссию.

*Тематика песни:* возвращение домой после военных действий, тоска по Родине, чувство долга, патриотизм. *Авторы песни:* композитор Игорь Матвиенко и поэт Александр Шаганов. *Исполнители* — группа «Любэ».

*Название песни:* «По высокой траве».

*Лексический материал:* ЛЕ, связанные с тематикой песни: круговорот жизни, дальние края, вернуться домой, воздух полей, высокая трава, золотая стерня, тепло земли, служить верой и правдой, ступить на родную землю. *Грамматический материал:* косвенные падежи и множественное число существительных: зима–зимы, лето–лета, вода–воды, родительный падеж личного местоимения я, использование качественных прилагательных, прошедшее и будущее время глаголов.

Предлагается прослушивание песни без зрительной опоры два раза, затем раздается текст с пропущенными словами и во время третьего прослушивания заполняются пробелы. Работа выполняется в парном режиме.

### 1. Заполнение пробелов (РКУ).

#### ***По высокой траве***

Сколько зим, ..... вод утекло.

Сколько жизни ..... меня, ..... ушло .....

Я вернулся ....., ..... виски с сединой

Припорошило в ..... краях, да и ..... в сплошных орденах.

*Припев:* По высокой, ..... траве я пройду в ..... рост

Полной грудью вдохну ..... этих .....,

Мной ..... позабытый на .....

Меж ..... стогов ..... стерня

Ну-ка, встану босою ....., ..... обласкает .....

..... пару шагов ..... вспомнит .....

С возвращением, скажет, ....., с ..... домой, старина!

*Припев:*

Ни кола, ни двора, — ..... скажет в укор.

..... не нажил, ..... скопил, только верой и ..... служил.

Но ..... нет на ..... с тех пор,

Как ..... родную ступил, как прошелся ..... босиком.

*Припев:*

2. Чтение воспроизведенного текста и, в случае необходимости, его корректировка с помощью преподавателя.

3. Прослушивание песни с текстом, контроль понимания, ответы на вопросы по содержанию и дискуссия по теме (монологическая речь) (РПУ).

Вопросы:

– Откуда вернулся герой песни?

– Почему у него виски с сединой?

– Куда он хочет пойти? Зачем?

– Какие чувства и ощущения у него возникают?

– Сожалеет ли герой о том, что с ним случилось?

4. Объяснение значения некоторых слов и выражений: *сколько жизни ушло от меня; припорошило виски; в полный рост; вдохну полной грудью; стерня; старина; ни кола, ни двора; в укор; не нажил; служил верой и правдой* (РПУ).

### 5. Лексико-грамматические упражнения (РПУ).

– Склонение существительных *зимы, воды* во множественном числе и существительного *жизнь* в единственном числе.

– Склонение личного местоимения *я*.

- Подбор синонимов и антонимов к прилагательным *дальний, высокий, полный, босой, родной*.
- Определение видо-временных форм глаголов *прошло, ушло, вернулся, пройду, ступил, прошелся* и их неопределенной формы.

#### 6. Работа с клипом песни (ПУ).

- Прослушивание песни без видеоряда и без опоры на письменный текст. Представление по звукам, шумам и голосам видеокартинки. Обсуждение вариантов, просмотр клипа и проверка совпадений/несовпадений.
- С опорой на письменный текст и музыку, без видеоряда. Какие образы возникают у вас в связи с содержанием текста? Какой клип мог бы, по вашему мнению, отразить содержание песни? Какие цвета вы бы использовали при производстве клипа: теплые или холодные, клип должен быть цветным или черно-белым? Почему? Посмотрите клип. Сравните вами придуманный клип с уже существующим: что вам нравится/не нравится в художественном решении клипа, в чем вы согласны/ не согласны с режиссером.
- Просмотр видеоряда без звуковой и текстовой опоры (без предварительного знакомства с текстом). Обсуждение «вариантов» текста, возможной тематики, содержания текста песни и музыкального решения.

7. Составление культурологического комментария: информация о музыкальной группе «Любэ»; на основе содержания клипа: ввод советских войск в Афганистан, причины войны, характеристика эпохи, исполнение интернационального долга, последствия войны, группа «Альфа» и ее миссия (ПУ).

8. Дополнительно для более сильных и мотивированных студентов можно предложить: самостоятельный подбор песен по данной тематике, прослушивание их на занятии, подготовка корпуса упражнений и заданий (ПУ и другие типы упражнений).

#### Примечания

<sup>1</sup> См., например: *Максимова А. Л., Ильке Л. Ю.* Русские песни на уроке. СПб., 2013; *Федотова Н. Л.* Не фонетика — песня. СПб., 2009.

<sup>2</sup> *Карамышева Т. В., Иванченко А. И.* Уроки французского языка: пособие для учителя. СПб., 2001.

**Marina Your. Kirova**, *Blaise Pascal University (Clermont-Ferrand, France)*

#### TEACHING RUSSIAN BY SONGS AT FOREIGNER STUDENTS CLASSES

The article is devoted to the problem of using songs when teaching Russian as foreigner language to French students at Blaise Pascal University

*Keywords:* teaching Russian as foreigner language, pedagogical aims to be attained, Russian songs, criteria of choosing texts of Russian songs, technology of dealing with songs at classes.

Кряжева (Кузьмина) Надежда Иннокентьевна  
*Университет им. Блеза Паскаля (Клермон-Ферран, Франция)*  
*и Лаборатория Лингвистических Исследований LRL E99*  
nadiakriajeva@hotmail.fr, Nadejda.KRIAJEVA@univ-bpclermont.fr

## **УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВО ФРАНЦИИ КОНЦА XIX — НАЧАЛА XX ВЕКА (ИЗ ИСТОРИИ ПРЕПОДАВАНИЯ)**

В статье анализируются учебные пособия (К. Ф. Рейф и Л. Леже, В. Жаклар, П. Буайе и Н. Сперанский и др.) начального периода преподавания русского языка в средней и высшей школе Франции, выявляются связи с лингводидактической концепцией, разработанной в России, «примиряющей» классические и новые языки.

*Ключевые слова:* русский язык во Франции, учебники, лингводидактика, конец XIX — начало XX века, контакты традиций.

Период истории Франции, обозначенный в названии статьи, представляется интересным для дидактики русского языка как иностранного по нескольким причинам: именно в это время русский язык впервые находит место в числе научных дисциплин в высшей школе и в качестве учебного предмета в средних учебных заведениях, пополнив число новейших языков, предлагаемых в то время французской системой образования для изучения. Складывается круг первых французских русистов: Луи Леже (1844–1923), Поль Буайе (1864–1949), Жюль Легра (1867–1939), Альфред Рамбо (1842–1905), Анатолий Леруа-Болье (1842–1912), Эмиль Оман (1859–1942), Андре Лирондель (1879–1952), и интенсивно развивается их сотрудничество с научными и школьными кругами России. Формируется корпус научных исследований и учебных пособий по русскому языку, дифференцированных по целям и предназначенных для использования в стенах учебных заведений, под руководством преподавателя. В рамках нашей статьи мы постараемся осветить связи и взаимодействие указанных факторов, определивших национальное своеобразие истории изучения и преподавания русского языка во Франции.

К концу XIX века европейские грамматико-переводные методы видоизменялись за счет сравнительно-исторического компонента, вносимого в учебный материал, а также за счет перехода к работе над связными текста-

ми и через оптимизацию практических упражнений. Происходило их приспособление к требованиям различной направленности обучения, обусловленной диверсификацией учебных заведений и ростом их количества.

С одной стороны, укрепление места живых языков в образовании, особенно в среднем, привело к «взрывному» развитию учебных пособий, появлению многочисленных так называемых теоретико-практических курсов, их быстрой специализации. С другой, оно стимулировало появление нового — «прямого», или практического подхода, сторонники которого стремились вытеснить из школы грамматико-переводные методы, как несовместимые с преподаванием новейших языков, считая их применимыми главным образом в изучении языков «мертвых»<sup>1</sup>. Был и третий путь с желанием примирить старое и новое.

В этом смысле можно констатировать различие национальных конфигураций иноязычного образования, которое обнаруживается прежде всего при рассмотрении корпуса учебной литературы. Ибо учебник иностранного языка, какое бы название он не имел (грамматика, метод, и т. д.) является памятником культуры, достоверно рассказывающим о многом: в каких условиях, с какими целями он создавался, каковы были представления авторов о природе педагогического процесса и о психологии обучения, об изучаемом языке и его носителях, об отношениях между народами на момент его создания и т. д.

Начнем с краткой презентации французской учебной литературы по русскому языку. Она невелика, составляет около сорока названий и разделяется на несколько категорий.

Выделим ряд учебных пособий для высшей школы, созданных первыми университетскими русистами. Так, в 1878 году Луи Леже переработал для студентов Коллеж де Франс, Школы восточных языков и Высшей военной школы известную грамматику Карла Филиппа Рейфа (1821). В дополнение к этому основному учебнику он составил и издал краткие курсы по истории, экономике, литературе, считая сведения из данных сфер знания необходимыми элементами в образовании русиста. Позднее Поль Буайе и Жюль Легра подготовят также свои комплексы учебной литературы для изучения русского языка и России<sup>2</sup>.

