

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
АССОЦИАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ («РОПРЯЛ»)**

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

Выпуск 31

Санкт-Петербургский государственный университет
Ассоциация преподавателей русского языка и литературы («РОПРЯЛ»)

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

Выпуск 31

Санкт-Петербург
2020

УДК [811.161.1:37.02](063)

ББК 81.2 Рус-9

Р89

Редакционная коллегия

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

Р89 **Русский язык как иностранный и методика его преподавания: сб.**
научн. тр. Вып. 31 / Редкол.: *Е. И. Зиновьева, Н. А. Любимова* (отв. ред.),
Л. В. Московкин и др. — СПб.: «РОПРЯЛ», 2020. — 116 с.

ISBN 978-5-6045236-2-9

ISSN 2499-9903

Сборник содержит статьи, посвященные актуальным проблемам изучения языка и речи в аспекте РКИ, вопросам соотношения языка и культуры, анализу текста, а также теории и практике обучения русскому языку как иностранному.

ББК 81.2 Рус-9

ISBN 978-5-6045236-2-9

ISSN 2499-9903

© Коллектив авторов, 2020

© РОПРЯЛ, 2020

Бузальская Елена Валериановна
Санкт-Петербургский государственный университет
e.buzalskaya@spbu.ru

РЕЧЕВОЙ ЖАНР «АННОТАЦИЯ К НАУЧНОЙ СТАТЬЕ ПО ЛИНГВИСТИКЕ»: ТИПИЧНЫЕ МОДЕЛИ РЕАЛИЗАЦИИ

Целью статьи является выявление наиболее типичных вариантов реализации модели речевого жанра «аннотация к научной статье по лингвистике». Материалом исследования являются 200 аннотаций, опубликованных в журналах, рекомендованных ВАК. Анализ речевого жанра проводился в рамках методологии жанроведческого подхода (выявление когнитивных и прагмалингвистических оснований). Результатом анализа является выявление трёх моделей, представляющих собой наиболее типичные, повторяющиеся сочетания компонентов модели.

Ключевые слова: аннотация; модель; речевой жанр.

Введение

Аннотация к научной статье — речевой жанр, сопутствующий публикации и служащий целям экономии времени читателя, усилий издателя при размещении статей в рубриках журнала и рекламным целям в случае отдельной печати. Как самостоятельный речевой жанр аннотация к научной статье приобрела широкое распространение сравнительно недавно и стала обязательным компонентом публикации после появления в сети интернет-изданий. Приобретение аннотацией специфических черт продолжается до сих пор: несмотря на наличие общей модели жанра, разные журналы в зависимости от своего статуса и особенностей печати предлагают свои критерии, по которым должна быть оформлена аннотация. Ситуация осложняется ещё и тем, что требования и критерии меняются практически ежегодно. Все это создаёт немало проблем, особенно остро встающих перед студентами-иностранцами, магистрантами и аспирантами, работающими над своими первыми статьями и пытающимися осмыслить общие закономерности оформления и содержания аннотации к статье. Представляется целесообразным проведение исследования, направленного на выявление вариантов реализации данного жанра, успеш-

но прошедших редакционную проверку и опубликованных в ведущих российских журналах.

Исторически становление научной статьи в современном её варианте началось в начале 1980-х гг. в Европе и к концу 1980-х в СССР, когда появились требования, связанные выделением *разделов* или *рубрик*¹. К 1990-м гг. данные разделы стали неотъемлемой частью формы научной статьи, за ними закрепились устойчивые наименования (*аннотация, ключевые слова, введение, выводы* и под.). К 1990-м гг. стремление к унификации структуры статей приводит к тому, что в подавляющем большинстве опубликованных статей присутствуют ключевые слова и аннотация, тогда как разделы, которые начинают и завершают статью, называются по-разному: *Введение, Вводные замечания, Вступление; Заключение, Выводы, Итоги*. В то же время наблюдается тенденция к отказу от использования бывшего до 1980 годов популярным деления статьи на части при помощи астерисков (***) и цифр.

Аннотация является одним из включённых в гипержанр научной статьи речевых жанров, чья модель постепенно становится все более очевидной, на что указывает тот факт, что в настоящее время в некоторых журналах (например, «Вопросы когнитивной лингвистики») этот жанр при размещении на странице не имеет отдельного наименования «Аннотация», так как узнается читателем из без него.

Для уточнения основной модели аннотации к научной статье и наличия вариантов, связанных с её расширением, было проанализировано 200 статей, опубликованных за последние два года (2020 и 2019) в 9 журналах, входящих в настоящее время в список рекомендованных ВАК изданий для печати научных статей при соискании ученой степени по специальности 10.02.01 («Вопросы языкознания», «Филологические науки», «Вестник СПбГУ. Язык и литература», «Мир русского слова», Rhema, «Жанры речи», «Вестник Московского государственного областного университета», «Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика», «Вестник ТомГУ»).

1. Когнитивно-содержательные параметры модели и её расширения

С позиций когнитивного описания любой речевой жанр представляет собой конвенционально утверждённую пресуппозицию реализации основной речевой стратегии, являющейся, как правило, проекцией наименования жанра на его структуру. Речевая стратегия Аннотации во многом определена тем, как научное сообщество понимает смысл наименования: *annotatio* (лат.) — изначально всего лишь «комментарий», однако, соглас-

но требованиям редакционных коллегий научных журналов и исследователей², он должен в целом удовлетворять следующим требованиям:

- 1) опираться на содержательно-фактуальный тип информации (информация должна исключать эмоциональное воздействие, быть однозначной, не должна содержать подтекст);
- 2) сведения в аннотации излагаются кратко, основное внимание уделяется результатам, выделяющим научную работу из ряда тематически и методологически ей сходных;
- 3) аннотация должна обладать автономностью: информация, изложенная в аннотации, должна быть понятна без прочтения статьи;
- 4) содержание должно создавать корректное цельное представление о научной статье, достаточное для вынесения суждения о сути научного исследования;
- 5) аннотация может быть структурированной (быть написана с выделением разделов) и не структурированной (иметь произвольную структуру).

Анализ аннотаций проводился согласно жанроведческому лингвокогнитивному подходу³, основанному на многоаспектном описании речевого жанра: с точки зрения когнитивного основания (выявление типа концептуальной структуры), прагмалингвистического (определение ведущей речевой стратегии и составляющих её речевых тактик), стилистического (определение типичных конструкций и характеристик лексических единиц) и формального (типичное форматирование текста). Поскольку целью данной статьи является описание наиболее общих характеристик российской аннотации к лингвистической статье, часть анализа, посвящённая стилистическим параметрам и типичным последовательностям (цепочкам) цепочкам речевых тактик, в данном тексте не представлена, однако результаты данного предварительного исследования позволили ограничить число вариантов речевых стратегий лингвистической статьи тремя основными: убеждением (разрушение неверного или устаревшего представления и построение нового), интерпретацией (поиск вариантов компонентов, структуры, иных характеристик, свойственных известному лингвистическому факту), трансляцией (создание или открытие принципиально нового объекта исследования или теории, описание и создание общего представления о нем у читателя).

Вторым компонентом описания являются когнитивно-содержательные параметры, предопределяющие структуру типичной реализации жанра, которые связаны с тем, основан ли конкретный текст на рассуждении относительно концепта-гештальта (предмет исследования дан вне ситуации контекстного использования), концепта-фрейма (предмет исследова-

ния помещён в среду реализации) или концепта-сценария (помимо учёта ситуации использования, исследуется хронология динамики изменений предмета исследования). Примером аннотации, основанной на гештальте, может служить, например, исследование лексико-семантических групп; основанной на фрейме — дискурс-анализ; на сценарии — изложение результатов проведения эксперимента по корректировке умений или навыков. От типа концепта зависит, таким образом, вся траектория реализации цели аннотации.

Третьим признаком, создающим вариативность, является референтная отнесенность: любая научная статья в теоретической части опирается на индексальную референцию (отсылку к существующим идеям и теориям, исследование национально-культурного компонента в значении, структуре или функционировании единицы), в практической части — дескриптивную (описание предмета или процесса, проведённое автором статьи). Следовательно, в зависимости от теоретической / эмпирической направленности, аннотация может быть сфокусирована на теоретической (частотно для лингвистических статей) или на практической значимости (характерно для статей по лингводидактике).

Согласно рассмотренным когнитивно-прагматическим параметрам, характеристики аннотаций, полученные в результате анализа выбранных сплошной выборкой единиц, можно представить в следующей таблице (табл. 1).

Таблица 1
Зависимость компонентов содержания от вариативности параметров

Параметр	Речевая стратегия (%)			Референтная соотнесённость (%)	
	Убеждение	Интерпретация	Трансляция	Индексальная	Дескриптивная
Гештальт	1	21	10	14	14
Фрейм	7	34	15	40	18
Сценарий	4	6	2	7	7
Итого	12	61	27	61	39

Примечание: В таблице параметр референтной отнесенности коррелирует только с типом концепта (когнитивным основанием), и только через него уже получает связь со стратегической направленностью аннотации.

По итогам данной части анализа аннотаций можно сказать, что наиболее частотными сочетаниями категорий для аннотаций к лингвистическим статьям являются: *Интерпретация — Фрейм — Индексальная рефе-*

ренция (ИФИ — 26%); *Интерпретация — Гештальт — Дескриптивная референция* (ИГД — 13%); *Интерпретация — Фрейм — Дескриптивная референция* (11%). Наиболее редкими являются аннотации, построенные на стратегии *Убеждения (открытое доказательство) — Гештальта — Дескриптивной референции* (1%); *Убеждения — Сценария — Дескриптивной референции* (2%). Отсутствует модель, соединяющая компоненты: *Убеждение — Гештальт — Индексальная референция*.

Следовательно, с когнитивно-прагматических позиций можно выделить три наиболее распространённые модели аннотации к лингвистической статье:

- 1) аннотация свидетельствует об анализе и интерпретации лингвистического объекта в контексте его использования с выводом, касающимся национально-специфических или культурологических причин (модель ИФИ);
- 2) автор предлагает интерпретацию взаимосвязи характеристик объекта, существующего в системе языка и занимающего определённое положение по отношению к другим подобным объектам, опираясь на описание компонентов исследуемых единиц (модель ИГД);
- 3) аннотация свидетельствует об анализе и интерпретации лингвистического объекта в контексте его использования с результатом, выводимым автором из описания компонентов единиц без учёта лингвокультурологических характеристик (модель ИФД).

2. Содержательные и формальные характеристики аннотации к научной статье

Помимо основного содержания и изложения результатов, аннотация все чаще содержит разделы, кратко описывающие методологические основания работы. В разных журналах их количество и жёсткость формулировки различны. Некоторые требуют точного, эксплицитного отражения, тогда как для других является нормой имплицитное описание, «встроенное» в текст. К наиболее частотным разделам аннотации следует отнести цель, методы, теоретическую значимость и новизну, практическую значимость, описание материала, испытуемых, а также наличие идейно-абстрактного итога, обобщающего результаты в виде тезиса (табл. 2).

Полученные данные свидетельствуют о наличии двух полюсов — общефилологического (информация даётся в качестве живого, не окончательного процесса, последующее возвращение к изучению которого возможно и/или необходимо) и естественнонаучного (информация представлена как окончательный факт, получение которого описано с техни-

Таблица 2

Выраженность компонентов содержания аннотации к научной статье

Компонент	Эксплицитно (%)	Имплицитно (%)	Нет формулировки (%)
Цель	42	18	40
Методы	49	16	45
Материал/испытуемые	32	13	55
Теоретическая значимость и новизна	25	22	53
Практическая значимость	24	48	28
Наличие тезиса	47	26	27

Примечание: Серым цветом в таблице выделены преобладающие характеристики.

ческой стороны). В связи с этим цель исследования была выражена эксплицитно (формулировками: «Целью данной статьи является...», «Цель статьи состоит в...» и под.) в 42% аннотаций (84 текста). В 40% текст аннотации содержал описание проведённого исследования с выделением новых характеристик изучаемого объекта, при этом невозможно было однозначно установить цель исследования. В 18% аннотаций авторы указывали на цель косвенно, например, в итоговых фразах «таким образом, было доказано, что», «удалось установить взаимосвязь между», «употребление X действительно может рассматриваться как Y» и под.

Материал исследования упоминался в аннотации в том случае, если речь шла о программах обучения, о контекстном анализе (Национальный корпус русского языка, EnTenTen15, Британский национальный корпус BNC, Корпус современного американского языка COCA и др.), анализе конкретных произведений (К. Абэ, Р. Л. Стивенсон, А. П. Чехов и др.). В аннотациях, посвящённых лексическим вопросам, упоминание о материале исследования встретилось лишь единожды — в аннотации к статье, посвящённой выявлению латентных англицизмов в русской терминосистеме и работе над «Словарём англицизмов русского языка». К имплицитным описаниям материала можно отнести указания на ограниченную группу объектов (например, символы рекламы мировых брендов, тактильные жесты, наименования ветров и пр.). К имплицитному указанию на методы были отнесены случаи, когда вместо конкретных методов и подходов автор ограничивался общими формулировками, например: «...описание

с позиций семантики, прагматики и синтактики». По тому же принципу были разграничены остальные критерии.

С выделением компонентов аннотации к статье связаны и формальные ее показатели. Как правило, они определяются редакцией журнала и заключены в форматировании текста, выборе шрифта, количестве символов или слов. Помимо общих показателей, есть ряд частных:

- 1) наименование жанра (само слово «Аннотация») отсутствовало в 8 % аннотаций;
- 2) выделение абзацев внутри аннотации: 90% аннотаций состояло из одного абзаца, в 10% аннотаций были выделены абзацы, как правило, в том случае, если было необходимо эксплицитно формулировать цель, методы, результаты;
- 3) использование шрифтового варьирования: курсив встретился в 9% аннотаций при приведении примеров, выделение полужирным стилем — только в одной аннотации (0,5%), подчёркивание не встретилось ни в одном тексте;
- 4) в 4% аннотаций авторы использовали формулы и символы;
- 5) 8% аннотаций содержали узкоспециальные термины с их определением;
- 6) примеры, иллюстрирующие типы исследуемых объектов, встретились в 7% аннотаций (14 текстов).

Выводы

Анализ аннотаций позволяет предположить, что современная аннотация к лингвистической статье удовлетворяет следующим характеристикам.

Общие формальные параметры: аннотация представляет собой один абзац, как правило не содержит элементов шрифтового варьирования, формул, символов, развёрнутых определений узкоспециальных терминов и понятий, примеров, иллюстрирующих или доказывающих изложенные положения.

С когнитивно-прагматических и содержательных позиций аннотация к лингвистической статье 2019–2020 гг. имеет три основные модели своей реализации, выявленные по принципу частотности соединения компонентов.

1. ИФИ. Речевая стратегия: интерпретация (определение поля вариативности, наличия типов, установление границ между близкими явлениями, выявление сферы и специфики использования лингвистической единицы в речи); когнитивное основание: фрейм (контекстный анализ); референт: индексальный (учёт национальной и культурной специфики, анализ суще-

ствующих теорий, критический пересмотр и развитие идей). Формульная реализация цели и тезиса обязательна, обязательно упоминание методов исследования и материала (откуда взяты контексты). Теоретическая и практическая значимость могут быть выражены имплицитно (они выводимы из краткого описания процедур и полученных результатов).

2. ИГД. Речевая стратегия: интерпретация (поиск наличия типичной структуры, вариантов, установление границ между близкими явлениями внутри языковой системы); когнитивное основание: гештальт (анализируется отдельно взятый объект как элемент системы языка); референт: дескриптивный (результаты исследования связаны с прямым наблюдением и не выходят за рамки структурной лингвистики). Формульная реализация цели и тезиса обязательна, указание на методы и источники материала могут быть выражены имплицитно (например, нет необходимости перечислять словари при анализе компонентов значения лексической единицы). Теоретическая значимость имплицитна, практическая значимость сформулирована отдельным предложением.

3. ИФД. Речевая стратегия: интерпретация; когнитивное основание: фрейм; референт: дескриптивный (объект исследуется контекстуально, однако сама ситуация носит универсально-человеческий характер, не имеет имплицитно выраженной национальной и культурной специфики). Формульная реализация цели и тезиса обязательна, описание методов исследования и материала эксплицитны. Теоретическая значимость выражена имплицитно, практическая — эксплицитно.

Выбор варианта модели, безусловно, связан с областью исследования, задачами и методологическим аппаратом. Опираясь на выявленные факты, представляется возможным говорить о типичной реализации данного речевого жанра, что может стать первым шагом к формированию умений написания аннотаций подобного рода студентами и аспирантами.

Примечания

¹ Научная статья. Основные требования к содержанию и структуре: нормативные и методические материалы. М., 1989; *Шмара И. Ф.* Научная медицинская статья: эволюция жанра (на материале статей из журналов США): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1993; *Swales J. M.* Genre Analysis. English in academic and research settings. Cambridge, 1990; How to... write an abstract // Emerald Group Publishing [сайт]. URL: <http://emeraldgroupublishing.com/authors/guides/write/abstracts.htm/> (дата обращения: 09.08.2020).

² ГОСТ 7.9–95 (ИСО 214–76) СИБИД. Реферат и аннотация. Общие требования. М., 2001; *Силкина О. М.* Суперструктура научной аннотации: универсальное и культурно-специфическое (на материале английского, немецкого и русского языков) // Научный

результат. Вопросы теоретической прикладной лингвистики. Т. 5, № 3. 2019. С. 82–98; Сысоев П. В. Правила написания аннотации // Иностранные языки в школе. 2009. № 4. С. 81–83; Истрина М. В. Аннотирование произведений печати: методическое пособие. М., 1981; Силкина О. М. Аннотация как жанр научного дискурса // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». 2018. Т. 15, № 3. С. 70–76; Ковалева Т. А., Ильина И. В. Как написать аннотацию к научной статье // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. Вып. 12 (164). С. 173–177.

- ³ Гайда Ст. Жанры разговорных высказываний // Жанры речи. Саратов, 1999. Вып. 2. С. 103–111; Гольдин В. Е. Имена речевых событий, поступков и жанры русской речи // Жанры речи. Саратов, 1997. Вып. 1. С. 23–34; Дементьев В. В. Теория речевых жанров М., 2010; Долинин К. А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия // Жанры речи. Саратов, 1999. С. 7–12; Седов К. Ф. Анатомия жанров бытового общения // Вопросы стилистики. Человек и текст. Саратов, 1998. Вып. 27. С. 9–20; Салимовский В. А. Жанры речи в функционально-стилистическом освещении (русский научный академический текст): Дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2002; Кожина М. Н. Речевой жанр и речевой акт // Жанры речи. Саратов, 1999. С. 15–23.; Бузальская Е. В. Лингвокогнитивный анализ речевого жанра эссе / Науч. ред. Н. А. Любимова. СПб., 2015.

Elena V. Buzalskaia, *St. Petersburg State University*

SPEECH GENRE «ANNOTATION TO A SCIENTIFIC ARTICLE ON LINGUISTICS»: TYPICAL MODERN MODELS

The purpose of the article is to identify the most typical variants of the model of the speech genre “Annotation to a scientific article on Linguistics”. The research material is 200 resumes published in journals recommended by the Higher attestation Commission of the Ministry of education and science. The methodology of speech genre analysis was carried out within the framework of genre studies (identification of cognitive and pragmalinguistic grounds). The result of the analysis is identification of three models that represent the most typical, repetitive combinations of model components.

Keywords: annotation; model; speech genre.

Вознесенская Ирина Михайловна
Санкт-Петербургский государственный университет
i.voznesenskaya@spbu.ru

УЧЕБНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗГОВОРНОГО ДИАЛОГА В АСПЕКТЕ РКИ

В статье разговорный диалог рассматривается в фокусе задач формирования коммуникативной компетенции учащихся при обучении русскому языку как иностранному. В качестве обучающего материала предлагается использовать тексты современной художественной литературы. Названы некоторые разновидности диалога в сфере семейного и дружеского общения, выделены коммуникативные и языковые явления, подлежащие освоению при изучении русского языка иностранцами.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; неофициальное общение; разговорный диалог; коммуникативная компетенция; современная литература.

Неофициальное устное речевое общение, чаще всего в типичной для него форме разговорного диалога, в настоящее время широко представлено не только в непосредственной повседневной коммуникации, но и актуально для других сфер функционирования русского языка — современной литературы, кино, театра, массовой коммуникации, находит активное использование в медийном пространстве, интернет-коммуникации. Этот фактор вызывает необходимость усиления внимания в учебной практике к особенностям речевой организации неофициального дружеского и семейного общения, развитию коммуникативной компетенции учащихся в устной разговорной речи (преимущественно в аспекте ее понимания и восприятия).

Живая диалогическая речь является важным объектом лингвистического изучения. Появившиеся в последние два десятилетия значимые исследования российских специалистов в области коммуникативной лингвистики, лингвистической прагматики, в жанроведении, а также изучения устной разговорной речи позволили выявить и описать существенные характеристики разговорного диалога¹, типологические жанровые разновидности², дать описание актуальных для неофициального диалогического взаимодействия языковых средств с учетом «целого ряда параме-

тров общения: социолингвистических, стилистических, коммуникативно-прагматических»³.

В последнее время значительное внимание уделялось изучению семейного общения, что нашло отражение в работах А. В. Занадворовой⁴, А. Н. Байкуловой⁵, Я. Т. Рытниковой⁶ и других специалистов. Повседневное речевое межличностное взаимодействие, представленное в значительной мере диалогическими формами, изучается и в аспекте его национальных ценностных составляющих, выявляются «коммуникативно-культурные константы», свойственные русскому речевому поведению, такие, как откровенность, скромность, благожелательность⁷. Как справедливо пишет Т. В. Матвеева, «с развитием лингвокультурологии приобрел особое значение вопрос о ценностном содержании разговорной речи. Именно в сфере непринужденного речевого общения вырабатываются и передаются от поколения к поколению постулаты и нормы национально специфичного речевого взаимодействия. Общение, воплощенное в естественной диалогической речи, является одной из базовых потребностей человека, а нормы речевого поведения опосредованы культурой и являются духовной ценностью национальной культуры»⁸.

Результаты и достижения ученых в исследовании повседневного общения, разговорного диалога дают исследователям и методистам в сфере преподавания РКИ важные лингвистические, коммуникативно-прагматические, социокультурные данные для определения содержания обучения неофициальной коммуникации, а также для последующей лингводидактической интерпретации этих данных, которые ещё ждут более широкого воплощения в образовательные стандарты, программы и учебную литературу.

В связи с обучением русскому языку как иностранному проблема освоения норм разговорной речи, особенностей разговорного диалога значима преимущественно для развития умений учащихся в рецептивных видах речевой деятельности — чтении и аудировании. Требования к коммуникативной компетенции иностранцев (в значительной мере это касается уровня В2 и выше) предполагают владение официальным и неофициальным регистром общения, освоения стилевой дифференциации языка⁹. На продвинутом этапе обучения востребованы умения не только распознавания, но и использования в определенных ситуациях языковых средств разной стилевой принадлежности.

Если для лингвиста, изучающего современную разговорную речь, безусловно, объектом исследования служит аутентичный материал уст-

ной речи, то в учебных целях преподавания русского языка как иностранного предпочтительнее использовать тексты художественной литературы. Известно, что в художественном произведении разговорный диалог, выполняя определенную художественную задачу, не воспроизводится, а изображается, создается автором, однако при этом его речевая организация в той или иной мере отражает типологические характеристики устного дружеского или семейного общения. Это дает основания для использования литературных текстов при обучении особенностям разговорной речи. Их обработанный, «отредактированный» характер оправдан для целей обучения языку российских и, тем более, иностранных учащихся. Обращение к произведениям, отражающим современную читателю действительность, которая ближе его личному опыту, вызывает отклик и эмоциональную реакцию, имеет определенные преимущества. Проза Р. Сенчина, С. Шаргунова, К. Букши, А. Ганиевой, А. Снегирева, А. Матвеевой и других современных писателей дает немало возможностей для поисковой работы преподавателя русского языка с целью выбора текстового материала, отвечающего конкретным задачам обучения. Фрагменты литературных текстов, представляющих ситуации непосредственного дружеского и семейного общения, могут служить обучающим материалом для наблюдений и накопления знаний о стилевой дифференциации языка, его специфических разговорных проявлениях. Необходимые, главным образом, как объект восприятия стилистически маркированные тексты непринужденной семейной и дружеской коммуникации формируют умения адекватного распознавания и интерпретации социальных, личностных, психологических характеристик человека, а также облеченных в разговорную форму содержательно-смысловых компонентов, отраженных в общении.

В современной литературе широко отражены следующие жанры диалогического общения: разговор по душам, семейный разговор о планах, семейная беседа, застольная беседа на общие темы, диалог-регулирование межличностных отношений (выяснение отношений, ссора, примирение), прескриптивный диалог (советы и рекомендации, родительские наставления и другие «семейные жанры»), представляющие поведенческие структуры, нравственные и эстетические запреты и рекомендации. Текст в его разнообразном жанровом преломлении предъявляет те речевые явления, которые необходимы для формирования 3-х видов компетенций — лингвистической, социокультурной, прагматической (дискурсивной) во всех видах речевой деятельности. Так, языковая компетенция предполагает

владение официальным и неофициальным регистрами общения, умение узнавать, оценивать стилистически маркированные языковые единицы разных уровней; социолингвистическая компетенция — узнавать и оценивать лингвистические маркеры социальных отношений (приветствия, обращения, использование восклицаний, нормы вежливости, регистры общения) и т. п.; прагматическая (дискурсивная) компетенция — владение композиционно-семантическими моделями речевых жанров, собственных тематической сфере, знание тенденций развертывания речи в реплицирующем/диалогическом режиме, нарративном монологе и т. п. Выявление таких специфичных для определенного уровня характеристик позволит представить эти явления как объекты обучения и тестирования в соответствии с уровнем владения языком.

Тексты повседневного общения, представленные разговорным диалогом в художественном тексте, дают возможность при обучении РКИ:

- наблюдать за моделями поведения в различных ситуациях обыденной коммуникации и осваивать традиционные для русской действительности правила и нормы;
- анализировать речевое поведение личности в неформальном диалогическом общении;
- осваивать формальные и содержательные особенности речевых стандартов влияния на собеседника;
- наблюдать за культурологической спецификой типичных речевых реакций;
- накапливать речевой опыт для различения и правильного распознавания стилистически маркированных единиц разговорной речи и обиходно-бытового стиля, делать выводы о социальных характеристиках участников общения, коммуникативной ситуации в целом;
- изучать единицы устного дискурса (коммуникемы) как функциональный заместитель предложения, выражающий большой диапазон модальных значений (*Ещё чего! Ни за что! Да ну!*);
- осваивать диалогическую форму речи в социально-бытовой сфере: её политематичность, типичные речевые реакции и средства речевого воздействия на собеседника;
- узнавать эмоционально окрашенные средства реализации речевых интенций, а также косвенные способы их выражения;
- распознавать выражение эмоций различными языковыми средствами, правильно интерпретировать эмоциональное состояние говорящих, их взаимоотношения и взаимодействие;
- определять коммуникативную тональность речи (диалогическую модальность) как эмоционально-стилевой формат общения;

- улавливать импликации с высокой частотностью и стандартностью моделей продуцирования смысла.
- адекватно понимать и интерпретировать содержание неофициальной диалогической речи.

В Государственных образовательных стандартах по РКИ, разработанных около 20 лет назад и с тех пор не пополнявшихся¹⁰, содержание коммуникативно-речевой компетенции (для В2/ТРКИ-2) предписывает большой перечень интенций: контактоустанавливающих, регулирующих, информативных, оценочных, например, *хвалить, упрекать, осуждать, порицать, обвинять, защищать, высказывать удивление любопытство, равнодушие, восхищение, разочарование, раздражение, обеспокоенность, опасение*, однако при этом средства выражения этих интенций, а также возможные типовые контексты их использования не описаны.

Таким образом, диалог в литературных произведениях, опирающийся на типизированные явления устной неформальной речи, дает хорошие примеры прототипичных текстов, которые могут/должны быть использованы в учебной практике РКИ как материал, представительный и корректный для формирования тех компетенций, которые соответствуют коммуникативным потребностям иностранных учащихся и актуальным дискурсивным характеристикам современной русской речи. Вместе с тем необходимо сказать и о том, что обращение к художественному тексту при обучении разговорному диалогу позволяет решить и другие важные задачи: побудить учащихся к размышлениям над представленной в произведении ситуацией и героями, расширить страноведческие знания, связанные с жизнью в современной России, вызвать интерес к автору и продолжению чтения.

Примечания

- ¹ *Борисова И. Н.* Русский разговорный диалог: структура и динамика. М., 2005.
- ² *Арутюнова Н. Д.* Жанры общения // Язык и мир человека. М., 1998. С. 649–653.
- ³ *Матвеева Т. В.* Разговорная речь как носитель национальных ценностей: в поиске методов изучения // Русский язык в поликультурном мире: Сб. науч. ст. II Междунар. симпозиума: В 2 т. Т. 1. Симферополь, 2018. С. 259–265.
- ⁴ *Занадворова А. В.* Речевое общение в малых социальных группах (на примере семьи) // Современный русский язык. Социальная и функциональная дифференциация. М., 2003. С. 277–340.
- ⁵ *Байкулова А. Н.* Устное неофициальное общение и его разновидности : повседневная речь горожан / Под ред. О. Б. Сиротининой. Саратов, 2014.
- ⁶ *Рытникова Я. Т.* Беседа семейная // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. М., 2007. С. 162–172.

-
- ⁷ Русское повседневное общение: прагматика, культурология: монография / И. Н. Борисова, С. Ю. Данилов, Т. В. Матвеева и др.; под науч. ред. проф. И. Н. Борисовой. Екатеринбург, 2018.
- ⁸ Матвеева Т. В. Указ. соч. С. 259.
- ⁹ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т. А. Иванова, Т. И. Попова, К. А. Рогова и др. СПб., 1999.
- ¹⁰ Там же.

Irina M. Voznesenskaia, St. Petersburg State University

**LEARNING POTENTIAL OF CONVERSATIONAL DIALOGUE
IN THE ASPECT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article discusses the colloquial dialogue in the focus on forming communicative competence in teaching Russian as a foreign language. As a teaching material it is proposed to use the texts of modern fiction. Some varieties of dialogue in the field of family and friendly communication have been named, and communicative and linguistic phenomena to be mastered in the study of Russian by foreigners are highlighted.

Keywords: Russian as a foreign language; informal communication; conversational dialogue; communicative competence; modern literature.

Го Юйцзе, Бузальская Елена Валериановна

seasidespb@mail.ru, e.buzalskaya@spbu.ru

Санкт-Петербургский государственный университет

КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАУЧНОМ СТИЛЕ РЕЧИ

Авторы статьи анализируют существующие модели обучения научной речи в вузе, выделяют основания построения моделей и предлагают свою модель обучения, в которой существующие лингвостилистические и синтактико-логические основания дополнены новыми категориями — прагмалингвистического (характеристики речевых жанров, тактико-стратегические особенности их реализации, сложности формальной организации) и когнитивного характера (учёт когнитивного стиля мышления студентов).

Ключевые слова: обучение; письменная речь; научный стиль; речевой жанр.

Введение, постановка проблемы

Научный стиль речи — один из стилей, овладение которым даётся студентам с наибольшим трудом. Основные свойства научного стиля заключаются не только в а) смысловой точности, скрытой эмоциональности, объективности изложения и строгости¹, но и в б) умении использовать специфические синтаксические конструкции (например, безличные предложения, большое количество вводных конструкций, причастных и деепричастных оборотов и пр.) и в) знании некоторых условностей, принятых по умолчанию в современном научном сообществе (например, в отличие от этикетных норм начала XX века, современные исследователи избегают местоимения «я», соответствующих форм глагола, риторических вопросно-ответных комплексов и отступлений от темы). Также важны навыки г) корректного использования терминологических единиц и владение умениями жанрового оформления текстов.

Несмотря на то что формирование указанных выше умений необходимо студентам в процессе обучения в университете, до недавнего времени основное внимание исследователей было сконцентрировано на изучении лексико-синтаксических средств оформления текста. Совокупность учёта

когнитивно-логических и жанроведческих характеристик текстов научно-го стиля речи до сих пор оставались за рамками процесса обучения.

Анализ литературы по данной теме позволяет выделить несколько типов программ обучения:

- обучающие научному стилю речи в аспекте лингвостилистики²;
- строящие обучение исходя из чтения научных текстов с последующим изложением и с опорой на основные фрагменты³;
- изучение синтаксических конструкций научного стиля речи⁴;
- обучение логике научных доказательств и построению структуры текста с доказательством тезиса⁵;
- обучение исходя из последовательной проработки текстовых категорий⁶;
- комплексное изучение научных текстов в разных аспектах речевой деятельности отдельно от курса по стилистике⁷;
- наиболее близкий к разрабатываемой в данной статье программе обучения — подход Н. И. Колесниковой⁸.

В программе обучения Н. И. Колесниковой учтены характеристики по принадлежности к предметной области научных текстов, композиционным схемам речевых жанров, набору языковых выражений, соотносённых с научной сферой общения; знания о процедуре текстовой деятельности (особенности использования средств воздействия на адресата), учёте текстовых категорий⁹. Основными принципами, на основании которых строится модель обучения, являются: жанровая универсальность и ориентация на творческую деятельность (размышление, осознание).

Все указанные параметры, безусловно, могут быть включены в программу по обучению, однако основные параметры, на основании которых представляется возможным выстроить модель обучения, несколько иные: представляется, что 1) основным лингвистическим параметром, различающим уровни сложности, является первичность/вторичность речевого жанра; 2) прагмалингвистическим — стратегическая цель речевого жанра; 3) когнитивным — ведущий когнитивный стиль мышления студентов; и 4) формальным — соблюдение обязательных правил оформления текстов.

1. Первичные или вторичные научные речевые жанры

К вторичным речевым жанрам (далее — РЖ) относят тексты, возникшие в результате вторичного осмысления информации¹⁰, сопровождающегося сжатием, оценкой, критическим осмыслением без формирования новых идей и мнений. Таковыми являются, например, реферат, автореферат, рецензия, отзыв. Первичные речевые жанры предполагают получение нового результата. К ним относятся курсовая работа, статья, диссертация.

ция. Существуют также речевые жанры, чью природу оказывается сложно определить. К таким «гибридным» речевым объектам можно отнести аннотацию и тезисы. С одной стороны, они возникают при обобщении результатов исследования и могут быть опубликованы отдельно от самой работы. С другой стороны, они являются частью макрожанра, включены наравне с наименованием, выводами, введением, сведениями об авторе в структуру научной статьи.

В связи с этим уровни когнитивной сложности при работе с указанными жанрами научного стиля речи можно выстроить следующим образом:

- вторичные РЖ;
- первичные РЖ;
- гибридные, соединяющие в себе черты первичных и вторичных РЖ.

2. Обязательность формы жанра

Следствием деления РЖ на первичные и вторичные являются такие параметры, как соблюдение конвенционально принятой научным сообществом формы реализации жанра и его цели. К показателям формы относят: объем текста, наличие обязательных разделов (наименования, титульного листа, глав, параграфов, частей, списка литературы и пр.), количество соавторов, материальный носитель (печатный/электронный, рукописный форматы).

Соответственно, целесообразно проводить обучение, начиная с форм жёсткой фиксации при небольшом объёме, так как в этом случае перед студентом будет находиться составленный преподавателем чёткий план структуры работы.

3. Цель речевого жанра

С целью РЖ исследователи связывают успешность реализации основной речевой стратегии автора. Так, например, для реферата стратегической задачей является логичное и обоснованное изложение и сопоставление нескольких теорий или идей. Для аннотации к научной статье — краткое и в то же время яркое изложение основных результатов, достигнутых автором, так как аннотация служит для привлечения внимания читателей к поднятой проблеме. Стратегией статьи является убеждение читателя при помощи доказательств и отсылок к авторитетным источникам. Следовательно, речевые стратегии (цели) также могут быть ранжированы по степени своей сложности (комплексности). Обобщённо можно выстроить следующий порядок:

- демонстрация понимания излагаемой темы/теории;
- критический анализ без созидания нового знания;
- изучение результатов, достигнутых другими исследователями с целью обобщения (обзора) и формулирования оценки;
- изучение результатов, достигнутых другими исследователями с целью доказательства правильности собственной точки зрения;
- убеждение читателя в правильности собственной точки зрения с опорой на доказательства, опирающиеся на результаты чужих исследований;
- убеждение читателя в правильности своей точки зрения с опорой на результаты собственных исследований.

4. Учёт когнитивного стиля мышления студентов

Как известно, социологами, психологами и когнитивистами¹¹ установлено, что каждое поколение отличается от предшествующего не только в морально-ценностном плане, но и по предпочтительности (выбору) тактик познания окружающей действительности. Так, для современного студента, принадлежащего к поколению Z, свойственны тенденции к фрагментарности (тезисности), лаконичности (использованию простых предложений), индуктивная категоризация (от анализа материала к обобщениям), прагматическая направленность результатов (отсутствие интереса к теоретизированию и философии), которые должны быть применены на практике как можно быстрее (отсутствие интереса к долгосрочным большим проектам) в силу учёта параметра гибкости и высокой адаптивности к изменениям, совершающимся в научно-технической сфере и социуме.

Эти характеристики также представляется необходимым учитывать в процессе обучения жанрам научного стиля речи, но не на уровне последовательности изучения речевых жанров, а при составлении заданий внутри каждого блока.

Выводы

Обобщая сказанное, можно предположить, что оптимальным ранжированием категорий при составлении программы по обучению будет их следующий порядок (рис.): от самой глобальной категории, связанной с принципами работы с информацией (первичность-вторичность) к особенностям когнитивного стиля (синтаксическому строю текста).

Дополнительным обоснованием именно такого ранжирования служит его определённая соотнесённость с работой механизмов порождения речи, где, как известно, выделяются три основных уровня¹²:

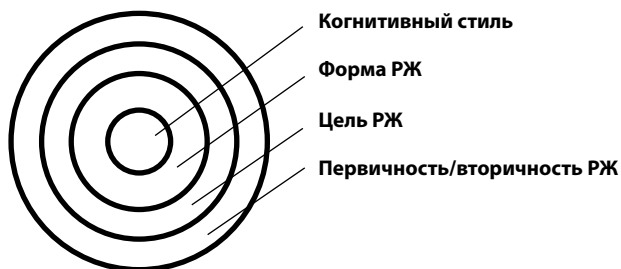


Рис. Ранжирование категорий, являющихся основаниями построения модели программы по обучению письменной речи научного стиля

- 1) мотивационно-побудительный (цели);
- 2) ориентировочно-исследовательский или аналитико-синтетической (поиск формы);
- 3) исполнительский или реализующий этап действительности (соответствие когнитивного стиля мышления логико-синтаксическому оформлению текста).

Примечания

- ¹ Кожина М. Н. *Стилистика русского языка: учеб. пособие*. М., 1977.
- ² Емельянова Т. В. Из опыта обучения специальному переводу, реферированию и аннотированию // *Профессиональное образование в России*. 2012. № 3. С. 92–95; Скорикова Т. П. *Культура научной речи в обучении аспирантов технического вуза* // *Вестник РУДН. Сер. «Русский и иностранные языки и методика их преподавания»*. 2016. № 1. С. 152–159; Скорикова Т. П. *Речевые средства организации устного научного текста* // *Известия Юго-Западного гос. ун-та. Сер. «Лингвистика и педагогика»*. 2015. № 2. С. 72–78; Добрынина О. Л. *Пропедевтика ошибок при написании англоязычной авторской аннотации к научной статье* // *Высшее образование в России*. 2015. № 7. С. 42–49; Хэ Юй. *Система упражнений для обучения письменной научной речи китайских студентов-русистов* // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов, 2019. Т. 12. Вып. 6. С. 271–275.
- ³ Шаповалова Т. Р., Титяева Г. В. *Реферирование и аннотирование специальных текстов на иностранном языке: учебно-методическое пособие*. Южно-Сахалинск, 2012; Шадже З. М. *Обучение аспирантов основам реферирования и аннотирования иноязычных научно-технических текстов* // *Вестник Майкопского гос. технол. ун-та*. 2017. № 1. С. 85–91; Ежова Л. М., Виноградова Т. В. *К вопросу об обучении реферированию специалистов в современных условиях* // *Психологические и педагогические науки*. 2015. № 10. С. 100–103; Новоселов М. Н., Новоселова С. Н. *Обучение академическому письму* // *Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков*. 2017. № 13. С. 190–199.
- ⁴ Маркушевская Л. П., Цапаева Ю. А. *Аннотирование и реферирование: Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов СПб ГУ ИТМО*. 2008; Цибина О. И. *Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом ВУЗе (английский язык): Дис. ... д-ра пед. наук*. М., 2000.

- ⁵ Бабакова Т. А. Готовность обучающихся магистратуры и аспирантуры к созданию текстов научного стиля // *Непрерывное образование: XXI век*. 2019. № 1. С. 76–91; Ядровская М. В. Моделирование в реализации когнитивного обучения // *Образовательные технологии и общество*. 2012. № 15 (2). С. 602–617; Бахтина Л. Н., Кузмич И. К., Лариошина Н. М. Обучение реферированию научного текста. М., 1988.
- ⁶ Львовская З. Д. Глубинная и поверхностная структуры научного текста и их роль в обучении чтению // *Иностранный язык для специалистов. Психологические, методические, лингвистические аспекты* М., 1990. С. 46–59.
- ⁷ Хамгокова Н. Ж., Карпова Ю. В. Развитие речевых навыков и умений иностранных учащихся в учебно-научной сфере общения // *Вестник РУДН. Сер. «Вопросы образования: язык и специальность»*. 2011. № 3. С. 129–132; Дюканова Н. М. Структура и специфика написания английской научной статьи // *Языковой дискурс в социальной практике: матер. междунар. науч.-практ. конф.* Тверь, 2015. С. 87–89; Дугарева Е. А. Стратегия по подготовке студентов к письменной научной коммуникации // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2013. № 10 (2). С. 165–167; Ерёмкина В. М. Особенности обучения написанию аннотаций на английском языке // *Учен. зап. ЗабГУ*. 2016. Т. 11, № 6. С. 86–92; Меркулова Э. Н. Академическое письмо на английском языке в российском вузе: проблемы и решения // *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского гос. аграрного ун-та*. 2016. № 123 (09); Потанина О. С. Основы научной работы: подготовка научной статьи на английском языке: учеб. пособие. Томск, 2011.
- ⁸ Колесникова Н. И., Ридная Ю. В. Жанровая модель научной статьи на русском и английском языках // *Высшее образование в России*. 2016. № 6 (202). С. 98–105.
- ⁹ Колесникова Н. И. Формирование жанровой компетенции студентов и магистрантов в профессиональной сфере общения // *Сибирский пед. журнал*. 2009. № 7. С. 57–65.
- ¹⁰ Гайда Ст. Жанры разговорных высказываний // *Жанры речи*. Саратов, 1999. Вып. 2. С. 103–111; Дементьев В. В. Теория речевых жанров. М., 2010; Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова. М., 1979.
- ¹¹ Солсо Р. Когнитивная психология. СПб., 2002.; Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. СПб., 2004; Болбаков Р. Г. Анализ когнитивности в науке и образовании // *Педагогика и наука*. 2014. № 4 (10). С. 15–19.
- ¹² Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.; Воронеж, 2001. Программно-методические материалы. Русский язык. Начальная школа / Сост. Л. А. Вохмянина. М., 2001; Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. М., 1983; Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1940.

Guo Yujie, Elena V. Buzalskaia, St. Petersburg State University

COGNITIVE AND PRAGMATICAL APPROACH TO BUILDING A PROGRAM FOR TEACHING FOREIGN STUDENTS WRITTEN SPEECH IN SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH

The authors analyze the existing models of teaching written speech activity stylistically belonging to the scientific style, identify the bases for building the models and offer their own model of training, in which the existing linguistic and syntactic-logical bases are supplemented with new categories — pragmalinguistic (characteristics of speech genres, tactical and strategic features of their implementation, the complexity of formal organization) and cognitive (taking into account the cognitive style of thinking).

Keywords: teaching; writing; scientific style of speech; genre.

Еремина Елена Анатольевна
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
ereminaea@herzen.spb.ru

НАЦИОНАЛЬНЫЕ И УНИВЕРСАЛЬНЫЕ СЛОВЕСНЫЕ ОБРАЗЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ

Художественная речь — важнейший источник материала для обучения иностранцев межкультурному общению на русском языке. Словесные образы вызывают у иностранных учащихся большие трудности при восприятии художественной речи. Способствовать пониманию словесных образов могут приемы соотнесения их со специфически национальными и универсальными группами — малыми и большими парадигмам образов. В статье приведены примеры упражнений на материале стихотворения А. А. Ахматовой «Хорошо здесь: и шелест, и хруст...»

Ключевые слова: русский язык как иностранный; межкультурная коммуникация; языковое образование; русская литература; словесный образ.

На занятиях по русскому языку как иностранному учащиеся знакомятся с русской культурой и готовятся к коммуникации с носителями русского языка, к осуществлению межкультурного диалога. Важнейшим средством знакомства с культурой выступает художественная речь, воплощенная в произведениях русских писателей. Тексты художественной литературы обладают культурологической ценностью: с одной стороны, они сами являются частью культуры, наравне с произведениями музыки или изобразительного искусства; с другой стороны, они отражают менталитет народа, особенности его мировосприятия.

Трудности у иностранных учащихся при восприятии письменной или устной речи на русском языке вызывает, помимо прочих языковых явлений, словесная образность, которая является специфическим свойством языка художественной литературы. Под словесным образом понимается семантически двуплановая единица, в которой «отождествляются (сближаются) противоречащие в широком смысле понятия ... (несходные, семантически далекие, несовместимые, противоположные)»¹. Рассмотрим словесные образы из стихотворения А. А. Ахматовой:

Хорошо здесь: и шелест, и хруст;
 С каждым утром сильнее мороз,
 В белом пламени клонится куст
 Ледяных ослепительных роз.
 И на пышных парадных снегах
 Лыжный след, словно память о том,
 Что в каких-то далеких веках
 Здесь с тобою прошли мы вдвоем.

В словесном образе «белое пламя» сближаются два понятия: снег и пламя.

Понятия, которые отождествляются в словесном образе, составляют основу инварианта образа, его парадигму. Парадигму образа схематично представляют в следующем виде: 'X → Y', где элемент 'X' — то, что сопоставляется, элемент 'Y' — то, с чем сопоставляется, «→» — направление переноса. Так, парадигмой образа «белое пламя» будет 'Снег → пламя'.

Выделяют большие и малые парадигмы, которые составляют соответственно общие или конкретные понятия. Так, малая парадигма 'Снег → пламя' входит в большую парадигму 'Снег → огонь', к которой относятся также другие малые парадигмы 'Снег → искры' («В снегу, в колючих искрах пыли», А. А. Фет), 'Снег → пепел' («Покрыта пеплом из снежинок», В. Хлебников), 'Снег → горит' («И снег кругом горел и мёрз», Б. Пастернак)². Малые парадигмы, составляющие одну большую, называют родственными.

Автор теории поэтических образов Н. В. Павлович предполагает, что «большие парадигмы представляют собой языковые универсалии, общие для словесного образного искусства разных культур. Малые же парадигмы... отражают своеобразие данной культуры»³. Так, материалы словарей и справочников⁴, посвященных образной речи на английском языке, не позволили найти примеров высказываний, содержащих образы малых парадигм 'Снег → пламя' или 'Снег → искры', 'Снег → пепел', 'Снег → горит'. Однако удалось найти выражения, в которых противопоставляется снег и печь (как источник огня): *there may be snow on the roof, but there's fire in the furnace* 'на крыше снег, но в печи — огонь', *dry snow in an oven* 'сухой снег в печи'⁵ (Перевод наш. — Е. Е.). Подобного сопоставления в «Словаре поэтических образов», построенном на материале русской литературы, найти не удалось; следовательно, малую парадигму 'Снег → печь' можно считать уникальной для англоязычной картины мира, а парадигму 'Снег → пламя', наравне со 'Снег → искры', 'Снег → пепел', 'Снег → горит', уникальной для русской языковой картины мира. В то же время большую парадигму 'Снег → огонь' следует признать общей для двух языковых

культур. В конечном счёте, малые парадигмы, обладающие национальной спецификой, в сопоставлении с большими парадигмами, репрезентирующими языковые универсалии, представляют собой объект лингвокультурологического анализа.

Основываясь на гипотезе о том, что малые парадигмы характеризуют национальную культуру, а большие парадигмы — универсальны, при обучении иностранцев восприятию словесных образов целесообразно обращать внимание студентов на то, к каким малым и большим парадигмам принадлежит каждый конкретный словесный образ. При этом за смысловую опору стоит принимать большую парадигму, как более универсальную и понятную для иностранного читателя.

Обучение восприятию словесных образов строится поэтапно: 1) от конкретного воплощения в тексте — к малой парадигме, 2) от малой парадигмы — к большой, универсальной, 3) от большой парадигмы к другим малым парадигмам, свойственным как изучаемой русской культуре, так и родной культуре учащихся.

На первом этапе учащиеся читают текст и анализируют словесные образы, соотносят их с парадигмами. Например, после прочтения стихотворения А. А. Ахматовой «Хорошо здесь: и шелест, и хруст...» учащимся предлагается найти в тексте словесные образы, соответствующие парадигмам 'Снег → пламя' («белое пламя»), 'Лёд → роза' («ледяных ослепительных роз»), 'Снег → свойства: парадный' («на пышных парадных снегах»), 'След на снегу → память' («лыжный след, словно память»). При затруднении учащиеся опираются на перечень словесных образов, которые нужно соединить с соответствующей парадигмой.

Как видно, при выполнении таких упражнений иностранцы «сопоставляют парадигму образа с его реализацией — конкретной фразой из текста, и наоборот: находят соответствие конкретной реализации её парадигме»⁶. Здесь студенты выбирают наиболее удобный для них путь: либо они подбирают к словесным образам парадигмы и используют прием генерализации образа, либо к сформулированным парадигмам подбирают конкретные образы, т. е. используют обратный приём.

Выполнив первый шаг абстрагирования, соотнеся конкретные словесные образы с малыми парадигмами, можно приступать к следующему этапу — переходу от малых парадигм к большим. На этой ступени эффективным представляется использование средства наглядности — схемы словесных образов текста. Так, двуплановые образы стихотворения А. А. Ахматовой можно схематически изобразить в следующем виде (рис.).

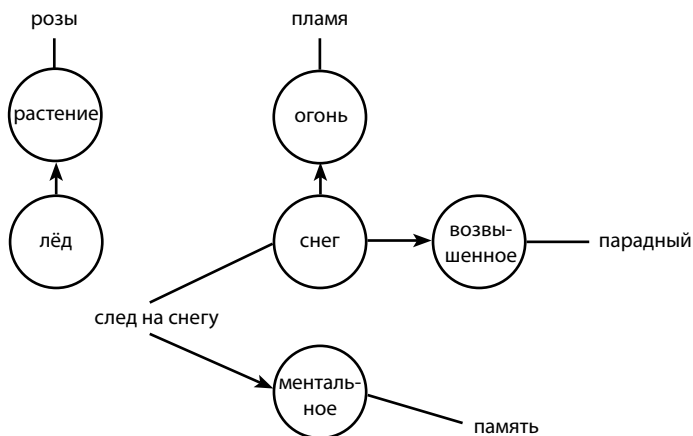


Рис. Словесные образы стихотворения
А. Ахматовой «Хорошо здесь: и шелест, и хруст...»

Стоит отметить, что на данном этапе разработки методики названия элементов больших парадигм предъявляются в той формулировке и в той классификации, в которых они предложены Н. В. Павлович. Так, согласно «Словарю поэтических образов», малая парадигма с элементом 'У' «память» входит в большую парадигму «ментальное», а «возвышенное» — в большую парадигму «Свойства снега». В учебных целях некоторые промежуточные звенья в цепи от больших парадигм к малым опускаются.

Учащиеся анализируют схему и вписывают недостающие элементы (в таком случае в схеме для учащихся оставлены пропуски), либо определяют направления переносов (в таком случае в схеме для учеников отсутствуют стрелки, их нужно дорисовать), либо подписывают конкретные словесные образы рядом с парадигмами, к которым они относятся. В последнем случае задание может быть следующим: *Проанализируйте схему образных сопоставлений стихотворения А. Ахматовой «Хорошо здесь: и шелест, и хруст...» Используя словесные образы текста, восстановите недостающие элементы.*

Выполняя задания подобного типа учащиеся, отталкиваясь от больших парадигм, обладающих свойством универсальности и потому более понятных иностранцу, подбирают из текста образы более конкретные и обладающие национальной спецификой. В данной ситуации прием конкретизации, путь «от большой парадигмы к малой» соответствует общедидактическому правилу «от лёгкого к трудному»; в качестве «лёгкого»

здесь выступают большие парадигмы, в качестве «трудного» — малые, обладающие национальной спецификой.

Следующий шаг — «расширение» больших парадигм: подбор других образов, «родственных» (в терминологии Н. В. Павлович). С этой целью в качестве учебного материала следует отобрать фрагменты текстов, содержащих похожие словесные образы. Задание для учащихся — распределить словесные образы вокруг больших парадигм ‘Снег → огонь’, ‘Снег → ментальное’, ‘Снег → возвышенное’. Образы ‘Снег → огонь’ из стихотворений А. Фета, В. Хлебникова и Б. Пастернака приведены выше, поэтому здесь продемонстрируем другие фрагменты: «Тихо падающие белые снежинки, это бесшумное движение белых мыслей вдоль неподвижного. Какое собраны сюда блаженства!» (М. Пришвин; ‘Снег → ментальное’); «Снег розовел на солнце и синел в тени. Мною овладело тихое очарование этого торжественного, холодного безмолвия» (А. Куприн; ‘Снег → возвышенное’).

Наконец, учащиеся сами придумывают образы, относящиеся к изучаемым универсальным парадигмам, отвечая на вопросы и выполняя следующие задания.

1. С какими ещё растениями можно сравнить снег или лёд? (образы большой парадигмы ‘Снег / Лёд → растение’)
2. В каких ситуациях снег и огонь сопоставляются или противопоставляются? Придумайте свои примеры (образы ‘Снег → огонь’)
3. О чём вы думаете или вспоминаете, когда смотрите на снег? (образы ‘Снег → ментальное’)

В качестве зрительной опоры при выполнении подобных заданий выступают репродукции картин русских художников — зимних пейзажей И. Шишкина, И. Левитана, К. Коровина, А. Саврасова, И. Айвазовского и др.

Для того чтобы продемонстрировать универсальность больших парадигм, оптимально подобрать примеры словесных образов из других языков, подобно рассмотренным выше ‘Снег → печь’. По желанию и по возможности учащиеся самостоятельно находят примеры «родственных» образов на своём языке, которые обсуждаются на следующем занятии в группе.

Итак, каждый словесный образ в художественном тексте уникален, однако возможно его соотнести с другими образами на основе составляющих их элементов: ‘X’ (то, что сопоставляется в образе) и ‘Y’ (то, с чем сопоставляется). На основе этих параметров образы входят в малые и большие парадигмы. В то время как малые парадигмы чаще всего уникальны для конкретной национальной культуры, большие парадигмы обладают свойством универсальности и понятны носителям разных языков.

Описанные свойства словесных образов эффективно использовать в обучении иностранцев восприятию русских художественных текстов. Приемы генерализации (от малых парадигм к большим) и конкретизации (от больших парадигм к малым) лежат в основе специальной системы упражнений. Наглядным материалом при этом служат схемы парадигм образов и произведения изобразительного искусства.

Как отмечает Н. В. Кулибина, «доля общего в различных национальных культурах достаточно велика», «общечеловеческое составляет ядро любой культуры, а национально-специфичное — это скорее внешнее проявление общего»⁷. Именно это «общечеловеческое» и делает возможным межкультурный диалог. Поэтому важно научить иностранцев в «особенном» русском увидеть «общее» человеческое, с тем чтобы сделать «специфичное» более понятным, приблизить к себе.

Примечания

- ¹ Павлович Н. В. Язык образов. Парадигмы образов в русском поэтическом языке. М., 2004. С. 19.
- ² Павлович Н. В. Словарь поэтических образов: На материале русской художественной литературы XVIII–XX веков. В 2 т. Т. 2. 2-е изд. М., 2007. С. 402.
- ³ Павлович Н. В. Язык образов. Парадигмы образов в русском поэтическом языке. М., 2004. С. 137.
- ⁴ Hirsch E. A poet's glossary. Boston; New York, 2014; Wilkinson P. R. Thesaurus of Traditional English Metaphors. London; New York, 2002; Дейнан Э. Мегафоры: Справочник по английскому языку. М., 2003.
- ⁵ Wilkinson P. R. Op. cit. P. 649, 708.
- ⁶ Еремина Е. А. Обучение иностранных студентов восприятию словесных образов времен года (на материале текстов русской художественной литературы): Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2016. С. 151.
- ⁷ Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. СПб., 2015. С. 59.

Elena A. Eremina, *The Herzen State Pedagogical University of Russia*

NATIONAL AND UNIVERSAL VERBAL IMAGES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGNERS

Fiction speech is the most important source of material for teaching foreigners to intercultural communication in Russian language. Verbal images cause great difficulties for foreigners in the perception of fiction speech. The methods described in the article can contribute to the understanding of verbal images, such as to correlate them with specifically national and universal groups — small and large paradigms of images. Examples of activities are given in the paper, based on the poem by A. A. Akhmatova “It’s good here: rustling and crunching...”

Keywords: Russian as a foreign language; intercultural communication; language education; Russian literature; verbal images.

Иванов Сергей Юрьевич
Санкт-Петербургский государственный университет
serge_ivanoff@yahoo.com

МОДЕЛИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

В статье предлагается отход от традиционного описания структуры русского предложения в иностранной аудитории. Вместо субъектно-предикатной схемы, господствующей в нынешней преподавательской практике, определяются четыре принципа классификации моделей предложения. Первый принцип разделяет модели на глагольные и неглагольные. Второй принцип разделяет модели на исходные и производные. Третий принцип разделяет модели на свободные и связанные. Четвёртый принцип разделяет модели на простые и составные. Предлагаемый подход ставит целью более адекватно описать многообразие моделей русского предложения иностранным студентам, прежде всего начинающим.