Учебники для средней школы разрабатывались как правило самими преподавателями коллежей и лицеев, преимущественно парижских, в которые с 1892 года экспериментально вводился новый предмет — русский язык при полном отсутствии каких-либо пособий для его изучения. Поэтому почти сразу же Эрнест Комб, преподаватель русского языка в коллеже им. Станислава (Лещинского) подготавливает и издает для своих



учеников курсы «Элементарной русской грамматики» (1892) и краткой истории русской литературы (1896). В 1897 году Виктор Жаклар, после трех лет работы в лицее Кондорсе составляет для его учащихся «Новый сравнительный и градуированный метод русского языка» в трех частях. Мариус Николя, известный как переработчик русской грамматики Поля Фукса для аудитории взрослых (1872), начинал с приспособления этого учебника (1905) к условиям преподавания в парижском лицее Карно для своих учеников<sup>3</sup>.

Продолжает существовать и переиздаваться литература, обращенная к публике достаточно неопределенной — ко «всем желающим познакомиться с русским языком»: для коммерсантов, путешественников и просто любознательных людей. Раньше она состояла из грамматик Ж.-Б. Модрю (1802), Ш.-Ф. Рейфа (1821), Гастона Амоньера (1817), различных «разговоров» и «лексиконов». В интересующий нас период эта литература пополнялась учебниками (грамматиками, самоучителями, курсами) П. Фукса (1872), Пьетро Мотти (1898), Антона Черницкого (1895), Бориса Манасевича (1896), Жюля Корне (1880) и др. Примечательно, что эти же авторы издавали учебные пособия по русскому языку и на других языках, а также и по другим языкам, в рамках таких популярных европейских коллекций как «Метода Оллендорфа», «Гаспе-Отто-Зауэр», «Марк де Валетт» и др.<sup>4</sup>

Интересным представляется то, что указанные категории учебной литературы создавались независимо друг от друга, а их авторы не стремились к взаимодействию или сотрудничеству, а, скорее, наоборот — к противопоставлениям и критике. Для этого были причины, и ситуация с введением русского языка во французскую систему образования на протяжении многих лет оставалась непростой.

#### *Русский язык в высшей школе*

Интерес к славянскому миру, и к России, в частности, и их изучение развивались во Франции с самого начала XIX века, и всегда в прямой зависимости от ее политических интересов. В течение века, например, неоднократно менялось общественное мнение в отношении России, переходившее от настороженности и открытой враждебности к симпатии и желанию сотрудничать в различных сферах.

Официальное внимание к славянским странам, как и осознание необходимости их серьезного изучения в рамках высшей школы, проявились на волне полонофилии в 1840 году (и руссофобии), когда по желанию политиков была создана славянская кафедра в Коллеж де Франс (1840–1844) для Мицкевича, польского поэта, эмигрировавшего во Францию. Первая

же собственно кафедры русского языка и литературы открывается во времена и в атмосфере политического, военного и экономического сближения России и Франции, которое началось с 70-х годов и достигло своего апогея в 90-е годы девятнадцатого столетия и в начале двадцатого, период франко-русского альянса. Когда главы государств обменивались неоднократно визитами, по их случаю устраивались официальные торжества, восторженно освещаемые прессой, рекламировалось построение Транссибирской магистрали и другие удивительные возможности бизнеса в России. За этой кафедрой, открытой в 1876 году в Школе восточных языков для Луи Леже (1844–1923), основателя французской славистики и ее первого специалиста по русскому языку и литературе, следует открытие еще двух университетских кафедр: в 1892 году в Лилле и в 1902-м в Сорбонне.

Поль Буайе (1864–1949), один из самых ярких представителей первого университетского поколения русистов, с 1891 года разворачивает активную научно-педагогическую деятельность в Школе восточных языков и, по словам Андре Мазона, «никто не дал такого мощного импульса развитию французской русистики, как Поль Буайе, через его школу прошло большинство специалистов, представлявших ее цвет в первой половине XX века»<sup>5</sup>. Основание Института славянских исследований в 1919 году в Париже и его научного журнала в 1924 году значительно укрепили созданный фундамент и стали центром разнообразных исследований обо всех славянских странах. Данный ход событий представляется логичным, так как расширение круга специалистов по России и накопление знаний о славянском мире происходило постепенно, в течение столетия...

#### *Русский язык и средняя школа*

Вхождение русского языка в число предметов преподавания в средней школе, имевшее место с 1892 года, происходило совершенно иначе и практически не было связано с инициативой университетских русистов, как можно было бы предположить, ни с популярностью русского языка, ни с какой-либо практической общественной потребностью в нем.

Дело в том, что французская система иноязычного образования в средней школе оставалась крепостью классических языков до 1875 года, т. е. до прихода к власти республиканцев. Новые языки — немецкий и английский — занимали в ней весьма скромное место по сравнению с древними, поскольку они преподавались в качестве дополнительных предметов в последних классах коллежей/лицеев, в объеме 2–3 уроков посвящаемых главным образом основам грамматики, чтения и письма, и оставляя за пределами учения знакомство с литературой и культурой.

Тем не менее, по окончанию лица, по новым языкам предусматривался экзамен на степень бакалавра. Для получения права на преподавание живого языка требовался диплом лицензиата или агреже, т. е. высшая школа так или иначе готовила кадры учителей по этим предметам. В то же время в образованном обществе было широко распространено мнение о ничтожности результатов такого обучения. Эта проблема все чаще обсуждалась на страницах педагогической прессы с середины XIX века.

Борьба за достойное место для живых языков в средней школе за счет вытеснения или ограничения классических приносила успех, начиная с семидесятых годов в большинстве европейских стран. Впрочем, этот процесс был в то же время своеобразным в каждой стране его переживавшей, приобретая иногда исключительную остроту. Во Франции он совпал, как мы уже отметили, с началом сближения с Россией, но это было и время «национального шока и унижения», связанное с поражением во франко-прусской войне 1870 года, утратой территорий Эльзаса и большей части Лотарингии. Немецкая победа приписывалась «прусскому учителю» и преимуществам реальной системы образования, получившей развитие в Германии и обеспечившей ей мощное экономическое развитие. Груз неприязни, идущей до ненависти ко всему немецкому, в том числе и к языку, и культуре, а также желание реванша накапливались в общественных настроениях Франции вместе с укреплением германской империи и власти Бисмарка. В этом противостоянии нужна была достойная альтернатива немецкому языку.

Именно тогда русский язык и появляется, а скорее вторгается на сцену французского среднего образования, которое, впрочем, оказывается не готовым его принять.

Дело в том, что этот язык был включен в преподавание с 1892 года (время первых важных договоров с Россией) волевыми методами, приказом тогдашнего министра образования Виктора Лебуржуа, активного сторонника франко-российского альянса в пяти парижских лицеях (Шарлемань, Луи-ле-Гран, Кондорсе, Мишле, Жансон-де-Сайи), а также нескольких провинциальных (Сэнт-Омер, Лангр, Лон-ле-Соннье). Кроме того, муниципалитеты городов Бордо и Марселя финансировали открытие свободных курсов русского языка для всех желающих.

Нововведению обеспечивалась мощная медийная поддержка. Сторонниками широкого франко-российского сотрудничества с начала 90-х годов издавался ряд журналов, по мнению современных исследователей, «загруженных» стереотипами о России. Целью являлось рекламирование России как экономического и культурного партнера, привлечение французских предпринимателей в эту страну, с целью вытеснить из нее

немецких конкурентов. Необходимость изучения русского языка, таким образом, связывалась с будущим экономическим успехом Франции в России уходом от влияния Германии. И преподавание русского языка должно было стать одним из рычагов в этом предприятии. Казалось бы, это был действительно благоприятный момент для введения русского языка, ведь в целом назрели и происходили положительные перемены в отношении живых иностранных языков. Однако все оказалось не так просто...

Поскольку внезапное «русофильство» министерства образования являлось на самом деле данью злобе политического момента, желанием как-то отметить заключение франко-российского альянса, освобождавшего от германского влияния. Для русского языка была задумана роль вытеснителя немецкого языка из средней школы<sup>6</sup>.

*О проблемах, находках и неудачах в преподавании русского языка*

«Сюрпризное» введение русского языка в 1892 году в среднюю школу было воспринято практически в штыки университетскими русистами, считавшими этот акт министерства необдуманым и даже вредным для русского языка во Франции. Они сразу же подвергли критике нововведение. Луи Леже прямо заявил на страницах печати, что министерство «ставит телегу впереди лошади», ибо нет учебников русского языка, нет квалифицированных преподавателей. В отношении учителей русского языка, поспешно набранных из числа носителей языка, он отзывался очень ядовито. «Они полагают, — писал он, — что профессия учителя очень проста и требует от кандидата только одного — родиться на свет». С его точки зрения, русскоязычные претенденты, не владеющие грамматикой обоих языков сознательно, теоретически, могут нанести только вред делу, их можно допускать к преподаванию лишь в качестве помощников, т. е. репетиторов, но не к преподаванию грамматики. Он имел ввиду конкретных людей, которым было поручено преподавание русского языка (Е. Гальперина-Каминского, М. Каннера, не имевших педагогической подготовки и французских университетских дипломов). Те, в свою очередь, защищались, заказывая хвалебные статьи журналистам, «работавшим на альянс» с Россией.