Ключевые слова: модель предложения; структура предложения; предикат; аргумент.

В методике РКИ не найдется внятного объяснения, как построить русское предложение. Какие грамматические операции произвести над словами, чтобы получилось предложение? В программах этот вопрос не ставится. Когда нет открытого объяснения, у студентов включается скрытое. Учащиеся сами себе объясняют грамматику изучаемого языка, либо сознательно опираясь на грамматические закономерности родного языка, либо пользуясь родной грамматикой бессознательно. Почти всю нашу аудиторию составляют представители строго номинативных языков, т. е. языков, в которых предложение строится по модели *Subj. — Praed. (— Obj.)*. Сказуемым в этих языках чаще всего выступает глагол либо прилагательное, морфологически не отличающееся от глагола, как в китайском. Поэтому модель предложения в большинстве случаев конкретизируется для учащихся как *Subj. — Verb (— Obj.)*. Объекта может и не быть, но в модели он занимает строго определенное место.

Поскольку в родных языках учащихся данная модель выступает как грамматическая, учащиеся стремятся придать ей грамматический, т. е. обязательный, характер и на русском материале. На практике такая грамматикализация проявляется в следующем. Во-первых, начинающие

студенты строят все русские предложения по модели: *субъект — глагол/предикат — объект*. Выпадающие из этой модели предложения рассматриваются как исключения, и здесь приходится констатировать консенсус между иностранным стереотипом и господствующей грамматической методикой РКИ. Во-вторых, в применяемой на русском материале модели *Subj. — Praed. (— Obj.)* учащиеся приписывают роль субъекта именительному падежу (И. п.), чему способствуют стереотипные объяснения, предлагаемые в пособиях и на занятиях.

Между тем субъектно-глагольная, и шире — субъектно-предикатная, модель предложения строго номинативных языков не подходит в качестве обобщающей для русского синтаксиса. Многие русские предложения безглагольны. Постулирование нулевой глагольной связки как показателя предикативности в таких предложениях, как *Он студент; Мне холодно; Сейчас гроза*, может быть уместным в академическом синтаксисе, но вряд ли поможет в РКИ. Кроме того, И. п. в русском предложении не равен субъекту предложения в строго номинативных языках. Если он и похож на такой субъект, как в предложении *Маша ела кашу*, он может передвигаться в рематическую позицию, меняясь местами с объектом (ср.: *Кашу ела Маша*), чего строго номинативный субъект делать не может. Во многих случаях И. п. даже в обычном порядке предложения, безо всякой инверсии, располагается после глагола, являясь по сути не субъектом, а объектом (ср.: *Мне нравится осень; Нас интересует ваше мнение*), либо предикатом (ср.: *Сейчас дождь*), либо частью предиката (ср.: *Ее зовут Анна*). И. п. может повторяться в подлежащем и сказуемом (ср.: *Он студент*), что опять-таки не позволяет говорить об И. п. как о морфологическом показателе субъекта предложения. Наконец, в структуре многих предложений И. п. отсутствует (*Им хорошо; Сегодня пасмурно*). На основании сказанного об И. п. можно утверждать, что грамматического субъекта в той форме, в которой мы находим его в строго номинативных языках, в русском синтаксисе просто нет. Объявить грамматическим субъектом И. п., с которым согласуется предикат, можно, но реальной синтаксической единицы, эквивалентной субъекту предложения в строго номинативных языках, этим не создать.

В основе традиционной типологии русского предложения, восходящей к трудам А. А. Шахматова и А. М. Пешковского, лежит отношение структуры предложения к И. п., объявляемому грамматическим субъектом, или подлежащим¹. Несоответствие этой типологии практическим задачам РКИ проявляется в том, что она строится вокруг грамматическо-

го понятия, которое не только не является центральным для синтаксиса русского предложения, но даже не является необходимым для построения огромного числа грамматически правильных предложений. Тот факт, что в традиционной типологии признаются односоставные предложения, в которых нет субъекта в И. п., в общем описании предложения остается вторичным, поскольку главным принципом традиционной классификации все равно служит отношение структуры предложения к подлежащему, т. е. его наличие или отсутствие. В результате завышается ценность синтаксических различий, которые ни грамматически, ни коммуникативно для русского предложения не важны, напр., разница структур *На улице есть аптека / На улице нет аптеки*: первое якобы двусоставное личное, второе односоставное безличное. Те же различия, которые важны для синтаксиса и коммуникации, у Шахматова и Пешковского остаются на заднем плане. Напр., предложения *Ему нужно было уехать* и *Ему понадобилось уехать*, принципиально различные по выражению модальности, времени и вида, в традиционной классификации одинаково зачисляются в безличные. Различие здесь традиция видит лишь в типе сказуемого, но это уже не классификация предложений.

Поскольку значение столь существенных для международного стереотипа предложения элементов, как субъект и глагольный предикат, в русском синтаксисе ослаблено, вопрос о моделях предложения приобретает особую важность в плане РКИ. В истории данного вопроса в отечественном синтаксисе можно выделить три этапа. Первый определяется господством вышеупомянутой схемы *Subj. — Praed. (— Obj.)*, с начала XIX века до выхода грамматик под редакцией Н. Ю. Шведовой в 1970 и 1980 гг. При всех оговорках, классификация Шахматова — Пешковского укладывается в эту схему, которую называют традиционной². Начало второго периода определяется грамматиками 1970 и 1980 гг., в которых предложение описано через структурные схемы³. Третий период составляют труды Г. А. Золотовой, отчасти явившиеся критическим откликом на грамматики 1970 и 1980 гг. и содержащие альтернативную концепцию русского предложения и альтернативный перечень его моделей⁴. Имея определенное хронологическое начало, три указанных периода не имеют хронологического завершения. Содержание всех трех направлений описания русского предложения остается важным для преподавания русского языка в иностранной аудитории.

О традиционном подходе к предложению говорилось выше. Что касается метода описания русского предложения по структурным схемам, проведенного в грамматиках 1970 и 1980 гг., то, не имея возможности рас-

смотреть его в деталях, укажем лишь на то, что, при всем авторитете последней большой советской грамматики, нам неизвестно ни одного пособия по синтаксису РКИ, в котором данный метод был бы последовательно проведен. Полностью принимая данное в грамматиках 1970 и 1980 гг. определение модели предложения как отвлеченного образца, по которому может быть построено самостоятельное сообщение⁵, мы в предлагаемой ниже классификации не настаиваем: а) на жестком определении модели, б) на жестком разграничении модели и ее регулярной реализации, в) на жестком разграничении неотъемлемых компонентов модели и ее регулярных распространителей.

Что касается концепции Г. А. Золотовой, то, заимствуя некоторые ее идеи, мы не разделяем ее аксиому двусоставности русского предложения, а также считаем ее описание моделей предложения слишком громоздким для применения в РКИ, особенно на этапах до продвинутого.

Предлагаемая ниже эскизная типология моделей предложения нацелена на основные трудности при усвоении синтаксических структур иностранными студентами. Типология не представляет собой алгоритма построения предложения, а служит инструментом организации синтаксического материала для программ, пособий и планов занятий.

I. Глагольные и неглагольные модели. Предлагается изменить главный принцип, лежащий в основе типологии предложений: отказаться от определения структуры предложения по отношению к подлежащему в И. п. Вместо этого на первом шаге классификации следует определить структуру предложения по ее отношению к более важной для РКИ грамматической трудности — глаголу. Пример глагольного предложения: *Студент делает задание*; неглагольного: *Здесь душно*.

Центром глагольной модели выступает глагол в личной форме, окруженный синтаксическими аргументами. Аргументами выступают падежи существительных или их заместителей (напр.: *И. п. — с-/делать — В. п.*), предложно-падежные сочетания (напр.: *И. п. — под-/готовиться — к — Д. п.*), грамматические вопросы (напр.: *И. п. — находится — где*), инфинитивы других глаголов (напр.: *И. п. — помочь/-гать — Д. п. — инф.*) или придаточные (напр.: *И. п. — сообщить/-ать — Д. п. — , что ...*). Аргументы в общем соответствуют актантам Теньера⁶. Если в аргументной структуре глагола присутствует И. п., не стоит наделять его особым статусом, не нужно называть его подлежащим или грамматическим субъектом. Его нужно семантизировать, как все остальные аргументы. Зачастую он похож на грамматический субъект, но сходство нельзя объявлять то-

ждеством. С И. п. согласуется предикат, и это важный момент в синтаксической организации русского предложения, однако эту важность нельзя переоценивать.

В неглагольной модели может быть предикативный центр, синтаксически похожий на глагол, но морфологически иной природы (напр.: *Д. п. — нужно — И. п. / инф.*). Однако компоненты модели могут быть распределены и симметрично, без предикативного лексического центра (напр.: *И. п. — И. п. (Я студент)*; *Д. п. — И. п. (Ей 20 лет)*; *где — как (Здесь душно)*).

Цель разграничения глагольных и неглагольных моделей состоит в том, чтобы показать принципиально различное выражение времени, вида и залога в этих двух типах предложений. Если в глагольной модели время и вид выражаются главным образом морфологически, глагольным формообразованием, то в неглагольной модели вид и время выражаются либо введением вспомогательного глагола (ср.: *было / будет нужно, стало душно*), либо заменой всей модели на глагольную (ср.: *нужно / понадобится*). Что касается категории залога, которую в русском языке нельзя признать строго морфологической и можно описать лишь в синтаксических рамках целого предложения, то она находит полное выражение лишь в глагольных моделях, что важно подчеркнуть в синтаксисе РКИ.

Разграничение глагольных и неглагольных моделей есть и в традиционном синтаксисе, но оно проходит на втором плане, как разграничение глагольных и именных сказуемых. Есть и такие обозначения, как *спрягаемо-глагольный* тип предложений, но они также вводятся на втором шаге классификации и, по сути, перефразируют типологию сказуемых.

II. Исходные и производные модели. Исходными назовем модели предложений, простейшие по форме и смыслу, не разлагаемые на более простые и не возводимые к более простым моделям. Разделение исходных и производных моделей условно и определяется практическими задачами развертывания синтаксического материала в ходе обучения. Методически исходные модели определяются как такие, с которых начинается изучение синтаксиса. Исходные глагольные модели — напр., с глаголами *читать, писать, делать*, обобщаемые схемой *И. п. — глагол — В. п.* Исходные неглагольные модели — напр., *И. п. — И. п. (Я студент)*; *И. п. — где (Он там)*; *когда — И. п. (Сегодня пятница)*. Производная глагольная модель — напр.: *И. п. — **стать** — Т. п. (Он стал студентом)*. Она производна от неглагольной модели *И. п. — И. п. (Он студент)*. Производная неглагольная модель — напр.: *И. п. — куда (Ты куда? Я домой)* — производна от модели с глаголом движения (*Я иду / еду домой*). Глагольная

модель может быть производна от другой глагольной, напр., темпорально ограниченная модель *И. п.* — **быть** (буд. вр.) — *В. п.* ((Ты) будешь чай?) производна от моделей с глаголами *есть* и *пить*.

В синтаксисе РКИ целесообразно выделить **парадигматически** и **синтагматически производные** модели. Пример парадигматической производности: *Он студент* → *Он стал студентом*. Пример синтагматической производности: *Он студент* → *Он хочет быть студентом*. Второе предложение производно от двух моделей: *И. п.* — **хотеть** — *инф.*, *И. п.* — *И. п.* Первая из них выступает главной, вторая — зависимой. Парадигматическая и синтагматическая производность соответствует регулярной реализации модели в концепции Н. Ю. Шведовой⁷ и модификации модели в синтаксисе Г. А. Золотовой⁸.

Разделение моделей на исходные и производные подводит нас к вопросу о структурной деривации предложений, в рамках которой возможен переход неглагольной модели в глагольную (*Он студент* → *Он был студентом*), и наоборот, переход глагольной модели в модель с неглагольным центром (*Он изучает физику* → *Он должен изучать физику*). Возвращаясь к первому шагу классификации, отметим, что из двух возможных обозначений *безглагольные* и *неглагольные* мы предпочли второе, поскольку оно, как нам кажется, лучше совместимо с тем обстоятельством, что, не строясь вокруг глагола, исходная модель предложения может в процессе деривации включать в себя глагол.

Разграничение исходных и производных моделей поможет яснее изложить многие традиционные темы, изучаемые в синтаксисе РКИ. Ясно, например, что все вопросительные предложения следует признать производными от повествовательных. Однако при единстве общей исходной модели *И. п.* — *И. п.*, обнаруживаемой в предложениях *Это Москва; Москва — это город; Столица России — Москва*, трансформация их в вопросительные с заменой предикативного члена на неизвестное даст различные модели: 1) **что** — **это** (**Что это?** — *Это Москва?*); 2) **что такое** — *И. п.* (**Что такое Москва?** — *Москва — это город.*); 3) **как** [*прил.*] — *И. п.* (**Какая столица России?** — *Столица России — Москва*). Эксплицитная разница производных вопросительных моделей позволит выявить семантические подразделения исходной повествовательной модели и отработать соответствующие пары моделей на занятии.

К производным моделям также относятся все модели побудительных, неопределенно-личных, обобщенно-личных, инфинитивных, а также страдательных предложений.

III. Свободные и связанные модели. Свободными назовем модели, которые могут образовывать предложение без участия других предикатов, без помощи других моделей. Примеры свободных глагольных моделей: *И. п.* — **читать** — *В. п.*, *И. п.* — **звонить** — *Д. п.*, *Д. п.* — **нравиться** — *И. п.* Примеры свободных неглагольных моделей: *И. п.* — *И. п.* (*Он студент*), *где* — *как* (*Здесь холодно*), *Д. п.* — *И. п.* (*Ей пять лет*). Связанными мы называем модели, которые сами по себе не могут образовывать предложения. Они могут делать это лишь в сочетании с другими моделями. При построении предложения связанная модель требует соединения с другой, свободной моделью, точнее, требует введения другой, свободной модели в одну из своих валентных позиций, т. е. качестве своего аргумента. Напр., служебная модель *И. п.* — **должен** — *инф.* требует введения в аргументную позицию, которую можно условно назвать правой, или объектной, инфинитива, напр.: *Он должен прийти*. Однако сказать, что предикат *должен* требует распространения инфинитивом было бы не совсем точно. Он не просто распространяется инфинитивом, а присоединяет в качестве аргумента всю глагольную модель, которую «несет на себе» объектный инфинитив. Если это инфинитив глагола, имеющего при себе агент и объект, напр.: *И. п.* — **изучать** — *В. п.*, то предикат *должен* присоединяет предикат *изучать* не просто как инфинитив, а как глагольную модель, т. е. как предикат со всеми своими аргументами, в данном случае с агентом в *И. п.* и объектом в *В. п.*, причем агент предиката *изучать* автоматически переносится в позицию *И. п.* при предикате *должен*.

Модель *И. п.* — **должен** — *инф.* можно назвать строевой, вспомогательной или служебной, как говорят о строевых, вспомогательных, служебных глаголах или частицах. В структуре двухмодельного предложения *Он должен прийти* краткое прилагательное *должен* с зависимыми аргументами выполняет функцию центрального предиката, организуя вокруг себя предложение. Предикат *прийти* зависит от предиката *должен*, однако по смыслу выступает как основной. Строевой, вспомогательной или служебной мы называем эту модель потому, что она не может построить предложения сама, но служит для построения предложения, производного от другой модели.

Связанной можно считать только такую модель, которая способна выступать грамматическим центром предложения, присоединяя другую модель в качестве своего аргумента, т. е. выступать синтаксически главной, управляющей моделью. Обратного быть не может: не существует связанных моделей, которые для построения предложения требовали

бы другой, управляющей модели, в которую включались бы как один из ее аргументов.

Один предикат без изменения лексического значения может образовывать как свободную, так и связанную модели. Возьмем предикат *нужно*. Модель *Д. п.* — *нужно* — *И. п.* (напр.: *Мне нужна работа*) — свободная. Модель *Д. п.* — *нужно* — *инф.* (напр.: *Мне нужно позвонить*) — связанная. В независимой модели *нужно* выступает как прилагательное, в связанной — как наречие, однако в обеих моделях сохраняет единое лексическое значение.

В традиционное понятие составного глагольного сказуемого входят и такие сказуемые, как *Он должен прийти*. В данном случае понятие глагольного сказуемого применяется не строго грамматически, а скорее лексико-грамматически, по смысловому преобладанию глагольного предиката *прийти* над модальным адъективным предикатом *должен*. Если подходить к понятию сказуемого грамматически, т. е. как к члену предложения, преимущественно выражающему основные предикативные категории в их традиционном понимании, т. е. наклонение, время и лицо, то придется признать, что словоформа *должен* ни в одиночку, ни в сочетании с инфинитивом этих категорий не выражает. Выходит, что сказуемое, объявляемое глагольным, не выражает предикативности глагольными средствами, т. е. средствами, которыми предикативность в традиционном синтаксисе выражается по преимуществу. Признание грамматическим центром обсуждаемого предложения связанной неглагольной модели *И. п.* — *должен* — *инф.* отчасти сглаживает описанное недоразумение.

IV. Простые и составные модели. Простой моделью мы называем элементарную синтаксическую структуру, представляющую собой сочетание предиката с аргументами, способную образовывать предложение в одиночку или в сочетании с другой моделью, включенной в ее состав в качестве аргумента, и не разлагаемую на более простые структуры, на основе которых можно построить предложение. Составная модель состоит из нескольких простых моделей. Пример простой глагольной модели: *И. п.* — *играть* — *в* — *В. п.* (*Он играет в футбол*); простой неглагольной: *когда* — *как* (*Сегодня тепло*); составной глагольной: *И. п.* — *хотеть* — *позвонить* — *Д. п.* / *куда* (*Она хочет позвонить домой*); составной неглагольной: *Д. п.* — *нужно* — *сдать* — *В. п.* (*Вам нужно сдать экзамен*). Составная модель всегда производна, но производная может быть и простой, ср. модель *И. п.* — *стать* — *Т. п.* (*Он стал студентом*), производную от безглагольной модели *И. п.* — *И. п.* Составными являются только синтагматически производные модели.

Разделение моделей на простые и составные позволит эффективнее анализировать сложные синтаксические структуры на занятии, выделять в них элементарные структуры, составлять сложные структуры из простых, отрабатывая синтаксическую связь между элементарными моделями внутри сложной структуры. Все эти упражнения имеют конечной целью развитие связной речи.

Приведем примеры различных способов связи простых моделей внутри составной.

1. Подчиненная модель встает в аргументную позицию главной в синтаксической форме, заданной главной моделью. Ср. соединение главной модели *И. п.* — **должен** — *инф.* с зависимой *И. п.* — **изучать** — *В. п.*: *И. п.* — **должен изучать** — *В. п.*, напр.: *Он должен изучать физику.* Предикат зависимой модели выступает в форме инфинитива. Левый, агентный аргумент в *И. п.* зависимой модели стирается, поскольку референтно совпадает с левым аргументом в *И. п.* главной модели. Правый аргумент зависимой модели сохраняет форму *В. п.* В традиционном синтаксисе такая связь предикативных моделей обозначается либо термином *составное глагольное сказуемое*, при едином грамматическом субъекте, либо терминами *инфинитивное дополнение*, при разных грамматических субъектах.

2. Подчиненная модель встает в аргументную позицию главной, однако полностью сохраняет исходную синтаксическую форму. Ср. соединение главной модели *И. п.* — **знать** — *В. п.* / **о** — *П. п.* / ... с зависимой *И. п.* — *где*: *И. п.* — **знать** — **, что** *И. п.* — *где*, напр.: *Я знаю, что ты здесь.* Такая связь предикативных моделей обычно требует союзного средства и соответствует традиционным сложноподчиненным предложениям.

3. Форма связи, промежуточная между указанными выше, при которой, как в случае (1), зависимая модель сочетается с главной в определенной синтаксической форме, однако, как в случае (2), требует союзного средства. Ср. соединение главной модели *И. п.* — **изучать** — *В. п.* с зависимой *И. п.* — **работать...**: *И. п.* — **изучать** — *В. п.*, **чтобы** — **работать...**, напр.: *Он изучает русский язык, чтобы работать в России.* В данном случае зависимая модель занимает в главной модели не аргументную, а обстоятельственную позицию. Подобный способ связи моделей рассматривается традиционным синтаксисом тоже как сложноподчиненное предложение.

Примечания

¹ Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 1938. С. 187–350; Шахматов А. А. Синтаксис русского языка. М., 2001. С. 49–221; Грамматика русского языка. Т. 2. Синтаксис: В 2 ч. М., 1960. Ч. 1. С. 368–691; Ч. 2. С. 5–77; Валгина Н. С. Современ-

- ный русский язык. Синтаксис. М., 2004. С. 79–190; Синтаксис современного русского языка/ Под ред. С. В. Вяткиной. М.; СПб., 2009. С. 83–135.
- ² Синтаксис современного русского языка... С. 83–135.
- ³ Грамматика современного русского литературного языка. М., 1970. С. 546–573; Русская грамматика. Т. 2. Синтаксис. М., 1982. С. 92–98, 237–383.
- ⁴ Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М., 1973. С. 124–196; Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1982. С. 168–187; Золотова Г. А., Ониненко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 2004. С. 102–206.
- ⁵ Грамматика современного русского литературного языка... С. 546; Русская грамматика... Т. 2. С. 84–85.
- ⁶ Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М., 1988. С. 117–130.
- ⁷ Русская грамматика... Т. 2. С. 119–123.
- ⁸ Золотова Г. А., Ониненко Н. К., Сидорова М. Ю. Указ. соч. С. 111–137.

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

MODELS OF SENTENCES

IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE INITIAL STAGE

A way is suggested in the article to depart from the traditional description of the Russian sentence structure to a foreign audience. Instead of the subject–predicate scheme which dominates today's teaching practice, four principles are defined to classify the models of sentences. The first one divides them into verb and non-verb models. The second one divides them into initial and derived models. The third one divides them into free and bound models. The fourth one divides them into simple and compound models. The approach proposed aims to represent more adequately the multiplicity of Russian sentence models to foreign students, especially to beginners.

Keywords: sentence model; sentence structure; predicate; argument.

Ласкарева Елена Ромуальдовна
Санкт-Петербургский государственный университет
laskarevaelena@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ: ПРОБЛЕМА ОТБОРА И ПРЕЗЕНТАЦИИ АУДИОТЕКСТОВ

В статье рассматриваются особенности отбора и презентации аудиотекстов для практического курса русского языка как иностранного. Особое внимание уделено функционированию лексики в тексте, прослеживается взаимосвязанность парадигматики и синтагматики. Контекст аудио- и видео-интервью в практике преподавания языка способствует пониманию и запоминанию лексики, в первую очередь глаголов вместе с их распространителями. Систематизированная и ориентированная на перспективу работа активизирует мыслительную работу учащихся по анализу и обобщению правил языка.

Ключевые слова: синтаксические связи глагола; глагол; аудиотекст; отбор материала; русский язык.

Введение

В практике преподавания русского языка как иностранного особые трудности вызывают такие виды речевой деятельности, как аудирование и говорение. Ранее нами были рассмотрены виды учебных текстов, которые могут быть предназначены как для чтения, так и для аудирования, с последующим выходом в говорение и письмо. Перспективна работа с микротекстами юмористического содержания, с научно-популярными и художественными текстами, в том числе работа со сказкой, поскольку она представляет собой специфическую разновидность художественного текста. Как образец непосредственного неформального общения, где интересны и стиль повествования, и диалогическая речь и монологическая речь, выступают тексты аудио- и видео-интервью.

Цель данной статьи — рассмотреть аудиотекст интервью как учебный текст и прокомментировать некоторые авторские идеи. В ходе исследования нами использован метод традиционного лингвистического описания и методика концептуального анализа (сбор данных, анализ, описание, обобщение и т. д.).

1. Отбор аудиотекстов для практического курса русского языка как иностранного

В идеале преподаватель хочет выбрать такие тексты или фрагменты текста, которые не только дают информативный материал, но и способствуют расширению пассивного и активного лексического запаса иностранных учащихся. Цель и этап обучения определяют, должен ли быть аудиотекст аутентичным. Интервью интересны на уровне обучения выше ТРКИ-1, когда учащиеся могут воспринимать основную информацию текста даже при условии неполного его понимания. Далее идет этап воспроизведения содержания прослушанного — в этом заключается перспектива работы при обучении аудированию.

Для исследователей-лингвистов жанр интервью представляет большой интерес (см., напр., исследования М. Н. Кожинной, В. Г. Костомарова, Т. В. Матвеевой и др.). Интервью считается одной из активных форм публичного диалога, где в непринужденной и доброжелательной беседе обсуждаются темы, представляющие общественный интерес. Многие исследователи считают метод интервью «королевским путем» в познании социальных явлений¹. В неформализованном интервью главными становятся слова авторитетного человека — этим интервью и ценно для аудитории. Для обучения языку наибольший интерес представляет так называемое портретное интервью, которое знакомит слушателя и зрителя с интересным для широкой публики человеком. Советуем обращаться к фрагментам телевизионных шоу, в основе которых лежит биография известного не только в России, но и за рубежом артиста, певца, композитора, художника, писателя. В подобных монологических высказываниях наблюдается минимум так называемых стандартизированных языковых средств официальной коммуникации. И наоборот, очень много разговорных конструкций, в которых интересным представляется не только лексика, но и синтаксические связи определенных лексических единиц, в первую очередь это касается русского глагола, в особенности его обязательных синтаксических распространителей².

2. Работа с аудиотекстом на уроках русского языка

Русская лексическая система представляет трудность для изучения и находится в центре внимания многих ученых³. Аудиотекст не только содержит наиболее частотную лексику, но и во многом является образцом речевых моделей и конструкций, которые учащиеся могут активизировать и в дальнейшем использовать в устной и письменной коммуникации.

Желательно, чтобы аудиотексты, отбираемые для работы, были не очень сложными. Для практики преподавания в биографических портретных интервью с известными людьми интересными будут наиболее значимые факты и эпизоды биографии того или иного известного человека, помогающие понять его внутренний мир. Не менее интересными будут языковые и стилистические средства русского языка, которые можно изучать, анализируя речь как ведущего, так и интервьюируемого. В данном случае текст может служить объектом серьезного лингвистического описания⁴.

На наш взгляд, заслуживают внимания и могут быть использованы как для лингвистического описания, так и для практического использования в практике преподавания три авторские программы. Первый проект — «Судьба человека» с ведущим Борисом Корчевниковым: ведущего интересует вопрос, насколько человек в силах изменить свою судьбу (проект стартовал 2 октября 2017 года на канале «Россия 1»). Второй проект — «Мой герой», это авторская программа писательницы Татьяны Устиновой, которая словно пишет книгу о своём собеседнике — причём выстраивает её по-своему, иногда выдвигая на первый план незначительные события, которые зачастую оказываются очень важными (первый выпуск ток-шоу вышел в марте 2015 года на телеканале ТВЦ). Третий проект — «Наедине со всеми» Юлии Меньшовой: она показывает людей через призму наиболее известных, серьезных и важных событий их жизни (первый выпуск вышел 14 октября 2013 на Первом канале).

По нашим наблюдениям, все три программы могут быть использованы при разработке методических рекомендаций для урока русского языка. Речь ведущих вышеназванных авторских программ-интервью и большинства интервьюируемых отличается грамматической правильностью и в то же время естественностью построения фраз. Продолжительность каждого интервью в среднем не превышает 45–50 минут. Формат вопросов и, соответственно, ответов предполагается самый простой. При лингвистическом экспресс-анализе нами было установлено, что в подобных интервью обнаруживается большой и разнообразный в плане вариативности и богатства пласт лексики. Немаловажным является тот факт, что в курсе русского языка как иностранного при аудировании интервью происходит не только восприятие на слух наиболее частотной лексики, но и многократно повторяются синтаксические распространители в той или иной, фиксированной нормами литературного языка, форме. В первую очередь это касается богатства и разнообразия глаголов и их синтаксических связей.

Одним из перспективных аспектов исследования является изучение глагольной лексики на базе грамматики, причем начиная с первых уроков русского языка — это принцип построения учебника и систематизации лексики по грамматическому признаку⁵. В целях системного описания для курса выделенные в тексте интервью глаголы целесообразно разделять на подгруппы, поскольку наибольшее количество глаголов требует распространителей, обеспечивающих определенность и однозначность называния. Рассматривая глагол как грамматическую категорию, можно опираться на «Русскую грамматику», совместившую в себе научное описание грамматического строя современного русского литературного языка с нормативными рекомендациями и оценками⁶.

В качестве материала исследования для анализа и презентации в курсе русского языка как иностранного рекомендуем выбирать видео-интервью, которые могут представлять ценность и явиться материалом для магистерских и диссертационных исследований. По нашим наблюдениям, в каждой из названных авторских программ в видео-интервью использованы наиболее частотные глаголы в количестве, превышающем 150–200 единиц, причем в основном это лексика первого сертификационного уровня⁷. Так, аспирантка Ю. П. Подгорная, проанализировав интервью с Димой Бираном в авторском проекте Юлии Меньшовой «Наедине со всеми», выделила и описала 245 глаголов, из которых 149 входит в список лексического минимума уровня ТРКИ-1.

Заключение

В плане живого разговорного языка контекст видео-интервью важен для обучения иностранных учащихся аудированию: восприятие текста на слух помогает не только пониманию, но и запоминанию лексики, в первую очередь глаголов вместе с их распространителями. Систематизированная и ориентированная на перспективу работа активизирует мыслительную работу учащихся по анализу и обобщению правил языка.

Примечания

¹ Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 162.

² См., напр.: Котелова Н. З. Избранные работы / Российская академия наук; Институт лингвистических исследований. СПб., 2015.

³ Нетяго Н. В. Лексикология современного русского языка: краткий курс для иностранных учащихся: учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 2016.

⁴ Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 2007.

⁵ См., напр.: Ласкарева Е. Р. Чистая грамматика. СПб., 2018. С. 10–64.

⁶ Русская грамматика: В 2 т. Т. 2. М., 1980. URL: <http://rusgram.narod.ru/1749-1772.html#1763>

⁷ Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина и др. М.; СПб.: 2005. URL: <https://docplayer.ru/38593514-Leksicheskiy-minimum-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu.html>

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

LISTENING TEACHING: THE PROBLEM OF SELECTING AND PRESENTATION AUDIO TEXTS

The article deals with the features of the selection and presentation of audio texts for the practical course of Russian as a foreign language. Particular attention is paid to the functioning of the vocabulary in the text, first of all, the interconnection of paradigmatics and syntagmatics is traced. The context of audio and video interviews in language teaching practice contributes to the understanding and memorization of vocabulary, primarily verbs together with their distributors. Systematized and perspective-oriented work activates the mental work of students to analyze and generalize the rules of the language.

Keywords: syntactic connections of the verb; verb; audiotext; selection of material; Russian.

Либерчук Линна Григорьевна

США

linna226@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ И ЭЛЕКТРОННЫХ УСТРОЙСТВ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье описываются некоторые факты истории компьютеризации преподавания иностранных языков, включая русский язык как иностранный, представлены аспекты менеджмента дистанционной формы процесса обучения и новая терминология английского происхождения, знание которой необходимо для научно-методического обоснования онлайн-курсов. Автор делится опытом дистанционного изучения и преподавания некоторых дисциплин, включая РКИ, в университетах США и предлагает рекомендации по корректировке стратегий использования применяемых цифровых программ, с целью улучшения эффективного усвоения системы иностранного языка и речевой практики.

Ключевые слова: электронные устройства; иностранные языки; виртуальный; дистанционный; программа; Интернет; ресурсы.

Учитель — профессия
дальнего действия, главная на Земле!

Р. Рождественский

Компьютеризация учебного процесса: первые шаги

Использование компьютеров в изучении иностранных языков началось в конце 1970-х гг. в США. Преподаватели английского и иностранных языков предлагали устройства и программы (напр., видеозаписи и файлы с распознаванием голосов на дисках и в плеерах) для практических заданий, которые студенты должны были выполнять, используя специально оборудованные лаборатории в библиотеках и на гуманитарных факультетах. Профессор-лингвист Фрэнк Борчард был пионером компьютеризации учебного процесса и основателем Консорциума по применению компьютеров в преподавании (CALICO). Предлагаемые студентам программы для учебных процессов были доступны при наличии электронных устройств — компьютеров, портативных гаджетов и записывающих речь «рекодеров» и, позднее, при использовании *цифровых* ресурсов Ин-

тернета, сайтов Всемирной паутины¹. Основной целью компьютеризированных языковых программ было обоснование эффективности обучения и сокращение продолжительности курсов иностранных языков: например, программа первого курса для начинающих изучать язык включала 720 аудиторных часов вместо традиционных 960 часов. Кроме того, исследовались аспекты применения аудиовизуальных мультимедийных средств обучения. Этой проблеме было посвящено диссертационное исследование Джека Фрэнки, написанное под руководством известного профессора-фонетиста Н. А. Любимовой². Мультимедийные программы улучшали навыки чтения и аудирования, а также предлагали новые способы для фонетико-орфографической практики, необходимой для понимания звучащей речи в аудиотекстах, и уменьшения иностранного акцента в речи студентов-русистов.

Адаптация первых программ в целом была успешной: в университетах были открыты лингафонные кабинеты, профессора-лингвисты и технические специалисты создавали соответствующие учебные материалы для всех, кто изучал иностранные языки, или использовал знание языков для исследований, для работы в международных организациях и бизнесе, и для приобщения к цивилизованному сообществу образованных граждан. К началу 1990-х гг. во многих университетах США (по рекомендациям Совета по преподаванию иностранных языков под руководством Д. Дэвидсона), Европы, Азии и Советского Союза лингафонные кабинеты и языковые лаборатории, представляющие *машинное* обучение, были важным компонентом гуманитарного образования в целом. Следует отметить, что правительственные органы и организации, связанные с образованием, также были заинтересованы в компьютеризации учебных программ. Компьютеризация и инновационные технологии отражали социальные, экономические и технические трансформации нового периода развития общества, способствовали появлению новых профессий и курсов обучения для этих профессий нового поколения специалистов, способных применять знание языков, компьютерных программ и функций электронных устройств в международной коммуникации, необходимой для всех сфер деятельности в мировом сообществе, деятельность которого стала зависеть от электронных продуктов и их применения в виртуальном пространстве.

К концу XX века глобализация, Интернет, программирование учебных дисциплин, вера в технические инновации и приверженность идее улучшения изучения иностранных языков с помощью «умных» устройств способ-

ствовали тому, что министерства по образованию и руководящие органы в различных странах поддержали следующие направления реформ:

- 1) пересмотр принципов лингвистического образования;
- 2) обновление языковой политики и требований к языковым дисциплинам;
- 3) применение новых или *гибридных* методов на основе компьютеризированного преподавания;
- 4) адаптация нетрадиционного расписания языковых курсов (напр., введение категории «критические» языки (русский язык в данной группе) и количества часов для изучения таких языков);
- 5) установление стандартов для различных уровней языковых знаний и системы контроля на международном уровне (напр., тесты на языковой профессионализм для студентов колледжей и университетов, служащих правительства и дипломатов), а также введение единого образца документов — сертификатов, подтверждающих знание языка и квалификации в языкознании, сфере перевода и преподавания.

Прошло 40 лет с начала развития компьютеризации образования. За эти годы технологические открытия, развитие Интернета, компьютеризированные аудитории и доступность электронных устройств, онлайн-ресурсов и сервисов полностью изменили понимание, что значит знать иностранный язык, как стать специалистом со знанием иностранного языка, какие возможности новые технологии предоставляют для образования в целом. Компьютеризация стала фундаментом для *цифровизации*. Следует отметить, что распространение электроники и электронной коммуникации повлияло на изменение терминологии сферы образования, обусловило адаптацию новых слов английского происхождения в русском языке конца XX века³.

В наши дни неологизмы-англицизмы используются в различных описаниях, документах, исследованиях, инструкциях, например:

- 1) в учреждениях образования преподаватели и студенты используют такие электронные устройства, или *гаджеты*, как *ноутбук, лэптоп, айфон, смартфон, планшет, айпад*, представляющие *носимую электронику*, а также в аудиториях может быть *смарт борд*, электронная доска с доступом в Интернет;
- 2) электронные цифровые ресурсы для обучения представлены в *Интернете, на веб-сайтах, платформах, порталах, форумах, в электронных сетевых или виртуальных библиотеках, социальных сетях, приложениях*;
- 3) программа, курс, обучение, для которых используются электроника и цифровые ресурсы, могут быть названы по-новому: *дистанционные, цифровые, мобильные, видео, онлайн-курсы, онлайн-формат, цифровое*,

онлайн-образование и обучение, а также словами удаленка и дистанционка. С первого десятилетия нового века исследователи, методисты, преподаватели и учащиеся говорят о *мобильном* изучении, *мобильности* учащегося, *мобильности* процесса обучения, занятий «на ходу» (от англ. *on the go*);

- 4) новые способы преподавания и учебной деятельности представлены с помощью таких программ и их элементов, как *вебинар*, *чат*, *зум*, *скайп*, *видеоконференция*, а также слова *формат* или *режим* часто используются для характеристики способа обучения, например, *обучение в дистанционном режиме*, *в формате онлайн*;
- 5) средства связи для дистанционного обучения: *кабельный интернет*, *вай-фай*;
- 6) появилась и новая область образования как способ получения знаний только через кибернетическое пространство — *нетология*, предлагающая новейший курс «внедрение искусственного интеллекта, машинного обучения и цифровой перезагрузки»;
- 7) современное российское министерство *цифрового развития*, *связи и массовых коммуникаций* обеспечивает социально-значимые *интернет-сервисы*, которые определяют функции (и рейтинги!) онлайн-курсов.

Таким образом, компьютеризация, цифровизация или *диджитализация* как основы трансформации современного образования в целом, позволяют выделить в этой оригинальной *электронной* инфраструктуре следующие важные аспекты как применения новшеств, так и их понимания:

- 1) какие гаджеты и технологические инновации, а также программы, приложения применяются для изучения иностранных языков в настоящее время, какое «оборудование» представлено в виртуальном классе;
- 2) как управлять дистанционным обучением: какое количество часов приемлемо для урока и курса, какие риски (и неудобства) возникают при использовании *цифрового формата* урока (напр., проверка файлов на вирусы и *спам*), как обеспечить конфиденциальность тестирования и безопасность виртуального пространства;
- 3) какие подходы и методы могут быть признаны успешными для русскоязычной и иноязычной онлайн-аудитории (напр., изучение иероглифов);
- 4) какие результаты обучения в виртуальном классе были уже продемонстрированы, что значат оценки «хорошо» и «удовлетворительно» для тех, кто не изучает правописание, и почему, как правило, языковые ошибки не прощают?

Знаем ли мы таких студентов, которые выучили иностранный язык, используя только гаджеты и электронные ресурсы, и, действительно, знают этот язык? Как известно, лауреат Нобелевской премии поэт И. А. Брод-

ский после семи лет пребывания в английской языковой среде признавался, что его роман с английским языком начался недавно⁴.

Гаджеты и программы для изучения иностранных языков

В настоящее время для дистанционного, мобильного обучения используются *компьютер, ноутбук (с дисководом), лэптоп, планшет, смартфон, айфон, айпад, веб-камера*, которые позволяют преподавателю представить программу или план онлайн-курса, а учащемуся самому регулировать процесс обучения: выбирать время и место для занятий, приложения (напр., электронные словари, переводчики) и социальные электронные медиа — соцсети и их платформы. Используя беспроводные средства связи с кибернетическим пространством, операторы курсов предоставляют и регулируют функции платформ, отмечая, что не у всех учебных сервисов есть мобильные версии и приложения для смартфонов, идеальный вариант для *дистанционки* — компьютер.

Под девизом «Изменяя образование с помощью технологий» в США более 20 лет назад появились первые программы для изучения различных языков, включая РКИ, «Пимслер» (Pimsleur) и «Розетта Стоун» (Rosetta Stone), предлагающие аудиокурсы на CD. В настоящее время в Интернете можно увидеть десятки сайтов для самостоятельного изучения РКИ (включая «Русский для чайников!») и других языков, например, Duolingo, Babbel, Coursera. Эти и многие другие электронные ресурсы используют онлайн-видео, аудиофайлы различных форматов, интерактивные технологии для видеоконференций, вебинаров и общения по *скайпу* и с помощью *зума*, различные функции поискового ресурса Google, электронные словари и другие продукты ИТ-систем⁵. Социальные сети (*фейсбук, ютуб / ютюб / ютьюб, телеграм, вконтакте, яндекс дзен*) и их маркетологи предлагают свои *социально-спроектированные* системы для изучения иностранных языков, направленные на развитие определенных умений, в новой терминологии — *прокачивание языка*, речевой и коммуникативной компетенций. На филологических факультетах России и гуманитарных кафедрах многих других стран традиционные формы обучения — лекции, семинары и практические занятия — являются основой языковых курсов, однако *цифровизация* изменила формат необходимых учебных материалов — учебные пособия, сборники упражнений и словари представлены в электронной форме, в *слайдах* или в pdf-файлах, в программах видео-лекций, *вебинаров*, а также в электронных книгах из виртуальных библиотек. Следует отметить, что в настоящее (непростое!) время обучение иностранным языкам является бизнесом, представляет сферу сервиса

в дистанционном цифровом образовании, поэтому дизайн, веб-контент и маркетинг электронных средств обучения языкам в соответствии с виртуализацией и геймификацией используют геймплейные игровые стратегии, выделяя новые услуги и новые термины, например: администраторы и преподаватели приглашают учащихся *смотреть стримы, прокачать скилл на практике, общаться по скайпу или в зуме, сейчас в Интернете учите с удовольствием из дома*. Быстрота, комфорт и удовольствие — важные аспекты онлайн-курсов, представляющих учебный процесс как обслуживание клиентов. Во многих программах, видеокурсах на ЮТюбе на первом плане рыночные услуги образования — *изучать в удобное время, читать в удобное время*, а также *быстро* получить совершенно новый опыт без границ. Как правило, все виртуальные школы и курсы используют оригинальные ресурсы, преподавателей — носителей языка и предлагают учащимся онлайн-лекции, видеоклипы, аудиовизуальные тексты в цифровом формате, видео комментарии и записи, чаты, форумы, «окна» для онлайн-вопросов, мониторинг речевого поведения студентов и анализ уроков и «домашки» с подробным фидбеком.

Менеджмент дистанционных курсов

Проблема управления дистанционным образованием не имеет однозначного решения: в данное время менеджмент, администрирование и управление виртуальной аудиторией обсуждается в различных научных статьях, в офисах компьютерных экспертов и средствах массовой информации на Интернетe. Следующие факторы обуславливают дискуссии об административных функциях организаторов «дистанционки»:

- 1) отношение к учебе в целом, кризис обучения, рассмотрение преподавания как сервиса, услуги, переизбыток наслаждений в виртуальном уроке. «Мы сталкиваемся с катастрофой поколения в образовании», — отмечают американские авторы⁶;
- 2) эмоционально-насыщенная атмосфера в онлайн-аудитории, а также тенденция среди учащихся перекладывать ответственность за результаты обучения на «других», на технические проблемы удаленки;
- 3) контент курса (тексты, включая оригинальные стихи, задания, интерактивные модели занятия и тесты) должен соответствовать запросу учащегося — покупателя на рынке услуг образования, а не программным требованиям соответствующего языкового курса, как правило, учитывающего феномен устной и письменной речи в иностранной аудитории (напр., кодифицированный русский язык, а не городское просторечие предлагается в учебных материалах по РКИ, авторами которых являются лингвисты и педагоги, а не просто носители языка)⁷;

- 4) управление временем: в процессе обучения умение менеджера курса планировать учебное время, а для каждого учащегося *умение распределять свое время*, а также самодисциплинированность студента обуславливают продуктивность / эффективность изучения предмета. Время, проведенное в виртуальном классе, должно создать ощущения «я знаю, я могу, я понимаю»;
- 5) личные качества учащихся, особенности рабочей памяти⁸, возраст, способность к языкам, отношение к акценту в речи иностранных студентов;
- 6) техническое обслуживание онлайн-курсов, проблема кибернетической безопасности и конфиденциальности тестирования и экзаменов.

В различных странах различные учреждения образования предлагают различные решения перечисленных нами проблем. Проблемы менеджмента в образовании являются предметом многих исследований, доступных в виртуальных библиотеках в Интернете. Автор данной статьи как филолог-лингвист имела возможность «участвовать» в онлайн-курсах в университете Стрейера в Вашингтоне, а также пройти в Джорджтаунском университете специальный «гибридный» курс английского языка, разработанный преподавателями, администраторами и менеджерами Программы национальной безопасности образования с целью помочь специалистам в поисках должностей, требующих знания языков в США.

Из личного опыта

Программа продвинутого курса *кодифицированного* английского языка для взрослых иностранных учащихся была составлена с учетом требований знаний и умений, необходимых на рынке языковых профессий, а также законодательства о *критических* иностранных языках, направленного на улучшение образования и изучения иностранных языков в колледжах и университетах и усиления безопасности в обществе (NSEP, NLSC, NDEA–21). В соответствии с расписанием курса, студенты занимались в компьютеризированных аудиториях ежедневно пять часов пять дней в неделю. Занятия по аудированию, чтению, творческому письму и разговорной практике проводили преподаватели университета, на студенческие презентации и симпозиумы приглашались сотрудники министерств и менеджеры международных фирм. На каждом занятии на экране доски (*смайт борд*), были представлены план урока, учебный материал, задания для аудиторной работы и домашнее задание. Все аспекты учебного процесса требовали знания функций компьютера, программ и понимания поисковых систем Интернета. Выполнение домашнего задания требовало умения *управления временем* и практики в использовании различных

платформ и ресурсов различных веб-сайтов. На каждое занятие *по теме* нужно было:

- 1) выбрать научно-популярную статью из виртуальной библиотеки (напр., из журналов «Экономист», «Национальный интерес»);
- 2) подготовить детальный лингвистический анализ пяти новых слов, которые необходимо было представить в слайдах *PowerPoint* (или в программе *Word*) в аудитории на следующий день;
- 3) написать аннотацию статьи (summary);
- 4) усвоить лексику, понять грамматические особенности статьи и быть готовым ответить на вопросы по теме статьи.

На занятие по аудированию студенты ежедневно должны были выбирать для слушания аудио- или видеопрограмму (30–40 минут), записывать основные положения интервью, репортажа, дискуссии и представлять собственные комментарии в аудитории. На занятиях по разговорной практике использовались ролевые игры, часто политизированные, например, представление экспромтом на *брифинге* роли и *речи* американского министра обороны Дональда Рамсфельда (The Secretary of Defense) было одним из трудных заданий для автора данной статьи. Кроме того, для общей *дискуссии* студенты представляли короткие пятиминутные презентации на слайдах на актуальные темы ежедневных новостей или международных событий. Домашнее задание, рассчитанное на три часа, включало и письменные творческие работы, практику в написании документов: написание деловых писем (напр., информация о паркинге для сотрудников), отчета о проекте в сфере бизнеса или образования (напр., внеклассные занятия со студентами старших классов), предложения по улучшению работы в какой-либо организации (напр., пересмотр бюджета проекта). Все виды деятельности каждого студента оценивались и преподавателями и студентами группы в соответствии с разработанной менеджментом курса системы оценок и рейтинга. Онлайн-тесты на основе выбора из трех возможных ответов правильного предлагались в соответствии с расписанием курса. Самым сложным для каждого на данном курсе было управление временем — проблема, которая рассматривается в научных публикациях об изучении иностранных языков. Так, Джудит Сарман пишет о том, как американец Александр Аргулесс в три часа утра начинал свои языковые упражнения с того, что он писал короткие истории (не более двух страниц) на арабском, санскрите и китайском языках⁹. Автор книги о полиглотах Д. Л. Спивак использует факт о том, как известный физик А. Иоффе был послан к Рентгену, который не мог работать с ассистентом,

не знающим немецкий язык. «Он попросил месяц, взял 100 лабораторных работ и не только блестяще их выполнил, но овладел всеми оттенками немецкого»¹⁰. Существует и совет блогера: «Самое главное — чтобы выучить язык, *нужно рвать...* ну, вы поняли, что. Даже на языковых факультетах. На неязыковых специальностях выучить язык почти нереально, потому что вас и без того загрузят учебой под завязку. В итоге остается два варианта: забить и не париться, ну или как-то *заниматься дополнительно*»¹¹.

На дистанционных курсах по *менеджменту образования и менеджменту проектов* в университете Стрейера план обучения был другим — письменная практика на *форуме* курса, индивидуальные проекты с использованием слайдов PowerPoint и заключительные семестровые работы были обязательными. На каждое занятие преподаватель представлял материал главы учебника в *формате слайдов* PowerPoint, студенты должны были прочитать главу, ответить на вопросы, а также еженедельно представлять на *форуме* ответы на специализированные вопросы преподавателя и читать комментарии или *посты* других студентов. К концу семестра все студенты должны были представить заключительную работу, при написании которой должны были быть использованы как традиционные библиографические источники, так и интернет-ресурсы из виртуальных научных библиотек университетов. На основе одной из таких студенческих работ автор данной статьи представила междисциплинарный проект *Digital Language Manager (Цифровой языковой менеджер)*: разработкой стратегий внедрения этого проекта в базы данных электронных ресурсов занимается неправительственная организация «Евразия». Таким образом, в учебный процесс начальных дистанционных программ и курсов с применением электронных устройств и платформ известных IT-компаний и их интерактивных технологий, организующих видеоконференции, голосовую связь для участников мероприятий, современные вебинары не были включены. Следует отметить, что автор статьи использовала свой новый опыт *дистанционного* обучения в преподавании РКИ для взрослых англоязычных студентов в Международном центре изучения языков и Институте мировой политики в Вашингтоне¹².

Заключение и некоторые рекомендации

Дистанционная система обучения иностранным языкам считается экспериментальным перспективным новым направлением в лингвистике и в системе преподавания различных дисциплин, включая иностранные языки. Для многих изучающих русский язык не только в англоязычных странах современные приложения и обучающие программы, предлагае-

мые на Интернетe, а также на сайтах колледжей и университетов являются первым шагом в изучении языка. Многие студенты отмечают, что индивидуальные особенности памяти каждого учащегося далеко не всегда могут быть учтены в дистанционных курсах, а также говорят, что слабым местом всех программ является *работа над ошибками* (в 1980-е гг. на кафедре русского языка для краткосрочных форм обучения в Педагогическом институте им. А. И. Герцена была составлена картотека ошибок студентов РКИ). Очевидно, что английская поговорка «практика создает совершенство» (*practice makes perfect*) должна стать главным правилом для каждого, кто изучает любой иностранный язык. Кроме того, традиционное занятие в аудитории является более привлекательным для учащихся, которые считают, что *читать статьи полезно, заниматься с преподавателем вдвойне*. Определенная категория студентов высказывает пожелания преподавателям «удаленки» не использовать стратегии шоу-бизнеса и моделей Инстаграма, поскольку часто бывает, что, в первую очередь, на вебинаре или в видеокурсе демонстрируются не лингвистическая компетенция и профессиональное педагогическое мастерство, а *бьюти-товары*, прическа, маникюр, оригинальная футболка. Как замечают некоторые студенты, некоторые преподаватели в интерактивном общении используют просторечие (напр., *зацените*) и ненужные семантические неологизмы (напр., *просто супер, прикольный сайт*). Основная рекомендация для изучающих иностранные языки и русский как иностранный *дистанционно* — отказаться от наивной веры в то, что вы можете выучить грамматику за два часа, а язык за 16 часов или за две недели. Чтобы освоить иностранный язык на высоком уровне, требуется время, большое желание и понимание своей цели того, к чему вы стремитесь. Знание иностранного языка необходимо не только лингвистам, переводчикам, историкам, политологам и дипломатам, но и всем специалистам, кто на основе научных методов, исследует нашу цивилизацию и особенности жизненных перипетий глобального сообщества.

Примечания

- ¹ Borchardt F. May the circle be unbroken. The Theory and Practice in Multimedia World. The Digital Stream. CA, 2002. URL: <http://www.duke.edu/~frankbo/csumb02/CSUMB/circle1.htm>.
- ² Фрэнки Дж. Мультимедиа как средство интенсификации самостоятельной работы при обучении русскому языку иностранцев: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1994.
- ³ Тимофеева Г. Г. Новые английские заимствования в русском языке. СПб., 1995.
- ⁴ Либерчук Л. Три встречи с профессором и поэтом Иосифом Бродским // Невский Альманах. 2020. № 2 (112). С. 64–66.

-
- ⁵ *Титова С. В.* Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М., 2017.
- ⁶ *Gigova R., Howard J.* We are facing a generational catastrophe in education. URL: <http://www.cnn.com>.
- ⁷ *Liberchuk L.* Migration, language and language personality in the global context // International relations and diplomacy. Vol. 6, N 8. 2018. P. 449–455.
- ⁸ Ibid.
- ⁹ Нью-Йоркер. 2018. 3 сентября. С. 52.
- ¹⁰ *Спивак Д. Л.* Как стать полиглотом. Л., 1989. С. 38.
- ¹¹ См.: <http://www.litres.ru>, www.dzen.yandex.ru.
- ¹² См. электронное издание «Как общаться с русскими по-русски» на веб-сайте www.amazon.com.

Linna Liberchuk, USA

USAGE OF TECHNOLOGICAL INNOVATIONS AND ELECTRONIC DEVICES FOR FOREIGN LANGUAGES LEARNING

The article describes a few facts about the history of computer-assisted language learning, including Russian as a foreign language, and examines issues of the management of distance learning courses by providing new terms borrowed from the English language, knowledge of which could determine the linguistic and methodological considerations of online courses. The author shares a personal experience of online education established at the US universities and included educational management and administration as well as English language courses, and focuses on educational advantages for learning of Russian as a foreign language. The article provides recommendations for implementation of effective online strategies in teaching online courses grounded in digitalized resources in order to improve learning models and outcomes in the study of a system of any foreign language as well as skills in written and verbal communication.

Keywords: electronic devices; foreign languages; virtual; online courses; digitalization; Internet-resources.

Любимова Нина Александровна, Дещенко Ольга Игоревна
Санкт-Петербургский государственный университет
nina-lubimova@yandex.ru, st068511@student.spbu.ru

ТРИ РИТМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА

Данная работа представляет собой описание лингвистической проблемы ритма прозаического научно-популярного текста, а также изложение результата исследования, направленного на изучение этой проблемы. Для выполнения эксперимента была выбрана методика, разработанная Г. Н. Ивановой-Лукияновой, которая позволяет оценить сложные параметры текста.

Ключевые слова: ритм; слог; синтагма; интонация.

Введение

Ритм — одна из основополагающих характеристик текста для его понимания. Исследованию ритма посвящены работы таких учёных, как О. С. Ахманова¹, Т. В. Матвеева², В. М. Ярцева и И. Г. Торсуева³, Б. В. Томашевский⁴, Н. В. Черемисина⁵, А. М. Пешковский⁶. На основании работ вышеназванных лингвистов было сформулировано рабочее определение ритма прозы как регулярного чередования ударных и безударных (долгих и кратких) слогов, поддерживаемое звуковыми, интонационными, синтаксическими, лексико-семантическими средствами, выполняющее структурирующую, текстообразующую и экспрессивно-эмоциональную функции.

В самых ранних работах, посвящённых ритму, заявлялось, что проза «с точки зрения ритма и метра <...> есть поэзия»⁷. В этой связи ритм прозаической речи рассматривался с точки зрения стихотворных размеров. Более поздние исследования доказывали, что такой подход не может быть применён к прозе, так как «стопа есть *единица повторности* метрически организованной речи. Там, где нет закономерной метрической повторности, нельзя говорить о стопах»⁸. По мнению В. М. Жирмунского, чтобы выявить ритмику прозаического текста, необходимо обратить внимание на грамматико-синтаксический параллелизм в этом тексте. Например, особый ритм художественной прозы создаётся синтаксическими группами, повторяющимися словами, конструкциями и звуковыми последовательностями⁹.

По М. А. Пешковскому, в прозе, в отличие от поэзии, полностью отсутствует урегулирование количества слогов в тактах, при этом и в прозе, и в поэзии такты равны по длительности, что объясняет неравенство каждого слога другому: ведь если в соседних тактах количество слогов будет равно, например, 2 и 6 слогам, то в первом из тактов эти слоги будут произнесены в три раза медленнее, чем во втором. Работа М. А. Пешковского, в отличие от многих других, оперирует понятием такта, а не синтагмы, как единицы ритма¹⁰. В свою очередь, Н. В. Черемисина считает, что единицей, в пределах которой функционирует ритм, должна считаться именно синтагма, так как она обладает всеми характеристиками, обязательными для такой единицы: корреляцией со смыслом, физиологической обусловленностью (этот критерий представляется нам наименее надёжным, так как на одном выдохе вполне может быть произнесено и несколько синтагм), особым оформлением в устной и письменной речи и «специфическими, наиболее явственными ритмообразующими приметами»¹¹. Заметим, что Б. В. Томашевский также считал синтагму (или *кóлон*, в его терминологии) основной единицей, в которой проявляется ритм, поскольку объём в слогах этой единицы гораздо более постоянен, чем объём слов или предложений, и составляет примерно 8 слогов¹². Исследования Б. В. Томашевского показали, что синтагма — наиболее устойчивая по объёму единица; кроме того, она обладает смысловой и фонетической целостностью и ясно отделяется от подобных себе с помощью просодических средств.

Согласно исследованиям Г. Н. Ивановой-Лукьяновой, в любом прозаическом тексте можно выделить три ритмические характеристики: слоговую, синтагматическую и интонационную. Слоговая характеристика связана с количеством слогов в такте. Мельчайшей единицей ритма является слог. В своей основе речевой ритм и является закономерным чередованием ударных и безударных (в других языках — долгих и кратких) слогов, поэтому при исследовании ритма текста важно отмечать его «ритмический рисунок» и уровень его постоянства.

В теоретической основе второй, синтагматической ритмической характеристики лежит утверждение о том, что синтагма является основной единицей, на которые ритм делит текст. Анализ вычислений по формуле синтагматической характеристики «помогает судить о равновеликости соседних синтагм, что говорит о размеренности речевых шагов и, следовательно, о ровности дыхания»¹³.