На месте преподавателей русского языка Леже хотел бы видеть французов с опытом преподавания своего родного в России, а таковых было мало и они не шли преподавать язык, не дающий прочного положения в школе. Вместе с тем, Леже утверждал, что вообще русский язык не может быть языком массовым, он должен являться элитарным элементом образования в учебных заведениях с древними языками, без навыка изучения которых

русский язык рискует оказаться малодоступным французским учащимся. Он настаивал таким образом на общеобразовательном и культурном значении русского языка, так как не видел перспектив его использования в предполагаемых практических целях<sup>7</sup>. Такой подход шел вразрез с мечтами сторонников экономической экспансии в Россию, которые желали постепенно сократить преподавания немецкого языка в средней школе, заменяя его русским. Действительно, первоначальный «медийный» успех (газеты сообщали о массе желающих изучать русский язык) быстро прошел и обернулся некоторым разочарованием: число учащихся уменьшалось, недовольство школьного руководства и родителей нарастало.

Для этого были серьезные причины. Место и статус русского языка в системе образования оставались неопределенными. Относясь к новым языкам, русский язык не являлся особо привлекательным, в том смысле, что его изучение в школе не давало действительного профессионального выхода и даже до не вело к диплому бакалавра. В то же время его репутация как языка трудного обусловила его включение лишь в программы лучших классических лицеев в Париже, обучение языкам в которых преследовало общеобразовательные, культурные цели. Эксперимент продолжался десятилетие и завершился закрытием большинства классов русского языка в средней школе.

Этот конфликт и различия в отношении к русскому языку, к его месту и назначению в системе образования отразились в учебной литературе, появившейся в данный период.

В этой связи важно отметить, что формирование университетских русистов как ученых исследователей происходило в тесном контакте с российской наукой, они начинали свой путь как слависты с длительного, по нескольку лет, пребывания в России. Они разделяли многие лингвистические взгляды с такими учеными, как Ф. И. Буслаев (1818–1897), И. И. Срезневский (1812–1880), В. И. Ламанский (1833–1914), Я. К. Грот (1812–1893), А. А. Шахматов (1864–1920), Ф. Ф. Фортунатов (1848–1914) и др.

Различные стороны их сотрудничества достаточно известны в истории русистики (очерки и статьи Бориса Унбегауна (1929), Андре Мазона (1933), Шарля Веренка (1985), Жана Брейяра (2010) и др.)

В то же время почти никогда не затрагивалась тема общности взглядов ученых на методы преподавания иностранных языков, в частности, Луи Леже и Поля Буайе, хотя они являлись разработчиками учебных книг и материалов для студентов.

Рассматривая учебные пособия, созданные во Франции и в России по новым языкам, мы пришли к выводам, которые представляются нам интересными.

Леже и Буайе, написавшие учебники русского языка для своих студентов (соответственно, 1878 и 1906 годы), в целом придерживались грамматико-переводного подхода (в его аналитическом и синтетическом вариантах), как и многие их современники, что, конечно, не является новостью.

Новые задачи обучения языкам вели к видоизменениям традиционных методов или отказу от них в пользу новых. Появлялись и компромиссные решения с желанием примирить старое и новое. Одно из них получило воплощение в российской концепции сознательно-сопоставительного изучения языков в разработке Ф. И. Буслаева и Я. К. Грота. После многочисленных дебатов между сторонниками и противниками классических языков и «классического» образования, именно вариант Буслаева-Грота, делающий упор на родной язык как основу и уравнивающий роль новых и древних языков в обучении, был принят в российских учебных заведениях и получил официальное закрепление с реформы 1871 года<sup>8</sup>.

Этот вариант оказался привлекательным и для французских русистов, которые живо интересовались ходом дискуссий, находясь именно в эти годы в России, многие замечания в их мемуарах и записках об этом свидетельствуют.

Кстати, представитель французского министерства, знакомившийся в 1878 году с организацией образования в России, в своем обзоре отмечал как очень интересную «идею комплементарности в преподавании новых и древних языков», при обсуждении которой он присутствовал в комитете российского образования<sup>9</sup>.

Позднее Андре Лирондель, русист и государственный чиновник, в 1909 году также писал с некоторым восхищением о функционировании слаженного ансамбля языков — новых, древних и родного — в российских гимназиях<sup>10</sup>.

Именно данный подход воплотился в учебной литературе по русскому языку как иностранному во Франции, в частности для высшей школы. Начинающие изучать русский язык в университетах или в Школе восточных языков имели уже достаточно серьезную подготовку по языкам древним и владели сознательно грамматикой родного языка, поэтому было логично строить обучение русскому языку, опираясь на базу, созданную в лицах. «Педагогическая формула» Буайе заключалась в разделении теории и практики в преподавании русского языка. Преподаватель знакомил учащихся с различными языковыми явлениями, объясняя их механизм, сравнивая с родным и другими языками, привлекая сведения культурного плана. «Репетиторы», т. е. русскоязычные помощники преподавателя, занимались (под его руководством) исключительно развитием навыков

произношения, письма и устной речи, дополняя основное преподавание. Так, в 1914 году в Школе восточных языков работало 5 преподавателей и 8 репетиторов, каждый из них проводил по три занятия в неделю. В своем теоретическом преподавании Буайе придерживался двух принципов: «абсолютная ясность в объяснении языковых явлений взятых в синхронии» и постоянная «связь с культурным контекстом». Учебники русского языка Леже, Поля Буайе, Жюля Легра вполне соответствовали требованиям сознательно-сопоставительного подхода в разработке Буслаева и Грота, успешно воплотившегося в учебниках по иностранным языкам в России.

Рассмотренные факты объясняют, почему «сюрпризное» введение русского языка в 1892 году в средней школе рассматривалось первыми учеными русистами как неподготовленное и плохо продуманное мероприятие.

Отторгая «германскую педагогику», большинство авторов учебников для средней школы, не имевших собственной методической концепции, которая могла бы служить задачам «практического» овладения языком, почти вынужденно опирались на модели учебников «по Оллендорфу», по «Отто-Гаспе-Зауэр», и лишь много позднее на модель Марка де Валетт, сторонника «прямых методов» в преподавании новейших языков.

В то же время среди книг для средней школы отметим учебники Эрнеста Комба (1852–?), переводчика, драматурга и преподавателя русского языка. Он учился у Поля Буайе в Школе восточных языков и старался, как он пишет сам в предисловии, быть «предельно ясным и рациональным», как и его наставник, в объяснении основных правил русской грамматики и в подборе словаря для примеров и упражнений. Как и Поль Буайе, он составил в дополнение курса грамматики учебное пособие, знакомящее с наиболее значимыми произведениями русской литературы<sup>11</sup>.

Особого внимания заслуживает учебник, разработанный Виктором Жакларом (1843–1900), преподавателем русского языка в парижском лицее Кондорсе (1893–1898), а раньше в семидесятых годах учителем французского языка в Санкт-Петербурге<sup>12</sup>. В России, кстати, Жаклар больше известен как революционер, активно участвовавший вместе со своей женой Екатериной Корвин-Круковской в событиях Парижской коммуны.

В предисловии к своему учебнику русского языка Жаклар указывал, что основывался на «генетической методе» Евгения Варона (?–1886), своего наставника на педагогических курсах в Петербурге. Варон же являлся одним из авторов популярных учебников по французскому языку, рекомендованных Министерством образования для средних учебных заведений в России со времени реформы 1871 года<sup>13</sup>. По своей структуре

и содержанию учебник В. Жаклара действительно очень близок к российским *концентрическим* (*прогрессивным, градуальным*) учебникам по иностранным языкам, созданным в рамках сознательно-сопоставительного подхода Буслаева-Грота<sup>14</sup>. «Сравнительный и градуальный метод русского языка» Жаклара состоит из трех книг, каждая из которых разделена на 20 уроков. Содержание каждого урока рассчитано на работу над различными сторонами рассматриваемых языковых единиц и синтаксических явлений. В них присутствуют сопоставления с родным языком, объяснения, примеры и упражнения различной трудности. Каждый урок содержит небольшие диалоги или связные тексты с лексикой урока. Принципы постепенного, *концентрического* освоения изучаемых явлений выдерживаются во всех трех частях учебника. Такое сходство представляется вовсе не случайным, а свидетельствует об общности взглядов их разработчиков. Учебник Жаклара несомненно мог бы послужить делу гармонизации преподавания русского языка в средней и высшей школах, как и ослаблению конфликта между ними во Франции рассматриваемого периода, так как был построен в духе лингводидактической концепции, признанной в высшей школе. К сожалению, этого не произошло. В силу сложившихся обстоятельств такой шанс оказался упущенным. Почти сразу после публикации своего пособия, вышедшего небольшим тиражом, Жаклар оставил преподавательскую деятельность, классы русского языка в лицее были закрыты, а учебник оказался преданным забвению.