Третья ритмическая характеристика — интонационная. Интонация и ритм тесно связаны друг с другом: «Взаимосвязь синтагменного ритма

с интонацией есть закон русской речи»¹⁴. Часто средства ритмики и интонации становятся неразделимы в процессе изучения просодических характеристик текста. Г. Н. Иванова-Лукьянова отмечает, что интонационная ритмическая характеристика «составляет специфику ритма прозы в отличие от ритма стихов»¹⁵, так как интонация вложена в прозаический текст сочинителем и ярче проступает при воспроизведении текста, чем в стихах, где явственно слышится метр.

Всё вышеописанное, как правило, касается художественного текста. Однако до сих пор не исследовался ритм текстов научно-популярного стиля, который сочетает в себе черты разговорного, художественного, научного и публицистического стилей¹⁶, что отражается на его ритме. С целью изучения специфических черт ритма в научно-популярном тексте был проведён эксперимент.

Эксперимент

Цель эксперимента — изучение специфических черт ритма в научно-популярном тексте. Для исследования был выбран текст «Выживает умнейший»¹⁷ научно-популярного стиля объёмом в 410 слов, размещённый на интернет-портале журнала «Наука и жизнь» 13.04.2020. Респондентами выступили студенты в возрасте 19 лет, носители литературной нормы русского языка. Им было предложено ознакомиться с текстом, задать вопросы по тексту, а затем прочесть его вслух, записывая свой голос на аудионоситель. Впоследствии все записи были прослушаны экспериментатором для лингвистического анализа и статистической обработки полученных данных.

Слоговая характеристика

С помощью подсчётов находилась величина отклонения количества слогов от среднего междударного интервала¹⁸, которым считались 2–2,5 слога. «Нарушением» по Г. Н. Ивановой-Лукьяновой признаётся любой междударный интервал, отклоняющийся по значению более чем в два раза от среднего в сторону увеличения или уменьшения. Формула вычисления такова: количество «нарушений» делилось на общее число междударных интервалов, чтобы получить десятичную дробь от 0,1 (или меньше) до 0,3, где меньший результат соответствует абсолютной ритмичности, а больший — ритмической тяжеловесности текста. Приведём пример: в синтагме «*большие бакланы выучивают расписание судов*» выделенный полужирным шрифтом отрезок текста вмещает 5 слогов, что превышает средний междударный интервал в два раза. Такой случай следует признать

нарушением слоговой характеристики и учесть при подсчётах по всему тексту для нахождения финального индекса.

В результате проведения вычислений выяснилось, что цифры, отражающие показатели слоговой характеристики текста, колебались в пределах 0,14–0,15. Такие результаты соответствуют промежуточному уровню между высокой (показатель 0,1) и средней (показатель 0,2) ритмичностью по Г. Н. Ивановой-Лукьяновой. Меньшей ритмичностью (индекс 0,15) по этому показателю обладало прочтение респондента № 2. Вариативность в поле этой характеристики обуславливается выбором каждого из респондентов в прочтении некоторых служебных слов как клитик или слов с собственным ударением, а также выбором места ударения в некоторых словах (*вороны бросают под машины орехи и моллюсков* — в этом примере одни респонденты прочитывали слово *вороны* как *вóроны*, а другие как *ворóны*).

Синтагматическая характеристика

Вычисления этой характеристики оценивают так называемое постоянство объёма фраз (синтагм), измеренного в тактах: для этого вводится понятие контрастного сочетания синтагм. Контрастным считается такое их сочетание, которое показывает разницу в два или более тактов в объёме синтагм. Чтобы замерить уровень ритмичности по этой характеристике, необходимо было разделить число контрастных сочетаний синтагм на общее количество их сочетаний (то есть на число, на единицу меньшее общего количества синтагм). Для этого параметра в нехудожественных текстах средние значения отклонения колеблются от 0,06 до 0,38, в отличие от художественных, где этот показатель может быть от 0,02 до 0,26. В синтагмах *«в котором следят за тем, кто вымирает, / а кто нет»*, сочетание количества тактов таково: 5 тактов к двум, что следует признать нарушением.

В анализируемом тексте показатели ритмичности по второй характеристике были разными у респондентов. Так, в одном из случаев количество синтагм оказалось малым, но эти синтагмы часто представлялись контрастными по объёму, что привело к сравнительно низким показателям ритмичности — 0,34 (почти самый высокий показатель даже среди индексов для нехудожественных текстов). У третьего респондента он показал такое же малое число синтагм, но бóльшую их упорядоченность по объёму, что дало финальное значение 0,27 — на одну сотую выше, чем нормально для художественного текста. Наконец, в прочтении респондента № 2 синтагм оказалось значительно больше, чем в описанных выше

вариантах (123 против 92 и 91 соответственно), и это привело к высокой ритмичности — индекс составил 0,23, что сблизило научно-популярный текст в его исполнении с художественным по показателю ритмичности.

Интонационная характеристика

Для того, чтобы проследить за «правильностью» интонационного оформления текста, исследователь должен отметить, как часто направление движения основного тона в синтагмах отклоняется от идеального, то есть тона, чередующегося по направлению вверх и вниз. Далее количество нарушений (то есть случаев, когда друг за другом следуют две интоне-мы¹⁹ одного типа) делится на общее число сочетаний интоном, чтобы получить результат в виде десятичной дроби до единицы. Числа отклонений для нехудожественных текстов составляют от 0,6 до 1 при самом частотном показателе 0,8, для художественных — от 0,4 до 0,8 при наиболее частотном значении 0,6. В отрезке текста *«авторы работы / анализировали лишь те поведенческие инновации»*: обе синтагмы интонационно оформлялись по восходящей интоне, а, следовательно, этот случай считался нами нарушением интонационной характеристики текста.

В эксперименте результаты по данной ритмической характеристике показали высокую степень ритмичности текста (0,4–0,5): границы для художественных текстов от 0,4 до 0,8. Хотя число нарушений различилось от респондента к респонденту, но в случаях высокого их количества значение характеристики уравнивалось высоким же количеством интоном вообще.

Выводы

В результате эксперимента подтвердилось предположение, что ритмическое оформление научно-популярного текста зависит от понимания этого текста читающим (а значит, варьируется от исполнителя к исполнителю) и имеет прямую корреляцию со смыслом текста. Кроме того, анализ показателей всех ритмических характеристик позволяет сделать вывод, что научно-популярный текст, будучи стилистически близким сразу к нескольким другим стилям текста (научному, публицистическому, разговорному и художественному) может приближаться к тому или иному из этих стилей, что будет отражаться в том числе на ритме этого текста. Дальнейшие исследования в области ритма нехудожественной прозы актуальны в современной лингвистике.

Особая благодарность респондентам, принявшим участие в эксперименте.

Примечания

- ¹ *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М., 1969. С. 388.
- ² *Матвеева Т. В.* Полный словарь лингвистических терминов. Ростов-на-Дону, 2010. С. 397.
- ³ Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М., 1990. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/416c.html>
- ⁴ *Томашевский Б. В.* Ритм прозы («Пиковая дама») // Томашевский Б. В. Избранные работы о стихе. СПб., 2007. С. 243–299.
- ⁵ *Черемисина Н. В.* Русская интонация: поэзия, проза, разговорная речь. М., 1982.
- ⁶ *Пешковский А. М.* Методика родного языка: лингвистика, стилистика, поэтика // Пешковский А. М. Стихи и проза с лингвистической точки зрения. Л., 1925. С. 153–166.
- ⁷ *Белый А.* О художественной прозе // Горн. 1919. Кн. 2–3. С. 49–55.
- ⁸ *Жирмунский В. М.* О ритмической прозе // Русская литература. 1966. № 4. С. 103.
- ⁹ Там же. С. 103–114.
- ¹⁰ *Пешковский А. М.* Указ. соч.
- ¹¹ *Черемисина Н. В.* Указ. соч. С. 34.
- ¹² *Томашевский Б. В.* Указ. соч.
- ¹³ *Иванова-Лукьянова Г. Н.* Ритм прозы от Карамзина до Чехова: монография / Под ред. Г. Н. Ивановой-Лукьяновой. М., 2017. С. 31.
- ¹⁴ *Черемисина Н. В.* Указ. соч. С. 32.
- ¹⁵ *Иванова-Лукьянова Г. Н.* Культура устной речи. Интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм. М., 2004. С. 157.
- ¹⁶ *Хакимова Л. Г.* Научно-популярный стиль в русском и испанском языках (на материале текстов научно-популярной географии): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1993. С. 7.
- ¹⁷ *Стасевич К.* Выживает умнейший // Наука и жизнь. 13.04.2020. URL: <https://nkj.ru/news/38561/>
- ¹⁸ *Междударным интервалом* мы называем количество слогов между ударными слогами двух соседних фонетических слов.
- ¹⁹ *Интонаема* — совокупность интонационных признаков (параметров), достаточных для дифференциации значения высказывания или его части и передающих коммуникативный тип высказывания, смысловую важность синтагм, членение на тему и рему (И. Г. Торсуева).

Nina A. Liubimova, Olga I. Deshchenko, St. Petersburg State University

THREE RHYTHMIC CHARACTERISTICS OF A POPULAR SCIENCE TEXT

This work is a description of the linguistic problem of the rhythm of a prose popular science text, as well as a presentation of the results of research aimed at studying this problem. The method developed by G. N. Ivanova-Lukyanova was chosen for the experiment. The chosen method allows evaluate complex text parameters.

Keywords: rhythm; syllable; syntagma; intonation.

Малинина Наталия Владимировна
Государственный университет Кассино и Южного Лацио
(г. Кассино, Италия)
nmalinin@unicas.it

ИТАЛЬЯНСКИЕ ЗАРИСОВКИ Ю. ТРИФОНОВА (ПО РАССКАЗАМ ИЗ ЦИКЛА «ОПРОКИНУТЫЙ ДОМ»): ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Последнее произведение Ю. Трифонова — цикл рассказов «Опрокинутый дом» (1980) — имеет подзаголовок «Семь путешествий». Путешествия как жанр, повествуя о местах посещения, включает информацию и о самом повествователе прежде всего путём включения его рассуждений, содержащих оценки наблюдаемого. В условиях повествования от первого лица источником информации о нём с очевидностью становится также выбор и распределение в тексте композиционных компонентов, одним из которых являются пейзажные зарисовки. В текстах об Италии с её культурно-исторической уникальностью они становятся значимой частью размышлений автора-повествователя о парадоксах жизни.

Ключевые слова: вечный город; чёрная звёздная ночь; опустевшее лицо.

Творчество Ю. В. Трифонова занимает значительное место в литературном процессе XX века. Его произведения, посвящённые городской жизни его времени, а также историческим событиям и лицам, оказавшим влияние на современную ему жизнь, ожидалось читателями, воспринимались с большим интересом, часто вызывая неоднозначное отношение критиков. В интервью на вопрос о том, хочется ли ему, начиная писать, «изобразить „кусок жизни“ и многообразие характеров, в нём выявляющихся», Трифонов ответил:

«Да, „кусок жизни“. Я бы только сказал: не „кусок жизни“, а феномен жизни. Это и есть, по-моему, ключ искусства: воссоздавать феномен жизни» (с. 248)¹.

В последние годы своей жизни он говорил:

«...я работаю над маленьким циклом рассказов, вернее, над циклом маленьких рассказов о моих заграничных поездках».

Речь шла о рассказах, вошедших в цикл «Опрокинутый дом», о котором Н. Б. Иванова написала: «Трифонов совершает ещё один художествен-

ный поворот <...>. Это уже не „Дом на набережной“, а полностью вольная проза (prosus) — богатая ассоциациями, отпущенная на свободу»².

Рассказывая в этом цикле о своих заграничных поездках, Ю. Трифонов переходит к повествованию от 1-го лица. Проблема «голосов» повествования уже давно волновала писателя. В интервью с А. Г. Бочаровым Трифонов говорил:

«Раньше мне казалось, что в прямой речи можно многое высказать. А ныне — один из излюбленных мною приёмов — он даже стал, пожалуй, слишком часто повторяться — это голос автора, который как бы влетает в интронный монолог героя. Затем — интонационное подчёркивание особых слов и понятий, имеющих многозначный смысл» (с. 263–264).

Повествование от 1-го лица в цикле «Опрокинутый дом» состоит в полном соответствии с содержательной стороной: речь идёт о поездках автора, его встречах с самыми разными людьми и с местами, где часто он уже бывал, что неизбежно вызывает воспоминания, сравнения, размышления о собственной жизни.

Если говорить о том, что всякий художественный текст представляет собой повествование о действительности, пропущенное через сознание автора, то речь может идти о соотношении этих двух начал. В прозе доминирует «внешняя», объектная сторона, так что собственно авторское отношение изыскивает всевозможные косвенные формы выражения. При повествовании от лица автора, если текст остаётся художественным, соотношение меняется: события, касающиеся повествователя, выходят на первый план, а то, что его окружает, привлекая внимание, уходит на второй план, составляя фон для повествования.

Три рассказа цикла связаны с Италией, с воспоминаниями о предыдущем посещении и нынешним пребыванием: первый, «Кошки или зайцы?», о событиях 18-летней давности, о первом посещении Италии, когда соединились молодость рассказчика и радость от встречи с этой страной, второй рассказ, «Вечные темы», о встрече в Италии с редактором журнала, отвергшим «рассказики» автора, на которые тот возлагал большие надежды, и третий, «Смерть в Сицилии», содержит рассказ о посещении Сицилии, где автор мог получить литературную премию, но не получил, зато встретился с русской эмигранткой, молодость которой прошла в городе юности его отца.

Воспоминание определяется в психологии как «представление, которое отображает приблизительно точно определённое жизненное событие. Данная грань памяти вплотную связана с общим развитием индивида. С её по-

мощью индивидуум имеет неразрывное представление о себе прошлом, и о себе нынешнем. Это историческое единство личности человека...»³.

Так Италия в первом из рассказов, занимая в нём значительное место, является скорее вспомогательным объектом описания. В этом рассказе «Кошки или зайцы?» речь идёт о повторном посещении автором-повествователем Рима и небольшого городка Дженцано.

«Я приехал в город через восемнадцать лет после того, как был здесь впервые. Тогда мне было тридцать пять, я бегал, прыгал, играл в теннис, страстно курил, мог работать ночами, теперь мне пятьдесят три, я не бегаю, не прыгаю, не играю в теннис, не курю и не могу работать ночами» (с. 371)⁴.

Повторное посещение городка вызывает воспоминания предыдущего. Эти воспоминания наполнены цветами:

«...маленький город, который живёт производством цветов. Там бывают карнавалы и фейерверки. Тогда в компании полупьяных и ошеломлённых друзей я сидел в траттории Пистаментуччия, пил кьянти, ел жареную зайчатину (то была особая охотничья траттория, и всё убранство внутри эту особенность подчёркивало: рога оленей, чучела, оружие на стенах), пел песни, раскачиваясь на лавке и обнимаясь с соседями; потом хозяин подарил нам фотографии своей траттории с шеренгою официантов и поваров в колпаках перед входом, сам усатый господин Пистаментуччия в середине шеренги, потом мы сидели за столиками на площади, захмелев от вина, было необыкновенно тепло, душно, одуряюще пахло цветами и порохом, соревновались пиротехники, в небе что-то крутилось и сверкало...» (с. 372).

Там проходила встреча с «*трудовыми людьми Италии, с их мужественными, обожжёнными солнцем лицами*» (с. 373) — характерная черта советского туризма, ориентированного на встречи с трудящимися посещаемых стран.

Повторное посещение уже не фиксирует подобных деталей в описании, подчиняясь другому состоянию повествователя и передавая его в другой тональности: *маленький город* теперь воспринимается как городишко, который «*не изменился за восемнадцать лет*».

Однако «*в ресторане на веранде, где воздух дрожал от жары... вокруг столиков бегали во множестве дети, на каменных плитах, забившись в угол, где попрохладнее, дремали жалкие собачонки вроде тех, которых любил рисовать Карпаччио*⁵, незаметно всовывая их в свои громадные загадочные полотна...» (с. 373).

Вдобавок к увиденному рассказчик узнаёт о скандале — обвинении хозяина траттории в том, что вместо зайцев он угощал гостей жарены-

ми кошками. И хотя суд его оправдал, он продал свою тратторию и покинул город.

Главным в рассказе оказывается размышление о тех изменениях, которые происходят не только в людях, но и в самой окружающей жизни, и в данном случае они не ведут к улучшению, обнаруживая и в счастливом прошлом низменное. Возникает философский вопрос, а надо ли отказываться при «прозрении» от того, что хранит память? *«Они были вкусные! Я помню!»* (с. 373) — восклицает повествователь, допуская, что хозяин угощал не зайцами, а кошками.

Во втором рассказе скорее прошлое противопоставляется благополучному настоящему, которое представлено такой зарисовкой:

«Зимой в Риме в отеле „Феникс“ мне передали в рецепции записку — а рецепция в этом отеле помещается в стеклянном просторном коридоре, соединяющем два здания, вроде зимнего сада, и через стекло виден двор с подстриженной сочно-зелёной, незимней травой, с пальмами, кирпичной стеной и ярчайшим голубым куском неба над нею» (с. 375).

Описание включает детали, радующие рассказчика: *стеклянный просторный коридор, двор с подстриженной сочно-зелёной, незимней травой, с ярчайшим голубым куском неба.*

Полученная записка напоминает о прошлом: о непринятых журналом рассказах и об авторе записки — редакторе, отклонившем их. Очевиден контраст экспозиции-описания рассказа с изображением зимнего сада с портретом редактора в эпизоде с отказом:

«Лицо судьбы было невзрачно: желтовато-пегое, со впалыми щеками, седоватым бобриком, со взглядом печальным и одновременно безжалостным. Сидя вполоборота, окутанный дымом сигареты, торчавшей в деревянном мундштучке, человек за столом сказал:

— Всё какие-то вечные темы. <...> я сел удобнее... и спросил: что такое вечные темы? Человек за столом чуть скривил синие губы. <...> Человек пожал плечами. Вид у него был скупчивый, презрительный. — Вечные темы — это вечные темы» (с. 375).

Как видно, и в портретной зарисовке ведущим компонентом оказывается эпитет: *синие губы, желтовато-пегое лицо, седоватый бобрик, взгляд печальный и одновременно безжалостный, вид скупчивый и презрительный.*

И встреча в Италии изменений в его облик на первый взгляд почти не вносит:

«Его лицо было по-прежнему пегое, дряблое, презрительное, но что-то важное в лице исчезло» (с. 377).

Но Италия наталкивает на сравнение, которое позволяет повествователю ввести в портретное описание нетривиальную деталь, улавливающую сущностное изменение в характере человека:

«Это было лицо как бы о п у с т е в ш е е, как может опустеть старая площадь в час сумерек. Мы видели такую площадь в Лукке, и как раз вечером: она была круглая, тихая, пепельная, без людей и машин, всё вокруг было какое-то оцепенелое, уставшее жить, и только бельё на веревках на пепельных стенах говорило о невидимой жизни. <...> Площадь в Лукке с её покоем и старостью — вот что напомнило лицо пришедшего» (с. 377).

Снова в повествование входит тема времени: речь идёт о сегодняшнем пребывании в *Вечном городе*, где *Вы живёте в доме XIX века, спускаетесь по лестнице XVIII, выходите на улицу XV и садитесь в автомобиль XXI века* (с. 371), где сами его черты близки человеку, сближая их жизни и свидетельствуя о непреходящих, вечных обстоятельствах, обусловленных самой природой человека. (Характерно почти символическое окончание рассказа, но это уже другая, параллельно развивающаяся тема.)

В третьем «итальянском» рассказе «Смерть в Сицилии» снова меняется тональность описания:

«Я мог бы сказать: Сицилия — это жаркая комната с окнами на море... <...> Ночью в Сицилии неумолчно грохочет море... Сначала от шума моря не спишь, потом привыкаешь. Труднее привыкнуть к треску рыбацких лодок, они почему-то особенно бойки и оглушительно трещат по ночам... <...> Часов с шести вечера в Сицилии устанавливается замечательная прохлада и ясность в воздухе — отчётливо виден весь громадный сине-голубой залив, керамический склон горы на противоположной стороне и отдалённая вершина на горизонте, белеющая треугольником, как парус. <...> Ночью над морем встает красная луна, и тогда вспоминаешь, что рядом Африка» (с. 389).

Здесь море неумолчно грохочет, по ночам раздаётся треск рыбацких лодок. Традиционно поэтические сине-голубой залив и луна, утрачивают этот облик: залив становится громадным, а луна красной. Автор по-прежнему выбирает наиболее значимые и впечатляющие детали, настраивая читательское ожидание на события, обозначенные в заголовке. Сюжет рассказа составляет встреча автора-повествователя с местной жительницей: *«Женщина оглядывается на меня. Я вижу худое со впадинами лицо старухи и острый сверкающий взор»* (с. 392), которая давно живёт здесь.

Эмоционально-оценочная реакция сохраняется и переходит в рассуждение, объединяющее пейзаж и портрет:

«Неужели на этой обугленной керамической скале можно прожить всю жизнь. Синьора Маддалони живёт в старинном замке, который, разумеется, перестроен и приспособлен для жизни. <...> Синьор умер одиннадцать лет назад. Вот с тех пор от тоски и ужаса перед одиночеством она стала писать книги и написала восемь романов» (с. 393).

Рассказчик узнаёт, что синьора родом из Новочеркасска, она помнит стихи того времени, улицы Новочеркасска, которые известны и повествователю по рассказам отца, который жил в то время там же, но *«был на другой стороне»*. Ею пройден весь путь русских эмигрантов: Крым, Батум, Константинополь, Берлин, Париж и последние 33 года на Сицилии. Современный читатель в основном знаком с этой историей, в тексте нет деталей, как, например, у Бунина в *«Холодной осени»*, но есть заключительная фраза:

«Она смотрит в глубь меня пронизывающим бессильным оком. — Смерть в Сицилии...» (с. 397).

Эта фраза отнюдь не носит символического характера. Автор и читатель узнают:

«Её муж был одним из главарей мафии. Одиннадцать лет назад он исчез. Говорят, лежит здесь, под асфальтом этой улицы. Но, впрочем, никто точно не знает» (с. 398).

Так, три «итальянских» рассказа Ю. Трифонова, построенные на воспоминаниях автора-повествователя, сообщают и о радостных событиях из его жизни, связанных с Италией (хотя впоследствии он узнает о возможном обмане), и о событиях печальных — трудном периоде жизни, о встрече с человеком, который имел к этому отношение и сам переживает нечто подобное. Но всё это рассказы о жизни, какой бы она ни была. Самым страшным оказывается рассказ русской эмигрантки, живущей в старинном замке и *«She is very rich»* (с. 394) — очень богатой, но познавшей ужас смерти — и не естественной, а той, о которой *«говорят, лежит здесь, под асфальтом этой улицы»*.

Все рассмотренные рассказы Трифонова несут глубокий философский смысл. Это размышления о жизни человека и самых разнообразных событиях в ней, страшной для которой является только смерть. Эти размышления протекают на фоне Италии и её Вечного города, утверждая неизменность «вечных тем» в жизни каждого отдельного человека. В фор-

мировании смысла рассказов активное участие принимают зарисовки пейзажей, городов Италии, её людей и даже полотен живописи. Все они многофункциональны: это тот фон, на котором происходят события, он способен менять свою окраску, вступать в контрастные отношения, прямо проецироваться на сюжет с его расстановками точек внимания. «Итальянский текст» порождает воспоминания, позволяя ретроспективно взглянуть на события собственной жизни, которые приобретают общечеловеческий характер. Автор и читатель включаются в наблюдение и размышления о себе прошлом, и о себе нынешнем, сохраняющем единство личности.

Небольшие по объёму, отмеченные глубиной мысли и авторским языковым мастерством, «итальянские рассказы» Ю. Трифонова могут использоваться в процессе преподавания русского языка как иностранного на продвинутом этапе обучения. Они обладают большим потенциалом лексической и грамматической семантики, позволяя использовать различные виды методических подходов и приёмов.

Примечания

- ¹ Здесь и далее цитаты даются по: *Трифонов Ю. В.* Как слово наше отзовется... М., 1985. В скобках указывается страница.
- ² *Трифонов Ю. В.* Опрокинутый дом / Предисл. Н. Б. Ивановой. М., 1999. С. 14.
- ³ Ведмеш Н. А. Воспоминание // Психология и психиатрия [сайт]. URL: <https://psihomed.com/vospominanie/>
- ⁴ Здесь и далее цитаты даются по: *Трифонов Ю. В.* Опрокинутый дом... В скобках указывается страница.
- ⁵ Витторе Карпаччо (1465–1526) — венецианский художник, которого отличает интерес к бытовому жанру, его привлекала городская жизнь и место человека в ней с новым для итальянской живописи оттенком непосредственной причастности зрителя к лирической атмосфере картины, состоянию молчаливого раздумья.

Natalia V. Malinina, *State University of Cassino and Southern Lazio (Cassino, Italy)*

ITALIAN SKETCHES BY YU. TRIFONOV (ACCORDING TO THE CYCLE OF STORIES «THE OVERTURNED HOUSE»): LINGUISTIC ASPECT

The last work of Yu. Trifonov — the cycle of stories “The Overturned House” (1980) — has the subtitle “Seven Journeys”. Traveling as a genre, telling about the places visited, gives the information about the narrator himself, first of all, by including his reasoning which contains the assessment of the observed. In the context of a first-person narration, the choice and distribution of compositional components in the text, one of which are landscape sketches, apparently become a source of information about the narrator himself. In the texts about Italy with its cultural and historical uniqueness, they become a significant part of the author-narrator’s reflections on the paradoxes of life.

Keywords: eternal city; black starry night; empty face.

Мирошникова Марина Григорьевна, Лю Хаотун
Санкт-Петербургский государственный университет
marinam2002@mail.ru, liuhaotong@yandex.ru

МОДАЛЬНОСТЬ СОМНЕНИЯ И СПОСОБЫ ЕЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Статья посвящена описанию специфики употребления сложных модальных конструкций с семантикой сомнения в современном русском языке с альтернативой выбора союзов *что / чтобы*. Способы выражения модальности сомнения в сложноподчинённых предложениях рассматриваются с позиции говорящего как субъекта восприятия и субъекта сознания. На материале Национального корпуса русского языка проведён статистический анализ выбора союзов в зависимости от предиката главного предложения.

Ключевые слова: субъективная модальность; сентенциальный актант; сомнение; утверждение / отрицание; позиция говорящего.

Модальность сомнения как частная разновидность модальности предположения имеет достаточно широкий круг различных оценочных смыслов и относится к одному из наиболее трудных разделов русской грамматики при обучении русскому языку как иностранному в процессе формировании навыков устной и письменной речи.

Современные лингвистические исследования изучают категорию «сомнение» в рамках субъективной модальности, рассматривают её как микрополе в функционально-семантическом поле достоверности/недостоверности и связывают её со степенью оценки говорящим полноты своих знаний.

Модальность сомнения представлена достаточно широким кругом языковых средств выражения на всех уровнях языка.

Если изучение лексических единиц с семантикой сомнения в большинстве случаев возможно с опорой на перевод, то обращение к семантической многозначности модальных конструкций русского языка (от сомнения — утверждения/констатации до сомнения недоверия/отрицания) недостаточно разработано в прикладной грамматике, которая ориентирована на преподавание РКИ. Специфика способов выражения частных модальных значений русского языка зачастую вызывает трудности в их по-

нимании носителями языков другой системы (например, китайском, корейском).

Особого внимания в практике преподавания русского языка как иностранного заслуживают сложноподчинённые изъяснительные предложения с семантикой сомнения опорного компонента главной части. Это объясняется вариативностью союзов и различием структуры подобных предложений в языках другой системы.

Выбор подчинительного союза *что* или *чтобы* в подобных структурах во многом регулирует степень сомнения говорящего в вводимой пропозиции. Однако в практике преподавания РКИ подобное объяснение не всегда способствует пониманию, употреблению и передаче смысла всего высказывания на родной язык студента.

Анализ способов выражения модальности сомнения с точки зрения позиции говорящего, являющегося важнейшим компонентом коммуникативной ситуации и влияющего на отбор средств выражения семантики сомнения, может во много способствовать адекватному выбору подчинительного союза. По мнению Е. В. Падучевой, говорящий может играть следующие семантические роли: 1) говорящий как субъект речи; 2) говорящий как субъект восприятия; 3) говорящий как субъект сознания; 4) говорящий имеет семантику дейксиса¹. Если говорить о модальности сомнения, то интерес будут представлять позиции говорящего как субъекта восприятия и субъекта сознания, что связано с эпистемическим статусом пропозиции.

Рассмотрим подробнее сложноподчинённые предложения с опорными синтаксическими актантами, несущими на себе внутрилексемное значение отрицания: *сомневаться, сомнительно, маловероятно, возможно ли, трудно представить / поверить*. Как в русском языке, так и во многих европейских языках вводимые ими придаточные предложения могут быть оформлены как индикативом, так и сослагательным наклонением.