## Примечания

- <sup>1</sup> *Puren Chr.* Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris, 1988. P. 42–57.
- <sup>2</sup> См., например: *Reiff Ch. Ph.* Grammaire russe avec des tableaux synoptiques pour les déclinaisons et les conjugaisons, des thèmes ou exercices gradués, le corrigé de ces exercices et l'accentuation de tous les mots russes par Ch. Ph. Reiff. Revue, corrigée et augmentée par *Louis Léger*, professeur de russe à l'École des langues orientales et au Collège de France. 4<sup>éd.</sup> P., 1878; 5<sup>éd.</sup> P., 1886 [Русская грамматика со сводными таблицами склонений и спряжений, текстами, ступеньчатыми и корректировочными упражнениями, а также удареением для всех русских слов... переработанная *Луи Леже*, профессором Школы восточных языков и Коллеж де Франс]; *Léger (Louis)*. Chrestomathie russe. Morceaux choisis et annotés par Louis LEGER professeur au Collège de France et à l'école supérieure de guerre. Armand Colin et Cie, Editeurs, 1895. 278 p. [Русская хрестоматия. Избранные отрывки. Аннотации Луи Леже, профессора в Коллеж де Франс и в Высшей военной школе]; *Léger L.* Russes et Slaves. Études politiques et littéraires. Trois volumes. Paris: Hachette, 1889, 1897, 1899 [Русские и Славяне. Политические и литературные этюды: В 3 т.]; *Léger L.* La Littérature russe. Paris: Colin, 2<sup>e</sup> édition, 1903 [Русская литература]; *Léger L.* Souvenirs d'un slavophile (1863–1897). Paris: Hachette, 1905 [Воспоминания славянофила]; *Léger L.* Histoire de Russie. Paris: Larousse. 1907 [История России]; *Léger L.* Histoire de la littérature



russe. Par Louis Léger, membre de l'Institut, correspondant de l'Académie de Saint-Petersbourg. Paris: Larousse, 1908 [История русской литературы. Луи Леже, член Французского Института и член-корреспондент Санкт-Петербургской Академии]; *Boyer P. et Spéranski N.* Manuel pour l'étude de la langue russe. Textes accentués. Commentaire grammatical. Remarques diverses en appendice. Lexique. Par *Paul Boyer* professeur à l'École des Langues orientales et *Nikolai Spéranski* ancien répétiteur à l'École des langues orientales. Paris, 1905; 6<sup>e</sup> édition. Paris: Armand Colin, 1947 [Учебник русского языка. Тексты с ударением. Грамматические комментарии. Различные заметки в приложении. Словарь. Поль Буайе, профессор Школы восточных языков и Николай Сперанский, бывший репетитор Школы восточных языков. 6-е изд. Париж: Арман Колен, 1947]

- <sup>3</sup> *Combes Ernest.* Grammaire russe élémentaire par Ernest Combes, professeur de russe au collège Stanislas Paris: Fischbacher, 1892 [Элементарная грамматика русского языка, составленная преподавателем русского языка коллежа им. Станислава]; *Combes Ernest.* Profils et types de la littérature russe, par *Ernest Combes* professeur au collège Stanislas. Paris: Fischbacher, 1896 [Профили и типы русской литературы]; *Fuchs Paul.* Nouvelle grammaire russe contenant outre les principales règles de la langue russe, des thèmes, des lectures et des conversations. Revue par *Marius Nicolas*, agrégé de l'Université, professeur de russe au lycée Carnot. Paris — Heidelberg, Jules Groos, Editeur. — Méthode Gaspey-Otto-Sauer. 392 p. 1906; 1915; 1921 [Новая грамматика русского языка, содержащая основные правила русского языка, тексты для переводов, чтения и разговоров, переработанная Мариусом Николя, агреже Университета, преподавателем русского языка в лицее Карно]; *Jaclard Victor.* Méthode nouvelle comparative et graduée pour l'étude de la langue russe. En trois parties. Par professeur de la langue russe au lycée Condorcet. Paris: Garnier, 1897 [Новый сравнительный и градуальный метод изучения русского языка. В трех частях. Жаклар Виктор, преподаватель русского языка в лицее Кондорсе. Париж: Гарнье, 1897].
- <sup>4</sup> *Fuchs Paul.* Grammaire russe à l'usage des Français. Nouvelle méthode de H.G. Ollendorff pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en six mois. Francfort sur M., 1874. 543 p. Gaspey-Otto-Sauer. [Грамматика русского языка для французов. Новая метода Г. Г. Оллендорфа научиться читать, писать и говорить на иностранном языке за шесть месяцев. Поль Фукс, преподаватель многих языков и составитель словарей. Франкфурт-на-М.: Жюль Грос. 1874. Коллекция Гаспе-Отто-Зауэр]; *Fuchs Paul.* Nouvelle grammaire russe contenant outre les principales règles de la langue russe, des thèmes, des lectures et des conversations. Deuxième édition revue par *Alexandre Tupffer*, professeur à Saint-Petersbourg. Heidelberg, Jules Groos, Editeur, 1888. 392 p. Méthode Gaspey-Otto-Sauer. [Новая грамматика русского языка, содержащая основные правила русского языка, тексты для переводов, чтения и разговоров. Второе издание, переработанное Александром Тюпперфом, преподавателем из Санкт-Петербурга]; *Motti Pietro* Petite grammaire russe. J. Groos, 1898. Gaspey-Otto-Zauer [Краткая русская грамматика]; *Tchernitsky A.* Nouvelle méthode théorique et pratique de la langue russe d'après la méthode Robertson, à l'usage des cours publics et populaires. C. Lerooy, 1895 [Новый теоретический и практический учебник русского языка по методу Робертсона для публичных и частных курсов]; *Массок Л.-И.* Лекции по русской грамматике читанные в Бордоском Атенею Л.-И. Массоком преподавателем русского языка. Leçons de grammaire russe faites à l'Athénée de Bordeaux par *L. Massoc* professeur de langue russe. Deuxième édition. Bordeaux, 1900.
- <sup>5</sup> *Mazon André.* La Science française. Paris, 1933.
- <sup>6</sup> [«Сделав нас в очередной раз смешными, увлечение прусской педагогикой уменьшается; легенда о «школьном учителе, победившем в битве под Садова» уходит в небытие,

как и многие другие, и французы начинают понимать, что они могут быть полезными гражданами, честными людьми и счастливыми воинами и не говоря по-немецки. Эта мода проходит, потому что она была слишком распространена;... И этот поворот в умах совпадает с политической эволюцией. Авторитарная Россия протянула руку республиканской Франции; наши народы прекращают смотреть друг на друга с пренебрежением; мы для них больше не кровожадные якобинцы, казнившие своего короля, а они для нас далеко не варвары. Не доказывает ли это, что даже самые плохие из людей чувствовали бы меньше взаимной неприязни друг к другу, если бы больше знали друг о друге? Направление движения задано...и поскольку во Франции люди увлекаются постоянно чем-то иностранным, русский язык здесь станет модным лет на тридцать, до тех пор пока не придет мода на китайский»] *Combes E. Profils et types de littérature russe. Paris, 1896. Préface, p. 1* [Профиль и типы русской литературы]. Из предисловия. С.1. (Перевод наш. — Н. К.)

<sup>7</sup> *Léger L. Russes et Slaves. Études politiques et littéraires. T. 3. 1899. P. 119–138* [Русские и Славяне. Политические и литературные этюды].

<sup>8</sup> См. об этом: *Кряжева (Кузьмина) Н. И.* «Метода академика Я. К. Грота» в учебных пособиях по иностранным языкам конца XIX века.// *Русский язык в культурно-историческом измерении. М., 2012.*

<sup>9</sup> *Hippeau Celestin (1803–1883). L'instruction publique en Russie. Paris, 1878: XXX, 11.*

<sup>10</sup> *Lirondelle André. L'enseignement des langues vivantes et particulièrement du français dans les établissements de l'enseignement secondaire en Russie. Paris, 1909.* [Преподавание французского и других новых языков в средних школах в России]; см. также: *Khanikof N. Études sur l'instruction publique en Russie. Paris: Gauthier-Villars, 1865* [Очерки о системе народного образования в России].

<sup>11</sup> См. примеч. 3.

<sup>12</sup> См. примеч. 3.

<sup>13</sup> *Varon Eugène. Cours élémentaire méthodique et pratique de langue française à l'usage des Russes. SPb., 1872; Helsingfors, 1874.* [Элементарный градуированный и практический курс французского языка для русских]; *Varon Eugène. Syntaxe française à l'usage de la jeunesse russe. SPb., 1882* [Синтаксис французского языка. Для российского юношества].

<sup>14</sup> См., например: *Фену А. (Fenou H.) Французская грамматика в сравнении ее с русской. Пособие для учащихся и учителей, не успевшим изучить русского языка теоретически. СПб.: Изд-во И. А. Исакова, 1871; Игнатович В. С. Концентрический учебник французского языка сравнительно с русским и латинским, состоящий из трех частей. Курс элементарный (Третья глава на связном тексте). Ч. 1. 17-е изд. СПб., 1899.*

**Nadezda I. Kriazheva (Kuzmina), University of Blaise Pascal, LRL E99, Clermont-Ferrand, France**

#### **TEXTBOOKS ON RUSSIAN LANGUAGE AT THE END OF XIX<sup>TH</sup> — BEGINNING OF XX<sup>TH</sup> CENTURY IN FRANCE (TEACHING HISTORY)**

The report is devoted to an analysis of French textbooks (Ch. Ph. Reiff and L. Leger, 1878; V. Jarcard, 1897; P. Boyer and N. Speranski, 1905), on the initial period of Russian language teaching at middle and superior schools. The author describes different points of view of scientists and sets up links to the original concept of foreign languages teaching, which was established at that period in Russia.