1(а) *Сомнительно, что он всё успел сделать.*

1(б) *Сомнительно, чтобы он всё успел сделать.*

2(а) *Маловероятно, что в этой книге вы нашли ответ на свой вопрос.*

2(б) *Маловероятно, чтобы в этой книге вы нашли ответ на свой вопрос.*

3(а) *Трудно представить, что мы все поместимся в этом доме.*

3(б) *Трудно представить, чтобы мы все поместились в этом доме.*

Отметим, что в языках, значительно отличающихся от системы русского языка, (например, в китайском) модальность сомнения в сложном предложении передаётся не только за счёт непосредственно лексических

средств, но и при помощи специальных модальных частиц. Место подобных частиц имеет строго закреплённую позицию в структуре всего предложения. Таким образом, понимание выбора подчинительного союза *что / чтобы* способствует более правильному выбору модальной частицы при передаче той или иной информации.

Если предложения с индикативом скорее всего гипотезы, связанные с определёнными знаниями говорящего об истинности, то предложения с сослагательным наклонением — восприятие говорящим степени вероятности существующей ситуации как уверенном отрицании события. По мнению московских исследователей, занимающихся прикладной лингвистикой, союз *чтобы*, оформляющий придаточное предложение, «сочетается с неассертивными неопределёнными пропозициями, оценочными относительно мира убеждений субъекта. Это значит, что союз *чтобы* ранжирует возможные миры с точки зрения семантики пропозиционального предиката: в случае ментальных предикатов миры оцениваются по шкале вероятности»³.

Обратимся к примерам, взятым из Национального корпуса русского языка.

Очень сомнительно, чтобы эта «глубинная структура» возникла в различных местах независимо (Старостин С., Зеленко Г. У человечества был один праязык // Знание — сила. 2003)².

И не забудьте: аналогов им нет и сомнительно, чтобы они когда-нибудь появились на русском языке (Шаповалов В. Откровения трейдера // Forex Magazine. 2004).

Маловероятно, чтобы автор плана так нарисовал стога сена (Базарова Т. А. План петровского Петербурга. Источниковедческое исследование (2003)).

Эксперты заключили, что весьма маловероятно, чтобы чужеродная ДНК была способна внедриться в хромосому клетки-хозяина (Белоконова О. Гены под прицелом (Нобелевские премии 2007 года) // Наука и жизнь. 2007).

Очевидно, что во всех приведённых примерах мы можем заменить союз *чтобы* на союз *что*. При этом в обоих случаях возможен перевод придаточного предложения в пропозитивный субстантив, поэтому данный фактор не может влиять на выбор подчинительного союза.

Возникновение «глубинной структуры» сомнительно.

Сомнительно появление аналогов. Появление аналогов сомнительно.

Такой рисунок автора маловероятен.

Маловероятна способность чужеродной ДНК внедриться в хромосому клетки — хозяина.

По нашему мнению, выбор предопределён позицией говорящего. Восприятие говорящим ситуации как возможной, перевод её в гипотетическое положение диктует использование союза *что* и имеет значение утверждения.

Если же говорящий выступает как субъект сознания, то в качестве связующего звена выступает союз *чтобы*. Другими словами, *чтобы* используется при вероятности, стремящейся к нулю, т. е., придаточные предложения с *чтобы*, несущие на себе семантическое значение модальности сомнения, являются синонимами отрицательных предложений.

Маловероятно, чтобы автор плана так нарисовал стога сена. = Уверен, что невозможно.

И не забудьте: аналогов им нет и сомнительно, чтобы они когда-нибудь появились на русском языке. = Никогда не появятся.

Если говорить о частотности употребления союзов *что / чтобы* в изъяснительных сложноподчинённых предложениях с опорными синтаксическими актантами, имеющими семантическое значение сомнения и несущими на себе внутрискладовое значение отрицания, то данные Национального корпуса русского языка с 1970 по 2015 годы свидетельствуют о некотором преимуществе примеров с формами индикатива, за исключением актанта *невероятно* (табл.).

Таблица
Частотность употребления союзов *что / чтобы*
в изъяснительных сложноподчинённых предложениях

Актант	Индикатив	Сослагательное наклонение
Сомнительно	58%	42%
Маловероятно	59%	41%
Трудно представить	76%	24%
Невероятно	41%	59%

Некоторые исследователи отмечают, что такие факторы как вопросительность и отрицательная форма синтаксического актанта главного предложения в СПП с модальностью сомнения «способствуют использованию сослагательного наклонения»⁴.

Однако преимущество вопросительных СПП с модальностью сомнения и союзом *чтобы* лишь на незначительные единицы превышает примеры с союзом *что*:

Возможно ли, что древний слой нашей лингвистической способности примитивен и не зависит от мышления, как у попугая или как память у компьютера? (Перловский Л. Сознание, язык и математика // Звезда. 2003).

Возможно ли, чтобы Чезаре да Сэсто сумел написать картину, где младенец на руках у мадонны покоится уродливый монстр? (Александрова Н. Последний ученик да Винчи (2010)).

Наличие отрицания у предиката *думать* также не может быть фактором, определяющим выбор сослагательного наклонения в придаточной части: 86% примеров в индикативе и только 14% — в сослагательном наклонении.

Отдельно стоит выделить сентенциальный актанта *сомневаться*, который в современном русском языке, как в отрицательном, так и в положительном варианте, в подавляющем большинстве примеров требует употребления союза «что»: 97% против 3%.

Считаем, что именно значение уверенного отрицания возможности осуществления действия или возникновения определённой ситуации может, по нашему мнению, быть фактором, определяющим выбор союза в сложноподчинённых предложениях изъяснительного типа с модальным компонентом сомнения в главной части.

А так, не думаю, что кризис так уж коснется моей семьи (Финансовый кризис и как нас это коснется (форум) (2008)).

[BadKitty, nick] не думаю, чтобы кризис оч. сильно коснулся меня и моей семьи... по поводу кредитов, у нас кредит в Газпромбанке, успели перевести из другого менее надежного банка, чему я оч. рада... (Финансовый кризис и как нас это коснется (форум) (2008)).

Умение различать позицию говорящего как субъекта восприятия или субъекта сознания может способствовать осознанному формированию способов выражения семантики сомнения при продуцировании письменной и устной речи у студентов — инофонов, система родного языка которых далека от системы русского языка.

Примечания

¹ Падучева Е. В. Эгоцентрические языковые единицы. URL: <http://rusgram.ru/>

² Здесь и далее все примеры приведены из Национального корпуса русского языка.

³ Кобозева И. М., Попова Д. В. Факторы выбора изъяснительных союзов *как, что, чтобы* (опыт типологически ориентированного формального анализа) // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2013. № 1. С. 32.

- ⁴ *Добрушина Н. Р.* Сентенциальные дополнения с союзом *чтобы* // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам Международной конференции «Диалог» / Под ред. А. Е. Кибрика. Т. 1. Вып. 11. М., 2012. С. 150–161.

Marina G. Miroshnikova, Liu Haotong, *St. Petersburg State University*

**MODALITY OF DOUBT AND WAYS OF ITS INTERPRETATION
IN RFL TEACHING PRACTICE**

The article is devoted to the description of using complex modal constructions with the semantics of doubt in modern Russian with *что/чтобы* conjunctions. The methods of expression of the modality of doubt in compliment clauses are considered from the position of the speaker as a subject of perception and subject of consciousness. In the article the statistical analysis basing on the material of the Russian National Corpus is carried out depending on the predicate of the main sentence.

Keywords: subjective modality; sentential actant; doubt; statement / negation; speaker position.

Московкин Леонид Викторович
Санкт-Петербургский государственный университет
l.moskovkin@spbu.ru

КРИЗИС ТЕОРИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ: ПРИЗНАКИ, ПРИЧИНЫ, ПУТИ ВЫХОДА

Целью исследования является анализ кризисной ситуации, сложившейся в области теории методов обучения. Ее типичные черты: длительное отсутствие исследований по данной проблеме и отказ исследователей от термина «метод обучения». Кризис этой теории, вызванный как внутренними причинами (несовершенством ее определений и классификаций, отсутствием ее выхода в практику), так и внешними, например, влиянием технократического мышления, может быть преодолен в ходе пересмотра ее положений с позиций логики и методологии педагогического исследования.

Ключевые слова: дидактика; методика обучения русскому языку как иностранному; метод обучения; теория методов обучения; кризисные ситуации.

Введение

Теория методов обучения как система научных положений в своих основных чертах оформилась в нашей стране в 1920-х гг. Об этом свидетельствуют работы И. Г. Автухова¹, Е. Г. Кагарова², А. П. Пинкевича³, М. М. Рубинштейна⁴, И. А., Челюсткина⁵, Н. М. Шульмана⁶ и других авторов, в которых приводятся определения понятия «метод обучения», описываются различные классификации, рассматривается вопрос об их выборе. Все позднейшие работы в области теории методов обучения в той или иной степени развивают и уточняют положения, разработанные именно в тот период. При этом в российской дидактике представлены различные варианты этой теории, отличающиеся друг от друга рядом своих положений: теории методов обучения Е. Я. Голанта⁷, П. А. Зайченко⁸, Р. Г. Лемберг⁹, И. Я. Лернера¹⁰, Ю. К. Бабанского¹¹, И. Л. Садовской¹² и др.

Анализ дидактических и методических работ по проблеме методов обучения, опубликованных на протяжении последних 100 лет, показал, что все эти годы исследователи были не удовлетворены состоянием теоретического осмысления данной проблемы. Не случайно методы обучения неоднократно становились объектом научных дискуссий, которые ве-

лись в советских педагогических журналах в 1920-х, в 1950-х гг., на рубеже 1960–1970-х гг. В конце 1970-х — начале 1980-х гг. на страницах журнала «Русский язык в национальной школе» была развернута широкая дискуссия о методах обучения иностранному / неродному языку. Все это говорит о том, что данной научной категории ученые придавали и придают исключительно важное значение. Тем не менее, в последние 25–30 лет теория методов обучения находится в состоянии кризиса.

Методология исследования

Целью настоящего исследования является анализ кризисной ситуации, сложившейся в области теории методов обучения, выявление ее типичных черт и причин ее появления, прогнозирование путей выхода из кризиса. Материалом исследования явились более 60 дидактических и методических трудов, посвященных проблеме методов обучения и опубликованных в нашей стране с 1920-х гг. по настоящее время. Методы исследования: описательный и сравнительный.

Результаты исследования

Признаки кризиса теории методов обучения. Кризис теории методов обучения характерен и для дидактики, и для предметных методик, он имеет место и в России, и за рубежом.

Первым признаком кризисной ситуации является отсутствие в современных научных трудах и методических пособиях разработки проблематики методов обучения. Метод обучения является одним из основных понятий дидактики и предметных методик, и в силу этого должен был бы быть тщательно изученным, однако основные работы по методам обучения вышли в свет в 1920-х, 1950-х и 1980-х гг. В последние годы по данной проблеме опубликованы монографии И. А. Рудаковой¹³, М. Б. Рахманиной¹⁴ и И. Л. Садовской¹⁵, которые решают отдельные теоретические вопросы, но при этом не помогают разрешить кризисную ситуацию.

Вторым признаком кризиса является почти полное отсутствия упоминания понятия «метод обучения» в научных статьях и диссертациях. Понятие «метод обучения» вытесняется понятиями «подход к обучению», «вид обучения», «прием обучения», «технология обучения». Впрочем, эта тенденция имела место уже в 1960-х гг., ее выявил Э. Энтони¹⁶, предложивший четко разграничивать подходы, методы и приемы.

Причины кризиса теории методов обучения. Известно, что кризисные ситуации в науке порождаются как внутренними причинами, связанными с неудовлетворенностью исследователей достигнутым уров-

нем изученности того или иного явления, так и внешними, связанными с влиянием разнообразных факторов, в нашем случае с влиянием различных общественных процессов на состояние педагогики. Перечислим эти причины.

Первой причиной кризиса следует считать признаваемое многими учеными несовершенство определений понятия «метод обучения». Речь идет не только о частом нарушении правил формальной логики при построении определений данного понятия, что отмечает И. Л. Садовская¹⁷, но также и о том, что в одних трудах оно связывается с целостным процессом обучения, сближаясь с понятиями «подход к обучению» или «вид обучения», в других трудах — оно связывается с действиями учителя на уроке, сближаясь с понятием «технология обучения». Таким образом, термином «метод обучения» исследователи называют разные явления педагогической действительности, что нельзя признать удовлетворительным.

Второй причиной кризиса методов обучения является несовершенство их классификаций, которые часто строятся с нарушением требований формальной логики. Такие нарушения характерны даже для признанной в дидактике теории методов обучения И. Я. Лернера, в которой обосновывается зависимость методов обучения от элементов содержания обучения, но при этом предлагаемая классификация методов обучения не соответствует структуре педагогически обработанного социального опыта¹⁸. Примером нарушения требований формальной логики в методике обучения русскому языку как иностранному является классификация А. Н. Щукина, в которой отсутствует единое основание для деления (выделяются сознательные, прямые, комбинированные и интенсивные методы обучения)¹⁹.

Третья причина — несоответствие теории методов обучения профессиональным потребностям современных преподавателей. Во многих вариантах этой теории отсутствуют механизмы ее практического применения (выбора или конструирования методов обучения), поэтому научные достижения в области этой теории часто не осознаются преподавателями как практически ценные знания.

Еще одной причиной кризиса методов обучения является технологизация педагогики²⁰. В научной литературе отмечается, что технологизация педагогики в России была обусловлена общим кризисом этой науки в 1990-х гг. В это время происходили отказ ученых от базовых основ советской педагогики и поиск путей построения педагогики на новых методологических основаниях. Технологизация и стала одним из таких путей,

так как технологии обучения, по мнению многих исследователей, обеспечивают максимально объективный результат процесса обучения — технологичность гарантирует безотказность, надежность любого процесса. Несмотря на то, что внедрение технологий обучения обладает не только положительными, но и отрицательными чертами, во многих работах технологии вытеснили методы обучения.

Пути выхода из кризиса. Разрешение данной кризисной ситуации вполне возможно. Для этого необходимы критический анализ теории методов обучения с позиций логики и методологии педагогического исследования, пересмотр ряда ее научных положений, усиление системности и практической направленности этой теории. Требуют анализа существенные признаки понятия «метод обучения», рассмотрение метода обучения в контексте соположенных явлений, а также явлений более высокого и более низкого уровней в системе обучения. Необходимо терминологическое разграничение методов обучения, связанных с целостным процессом обучения и с действиями учителя на уроке. Необходима коррекция существующих классификаций методов обучения, изучение соотношения понятий «метод обучения» и «технология обучения», разработка путей выбора и конструирования методов обучения.

Заключение

Кризисные явления характерны для любых общественных процессов, в науке же они отмечаются постоянно и являются показателями несоответствия уровня развития тех или иных теорий состоянию современного научного контекста. Кризис теории методов обучения, вызванный как внутренними причинами (несовершенством определений понятия «метод обучения» и классификаций методов обучения, отсутствием выхода данной теории в практику), так и внешними, наиболее важной из которых является влияние технократического мышления, может быть преодолен в ходе пересмотра основных положений этой теории с позиций логики и методологии педагогического исследования.

Примечания

- ¹ Автухов И. Г. Общие методы школьной работы. М., 1928.
- ² Кагаров Е. Г. Методический словарь. [Харьков], 1925.
- ³ Пинкевич А. П. Педагогика. Т. 2. М., 1925.
- ⁴ Рубинштейн М. М. Основы общей методики. М., 1927.
- ⁵ Челюсткин И. А. Методы работы в трудовой школе. 2-е изд. М., 1925.
- ⁶ Шульман Н. М. Общие методы школьной работы // Педагогическая энциклопедия. Т. 1. М., 1929. С. 563–579.

- ⁷ Голант Е. Я. Методы обучения в советской школе. М., 1957.
- ⁸ Зайченко П. А. Методы обучения в советской политехнической школе. Томск, 1956.
- ⁹ Лемберг Р. Г. Методы обучения в школе. Алма-Ата, 1958.
- ¹⁰ Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
- ¹¹ Бабанский Ю. К. Методы обучения с современной общеобразовательной школе. М., 1985.
- ¹² Садовская И. Л. Методы обучения: мифы, заблуждения и реалии. Красноярск, 2008.
- ¹³ Рудакова И. А. Теория и практика методов обучения в современной дидактической интерпретации. Ростов-на-Дону, 2004.
- ¹⁴ Рахманина М. Б. Метод как основа обучения иностранному языку (Системно-структурный анализ). М., 2006.
- ¹⁵ Садовская И. Л. Указ. соч.
- ¹⁶ Anthony E. Approach, Method and Technique // English Language Teaching. 1963. Vol. XVII. N 2. P. 63–67.
- ¹⁷ Садовская И. Л. Указ. соч.
- ¹⁸ Лернер И. Я. Указ. соч.
- ¹⁹ Капитонова Т. И., Шукин А. Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. М., 1979; Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2003.
- ²⁰ Рудакова И. А. Указ соч.

Leonid V. Moskovkin, *St. Petersburg State University*

CRISIS OF THE THEORY OF TEACHING METHODS: SIGNS, CAUSES, WAYS OUT

The purpose of the study is to analyze the critic situation in the field of teaching methods theory. Its typical features are the long absence of research on this problem and the refusal of researchers from the term “teaching method”. The crisis of this theory, caused both by internal reasons (imperfect definitions and classifications, lack of its practical application), and external, for example, the influence of technocratic thinking, can be overcome revising main statements from the standpoint of the logic and methodology of pedagogical research.

Keywords: didactics; methodology of Russian language teaching; teaching method; theory of teaching methods; critic situations.

Никольская Ирина Геннадьевна
Санкт-Петербургский государственный университет
i.nikolskaya@spbu.ru

ЭМОТИВНЫЙ УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТАМ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ

Автор делится опытом работы над эмотивным текстом в курсе профессионально-ориентированного практического русского языка как иностранного (медицинский профиль).

Ключевые слова: русский язык как иностранный; эмотивный учебный текст; эмотивная компетенция; метод проникающего изучения эмоций в тексте.

Эмотивный текст — это текст, «который отвечает следующим базовым параметрам: передает информацию об эмоциях, а не о фактах; характеризуется эмоциональными коммуникативными целями; содержит в поверхностной структуре языковые и речевые эмотивные знаки, кодирующие эмоции» (В. И. Шаховский)¹. Языковые компоненты эмотивного текста (номинанты эмоций, эмотивные синтаксические конструкции, кинемы и просодемы и др.) и эмоциональная ситуация выражаются с помощью специальных средств номинации, описания, выражения и отражения эмоций в тексте: интонационных, лексико-грамматических, синтаксических, стилистических, графических².

Для эффективной работы над текстами иностранным учащимся необходимо обладать эмотивной компетенцией, которая приобретается в процессе обучения и через художественную коммуникацию. Напомним, что под эмотивной компетенцией понимается:

- настроенность на чувства собеседника, умение улаживать разногласия, не допуская их обострения;
- искусство достигать состояния вдохновения при выполнении своей работы³;
- умение распознавать эмоции других людей, в том числе, по их внешним проявлениям;
- способность адекватно выражать собственные эмоции, чтобы другие люди понимали их;
- умение управлять собственными эмоциями и справляться со стрессом⁴.

Эмотивный учебный текст должен выполнять следующие основные функции:

- передачу учебной информации с учетом социальных, демографических и психологических характеристик обучающихся;
- становление и развитие познавательных и творческих способностей, умений и навыков;
- организацию познавательной деятельности;
- социокультурное развитие;
- формирование аналитического и рефлексивно-аналитического опыта;
- мотивирование учебной деятельности;
- самоконтроль результатов образовательной деятельности и качества образовательного процесса⁵.

На наш взгляд, не менее важными функциями эмотивного учебного текста, предназначенного для будущих врачей (психологов, социальных работников), являются:

- формирование эмоциональной и эмотивной компетенции как важной части коммуникативной компетенции;
- развитие эмпатии.

В художественных текстах активно используются номинанты эмоций (*удивление, сомнение, радость, страх, обида* и др.), показываются типовые эмоциональные ситуации, вербальное и невербальное выражение эмоций, различные способы и средства номинации, описания, выражения и отражения эмоций. Читая художественный текст, учащиеся не только анализируют и оценивают, но и самостоятельно «проживают» эмоциональные ситуации. Впечатления, эмоции и мысли после прочтения и осмысления художественного текста мотивируют креативность учащихся. Например, для студентов-медиков будут полезны и интересны тексты, рассказывающие о проблемах современной медицины, о новых медицинских технологиях, о внутреннем мире человека и его психике; истории успеха ученых и врачей с мировой известностью и т. п.

Для работы над эмотивным учебным текстом со студентами-медиками подходит метод проникающего изучения категории эмотивности в тексте, адаптированный для учебных целей⁶. Для практических целей преподавания русского языка как иностранного обозначим ряд приемов анализа эмотивного текста по данному методу следующим образом.

1. Поиск эмотивных единиц текста на основе просмотрового чтения.
2. Реконструирование эмотивной ситуации текста, выявление участников эмотивной ситуации, причины и объекта эмоции.

3. Определение доминантной эмоции и сопутствующих эмотивных тем текста.
4. Выявление эмотивных единиц разных уровней языка.
5. Лексико-грамматическое описание выявленных эмотивных единиц.
6. Прагматическая и стилистическая интерпретация функционирования эмотивных единиц.
7. Интерпретация и оценка роли эмотивных единиц в общей структуре текста.

Отметим, что все вышеперечисленные приемы тесно взаимосвязаны, поэтому на практике они рассматриваются параллельно под руководством преподавателя. Эмотивное содержание текста гораздо богаче, чем отдельные его высказывания, однако можно выделить типовые структурные компоненты эмоциональной ситуации. Это необходимо объяснить студентам в первую очередь.

Рассмотрим подробно алгоритм работы над эмотивным учебным текстом на примере отрывка из произведения Ф. Углова «Сердце хирурга»:

«Ко мне как-то пришла больная со слезами на глазах и сказала, что нет сил терпеть грубость лечащего врача. Проводя ей бронхографию, он кричал на нее, ругался, не выбирая выражений, заставлял как можно больше высунуть язык, а у нее это никак не получалось, и он схватил ее за язык своими жесткими сильными пальцами так, что поранил корень языка о зубы.

Я посмотрел — на нижней поверхности языка у женщины действительно зияла большая рана. Отпустив больную, вызвал врача и заявил ему, что работать с ним не могу, пусть подает заявление об уходе... И всегда, когда становился свидетелем жестокого или равнодушного отношения к больным со стороны своих учеников или подчиненных, я был беспощаден к ним»⁷.

На первом этапе (прием № 1) просим студентов указать маркеры эмоций (прямые и косвенные). Отдельно обращаем внимание на номинанты эмоций. Студенты должны ответить на вопрос: *Какие слова (маркеры) указывают на то, что в тексте называется, описывается или выражается какая-либо эмоция?*

В данном тексте студенты с помощью преподавателя могут найти следующие слова и выражения: *со слезами на глазах, нет сил терпеть грубость; кричал, ругался, не выбирал выражений; заставлял, схватил, поранил; зияла большая рана; работать с ним не могу, пусть подает заявление об уходе; жестокое, равнодушное отношение; беспощаден.*

Просим студентов подумать: *На какие именно эмоции, психические состояния и эмоциональные качества человека (обида, страх, боль, от-*

чаяние, злость, грубость, равнодушие, гнев, жестокость, недоумение, жалость, сочувствие, возмущение и т. п.) *указывают эти маркеры?*

Далее (приём № 2) пытаемся восстановить эмоциональную ситуацию, описанную в тексте, просим определить субъекты и объекты эмоционального состояния: *Как вы поняли, что происходит? Кто испытывает эмоцию по отношению к кому / чему? Кто или что вызывает у субъекта эту эмоцию? Как вы думаете, каковы причины эмоции?*

Типовые эмоциональные ситуации, описываемые в данном тексте: «конфликт врача и пациента в больнице»; «увольнение сотрудника начальником, связанное с жалобой клиента». Например, студенты могут так в целом описать комплексную ситуацию, описанную в вышеприведенном тексте:

Лечащий врач нагрубил своей пациентке и сделал ей больно. Пациентка обиделась, расстроилась и пожаловалась другому врачу — начальнику лечащего врача (автору текста). Другой врач (автор текста) осмотрел пациентку и увидел рану на её языке. Он посочувствовал ей. Возмутился и разгневался на коллегу. Решил, что не хочет с такой коллегой больше работать и предложил ему уволиться из больницы по собственному желанию.

Важно обратить внимание студентов на то, что в описываемой ситуации эмоции испытывают друг к другу три человека:

- больная по отношению к своему лечащему врачу;
- лечащий врач по отношению к больной;
- лечащий врач по отношению к врачу-начальнику;
- врач-начальник (автор) по отношению к своему коллеге — лечащему врачу;
- врач-начальник (автор) по отношению к больной.

Можно предположить, что больная испытывает эмоцию благодарности по отношению к врачу-автору, в целом чувствует удовлетворенность, испытывает чувство справедливости, а ее лечащий врач, которого увольняют из-за жалобы — обиду, злость, стыд, досаду и т. п. по отношению как к ней, так и к врачу-автору (своему начальнику). Врач-автор испытывает, скорее всего, удовлетворение. Это остается за рамками данного текста, но вписывается в категориальную эмотивную типовую ситуацию «увольнение сотрудника начальником, связанное с жалобой клиента». Необходимо обращать особое внимание студентов на категориальные эмотивные ситуации, так как они, безусловно, могут отличаться в зависимости от социально-культурных стереотипов. Так, например,

можно предположить, что в странах с высоким уровнем безработицы эмотивная категориальная ситуация «увольнение сотрудника начальником, связанное с жалобой клиента» будет гораздо более острой, палитра эмоций участников ситуации будет шире, а сами эмоции будут сильнее выражены.

Далее определяем причины возникновения эмоциональных состояний субъектов: *Почему возникла эта эмоция? По какой причине?* Например, причина эмоционального состояния больной и врача-автора — ситуация грубого обращения лечащего врача с больной. О причине эмоционального состояния лечащего врача мы можем только догадываться. Это может быть усталость, профессиональное выгорание; личные проблемы и плохое настроение; плохое воспитание и дурной характер; отсутствие эмпатии к больным, т. е. патология характера и пр.

Приём № 3: описываем внешнее выражение и физиологическое проявление эмоционального состояния: *Каковы внешние проявления эмоции? Как субъект смотрит, двигается, говорит?* Ситуацию описывает автор со слов больной и по своим впечатлениям, т. е. мы наблюдаем в этом тексте описание эмоций (*слезы, кричал, ругался, схватил* и т. п.).

Обращаясь к приёму № 4, обсуждаем:

- 1) основную эмоцию (*Какую основную эмоцию испытывает каждый субъект?*). Например, основная эмоция больной — *обида* на лечащего врача. Основная эмоция автора — *сочувствие* к больной; *гнев* — по отношению к лечащему врачу-коллеге;
- 2) дополнительные эмоции (*Какие еще эмоции испытывает субъект?*).

Больная испытывает *страх* и *возмущение*, ей больно и она *возмущена* поведением своего лечащего врача. Автор может испытывать в общении с больной *сожаление*, *недоумение*, *досаду*, а также *стыд* за своего коллегу; к коллеге — *презрение*, *гнев*, *возмущение*, *разочарование*. Обращаем внимание студентов на то, что не все возможные в этой ситуации эмоции прямо называются или описываются в тексте, нам приходится их реконструировать по косвенным маркерам.

Далее (приём № 5) пытаемся определить интенсивность эмоций, если это возможно: *Какова сила эмоции? Какова градация эмоции? Какова продолжительность эмоции?* Обращаем внимание студентов на то, что автор испытывает довольно сильные эмоции, он так возмущен и разгневан, что даже решает уволить провинившегося сотрудника: *... вызвал врача и заявил ему, что работать с ним не смогу, пусть подает заявление об уходе...*

По всей видимости, сильные эмоции испытывает и больная, иначе она вряд ли стала бы жаловаться на своего лечащего врача. Лечащий врач тоже испытывал сильные эмоции, на это указывают лексемы *кричал, ругался, заставлял, схватил*. О продолжительности эмоций мы не можем судить точно, можем лишь предположить, что они длились относительно продолжительное время (напр., *кричал*, а не *крикнул*).

Затем определяем единицы разных уровней языка (приём № 6). Студенты стараются ответить на вопросы: *С помощью каких лексических средств выражается/описывается та или иная эмоция?* Например: глаголы *кричать, ругаться* — злость, гнев, грубость, раздражение. *С помощью каких синтаксических конструкций выражается/описывается эмоция?* Например, *приходить со слезами на глазах* — обида, страх, возмущение. *Есть ли в тексте какие-либо графические признаки, указывающие на эмоцию?* Например: многоточие, восклицательный знак, вопросительный знак, кавычки и т. п. *Как мы можем понять, субъект спокойно говорит или кричит? Он спокоен или взволнован?* Так, например, в данном тексте больная сама говорит о том, что лечащий врач кричал на нее, ругался.

На заключительном этапе (приём № 7) преподаватель дает соответствующие уровню студентов пояснения по грамматике и стилистике, общает проанализированный материал, отвечает на вопросы. Например, преподаватель может прокомментировать, что используемый в тексте глагол *заявить кому? о чём?* (вместо нейтрального *сказать кому? что?*) подчеркивает официальный тон и холодность врача-начальника по отношению к лечащему врачу.

Преподаватель обязательно стимулирует обучающихся высказать свое отношение к эмоциональной ситуации в целом, к участникам ситуации, дать оценку происходящему и т. п. Обнаруженные в тексте и отобранные маркеры и номинанты эмоций, типовые конструкции описания, выражения и отражения эмоций отрабатываются студентами в речевых ситуациях. Особое внимание преподавателю следует обратить на устойчивые выражения (*со слезами на глазах, нет сил терпеть, не выбирать выражений* и т. п.).

Таким образом, следуя определенному алгоритму, можно разобрать со студентами довольно сложный эмотивный текст.

Вышеприведенный учебный эмотивный текст предназначается для студентов, владеющих русским языком на уровне не ниже ТРКИ-1. Приёмы анализа эмотивного текста можно использовать на занятиях со студентами различного уровня подготовки, но, безусловно, сложность

предъявляемого учебного текста, вопросы, объяснения, комментарии преподавателя должны соответствовать уровню обучающихся.

В последнее время в сфере медицины все чаще можно слышать слово «клиент». Однако клиент по-прежнему остается пациентом, которому необходимо внимание, сочувствие, эмоциональная поддержка врача. В связи с этим хотелось бы, чтобы преподаватели в процессе обучения будущих врачей русскому языку как иностранному уделяли больше внимания формированию эмотивной компетенции и развитию эмпатии, используя для этих целей эмотивные учебные тексты.

Примечания

- ¹ Цит. по: *Ионова С. В.* Эмотивность текста как лингвистическая проблема: Дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 1998. С. 9.
- ² *Никольская И. Г.* Описание, выражение и отражение эмоции сомнения в русском языке // XXXVI международная филологическая конференция. Сб. Вып. 19: Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 13–18 марта 2007 г., Санкт-Петербург / Отв. ред. Н. А. Любимова. СПб., 2007. С. 173–178; *Никольская И. Г.* Выражение семантики сомнения в современном русском языке // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 118. С. 197–201.
- ³ *Александров Е. П., Воронцова М. В.* Учебный текст и текстовая деятельность в образовательном процессе // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 6. С. 56–61. URL: <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35060>
- ⁴ *Азлецкая Е. Н.* Как сформировать эмоциональную компетентность // Директор школы. 2006. № 1. С. 73.
- ⁵ *Александров Е. П., Воронцова М. В.* Указ. соч.
- ⁶ *Филимонова О. Е.* Эмоциология текста. Анализ репрезентации эмоций в английском тексте: учебное пособие. СПб., 2007. С. 84–86.
- ⁷ *Углов Ф. Г.* Сердце хирурга. Глава 4. URL: <http://www.uglov.tvereza.info/knihi/sh/4.html>

Irina G. Nikolskaya, St. Petersburg State University

EMOTIVE TEXT IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO MEDICAL STUDENTS

The author shares the experience of working on an emotive text in the course of professionally-oriented practical Russian as a foreign language (medical profile).

Keywords: Russian as a foreign language; emotive training text; emotive competence; penetrating study method of emotive category in the text.

Полонникова Екатерина Геннадьевна
Республика Беларусь
katyapolonnikova@mail.ru

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ СЕМАНТИЗАЦИИ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

В статье рассматриваются восемь оптимальных условий эффективного развития умений языковой догадки при обучении иностранцев семантизации русских фразеологизмов, среди которых учёт необходимости историко-культурного комментария при отборе материала, наличие прозрачной внутренней формы фразеологизма и контекста, выявление стиля речи и оценочной коннотации, опора на языковой опыт и общекультурные знания учащегося, регулярная систематическая работа с фразеологизмами на занятиях, использование обратной связи и эвристических методов преподавателем, применение наглядности. Важность наличия умений языковой догадки в инструментарии языковой личности учащегося определяется возможностью быстрой самостоятельной семантизации незнакомых языковых единиц в новой речевой ситуации и, как следствие, поддержанием эффективной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: фразеологизм; умения языковой догадки; внутренняя форма; русский язык как иностранный.

Владение русским языком на самом высоком уровне — уровне носителя языка (C2) — подразумевает наличие у иностранных учащихся развитых умений языковой догадки. Данные умения входят в состав компенсаторной, или стратегической, субкомпетенции коммуникативной компетенции языковой личности. Они способствуют сокращению возможных коммуникативных преград и ошибок в общении, достижению эффективности межкультурной коммуникации в ситуациях, когда иностранный учащийся не обладает достаточными знаниями лингвистического, социокультурного характера, однако может самостоятельно установить значения незнакомых языковых единиц, понять подтекст, иронию, языковую игру и т. п. Языковая догадка представляет собой ряд рецептивных умений, направленных на семантизацию незнакомых языковых единиц при помощи опор, контекста, определённых стратегий и основанных на языковом чутье, учебном опыте, общекультурных знаниях иностранного учащегося.

Развитие умений языковой догадки на материале русских фразеологизмов является актуальной областью исследования в методике преподавания русского языка как иностранного, поскольку по своей природе фразеологизмы являются наиболее сложно усвояемыми языковыми единицами для иностранцев в силу своей устойчивости, идиоматичности, контекстной обусловленности и эмоциональной, стилистической окрашенности. Кроме того, разработка новых способов семантизации фразеологизмов позволит наиболее полно описать их значения с учетом как лингвистических, так и экстралингвистических элементов. Традиционно семантизация фразеологизмов представлена в виде толкования, перевода, иллюстрации, подбора синонимических или антонимических пар. Альтернативным способом семантизации может стать приём анализа внутренней формы фразеологизма, в ходе которого происходит постепенное развитие умений языковой догадки учащихся¹.

Приём анализа внутренней формы фразеологизмов заключается в последовательности действий в рамках трёх этапов: 1) определение ключевых признаков компонентов фразеологизма; 2) описание типичной ситуации, заложенной в образное основание внутренней формы фразеологизма; 3) выявление актуального значения фразеологизма, его оценочной коннотации, ситуаций употребления, сопоставление с подобными фразеологизмами в других языках, которыми владеет учащийся. Анализ внутренней формы фразеологизма делает возможным буквальное и метафорическое прочтение образа фразеологизма², наиболее полно отражающего его семантику и являющегося основанием для разграничения синонимичных фразеологизмов в русском языке и подобных фразеологизмов в разных языках. Данный приём подходит для фразеологических единств и сочетаний, поскольку для их семантизации не требуется привлечение историко-культурного комментария и толкование архаических форм языковых единиц.

Одновременно с последовательностью действий данного анализа происходит развитие определённых умений языковой догадки, среди которых умения выявления и интерпретации внутренней формы фразеологизма, анализа контекста, применения языкового и общекультурного опыта учащегося, толкования фразеологизма на основе полученной информации в ходе анализа. Развитию данных умений способствуют психологические механизмы ассоциирования, абстрагирования и переключения с одного языка на другой³.

На основании выделенных умений языковой догадки и результатов исследований о роли внутренней формы в обучении иностранным язы-

кам в области лингвистики, методики и психологии⁴ можно выделить ряд условий эффективного развития умений языковой догадки на материале русских фразеологизмов. Рассмотрим каждое из них.

1. Учёт необходимости приведения историко-культурного комментария о происхождении фразеологизмов при отборе учебного материала

Умения языковой догадки у иностранных учащихся основаны на их языковом опыте и общекультурных знаниях. При отборе фразеологизмов целесообразно учитывать уровень владения русским языком, так как он может быть недостаточен для семантизации ряда фразеологизмов. Так, фразеологические сращения или фразеологизмы, содержащие архаические формы или фоновую лексику (например, *седьмая вода на киселе, бить баклуши* и др.), требуют подробного историко-культурного комментария, занимающего много времени на занятии и требующего привлечения разнообразных источников информации. В ситуации нехватки учебных часов или адаптации данного способа семантизации под возможность работы с ним преподавателя, не являющегося носителем русского языка, более эффективным условием развития умения языковой догадки на уровнях А1–В1 представляется ситуация, когда отсутствует необходимость историко-культурного комментария о происхождении фразеологизма. Умения языковой догадки задействуются учащимися максимально, если фразеологизм обладает не скрытой, а прозрачной внутренней формой.

2. Наличие прозрачной внутренней формы

Согласно исследованию С. Скуфаки⁵, чем выше уровень прозрачности внутренней формы фразеологизмов, тем меньше интерпретаций фразеологизмов предлагает учащийся вне зависимости от наличия или отсутствия контекста. Кроме того, данные этого исследования свидетельствуют, что учащиеся дают больше правильных толкований, если уровень прозрачности внутренней формы фразеологизма высокий. Однако, нельзя рассматривать прозрачность внутренней формы фразеологизма как единственный возможный фактор, влияющий на верную семантизацию фразеологизма. Успешность семантизации фразеологизма тесно связана как с наличием прозрачной внутренней формы фразеологизма, так и с контекстом.

3. Наличие достаточного контекста для интерпретации значения фразеологизма во всех возможных ситуациях его употребления

Контекстуальная обусловленность фразеологизмов предполагает обязательное наличие контекста для их наиболее полного толкования. Се-

мантизация фразеологизмов с опорой только на внутреннюю форму вне контекста может привести к дальнейшим проблемам с использованием фразеологизмов в речи иностранных учащихся⁶. С другой стороны, семантизация с опорой только на контекст также невозможна, поскольку часть значения фразеологизма содержится в его образном основании, которое делает возможным разграничение синонимичных пар фразеологизмов⁷ и подобных фразеологизмов разных языков⁸, способствует прочному запоминанию значения фразеологизма, воздействуя на ассоциативно-образное восприятие действительности человека⁹.

4. Уточнение стиля речи и оценочной коннотации

Оценочная амбивалентность фразеологизмов проявляется в контексте. Оценка является важным элементом значения фразеологизма и отражает отношение говорящего к описываемой фразеологизмом ситуации. Неверное определение оценочной коннотации фразеологизма может привести к коммуникативным ошибкам, комичным ситуациям и провалам в межкультурной коммуникации. Уточнение стиля речи также позволит учащимся избежать ряда речевых ошибок стилистического характера.

5. Опора на языковой опыт и общекультурные знания учащегося

Умения языковой догадки основаны на знаниях учащегося общекультурного характера, его кругозоре, предыдущем опыте изучения родного и иностранных языков. Без опоры на уже имеющиеся знания невозможно развивать данные умения, поскольку умения догадки в широком смысле включены в ряд ежедневных умений (например, умений разгадывания загадок, предположения о завязке рассказа, концовке фильма, догадке о личности собеседника и др.), поэтому требуют активации как языкового, так и всего «багажа» знаний учащегося.

6. Регулярная систематическая работа с фразеологизмами на занятиях, направленная на развитие и совершенствование умений языковой догадки

Развитие умений языковой догадки предполагает систематическую работу над формированием определенных навыков, развитием данных умений и их совершенствованием. Данный процесс является последовательным и требует учебного времени. Регулярность целенаправленных методических усилий по развитию умений языковой догадки учащихся способствует закреплению в памяти у учащихся алгоритма действий по самостоятельной семантизации новых фразеологизмов во внеучебной ситуации.

7. Использование обратной связи и эвристических методов преподавателем (например, наводящих вопросов, предъявление правильного ответа в конце стадии семантизации после версий всех учащихся и т. п.).

Анализ внутренней формы фразеологизмов сопровождается наводящими вопросами преподавателя, владеющего русской культурой на высоком уровне. Это особенно необходимо в начале изучения иностранцами фразеологии для того, чтобы избежать ситуаций народной этимологизации, интерференции родного языка учащегося, переноса знаний с других языков, которыми он владеет. Чуткий контроль преподавателя способствует активации критического, креативного мышления учащихся, развитию самостоятельности в получении информации и безусловно благотворно влияет на развитие умений языковой догадки. Обратная связь от преподавателя необходима на последней стадии семантизации, поскольку в конце занятия все учащиеся должны быть уверены в правильности своих суждений и получить верный ответ для дальнейшего понимания и использования фразеологизмов в правильных контекстах.

8. Применение наглядности, где это возможно

Наглядность является наиболее эффективным и быстрым способом семантизации, в ходе анализа внутренней формы фразеологизмов предлагается использовать наглядность для описания образного основания фразеологизма, типичной ситуации из жизни народа. Как говорилось ранее, наглядность напрямую связана с прочностью запоминания языковых единиц, поскольку опирается на ассоциативно-образное мышление человека.

Данные условия развития умений языковой догадки при обучении семантизации русских фразеологизмов были апробированы в ходе методического эксперимента¹⁰, их эффективность доказана экспериментальным путём. Обзор оптимальных условий эффективного развития умений языковой догадки при обучении иностранцев семантизации русских фразеологизмов создаёт предпосылки для дальнейших исследований в области обучения развитию умений языковой догадки иностранных учащихся, разработки новых способов семантизации фразеологизмов.

Примечания

¹ Полонникова Е. Г. Анализ внутренней формы фразеологизмов как способ их семантизации на занятиях по русскому языку как иностранному // Научное мнение. 2020. № 3. С. 59–64.

- ² Кабакова С. В. Образное основание идиом: психолингвокультурологические аспекты. München, 2002.
- ³ Барановская Т. А. Внутренняя форма слова как психологическая основа обучения иностранному языку: Дис. ... д-ра психол. наук. М, 2004.
- ⁴ Баранов А. Н. Внутренняя форма в значении и толковании идиом: тавтология или часть семантики? // Известия РАН. Серия Литературы и языка. 2010. Т. 69. № 3. С. 3–15; Барановская Т. А. Указ. соч.; Кабакова С. В. Указ. соч.; Skoufaki S. Investigating idiom instruction methods: PhD dissertation. University of Cambridge, 2006.
- ⁵ Skoufaki S. Op. cit.
- ⁶ Ibid.
- ⁷ Кабакова С. В. Указ. соч.
- ⁸ Барановская Т. А. Указ. соч.
- ⁹ Там же.
- ¹⁰ Полонникова Е. Г. Указ. соч.

Ekaterina G. Polonnikova, Republic of Belarus

CONDITIONS FOR DEVELOPING THE LANGUAGE CONJECTURE SKILLS WHEN TEACHING SEMANTIZATION OF RUSSIAN PHRASEOLOGY TO FOREIGNERS

The article examines eight optimal conditions for the effective development of language conjecture skills when teaching foreigners the semantisation of Russian phraseological units, among which there are the need for a historical and cultural commentary taken into account in the material selection, the presence of a transparent inner form of phraseological unit and context, the identification of the speech style and evaluative connotation, reliance on the language experience and general cultural knowledge of the student, regular systematic work with phraseological units in the classroom, the use of feedback and heuristic methods by the teacher, the use of visualization. The importance of having the language conjecture skills in the toolkit of a student's linguistic personality is determined by the possibility of rapid independent semantization of unfamiliar linguistic units in a new speech situation and, as a consequence, maintaining effective intercultural communication.

Keywords: idiom; language conjecture skills; inner form; Russian as a foreign language.

Соколова Елена Владимировна
Санкт-Петербургский государственный университет
elena.v.sokolova@spbu.ru

ОЧЕНЬ КОРОТКАЯ ПРОЗА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ И УСТНОЙ РЕЧИ

Статья посвящена учебно-методическому потенциалу новаторских произведений новейшей русской литературы. В статье уделяется внимание тем особенностям, которые превращают эти произведения в эффективный механизм обучения продуктивным видам речевой деятельности, приводятся примеры видов работы с данными текстами, способствующие развитию прогностических способностей учащихся и навыков и умений порождения собственных текстов, письменных (монологических) и устных (диалогических).

Ключевые слова: русская литература; прозаическая миниатюра; интерактивный метод; прогностические способности; виды речевой деятельности.

В новейшей русской литературе присутствуют малые прозаические формы, разрушающие традиционные представления о жанре рассказа. Одной из основополагающих особенностей данных жанровых новообразований является установка на предельно малый объём текста. Эта тенденция находит своё выражение в названиях сборников (например, Л. Горалик «Короче»), в их подзаголовках или рекламных анонсах («очень короткая проза»). При сохранении одного из основных жанрообразующих признаков рассказа (наличие конфликта) указанные выше произведения отличаются весьма специфическим сюжетом, свернутым почти до исходного концепта текста. С точки зрения В. В. Красных, концепт текста представляет собой глубинный смысл, свернутую смысловую структуру, являющуюся реализацией интенций автора¹. Концепт текста имеет неограниченное число вербальных выражений — текстов. Концепт хранится в долговременной памяти, он может быть восстановлен, но его реконструкция не обязательно будет во всем совпадать с оригиналом. Можно сказать, что «концепт текста служит „отправной точкой“ для порождения текста, является целью при восприятии последнего, хранится в памяти ...

в виде максимально свернутой структуры ... и может быть „повторно“ развернут в абсолютно новый текст в диалоге»².

Данные теоретические положения выявляют учебно-методический потенциал мини-текстов современной русской литературы. В основе произведений очень короткой прозы лежит ситуация, структура которой намеренно обеднена автором. Писатель сознательно затрудняет читателю восстановление отсутствующих элементов (вариативных, с точки зрения автора), заставляет обращаться к подбору типовых моделей ситуаций, напоминающих ту, которая непосредственно описывается в произведении. В результате эксплицитно выраженная часть такого произведения может рассматриваться как фрейм ситуации, и каждый читатель восстанавливает ее сам, по своему вкусу. Вследствие этого текст создается одновременно и автором и читателем, и его «окончательный» вариант, развернутый в сознании последнего, напрямую зависит от читательского и жизненного опыта реципиента, а также от богатства его воображения³.

Именно вышеизложенные особенности новейшей короткой прозы делают её практически готовым инструментом обучения продуктивным видам речевой деятельности. Продемонстрируем данный учебно-методический потенциал на примере некоторых произведений из сборника Л. Горалик «Короче».

Среди приемов, наиболее успешно способствующих развитию коммуникативной компетенции учащихся, выделяется техника направленного чтения, представляющая собой интерактивный метод работы с текстом. Она в своих целях использует естественное стремление человека узнать пока ещё ему неизвестное и развивает прогностические способности обучающихся, повышая при этом их мотивацию к обучению⁴. При работе в аудитории с текстами предельно малого объёма, характеризующимися размытостью лежащих в их основе ситуаций, нет нужды искусственно удерживать внимание студентов путем деления текста на отдельные части, каждая из которых обрывается на некоем интригующем месте: мини-текст сам по себе является загадкой, ребусом, требующим поиска ответа, решения. Учащимся нужно не только проникнуть в смысловую структуру произведения, выявить авторский замысел, понять основную идею, но и проявить собственные творческие способности: они должны не только извлечь информацию из текста (первый этап работы), но и развить его «назад», к началу, и «вперёд», к логическому концу (второй этап работы), что позволяет совершенствовать навыки и умения порождения собственных текстов на основе уже освоенных к данному моменту типов и жанров

речи. Учитывая необходимость достаточной подготовленности учащихся для выполнения такой работы, целесообразно проводить подобные занятия в группах студентов, владеющих русским языком не ниже уровня В1+; в каждом же конкретном случае возможность использования того или иного мини-рассказа на соответствующем уровне ТРКИ определяется в первую очередь входящей в данный рассказ лексикой.

При работе с современной «очень короткой» прозой с целью овладения продуктивными видами речевой деятельности авторский текст оказывается первым предложением (первыми предложениями) в структуре собственных текстов студентов, но предложениями первыми лишь по времени появления, а не месту в композиционной структуре будущего «произведения». Фактически студенты вынуждены выстраивать текст из середины, что нетипично для используемых в большинстве современных учебных пособий заданий. Тем не менее это представляется полезным, поскольку позволяет обратить внимание на свободный выбор или создание текстовых зачинов, отработать способы развития сюжета в условиях, когда текст от его начала надо органично довести до уже имеющегося эпизода (прочитанной прозаической миниатюры) и после этого привести к придуманной самим студентом концовке. В результате у каждого учащегося получится свой текст, в котором авторский фрагмент будет по-разному вписан в новый контекст. Последующее прочтение вслух написанных историй будет способствовать как улучшению фонетических навыков иностранных учащихся, так и навыков аудирования, а обсуждение-анализ прослушанных историй будет стимулировать как развитие общих коммуникативных навыков, так и совершенствование (у студентов-филологов) знаний и умений, полученных в рамках соответствующих лекционных курсов и семинарских занятий. Таким образом, возможности, предоставляемые преподавателям РКИ русской современной прозой, обеспечивают комплексное развитие речевых компетенций, а также совершенствование навыков анализа художественного текста, которыми должны владеть студенты-филологи.

Приведем пример одной из прозаических миниатюр популярной русскоязычной писательницы Л. Горалик:

Тогда он пошел в спальню и перецеловал все ее платья, одно за другим, но это тоже не помогло.

Повествование ограничивается одним предложением, которое сразу же вводит читателя вглубь события. Читатель узнает, что герой — мужчи-

на, что он перешёл из какого-то помещения в спальню, что в спальне находились вещи неизвестной женщины, что он поцеловал каждое из этих платьев; мы узнаем, что мужчине, видимо, плохо, так как от совершенных действий он ожидал облегчения; также мы узнаем, что его попытка не увенчалась успехом — лучше ему не стало. Студентам предстоит облечь героев в плоть и кровь (создать портреты, дать характеристику), придумать предысторию и концовку рассказа, прослушать рассказы друг друга и выбрать лучший, с их точки зрения, и мотивировать свой выбор.

При использовании техники направленного чтения прогностические способности большей частью развиваются с помощью вопросов «Как вы думаете, о чем пойдёт речь в этом тексте?» (при знакомстве с названием произведения) и «Как вы думаете, что будет дальше?» (при делении текста на относительно законченные фрагменты). При работе с произведениями современной малой прозы эти вопросы, по сути, включены в задание дописать недостающие предшествующую и последующую части рассказа; название же произведения лучше использовать для организации рефлексии над тем, насколько написанные студентами варианты соответствуют авторскому замыслу и что нового в понимание смысла произведения внесло ознакомление с авторским названием. После этого можно предложить учащимся придумать названия для их собственных вариантов рассказов и обосновать свой выбор. Можно дать задание придумать названия для рассказов своих товарищей, например, в качестве домашней работы. При этом прочитанные и первоначально обсужденные на уроке рассказы раздаются студентам для домашнего чтения. Это не только позволяет повторить всю проделанную на занятии работу по анализу текстов, но и способствует закреплению лексического и грамматического материала, актуализованного в рамках прошедшего занятия, так как перед студентами ставится задача проверить чужой текст на наличие / отсутствие лексико-грамматических ошибок. Конечно, после проведения такого вида работы необходима проверка всех написанных студентами текстов преподавателем, чтобы исключить закрепление неправильных лексико-грамматических вариантов в речевой практике учащихся.

Если мы обратимся к уже приводимой ранее прозаической миниатюре Л. Горалик, то узнаем, что у неё есть название — «Панадол». Поскольку смысл данной миниатюры несложен, по сравнению с другими подобными произведениями, вполне можно ожидать от студентов присвоения ей такого названия, как, например, «Лекарство», но и в этом случае есть

возможность обсудить выбор писательницей конкретного наименования лекарственного средства и тот дополнительный смысл, который слово «панадол» вносит в рассказ. Однако такие «простые» тексты составляют меньшинство среди себе подобных.

Современные прозаические миниатюры не только стимулируют продуцирование собственного текста, но большей частью являются хорошим тренажером для отработки навыков аналитического чтения, поскольку вскрытие механизмов проникновения в смысловую структуру художественного произведения на примере текстов очень малого объема делает принципы такой работы более наглядными. Это обычно происходит в том случае, когда произведение имеет неожиданную концовку, заставляющую полностью переосмыслить, казалось бы, уже понятый текст. В данном случае концовка предъявляется студентам после прочтения основного текста, детально разбирается, чтобы исключить возможность непонимания прочитанного, а затем произведение перечитывается еще раз, после чего студентам предлагается изложить варианты его интерпретации. После обсуждения этих вариантов (а их может быть несколько) студенты делятся на группы для написания предыстории описанных событий. Однако поскольку даже формальное наличие концовки в прозаической миниатюре не придает ей логического завершения, то доведение повествования до логического конца в соответствии с выбранной интерпретацией авторского замысла также становится задачей студентов. Таким образом из прозаической миниатюры получается традиционный рассказ, написанный в соавторстве писателя и учащегося.

Приведем пример миниатюры с неожиданной концовкой, изменяющей понимание читателем описываемых событий:

Вокруг скакали дети, какая-то девочка в инвалидной коляске подкатывалась ко всем по очереди и говорила: «А у меня новые ботинки!» — и к ней тоже подкатилась, уже раза два или три, но она не слышала. Ей все время казалось, что плюшевый дельфин становится меньше, — она сжимала его так сильно, что он все уминался и уминался. В игровой комнате, как всегда, пахло средства для мытья ковров, — на эти ковры вечно рвало кого-нибудь из детей, идущих на поправку. Уже приходил кто-то из врачей, пытался взять ее за руку, — она вырвала руку и разревелась, забившись в угол, от нее отстали. От сидения на полу у нее разболелась попа, но она не могла ни сдвинуться, ни открыть глаза, только тискала дельфина и раскачивалась. Медсестра попыталась уговорить ее уйти из игровой комнаты (ничего не вышло), потом ушла сама, потом вернулась и попыталась заставить ее проглотить таблетку (ничего не вышло), потом ушла снова, и вместо нее вернулась старшая сестра.

После прочтения почти всего рассказа читатель уверен, что речь идет о ребенке, оказавшемся в больнице. Эта уверенность в данном случае подерживается и названием рассказа — «Плохая девочка». Однако последние предложения заставляют совершенно по-иному взглянуть на ситуацию:

«Маргарита Львовна, — строго сказала она, присев на корточки, — уже вызвали главврача, он в пути, он назначит комиссию, вам надо там быть. При назначении комиссии вам надо присутствовать, нехорошо. Давайте, вставайте». Тогда она позволила поднять себя с полу и переодеть из залитого кровью зеленого хирургического халата в чистый, белый.

Теперь читатель понимает, что как ребенок вел себя взрослый человек, попавший в ситуацию, с которой психологически оказался не способен справиться. Такая деталь, как «залитый кровью зеленый хирургический халат», помогает осознать причину нервного срыва героини: смерть маленького пациента во время проводимой ею операции.

Если предложить студентам написать продолжение рассказа, лишнего последних двух предложений, наверняка появятся рассказы о ребенке. После их обсуждения можно дать студентам полный текст и восстановить задуманное автором. В качестве домашнего задания в таком случае выступит написание нового рассказа, уже с совершенно «взрослой» тематикой.

Некоторые прозаические миниатюры дают возможность двойного понимания финала произведения. Большею частью такая возможность возникает из-за различного истолкования одной и той же детали в тексте. Приведем в качестве примера рассказ «Опаздываем»:

— Не хочу, — сказал он, — не хочу, не знаю. Она будет нудить. Давай кого-нибудь другого.

— Да вроде некого, — сказала она лениво и потыкала его в плечо: мол, конец эскалатора, осторожно. Они сошли на полупустую субботнюю платформу.

— Ну что ж это, — сказал он, — собрались звать — а нам и позвать, что ли, некого?

— Нехорошо все это, — сказала она, вытягивая шею, чтобы посмотреть, не приближается ли по туннелю их поезд. — Другие же люди общаются, зовут, а мы не умеем.

У него в кармане зазвонил телефон, мелодия потонула в шуме подъехавшего состава. Он поспешно вытащил аппарат и посмотрел на экран.

— Ну? — спросила она. — Это кто?

— Никто, — сказал он, беря ее под руку и вводя в вагон. — Просто будильник.

Обычно в подобных рассказах автором предусмотрены два варианта понимания происходящего: звонок подтверждает одиночество героев и данную им героиней характеристику или же, напротив, свидетельствует о двойной жизни мужчины, о которой его спутница не подозревает. Однако, быть может, работа с текстом в аудитории откроет и дополнительные возможности его интерпретации, до сих пор не обнаруженные. Такие рассказы наиболее удачно подходят для формирования и развития навыков ведения дискуссии, а также являются удачным материалом для осуществления филологического анализа текста.

Есть среди очень короткой прозы и произведения детективного жанра. Детективный сюжет всегда считался хорошим средством привлечения и удержания внимания как читателя, так и учащегося. Нередко отмечалось сходство методов и приемов, применяемых в детективах и научных исследованиях⁵, указывалось на способность детективной игры повышать креативность и мотивацию обучающихся⁶. Возможность написать свой детектив должна вызвать у студентов неподдельный интерес, поскольку огромное число людей равнодушно к этому жанру массовой литературы. Миниатюры Л. Горалик предлагают им для этого хорошую возможность. Так, в рассказе «Ты плачешь?» автором заложена возможность диаметрально противоположного прочтения текста, во время которого учащийся сам будет выбирать и жертву, и преступника и выстраивать детективный сюжет, поскольку единственное, что ему известно, это то, что одна женщина убила другую и приговорена за это к смертной казни, а также то, что одна из этих женщин была женой героя:

Позже, когда ее уже перевели в камеру смертников, его спросили:

— Почему вы позволяли вашей жене общаться с этой женщиной?

Он ответил:

— Потому что она делала мою жену счастливее.