**Keywords:** Russian language teaching at middle and superior schools, French textbooks; initial period of Russian language teaching.

Соколова Екатерина Валерьевна  
*Санкт-Петербургский государственный университет*  
sokolova.ekaterina@gmail.com

## **ОБУЧАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ КУРСА УЧЕБНОГО ПЕРЕВОДА В ГРУППАХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТАЖЕРОВ**

В статье рассматриваются возможности использования курса учебного перевода в преподавании РКИ для обобщения и систематизации знаний учащихся в области грамматики, лексики и коммуникативной перспективы высказывания.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, порядок слов, бытийное предложение, структурно-семантические модификации предложения.

В группах стажеров программы Совета Международных Образовательных Обменов США (СМОО), проходящих краткосрочное аспектное обучение в СПбГУ с 1967 года, традиционно преподается перевод<sup>1</sup>. При этом перевод (с английского языка на русский) выступает не в качестве цели обучения, а в качестве средства обучения РКИ.

Учебный перевод включается в набор преподаваемых аспектов после первого семестра обучения в СПбГУ, когда стажеры достигают, как минимум, первого сертификационного уровня владения языком и уже знакомы с основными различиями систем родного и изучаемого языков. Следует, однако, заметить, что в группах стажеров СМОО учатся студенты разных специальностей, многие из них вовсе не филологи, а историки, социологи, политологи, будущие специалисты в области международных отношений. Кроме того, языковая подготовка учащихся может значительно различаться даже в пределах одной группы.

Продолжительность курса — 14 недель при 4 часах занятий по переводу в неделю (56 учебных часов). Краткосрочность обучения, необходимость учитывать разнообразные интересы учащихся, разный уровень владения языком требует тщательного отбора языкового материала для курса.

В задачи курса входит обобщение и систематизация знаний в области грамматики, лексики, коммуникативной перспективы высказывания. Курс позволяет учащимся подняться на уровень синтеза имеющихся у них знаний разных системных уровней.

В основе отбора языкового материала лежит сопоставительный анализ систем английского и русского языков. Английские предложения и тексты подбираются таким образом, чтобы при переводе на русский язык учащиеся максимально использовали свои пассивные знания и развивали речевые умения. Покажем, каким образом это делается, на примере тем, связанных с различием словорасположения английского и русского предложений в изобразительно-описательном тексте<sup>2</sup>.

В первом семестре обучения на занятиях по грамматике наши стажеры, независимо от стартового уровня, получают базовое представление о способах выражения пространственных и временных отношений, системе статических и динамических глаголов, а также о глаголах существования, наличия. Поэтому выбор в качестве материала для перевода собственно бытийных предложений, предложений, построенных по бытийным моделям, а также предложений других типов, которым в русском языке должны соответствовать конструкции, построенные по бытийным моделям, позволяет при переводе использовать ранее усвоенный материал, не отвлекаясь на анализ малоизвестных грамматических явлений. Итак, мы отбираем английские предложения, которым в русском языке соответствуют предложения с именем субъекта в реме, типовое значение которых описывается как «фрагмент мира и/или временной отрезок и его характеристика по наличествующему в нем предмету, явлению или событию»<sup>3</sup>. Для таких предложений в русском языке так называемый обратный порядок слов (предикат-субъект) является системным, а типичный порядок всех компонентов при их экспликации выглядит так:

|                                  |                           |                         |                        |
|----------------------------------|---------------------------|-------------------------|------------------------|
| <i>Пространственный параметр</i> | <i>Временной параметр</i> | <i>Группа предиката</i> | <i>Группа субъекта</i> |
|----------------------------------|---------------------------|-------------------------|------------------------|

В английском языке именно такое расположение компонентов характерно для зачинов в сказках:

(1) *Once upon a time, in a land far, far away, there lived a beautiful princess.*

Мы предлагаем для перевода предложение с абсолютным соответствием порядка компонентов для того, чтобы сначала продемонстрировать сходство систем контактирующих языков при выполнении определенного коммуникативного задания, и лишь потом обсуждать различия. Кроме того, такой подход позволяет закрепить в сознании учащихся речевой образец родного языка, по которому системно строятся русские предложения с указанным типовым значением.

Уже при переводе канонического сказочного зачина на русский язык возникают трудности, связанные с укоренившимися в сознании наших

учащихся штампами. Так, например, первая попытка перевода *Once upon a time* вызывает импульсивную реакцию *Жили-были*, и приходится обращать внимание студентов на, казалось бы, очевидные вещи: частеречную принадлежность *жили-были* и эксплицированную идею времени в конструкции *Once upon a time*. В то же время, простейший сказочный зачин дает возможность рассмотреть варианты перевода компонентов.

А. Временной параметр: *давным-давно* (с обсуждением формы *давным* и ее функции); *много лет назад*; *когда-то*; *некогда* (предлагается построить наречие, выражающее неопределенность временного параметра, по известной модели, напр., *несколько*).

Б. Пространственный параметр: поиск лексического эквивалента *land*: *земля*, *государство*, *царство*; неизбежное объяснение «русского» представления идеи удаленности — *тридевять*, *тридевятое*; предположительно-надежные пространственные конструкции (*в тридесятом государстве*).

В. Грамматические формы предиката *жил-был*, *жила-была*, который следует согласовать с субъектом, а не использовать в застывшей в сознании форме множественного числа.

Г. Специфический для русского языка способ выражения множественного субъекта: *король с королевой*, а не *король и королева*.

Мы предлагаем учащимся перечислить английские глаголы, употребляемые в конструкциях с *There*. Их число редко выходит за рамки десяти. Обращаем внимание на ограниченность списка и объясняем, что в русском языке в предложениях с обратным порядком слов предикат может быть выражен значительно большим числом глаголов и, кроме того, английский глагол *to be* при переводе часто коррелирует с русскими глаголами, более дифференцированно выражающими категорию экзистенциальности.

Далее мы демонстрируем, что в английском языке типовое значение «фрагмент мира и/или временной отрезок и его характеристика по наличествующему в нем предмету, явлению или событию» имеют и предложения с прямым порядком слов + именем локума в постпозиции к предикату:

(2) *One summer's day a little tailor sat on his table by the window in the best of spirits.*

Предлагается определить в этом предложении временной и пространственный параметры, элементы, относящиеся к группе предиката и к группе субъекта. Перевод этого предложения дает возможность повторить или представить (если это еще неизвестно) некоторые особенности построения словосочетаний и всего предложения.

А. Временной параметр: варианты перевода *one summer's day* — *в один летний день*; *одним летним днем* — подчеркиваются не очевидные возможность и необходимость согласования определений с формой *днем*.

Б Пространственный параметр: обсуждается вопрос о том, как студенты воспринимают сочетание *on his table by the window*, то есть, чем является *by the window* — детерминантом или определением слова *table*. Если все в группе считают *by the window* определением, мы обсуждаем русские предложно-падежные конструкции, которые могут выполнять в этом случае функцию несогласованного определения, ограничение на употребление предлогов и место несогласованного определения. Если мнения разделяются, и частью группы сочетание воспринимается как детерминант, обсуждается типичный порядок расположения детерминантов в русском предложении *у окна на столе* (от общего плана к крупному);

В. Группа предиката: предлагается определить элементы предикатной группы в английском предложении, обсуждается порядок расположения элементов в группе предиката в русском предложении — внимание акцентируется на различии.

Уровень, на котором наши студенты владеют русским языком, не позволяет ожидать перевода *in the best of spirits* как *в наилучшем расположении духа*; мы побуждаем их вспомнить известное им слово *настроение* и образовать превосходную степень прилагательного, соответствующего *best*.

Г. Группа субъекта: студентам разъясняется, что неизвестные и малоупотребительные слова в позиции субъекта подбираются нами намеренно, для того чтобы предотвратить импульсивный перевод субъекта в привычном порядке; что нет необходимости искать такое слово в словаре, как только оно замечено в английском тексте. Мы учим их делать это только после того, как они без помощи словаря переведут все остальные элементы предложения. Понятно, что такой прием иногда требует коррекции формы предиката при окончательном оформлении предложения.

Вслед за простыми предложениями мы предлагаем для анализа и перевода сложносочиненные и сложноподчиненные; занимаемся поиском элементов и их последовательным переводом в рамках, например, главного и подчиненного предложений:

(3) *Once upon a time, in the middle of winter, [when the snowflakes were falling like feathers on the earth], a queen sat at a window framed in black ebony. —*

*Однажды в середине зимы, [когда на землю перьями падали снежные хлопья], у окна в раме из черного дерева сидела королева.*

При переводе главного предложения обсуждаются предложно-падежные конструкции в функции несогласованных определений. При переводе придаточного предложения обсуждаются способы выражения сравнения *like feathers* — *перьями* и место этого сравнения в группе предиката.

Помимо предложений с полным набором указанных элементов мы предлагаем для перевода английские предложения с типовым значением «утверждение о наличии в поле зрения или внимания говорящего называемого предмета или явления» (с именем локума и темпоративом в нулевой форме)<sup>4</sup>. Такие английские предложения строятся а) по модели *There to be*:

(4) *There is a great deal of bicycle traffic*

и б) по моделям с прямым порядком слов субъекта и предиката:

(5) *Another shot sounded.*

Кроме того, мы используем английские предложения с типовым значением «место и состояние среды в его пределах»<sup>5</sup>, вроде

(6) *It's raining outside,*

которым в русском языке должны соответствовать предложения с нужным нам порядком слов.

При передаче на русский язык всех указанных типов предложений мы уделяем особое внимание переводу глаголов. В последнем случае отмечается специфичность русской конструкции *идет* *дождь*. В учебных целях мы просим студентов подбирать глаголы, отличные от глагола *быть*, даже в тех случаях, когда его употребление конкурирует с употреблением других глаголов. То есть, для нас важно, чтобы они были способны перевести предложение *It was raining* как *Шел дождь*, а не *Был дождь*.

Этот подход особенно важен при переводе предложений модели *There to be*. Так, в тех случаях, когда соответствующие английские предложения описывают расположение объектов в пространстве:

(7) *There was once a castle in the middle of a thick wood*

или

(8) *There is a black cover on the bed,*

мы просим учащихся использовать статические глаголы: *стоял замок*, *лежит покрывало*, так как такой способ представления ситуации обычно предпочитается носителями языка. Мы побуждаем студентов использовать русские глаголы, называющие частные способы существования некоторых классов субъектов. Например, при переводе

(9) *...and there were buttercups along both sides of the road*

требуем вспомнить, как минимум, глагол *расти*, и его форму прошедшего времени, и радость преподавателя не знает границ, если студентам самостоятельно удастся образовать форму прошедшего времени глагола *цвети*: *росли (цвели) лютики*.

Кроме того, мы указываем на необходимость переводить глагол *to be* глаголом *идти* при подлежащем, называющем процессное действие:

(10) *There was once a great war — шла война.*

Мы обращаем внимание на то, что при переводе глагола *to be* следует учитывать характер действия, например, его повторяемость:

(11) *There had been mornings, when he came in fearing to find her dead (бывали утра);*  
 (12) *I believe, there were some misunderstandings between them (случались недоразумения)*

или предельность

(13) *There was a slight noise behind her, and she turned just in time...*

требующая передачи с помощью глагола совершенного вида (*раздался шум*).

При переводе английских предложений с полнознаменательными глаголами наше внимание, помимо порядка слов, сосредоточивается на активном поиске адекватного русского эквивалента:

(14) *and the morning sun is filtering through the tree branches like spider webs (просвечивает).*

На следующем этапе мы обсуждаем возможность построения по бытийным моделям предложений с другими типовыми значениями, которая существует и в английском языке:

(15) *There was menace in his voice (признак);*  
 (16) *There existed a constant understanding between them (отношение).*

Даже тогда, когда английская модель содержит пространственную конструкцию, буквальный перевод ее на русский (с правильным порядком слов) может вызывать затруднения, связанные с тем, что мы здесь имеем дело не с физическим пространством, а с пространством отношений<sup>6</sup>, что для студентов неочевидно. Часто учащиеся предпринимают попытку передать по-русски истинное типовое значение предложения изосемической конструкцией: *Они всегда понимали друг друга*, что служит поводом для похвалы, однако мы побуждаем их к переводу с помощью трансформы: *Между ними существовало постоянное взаимопонимание.*

На основе этой информации мы обсуждаем возможность представления подлежащего английского предложения в качестве локативного члена в русском переводе в тех случаях, когда нормы русского языка не допускают персонификации неодушевленных существительных:

(17) *Chapter 7 discusses the applications of computers —*  
*В седьмой главе обсуждается применение компьютеров.*

В этом случае глагол насильственно лишается признака активности, а объект английского предложения в русском занимает субъектную позицию.

Дальше мы подбираем материал для перевода таким образом, чтобы иметь возможность рассмотреть различные типы модификаций бытийных предложений и предложений, построенных по бытийным моделям.



А. Авторизационные модификации, представляющие существование, наличие предметов, событий, явлений как результат чувственного восприятия или мыслительного действия:

(см. №5) *Another shot sounded.* —

*Послышался еще один выстрел;*

(18) *Jane's voice sounded troubled.* —

*В голосе Джейн звучало/слышалось/было слышно беспокойство;*

(19) *The room feels damp.* —

*В комнате чувствуется сырость.*

Б. Отрицательные модификации, представляющие пространство и его характеристику по отсутствию в его пределах названного предмета или явления:

(20) *There is nothing quite like the English country house anywhere else in the world.* —

*Нигде в мире не существует ничего, подобного английскому загородному дому;*

(21) *If it was not raining, it was sleeting or snowing.* —

*Если не было дождя, шел снег или мокрый снег.*

В. Авторизационно-отрицательные модификации:

(22) *There was no other visible stuff: just Mr. Hardcastle sitting among his folders.* —

*Больше никого из персонала не было видно.*

Г. Модальные модификации:

(23) *There must be something in what you say.* —

*В том, что вы говорите, должно что-то быть.*

Д. Фазисные модификации, представляющие место (время) и появление в нем предмета или возникновение явления:

(24) *I rang the bell. A pleasant-looking woman appeared.* —

*Появилась/вышла миловидная женщина;*

(25) *There appeared at the funeral two nephews and their wives.* —

*На похоронах появились / На похороны приехали два племянника с женами.*

Е. Отрицательно-фазисные модификации:

(26) *I repeated it to myself. No association came.* —

*Никакой ассоциации не появилось/не пришло.*

Таким образом, в рамках нашего курса реализуется принцип учета родного языка при обучении РКИ, отрабатываются ранее усвоенные языковые явления разных системных уровней и создаются предпосылки для формирования и развития речевых умений.

## Примечания

<sup>1</sup> См.: Шатилова М. О. Организация и проведение занятий по учебному переводу в центре русского языка и культуры. 2002. — URL: <http://seelrc.org/glossos>

- 
- <sup>2</sup> См. также: Соколова Е. В. Особенности порядка слов при описании: Пособие для учащихся из англоязычных стран. СПб., 1998.
- <sup>3</sup> Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. М.2000. С. 234.
- <sup>4</sup> Там же. С. 235.
- <sup>5</sup> Там же. С. 254.
- <sup>6</sup> Селиверстова О. Н. Контрастивная синтаксическая семантика. Опыт описания // Труды по семантике. М., 2004. С. 566.

*Ekaterina V. Sokolova, St. Petersburg State University*

#### **TRANSLATION AS AN EFFECTIVE METHOD OF TEACHING RUSSIAN TO THE NATIVE SPEAKERS OF ENGLISH**

The article discusses the potency of the translation course when teaching Russian as a foreign language. Translation contributes a lot to systematization and summarizing students' knowledge of grammar, lexis and functional sentence perspective.

*Keywords:* Russian as a foreign language, word order, existential sentence, structural sentence transformations.

Штадлер Татьяна Валерьевна<sup>1</sup>, Швадлакова Радка<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Экономический университет г. Вена, департамент международной бизнес — коммуникации, кафедра славянских языков (Австрия),*

<sup>2</sup> *Языковой центр Университета г. Пардубице (Чехия)*

<sup>1</sup> tatjana.stadler@wu.ac.at, <sup>2</sup> radka.svadlakova@upce.cz

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОПРЕЗЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: РУССКИЙ ЯЗЫК КАК LINGUA FRANCA В МЕЖСТУДЕНЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ**

Основная цель статьи — представить первые результаты совместного проекта Венского экономического университета (Австрия) и Языкового центра Университета г. Пардубице (Чехия) по использованию подготовленных студентами тематических видеопрезентаций в рамках обучения русскому языку. В статье представлены фрагменты видеозаписей чешских и австрийских студентов, комментарии, реакции участников проекта. Подготовка и использование видеозаписей — один из вариантов заданий, позволяющих увеличить время говорения изучающих русский язык студентов вне аудиторных занятий.

*Ключевые слова:* мультимедийные средства обучения, лингва франка, видеозаписи студентов, тематическая лексическая подготовка, мотивация студентов.

В высших учебных заведениях прежде всего западных стран в настоящий момент прослеживается устойчивая тенденция в обучении иностранным языкам: это, с одной стороны, максимальное сокращение количества аудиторных занятий с преподавателем и, с другой стороны, расширение и развитие предложений в сфере дистанционного обучения, разработка новых материалов для самостоятельного изучения иностранного языка, всё большее использование в процессе обучения ресурсов Интернета и новых информационных технологий. Одним из таких вариантов самостоятельной работы с иностранным, в данном случае русским, языком является совместный международный проект кафедры славянских языков Венского экономического университета (Австрия) и Языкового центра Университета г. Пардубице (Чехия), проводимый с 2012/13 учебного года в рамках программы обучения русскому языку.

Сначала несколько слов о вузах, которые принимают участие в этом проекте.

### *1. Венский экономический университет (Австрия).*

Языковое образование для студентов экономических дисциплин в г. Вена предусматривает как минимум два языка, первый из которых, конечно же, английский. Количество аудиторных занятий по второму иностранному языку, в частности русскому, составляет для бакалавров восемь так называемых обязательных часов в неделю за всё время обучения. То есть на практике студенты приходят на аудиторные занятия с преподавателем один, максимально два раза в неделю. Кроме того, количество студентов в группах даже на продвинутых этапах обучения доходит до 25–30. Группы достаточно негетогенные, среди студентов выделяются подгруппы с родным славянским и родным неславянским языком, что проявляется на уровне понимания русской речи и в навыках говорения, а также студенты, изучавшие русский язык в школе и начавшие обучение в университете. В Венском экономическом университете есть возможность пройти начальный годичный курс русского языка с «нуля» (2 аудиторных занятия по 1,5 часа в неделю), выпускники этого подготовительного курса имеют к началу языковой программы бакалавриата базовые знания грамматики и словарный запас на уровне A1+/A2. После окончания программы бакалавриата общее владение языком студентов оценивается на уровне A2, языком бизнес-коммуникации на уровне B2.

### *2. Языковой центр Университета г. Пардубице (Чехия).*

Преподаватели Языкового центра Университета г. Пардубице обеспечивают обучение английскому, немецкому и русскому языкам на шести факультетах университета (Химико-технологический факультет, Факультет экономики и управления, Факультет транспорта им. Яна Пернера, Факультет электротехники и информатики, Факультет здравоохранения и Факультет реставрирования). Всем студентам-бакалаврам независимо от выбранной специальности предлагается возможность посещения факультативного курса русского языка (2 семестра, 2 аудиторных занятия в неделю). Это базовый курс русского языка, его выпускники достигают языкового уровня A1+. Ежегодно открываются три группы, в каждой из которых в среднем по 25 студентов. На Факультете экономики и управления русский является обязательным иностранным языком. У студентов-бакалавров этого факультета в зависимости от их начальной подготовки есть возможность выбора: либо курс русского языка, предпосылкой для участия в котором является владение языком на уровне A1+, либо курс для продвинутых студентов с уровнем владения языком B1. В первом случае языковые знания студентов после трех семестров обучения оцени-

ваются как минимум на уровне А2+. Большинство студентов Факультета экономики и управления выбирает именно этот курс, практически каждый год набираются 3 группы по 20 человек. Курс русского языка с вступительным языковым уровнем В1 посещают студенты, изучавшие русский язык в школе и имеющие в аттестате зрелости оценку по этому предмету. К сожалению, таких студентов очень мало — в среднем 5 к началу каждого учебного года, а иногда группа вообще не набирается. Программа данного курса — язык бизнес-коммуникации. Студенты занимаются русским языком 3 семестра, по 4 аудиторных занятия в неделю. Некоторые из них сдают после третьего семестра тест на международный сертификат по русскому языку в Российском центре в г. Праге (пороговый уровень). Кроме всех перечисленных курсов, Университет г. Пардубице предлагает курсы русского языка заочным студентам на языковом уровне А2–В1.

Резюмируя всё вышесказанное, можно сделать вывод, что в каждодневной практике обучения русскому языку преподаватели обоих вузов сталкиваются с одними и теми же проблемами — малое количество аудиторных часов, относительно низкий уровень общего владения языком, нехватка возможностей для говорения в рамках занятий и недостаточный запас лексики и навыков говорения для полноценного общения с русскоязычными за рамками университета.

Для увеличения времени активного говорения в Венском экономическом университете уже за несколько лет до начала совместной работы с Языковым центром г. Пардубице начали использовать в качестве обязательных для выполнения заданий видеозаписи по заданным темам, которые студенты на продвинутых этапах обучения должны были самостоятельно готовить. Подобная идея использовалась и в г. Пардубице. Студенты Факультета экономики и управления должны были при помощи программы «PowerPoint» составлять презентации по заданным темам, их выступления являлись составной частью устного экзамена в конце летнего, т. е. второго семестра обучения.

Инициатором идеи использования русского языка как «лингва франка» по типу межстуденческого общения на других языках и интенсификации коммуникации между студентами, изучающими русский язык, выступила Радка Швадлакова, которая обратилась с этой идеей на кафедру славянских языков Венского экономического университета. После обсуждения деталей для апробации нового проекта были выбраны студенты курса «Бизнес-коммуникация 2» ВЭУ (уровень владения А2–В1 (специализация)) и студенты Факультета экономики и управле-

ния Университета г. Пардубице (уровень А2+ (общее владение) — В1 (язык специализации)).

Поскольку в особенности в Венском экономическом университете в рамках программы обучения общее владение языком уступает место языку специализации, было решено целенаправленно предложить студентам темы, не связанные со сферой делового общения.

Вот несколько из предложенных тем:

- Особенности австрийской / чешской кухни;
- Достопримечательности г. Вены / г. Пардубице;
- Самые знаменитые театры г. Вены / г. Пардубице
- Транспорт в Вене / Пардубице: виды, часы работы, варианты и стоимость билетов;
- Презентация одной из гостиниц г. Вены / г. Пардубице (по выбору): месторасположение и общественный транспорт, уровень, предлагаемые номера и сервис, дополнительные услуги, цена.
- Свободное время в г. Вене / г. Пардубице: куда пойти вечером?
- Австрийский / чешский календарь: праздники
- Календарь австрийских / чешских студентов: семестры, экзамены и каникулы;
- Ритм студенческой жизни: где завтракают, обедают, ужинают студенты, где они проводят свободное время?

Как видно из этого списка, австрийским и чешским студентам были предложены практически одинаковые темы, чтобы обеспечить близость лексической подготовки участников проекта. Здесь следует ещё раз указать на немаловажный момент, который был уже упомянут выше, — уровень общего владения русским языком на этом этапе обучения ещё не позволяет нашим студентам полноценно общаться с носителями языка и свободно понимать неупрощённую русскую речь, а видеозаписи студентов примерно того же уровня обучения позволяют закрепить лексику и грамматические конструкции по соответствующей тематике.

Первоначально студентам был задан вопрос об их согласии на участие в данном проекте и на использование и распространение их видеозаписей в обучающих целях. После того, как не поступило ни одного негативного ответа на заданные вопросы, студенты были проинформированы о том, что их видеозаписи будут смотреть студенты из Чехии / Австрии. Уже одно это чрезвычайно усилило мотивацию участников — некоторые студенты перезаписывали свои выступления до 9(!) раз, включили в записи анимацию, музыку, делали видеосъёмки на местах. Готовые видеозаписи студентов были выложены в закрытый домен на канале

Youtube, доступ к которому имели только участники проекта при помощи специального пароля. Надо сказать, что студенты работали совершенно самостоятельно, поэтому в записях встречаются ошибки в произношении и грамматике. К сожалению, в печатном формате нет возможности продемонстрировать результаты этого этапа проекта.

На втором этапе работы с видеозаписями студентам было предложено просмотреть и прокомментировать результаты работы коллег из другой страны в режиме online. Здесь мы поначалу столкнулись с проблемой частичной нехватки навыков формулирования собственного мнения на русском языке. В результате мы начали в рамках аудиторных занятий специально готовить студентов к этой задаче, нарабатывать речевые обороты для выражения интереса, оценки, мнения.

Вот несколько примеров таких комментариев (с сохранением грамматики и пунктуации оригиналов):

**Тема видеозаписи — «Достопримечательности г. Пардубице»:**

*«Эта презентация даёт обзор о городе Пардубице. Она очень интересная и многообразная. Мне очень нравится что ты не только описываешь о достопримечательности, но и говоришь о спорте и типичных деликатесах. Кроме того ты говоришь очень громко и понятно» (Сандра \*\*\*, Австрия)*

**Тема видеозаписи — «Промышленность г. Пардубице»:**

*«Каролина, твоя тема „промышленность в Пардубице“ была нелёгкая, но ты решила эту задачу очень хорошо! Я уверена, что тебе надо было учить точные данные об отраслях промышленности и много новых слов — очень впечатляет, что ты запомнила всё это! В общем очень профессиональная видео презентация!» (Вянса \*\*\*, Австрия)*

**Тема видеозаписи — «Чешская кухня»:**

*«Привет, Ленка!*

*Мне очень нравилось, что ты свободно говорила в видео. Более того, ты очень интересно рассказывала о твоей теме и хочется смотреть дальше видео. А также ты хорошо и понятно говорила на русском языке. Мне было смешно, что вы едите жареную рыбу с сахаром.*

*Удачи тебе!» (Марина, Австрия)*

**Тема видеозаписи — «Чешская кухня»:**

*«Привет Мариа. Меня зовут Тереза — мне 20 лет. Я учу специальность Управление бизнеса в Университете города Пардубице. Я на втором курсе и мы учим русскому языку второй семестр.*

*Я видела ваше видео и мне понравилось. Ты очень добрая и симпатичная. Атмосфера в ресторане Владимир, безусловно, очаровательная. Как часто ты посещаешь этот ресторан? Я много не знаю русскую кухню и я никогда не была в русском ресторане. В городе Пардубице не русского ресторана, но не-*

которые рестораны предлагают борщ. В Праге обязательно будет несколько ресторанов с русской кухней» (Tereza \*\*\*, Чехия)

**Тема видеозаписи — «Презентация одной из гостиниц г. Вены»:**

«Привет Патры и Соня!

Нас зовут Ян и Марек. Нам 23 года и в городе Пардубице мы живём два года. Мы учимся в Пардубицком университете на Экономическом факультете, наша специальность Менеджмент и изучаем русский язык первым годом.

Мы видели вашу видео-презентацию об отеле Бристол. Видео было интересное, потому что мы ещё не были в Вене, но и мы не знали ничего об этом отеле. Нам понравилось, что ваш русский был очень хороший и мы вас понимали без проблемы.

В Пардубицах находится примерно 15 отелей. Самый известный отель Эльбе лежит в самом центре города. Это трехзвездочный отель и одноместный номер стоит 1400 крон за ночь. К сожалению, мы ещё не посетили никакой пардубицкой отель, поэтому мы не можем вам посоветовать.

Хорошего настроения и отличных оценок!

Пока!» (Ян \*\*\* и Марек \*\*\*, Чехия)

**Тема видеозаписи — «Свободное время в Вене»:**

«Привет Инна,

меня зовут Ленка. Я студентка в университете города Пардубице. Я хочу прокомментировать твою презентацию о местах в Вене. Я слышала интересную информацию о том, как люди проводят свободное время. Мне понравилась информация об аттракциях в Пратере. Я удивлена, что есть возможность там купить чешские блюда и пиво. Я тоже посетила этот парк. Я попробовала несколько аттракций. Некоторые из них были прекрасные и я хочу ехать туда снова.

Приятного дня!

Пока» (Ленка \*\*\*, Чехия)

В целом, подводя итоги всему выше сказанному и показанному, можно сделать несколько выводов.

1. Такая форма работы позволяет намного увеличить мотивацию студентов в плане активного использования русского языка.
2. Происходит расширение и закрепление лексического запаса по темам, которые близки и актуальны для наших студентов.
3. Отрабатываются навыки говорения.
4. Завязываются межстуденческие контакты и (не в последнюю очередь за счёт того, что общение происходит не с носителями языка) уменьшается барьер для использования русского языка как «лингва франка».

В дальнейшем планируется (насколько позволяют технические возможности наших вузов) расширить рамки проекта, и наряду с видеозапи-



сями попробовать провести своего рода «видеомост», на котором студенты получили бы возможность прямого общения на русском языке.

**Tatiana V. Stadler**, *Vienna University of Economics and Business, Department of Foreign Language Business Communication, Institute of Slavic Languages*

**Radka Svadlakova**, *The Language Center of the University of Pardubice (Czech Republic)*

**THE USE OF STUDENTS' VIDEO PRESENTATIONS IN TEACHING RUSSIAN:  
RUSSIAN AS LINGUA FRANCA  
IN INTERPERSONAL COMMUNICATION AMONG STUDENTS**

The main objective of the article — to present the first results of a joint project of Vienna University of Economics (Austria) and the Language Center of the University of Pardubice (Czech Republic) on the use of thematic video presentations prepared by students as part of learning the Russian language. The article shows fragments of video presentations of both Czech and Austrian students, comments and reactions of the project participants. The production and use of videos is one way to increase speaking time outside the classroom for students studying Russian.

*Keywords:* multimedia teaching materials, lingua franca, students' video presentations, semantic and lexical preparation, motivation of students.

## СОДЕРЖАНИЕ

### Система языка: лингводидактическое описание в аспекте РКИ

|  |    |
|--|----|
| <i>Гончар М. С.</i><br>Языковые тенденции современного студенческого социолекта<br>в виртуальном дискурсе (на примере общения в социальной сети).....    | 5  |
| <i>Зиновьева А. С.</i><br>Иноязычные глагольные заимствования конца XX — начала XXI века<br>как объект комплексного лингвистического описания .....      | 9  |
| <i>Иванов С. Ю.</i><br>Конъюнктив в иностранной аудитории.....   | 15 |
| <i>Ласкарева Е. Р.</i><br>Лексическая сочетаемость и степень свободы в иностранном языке.....  | 20 |
| <i>Лыпкань Т. В.</i><br>Фонетическое оформление речи на родном языке русских эмигрантов<br>IV–V волны в Германии.....                                    | 27 |
| <i>Мирошникова М. Г.</i><br>О проблеме интерпретации «сложного» синтаксиса современной русской<br>художественной прозы в практике преподавания РКИ ..... | 34 |
| <i>Морозов М. А.</i><br>К вопросу о собственно публицистических фразеологизмах.....  | 39 |
| <i>Сретенская Л. В.</i><br>Лексические новообразования в аспекте РКИ<br>(на материале языка СМИ и Интернет-ресурсов).....                                | 45 |
| <i>Хаджихалилович С. С.</i><br>Обучение РКИ и его преподавание в сопоставлении<br>с обучением хорватскому как иностранному и с его преподаванием .....   | 51 |

### Соизучение языка и культуры

|  |    |
|--|----|
| <i>Любимова Н. А., Бузальская Е. В.</i><br>Терминологическое микрополе «языковая личность» .....                                 | 61 |
| <i>Мильбрет А. А.</i><br>Урод в русской языковой картине мира .....  | 69 |
| <i>Моисеева Я. В.</i><br>Фразеологические единицы, прототипически обозначающие манеру<br>движения, в русской лингвокультуре..... | 74 |

|  |    |
|--|----|
| <i>Свидинская Н. Т.</i>  |    |
| Культурные барьеры и их преодоление.....   | 79 |
| <i>Шишков М. С.</i>  |    |
| К вопросу о понятии лингво(социо)культурной ситуации.....  | 84 |
| <i>Юань Лиин</i>   |    |
| Представление о воспитанности / невоспитанности<br>в русском и китайском языках (по результатам анкетирования) ..... | 88 |

**Текст: проблема типов текста  
и участия языковых средств в их формировании**

|  |     |
|--|-----|
| <i>Иванова Т. С.</i>   |     |
| Типы научно-учебных текстов по дисциплине «Лесоведение»<br>как основа организации обучения в РКИ.....                    | 97  |
| <i>Колесова Д. В.</i>  |     |
| Аргументация в политическом тексте:<br>вербальная репрезентация модусных категорий .....                                 | 102 |
| <i>Попова Т. И.</i>  |     |
| Гипертекстуальность повествовательного Интернет-текста<br>как экспликация возможностей его смыслового расширения.....    | 108 |
| <i>Ракова И. В.</i>  |     |
| Об одном из приёмов построения речи в автобиографическом романе<br>А. П. Чудакова «Ложится мгла на старые ступени» ..... | 114 |
| <i>Реброва И. В.</i>   |     |
| Функционально-семантический тип речи <i>описание</i><br>и имплицатура текста (к постановке проблемы).....                | 122 |
| <i>Снитко А. Ю.</i>  |     |
| Стратегия доминирования<br>и структурная организация диалога в телешоу.....  | 129 |

**Обучение русскому языку как иностранному:  
теория и практика**

|  |     |
|--|-----|
| <i>Бондаренко А. А.</i>  |     |
| Дневник на занятиях по русскому языку как иностранному.....  | 137 |
| <i>Вишнякова С. А., Трефилова С. Г.</i>  |     |
| Метод моделирования типовых моделей предложения<br>научно-учебного текста.....                                     | 142 |
| <i>Глазкова Т. В.</i>  |     |
| Язык специальности на уроке русского языка как иностранного<br>в музыкальном вузе: культурологический аспект ..... | 149 |

*Дулёбова И.*

Литературные реминисценции в газетно-журнальных заголовках  
и практика преподавания РКИ ..... 154

*Кирова М. Ю.*

Опыт использования песенных материалов в процессе обучения  
русскому языку как иностранному ..... 162

*Кряжева (Кузьмина) Н. И.*

Учебные пособия по русскому языку во Франции  
конца XIX — начала XX века (из истории преподавания) ..... 166

*Соколова Е. В.*

Обучающий потенциал курса учебного перевода  
в группах англоязычных стажеров ..... 178

*Штадлер Т. В., Швадлакова Р.*

Использование видеопрезентаций студентов  
в рамках обучения русскому языку: русский язык как Lingua franca  
в межстуденческом общении ..... 186

*Научное издание*

**РУССКИЙ ЯЗЫК  
КАК ИНОСТРАННЫЙ  
И МЕТОДИКА  
ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ**

*Выпуск 26*

Материалы секций XLIII Международной  
филологической конференции

11–16 марта 2014 года,  
Санкт-Петербург

Редакционная коллегия: д-р филол. наук, проф. *Е. И. Зиновьева*,  
д-р филол. наук, проф. *Н. А. Любимова* (отв. ред.), д-р пед. наук, проф. *Л. В. Московкин*,  
д-р филол. наук, проф. *Т. И. Попова*, д-р филол. наук, проф. *К. А. Рогова*,  
д-р филол. наук, проф. *В. В. Химик*, канд. филол. наук, доц. *М. С. Шишков* (отв. секр.)

ISBN 978-5-8465-1462-1



Оригинал-макет  
*М. С. Шишков*

Филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета.  
199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 11.

Подписано в печать 03.03.2015.  
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60×84 1/16.  
Усл. печ. л. 12,2. Тираж 70 экз. Заказ №

Отпечатано в типографии «Х-PRINT»  
194044, Санкт-Петербург, Б. Сампсониевский пр., д. 47.

**РУССКИЙ ЯЗЫК  
КАК ИНОСТРАННЫЙ  
И МЕТОДИКА  
ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ**

Выпуск 26

ISBN 978-5-8465-1462-1



9 785846 514621 >