В день казни газеты почему-то вспомнили именно эту фразу, повторяли ее на все лады, появились даже какие-то смутные фотографии, но он не мог никого на них узнать, и вообще все это было совершенно не о том.

Кроме развития навыков письменной речи и ведения профессиональной (либо бытовой — у студентов-нефилологов) дискуссии, прозаические миниатюры могут предоставить возможность и для развития навыков диалогической речи, если они состоят практически из отдельной реплики одного из говорящих. Пример такого текста мы встречаем в миниатюре Л. Горалик «Без повода»:

— *Первый раз, — сказала она, — мы с ним поссорились, когда ехали к моей маме в больницу.*

При работе с подобными рассказами студентам предлагается построить диалог, предшествующий данной реплике и следующий после неё. Понятно, что такая работа в процессе подготовки диалога предполагает восстановление отсутствующего (чуть намеченного) сюжета, который будет раскрываться в процессе разговора двух людей. Хорошим закрепляющим заданием может явиться написание другими студентами рассказа на основе услышанного (после прослушивания разыгранного диалога и проверки уровня его понимания).

Таким образом, мы видим, что современная русская проза представляет преподавателям РКИ богатый материал для занятий со студентами-иностранцами, такой материал, который удобно использовать для совершенствования многих видов речевой деятельности при опоре на прогностический потенциал текстов. Развитие мыслительного прогнозирования и смыслового восприятия обеспечивает положительную динамику в овладении иностранным языком, ведь успешность обучения напрямую зависит от уровня развития прогностических способностей учащихся⁷.

Примечания

- ¹ *Красных В. В.* Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. М., 2001. С. 212.
- ² *Цапина Е. А.* Прагматическая схематика обозначения речевых тактик в диалогической речи // *Армия и общество.* 2008. Вып. 3. С. 120–121.
- ³ См. подробнее: *Соколова Е. В. Л. Горалик.* Текст будущего (структурные и жанроречевые особенности) // *Филология и человек.* 2020. № 2. С. 44–58.
- ⁴ *Адолина Л. В., Фисенко О. С., Чернова Н. В.* Техника «направленное чтение» как интерактивный метод работы над текстом в иностранной аудитории // *Актуальные проблемы гуманитарных наук.* 2015. № 12–1. С. 119–121.
- ⁵ *Георгинова Н. Ю.* Детективный жанр: причины популярности // *Литературоведение. Герменевтика.* 2013. Вып. 5 (17). С. 176–177.
- ⁶ *Чернов Л. И.* Урок в формате детективной игры как способ повышения креативности мотивации студентов // *Концепт.* 2014. Спецвыпуск № 8. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14607/htm>.
- ⁷ *Шишова Е. О., Солобутина М. М.* Развитие прогностических способностей студентов в процессе обучения иностранному языку // *Психология способностей: от самораскрытия к профессиональной реализации. Материалы Всероссийской научной конференции. Владивостокский государственный университет экономики и сервиса.* 2018. С. 61, 62–63.

Elena V. Sokolova, *St. Petersburg State University*

**VERY SHORT PROSE AS A TOOL FOR DEVELOPING WRITING
AND SPEAKING SKILLS**

The article is devoted to the educational and methodological potential of innovative works of modern Russian literature. The article pays attention to the features that turn these works into an effective mechanism for teaching productive types of speech activity, provides examples of types of work with these texts that contribute to the development of predictive abilities of students and skills and abilities to generate their own texts, written (monologue) and oral (dialogic).

Keywords: Russian literature; prose miniature; interactive method; predictive abilities; types of speech activity.

Сретенская Лариса Викторовна
Санкт-Петербургский государственный университет
la.sretenskaya@gmail.com

АНАЛИЗ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЧАСТИЦЫ ЧУТЬ НЕ (ЧУТЬ НЕ VS ПОЧТИ) В АСПЕКТЕ РКИ

Статья посвящена анализу употребления частицы *чуть не*. В ней рассматривается различие между сходными по значению *чуть не* и *почти*, обращается внимание на особенности семантико-грамматических структур, которые необходимо учитывать при работе с теми, кто изучает русский язык как иностранный.

Ключевые слова: грамматика; синтаксис; частицы; РКИ.

1. У иностранных учащихся возникают трудности при употреблении такой группы слов как частицы. О. А. Бирюкова отмечает, что уже в учебниках уровня А2 и А3 в учебных диалогах и текстах встречается до 42 частиц, в том числе и частица *почти*¹. Одной из грамматических структур, которую осваивают иностранные студенты — *почти* + глагол: «*почти сделал; почти закончил...*» и т. п. Усвоив, что эта частица употребляется, когда сообщается, что действие не осуществлено до конца, но очень близко к осуществлению, учащиеся начинают использовать ее независимо от семантики глагола: ‘*почти упал; почти забыл*’ и т. п., т. е. в контекстах, требующих отрицательной частицы *чуть не*, типичной для разговорной речи, художественных и публицистических текстов.

В рамках данной работы функционирование *чуть не* рассматривается только в предикативной позиции, а конкретно — в глагольном словосочетании. Примеры взяты из Национального корпуса русского языка.

2. *Чуть не* относится к частицам, выражающим неполное проявление признака, и указывает на неосуществление действия, выраженного глаголом. В Объяснительном словаре русского языка (под ред. В. В. Морковкина) среди значений *чуть не* находим: 1.0) употребляется для указания на то, что действие, обозначенное глаголом, с большой вероятностью могло произойти, но не произошло; 1.1) употребляется для указания на то, что субъект приближается к такому состоянию, которое в любой момент может проявиться в действии, обозначенном глаголом;

2.0) употребляется для введения сравнения, которое содержит преувеличение².

В значении 1.1 *чуть не* является синонимом *почти*, т. к. значение *почти* в Словаре служебных слов определяется как «говорящий сообщает, что признак не проявляется в полной мере, но очень близок к осуществлению (неосуществлению)»³. Обычно в таких предложениях нужен глагол, имеющий значение проявления состояния или действия, связанного с проявлением данного состояния (1).

- (1) Нина мельтешит, *почти* / *чуть не прыгает*, чтобы обратить на себя внимание, перед ссутулившимся Тригориным... (Спасительная эстафета игры // Экран и сцена. 06.05.2004).

Для практики преподавания РКИ важно объяснить именно отличительные особенности частицы *чуть не*, т. к. при замене частиц изменяется характер высказывания с утвердительного (*почти*) на отрицательный (*чуть не*).

3. При работе с частицей *чуть не* следует обратить внимание иностранных учащихся на следующее. Семантика *чуть не* включает два момента: 1) очень высока вероятность осуществления действия, но 2) действия не произошло. В. А. Плунгян объясняет такую ситуацию как нарушение нормального хода событий, т. е. результат аномальным образом не достигнут — движение к результату прервано. Одна из разновидностей «антирезультативного значения соотносится с неконтролируемыми предельными процессами и описывает ситуацию (непредвиденной) остановки процесса в непосредственной близости к финалу. <...> В русском языке наиболее характерными проксимативными показателями являются сочетания *чуть не* и *чуть было не*. Интересной особенностью проксимативов является то, что они часто выражают дополнительную идею неожиданности и/или нежелательности финала, что, безусловно, является следствием неконтролируемого характера ситуации»⁴.

Интерпретация говорящим ситуации — одна из коммуникативно-прагматических функций частиц. Таким образом, прагматическая ситуация *чуть не* связана с действием неконтролируемым и оцениваемым как нежелательное (2).

- (2) Появился на нашем рынке и второй диск от Palast Orchester... Первый диск у меня уже *чуть не украли*, сейчас вот надо будет обеими руками держаться за второй (Мокроусов А. Слово Ларисе Миллер // Домовой. 04.08.2002).

Неконтролируемость действия выражена семантикой глагола — объект воровства не может контролировать это воровство; нежелательность показана в следствии, действии, относящемся к настоящему времени.

Действие с *чуть не* — это следствие другого действия, состояния, качества и т. п., которое эксплицитно выражено в контексте (3):

- (3) Я быстрее пошла. В подъезде *чуть не упала*. Ступеньки эти дурацкие (Геласимов А. Чужая бабушка (2001)).

4. Одной из особенностей высказывания с *чуть не* является избирательность по отношению к семантике употребляемых глаголов. Сочетаться с ней могут глаголы, которые представляют фазовую структуру ситуации и обозначают действие, характеризующееся отрицательным характером.

А. А. Козлов выделил 20 самых частотных глаголов в конструкции *чуть не + V* по данным НКРЯ⁵. Учитывая ситуации, в которых оказываются иностранные учащиеся в России, можно сказать, что наиболее частотными глаголами, которые они используют в коммуникации, являются *чуть не опоздал, чуть не потерял, чуть не проспал, чуть не упал, чуть не забыл, чуть не сбил, чуть не наехал, чуть не задавил, чуть не отнял, чуть не украл*. Наряду с этим обучающиеся могут усвоить и типичную для разговорной речи идиому *чуть не забыл* как синоним вводного слова *кстати* (4).

- (4) Да! *Чуть не забыл*, мессир передавал вам привет, а также велел сказать, что приглашает вас сделать с ним небольшую прогулку... (Булгаков М. А. Мастер и Маргарита. Ч. 2 (1929–1940)).

При работе с художественными текстами на продвинутых уровнях обучения студенты встречаются и с другими ситуациями употребления частицы *чуть не*, а следовательно, расширяется и круг глаголов, часто используемых в переносных и метафорических значениях (5, 6).

- (5) До сих пор он упорствовал. Даже управдома *чуть не спустил* с лестницы: никто его, мол, не заставит проделывать идиотские манипуляции! (Грекова И. Первый налет (1960)).
- (6) Не умничай, — буркнул быстро остывший Химин. — Сам ведь понимаешь, что из-за твоего выступления про суд мы *чуть не пролетели* мимо денег (Маринина А. Ангелы на льду не выживают. Т. 1 (2014)).

5. Говоря о структурных и грамматических особенностях высказываний с *чуть не*, обращаем внимание на то, что частица занимает предикативное положение по отношению к глаголу и расположена, как правило, контактно: Сегодня *чуть не проспал*. В разговорной речи возможна

инверсия глагольного словосочетания, в этом случае *чуть* расположена на первой позиции, а *не* рядом с глаголом: **Чуть** сегодня **не проспал**.

Обычно в предложениях с *чуть не* употребляются глаголы СВ. В художественных и публицистических текстах находим причастия и деепричастия СВ. Словари и примеры из НКРЯ говорят, что возможны и формы НСВ.

Таким образом, для обучающихся важны следующие моменты.

1. Несмотря на то что *почти* и *чуть не* входят в группу частиц, выражающих неполное проявление признака, каждая из них имеет свои семантические и грамматические особенности, а также контексты, в которых эти частицы употребляются.
2. Прагматическая ситуация *чуть не* связана с действием неконтролируемым и оцениваемым как нежелательное, которое также связано с идеей неожиданности и/или нежелательности финала. Действие, выраженное глаголом с частицей *чуть не*, не имело финального результата, и субъект или объект избежал негативных последствий.
3. *Чуть не* избирательна по отношению к семантике употребляемых с ней глаголов. Сочетаются с этой частицей глаголы, которые могут представлять фазовую структуру ситуации и обозначают действие, характеризующееся отрицательным характером.
4. *Чуть не* — препозитивная частица, с которой, как правило, употребляются глаголы СВ в форме прошедшего времени.

Примечания

- ¹ Бирюкова О. А. О роли незначимых слов в формировании коммуникативной компетенции иностранных студентов //Международный академический вестник. № 1 (21). 2018. С. 51–54.
- ² Объяснительный словарь русского языка / В. В. Морковкин и др.; под ред. В. В. Морковкина. М., 2003. С. 394.
- ³ Словарь служебных слов русского языка / А. Ф. Прияткина и др. Владивосток, 2001. С. 82.
- ⁴ Плунгян В. А. Антирезультатив: до и после результата // Исследования по теории грамматики. Вып. 1: Глагольные категории. М., 2001. С. 64.
- ⁵ Козлов А. А. О механизме грамматикализации конструкции *чуть (было) не + V*. URL: <https://www.academia.edu>.

Larisa V. Sretenskaya, St. Petersburg State University

ANALYSIS OF THE PARTICLE ЧУТЬ НЕ FUNCTIONING (ЧУТЬ НЕ VS ПОЧТИ) IN THE ASPECT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The paper presents the analysis of the particle *чуть не*. It examines the difference between similar in meaning *чуть не* and *почти*, features of semantic-grammatical structures. It is important to pay attention to these structures while teaching foreign students.

Keywords: grammar; syntax; particles; Russian for foreigners.

Щукина Кира Александровна
Санкт-Петербургский государственный университет
kira_a@list.ru

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ИМЕН В ИНТЕРНЕТ-МЕМАХ

В статье рассматривается функционирование прецедентных имен в креолизованных интернет-мемах на примере имен «Наташа» и «Карл», а также трансформации интернет-мемов, происходящие в них при вторичной репрезентации указанных выше прецедентных имен.

Ключевые слова: интернет-мем; креолизованный интернет-мем; креолизованный текст; прецедентное имя.

Под интернет-мемом традиционно понимается «комплексный феномен интернет-коммуникации, представляющий собой целостную, завершенную единицу, с текстом и картинкой в квадратной рамке»¹, при этом надо отметить, что интернет-мем мы рассматриваем как креолизованный текст, состоящий из вербальной (надпись, подпись) и иконической части (рисунок, фотография, таблица). В любой из частей креолизованного интернет-мема могут функционировать прецедентные феномены различного типа: в текстовой — прецедентные имена и прецедентные высказывания², отсылающие читателя к прецедентным ситуациям и текстам, в визуальной — прецедентная композиция и прецедентные персонажи. В рамках данной статьи мы предлагаем обратиться к рассмотрению функционирования прецедентных имен «Наташа» и «Карл» в креолизованных интернет-мемах.

В начале весны 2020 года в русскоязычном интернет-пространстве появился и стал популярным мем про Наташу и котов, визуальная часть которого представляет собой композицию из четырех котов, смотрящих на Наташу (которой нет в кадре) сверху вниз, а вербальная часть — собственно текст мема с репликами котов: «Наташ, ты спишь?», «Уже 6 часов утра, Наташ», «Вставай, мы там все уронили», «Мы уронили вообще все, Наташ, честно». При этом в тексте мема мы видим использование имени «Наташа» и высказывание «мы всё уронили», которые при дальнейших трансформациях мема становятся прецедентными.

Имя «Наташа», с нашей точки зрения, является для русской культуры прецедентным: так, первоначально мем с Наташей и котами пришел из паблика «Котизм» в «ВКонтакте», и администраторы этой группы пишут, что использовали в своих комиксах с котами и другие имена, но именно имя «Наташа» вызвало наибольший отклик у аудитории:

«В своих комиксах в Котизме мы часто использовали человеческие имена, такие как Саня, Василий, Аркадий и другие. В одном из комиксов мы использовали „Наташу“ и, из-за хорошего отклика, решили использовать именно это имя в комиксах своего авторства. Проще говоря, „Наташа“ — это наш локальный абстрактный персонаж»³.

То, что мемы с другими именами не получили такой же популярности, как мем с именем «Наташа», говорит, с нашей точки зрения, о прецедентности этого имени для русской культуры. Кроме того, стоит отметить, что имя «Наташа» является прецедентным не только для русской культуры, но и (первое, что вспоминается) для турецкой, где с этим женским именем связаны определенные социально-культурные характеристики его носительницы и оно является неким этническим стереотипом. В русскоязычном интернет-пространстве существует ряд мемов, отражающих прецедентность имени «Наташа» и в других культурах. Так, например, существует интернет-мем, в визуальной части которого изображен представитель французской культуры Жерар Депардьё, а текстовая часть отражает этнические стереотипы, связанные с современной Россией: «Водка! Наташа! На здоровье!», где имя «Наташа» ставится в один ряд с символом России «водка» и прецедентным российским текстом «на здоровье».

Также для нас очевидна связь имени «Наташа» с Наташей Ростовой из романа Л. Н. Толстого «Война и мир». Эту точку зрения подтверждает один из трансформированных мемов с Наташей и котами, в визуальной части которого зритель видит кадр из фильма «Война и мир», где Андрей Болконский танцует на балу с Наташей Ростовою и текст: «Наташ, они меня уронили. На поле Аустерлица. Честно-честно уронили. Сам Бонапарт. — Со знаменем?». В вербальной части мема используются прецедентное имя «Наташа», прецедентное высказывание из мема-первоисточника: «Наташ, они меня уронили», а также прецедентные имена из романа Толстого: «Бонапарт» и «Аустерлиц», а также «Андрей Болконский», не вербализованное в тексте мема, но узнаваемое, т. к. в визуальной части изображен актер Николай Тихонов, игравший Андрея Болконского.

О связи имени «Наташа» с персонажем романа Толстого говорит и явление мема с традиционной композицией из котов и следующим текстом:

«Наталья Ильинична, вставайте! — Пьер Кириллович нажрались — Грех не оберешься — Куракина на дуэль зовет — Его Толстой напоил, честно».

Понятно, что связь с именем Наташи Ростовой является не основной, но, тем не менее, дает основания говорить о прецедентности указанного имени не только в интернет-культуре, но и в русской культуре в целом.

Во второй части нашей статьи обратимся к рассмотрению другого прецедентного для интернет-культуры имени — «Карл». «Карл» — мем-обращение и мем-комикс, появившийся на свет благодаря сериалу «Ходячие мертвецы». В декабре 2013 года портал BuzzFeed опубликовал материал под названием «19 отцовских шуток от Рика Граймса». «В нём впервые был намечен основной шаблон шутки: пока сын (Карл) молчит, отец (Рик Граймс) что-то ему эмоционально рассказывает, после чего с надрывом повторяет фрагмент своей последней фразы, добавляя к нему слово „Карл“»⁴.

В России первый всплеск популярности мема про Карла возник в связи со скандалом в марте 2015 года, когда пользователи Интернета узнали, что жителей Ставрополя на Масленицу кормили блинами с совковых лопат, что привело к появлению мема про Карла с традиционной для него визуальной частью, на которой изображены Карл и его отец в как бы кадровом изображении, и текстовой частью следующего содержания:

«— Пап, а давай роллы закажем? — Карл, когда я был в твоём возрасте, мы стояли за забором и жрали блины с лопат. С лопат, Карл!».

Понятно, что с момента появления этого мема имя Карл стало прецедентным и привело к созданию ряда шуток, построенных по указанному выше шаблону.

Кроме того, имя Карл, как и имя Наташа, имеет в русской интернет-культуре отсылку уже не к литературному персонажу, а к историческому, что, в частности, подтверждается текстом следующего экспромта:

*«у клары карл украл кораллы
а клара сперла капитал»⁵*

Благодаря отсылке к «Капиталу» читателю становится очевидным, что в тексте речь идет не о каком-то неизвестном Карле, а конкретно о Карле Марксе. Кроме того, как прецедентный здесь фигурирует текст известной скороговорки «Карл у Клары украл кораллы».

Здесь стоит отметить, что интернет-культура в целом и интернет-мемы в частности связаны с фольклором, и происходит возвращение к пластичности форм, к безавторству, к воспроизведению одного и того

же текста (в широком понимании) в изменяемых копиях⁶, что мы и можем наблюдать в изменениях рассмотренных выше мемов и функционировании в них прецедентных имен. И в том, и в другом меме в визуальной части за основу берется композиция, которую, как представляется, мы можем назвать прецедентной, и обыгрывается популярность имени «Наташа»:

1-й вариант трансформации мема — прецедентная композиция мема про Карла и текст: «Карл, наше время ушло! Знаешь, что они теперь говорят вместо «Карл»? Наташ! Наташ, Карл!» Здесь мы видим практически исходный мем (и в визуальной, и в текстовой части), но в текстовую часть вводится прецедентное имя «Наташа». Обращение к Карлу сохраняется, также сохраняется структура прецедентного текста первоначального мема;

2-й вариант трансформации мема — прецедентная композиция мема про Наташу, со следующей текстовой частью: «Карл, ты спишь?», «Просыпайся, Карл!», «Уже 2020 год», «Там пандемия!», «Вставай, Карл, мы там все уронили!», «Пандемия, Карл!», «Теперь в моде Наташи, Карл!» В текст вводятся маркеры актуальной ситуации: «2020 год», «пандемия», «в моде Наташи».

Существует и еще один вариант с сохранением прецедентной композиции мема про Наташу и изменением текстовой части, где проявляется многозначность имени Карл, о которой мы говорили выше: «Пробудись, Карл!», «Мы там базис уронили», «А надстройка сама упала», «Время пришло, Карл», «Мы весь капитализм уронили, честно», и здесь уже маркерами являются слова «базис», «надстройка», «капитализм», четко отсылающие зрителя/читателя к прецедентному имени не только Карла из «Ходячих мертвецов», но и Карла Маркса.

В рассмотренных выше текстах происходит вторичная репрезентация прецедентного имени, причем при появлении его в тексте в сознании читателя, знакомого с современной интернет-культурой, возникает отсылка к мему-первоисточнику, прецедентному мему (если и визуальная, и текстовая части мема состоят в основном из прецедентных феноменов, то, думается, мы с полным правом можем назвать такой мем прецедентным), при этом меняется вербальный и ситуативный контекст, появляются маркеры, отсылающие либо к актуальной ситуации, либо к еще одному прецедентному имени. Все вышеперечисленное приводит к тому, что текст мема обогащается и обретает дополнительные смыслы, которые может увидеть и интерпретировать читатель, знакомый не только с современной русскоязычной интернет-культурой, но и с русской культурой в целом.

Примечания

- ¹ *Канашина С. В.* Что такое интернет-мем? // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 28 (277). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-internet-mem>.
- ² *Захаренко И. В., Красных В. В., Гудков Д. Б. и др.* Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М., 1997. Вып. 1. С. 82–103.
- ³ Котизм. URL: https://vk.com/wall-33621085_226336?reply=228079&thread=226357.
- ⁴ Карл: как популярный мем из сериала «Ходячие мертвецы» добрался до России и вышел в офлайн. URL: <https://tjournal.ru/internet/54838-coral>.
- ⁵ *Борукаев Б.* Экспромт «у клары карл украл кораллы». URL: <https://poetry.ru/100419>.
- ⁶ *Неклюдов С. Ю.* Фольклор после фольклора // Знание-Сила. 2010. № 7. URL: <https://znanie-sila.su/magazine/07-2010/folklor-posle-folklor>.

Kira A. Shchukina, *Saint Petersburg State University*

TO THE ISSUE OF THE FUNCTIONING OF PRECEDENT NAMES IN INTERNET MEMES

The article analyzes the functioning of precedent names in creolized Internet memes by the example of the names “Natasha” and “Karl”, as well as the transformation of Internet memes that occur during the secondary representation of the above precedent names.

Keywords: internet meme; creolized Internet meme; creolized text; precedent name.

Юйсуфу Айиша
Санкт-Петербургский государственный университет
yusufaysa@qq.com

МЕТОДОЛОГИЯ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУКАХ

Статья посвящена вопросам методологии сравнительных исследований в педагогических науках. Рассматриваются общие черты процедуры научного сравнения. Приводятся данные об использовании сравнения в методике обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: сравнительная педагогика; методология исследований; сравнение; система образования; методика обучения; русский язык как иностранный.

Введение

Сравнительная педагогика — область педагогической науки, имеющая 200-летнюю историю. Она изучает в сопоставительном плане состояния, основные направления, закономерности и тенденции развития педагогической теории и практики в различных странах и регионах мира, и также в разных научных сферах. Сопоставление систем образования в разных странах требует разработки соответствующих критериев, без чего сравнительное исследование не может подняться выше поверхностных аналогий или контрастивных противопоставлений. Понять методологию сравнительных исследований, показать отличия и стандарты проведения сравнительных исследований, вскрыть их причины и условия проведения, определить их основные механизмы и методы можно только в ходе изучения сравнительной педагогики в различных странах.

В России сравнительные исследования проводятся уже не одно десятилетие. Опубликован ряд монографий и статей, посвященных истории и методологии сравнительной педагогики¹, отработана методология и дана хронология развития сравнительных исследований. При этом на материале русского языка как иностранного сравнительные исследования пока не проводились. Для обоснования истории и методологии сравнительных исследований в педагогических науках мы обратились не только к исследованиям по сравнительной педагогике в России, но и в других странах, в частности в Китае².

Цель, материал и методы исследования

Цель статьи — описать процедуру сравнения и показать, как она применяется в педагогических науках и в частности в методике обучения русскому языку как иностранному. Материалом статьи послужили современные научные труды по методологии сравнительных исследований, изданные в России, Китае и других странах. Методы исследования: анализ научной литературы, сравнительный метод, наблюдение.

Результаты исследования

Вопросы методологии сравнительной педагогики ученые разных стран решают по-разному, однако в их трудах имеются общие черты, позволяющие выделить общие стадии процедуры научного сравнения: определение объектов сравнения, установление параметров сравнения, сбор и обработка данных, сравнительный анализ.

Определение объектов сравнения. В сравнительных исследованиях сначала определяют объекты сравнения и подтверждают, что эти объекты являются сравнимыми — это является предпосылкой сравнения. Этот процесс включает в себя следующие подэтапы: (1) выбор объекта исследования — в процессе выбора объекта исследования сравнительная педагогика ищет ответы на многие вопросы: как развиваются системы образования; какие традиции а образовании мешают реформированию систем, а какие наоборот способствуют; почему некоторые системы образования открыты переменам, а другие закрыты и т. д.; (2) определение содержания сравнения (3) определение пределов сравнения, то есть должно быть ясно, что сравнительные исследования проводятся в городе, внутри страны или между странами.

Установление параметров сравнения. Параметр сравнения должен быть четким и конкретным. Например, мы проводили сравнительное исследование учебных программ, которые лежат в основе обучения русскому языку китайских студентов в России и в Китае на начальном этапе (уровни A1, A2, B1), и определили, что можно сравнивать а) описание требований к уровню владения видами речевой деятельности в конце начального этапа обучения (параметр — цели обучения); б) объем языковых единиц, рекомендуемых для усвоения на начальном этапе обучения (параметр — содержание обучения); в) количество учебных часов, необходимое, по мнению авторов программ, для усвоения этого содержания (параметр — время).

Сбор и обработка данных. Необходимо собрать как можно больше данных для сравнения. Полнота данных является важным критерием объ-

ективности или достоверности сравнительного исследования. Эти данные проверяются по критерию сравнимости.

Сравнительный анализ. На этом этапе осуществляется сравнение собранных данных в соответствии с определенными параметрами.

Приведем в качестве примера описание проведенное нами сравнение приемов семантизации лексики при обучении русскому языку китайских студентов в вузах Китая и России. Исходя из того, что информация о семантизации лексики может быть извлечена как из методических пособий, так и из учебников, мы выделили два разных объекта сравнения.

С одной стороны, мы анализировали методические труды российских и китайских ученых и пришли к выводу, что в них представлены сходные наборы приемов обучения. Так, например, и российские, и китайские методисты выделяют перевод как прием семантизации лексики, но при этом большинство из них рекомендует использовать его как можно реже. Наибольшее значение российские и китайские методисты придают наглядной семантизации и толкованию слов средствами изучаемого языка. Кроме того, в ряде трудов подчеркивается роль словообразовательного анализа, анализа контекста, использования различных связей слов в лексической системе русского языка.

С другой стороны, нами проводился сравнительный анализ учебников русского языка, по которым обучают китайских студентов в России и в Китае. Он показал, что российские учебники ориентированы, главным образом, на беспереводное обучение языку. Китайский же учебник «Русский язык. Восток» ориентирует китайских преподавателей на использование переводной семантизации русских слов. Таким образом, учебники, по которым обучают русскому языку китайских студентов в России и в Китае, формируют разное отношение преподавателей к семантизации русской лексики, что проявляется и в процессе обучения. В целях подтверждения этого вывода был проведен опрос китайских студентов, обучающихся в России и в Китае, который подтвердил эти данные.

В целом же сравнение приемов семантизации лексики показало, что наиболее важным параметром сравнения оказалось использование или неиспользование перевода, так как именно этот параметр позволил получить информацию о специфике российской и китайской систем обучения русскому языку. Кроме того, нами было установлено, что разные взгляды российских и китайских преподавателей на применение приемов семантизации обусловлены условиями обучения (в языковой среде или вне ее) и разными лингводидактическими традициями.

Заключение

Процедура сравнения, осуществляемая в научных исследованиях, должна проводиться по определенным правилам с выделением и описанием объектов сравнения и параметров сравнения. Только такой подход дает возможность получить валидные данные и в дальнейшем корректно их интерпретировать. Эти данные могут быть использованы в целях оптимизации процесса обучения, например, в процессе учета российскими преподавателями китайских лингводидактических традиций. Отсутствие же строгости в проведении сравнения часто приводит к поверхностным аналогиям, а иногда и ложным выводам.

Примечания

- ¹ *Вульфсон Б. Л.* Сравнительная педагогика: актуальные вопросы теории и методологии // *Образование и педагогическая наука за рубежом.* 2011. С. 117–130; *Джурицкий А. Н.* Сравнительная педагогика. М., 1998; *Джурицкий А. Н.* Сравнительная педагогика. Взгляд из России. М., 2013; *Бражник Е. И.* Особенности методов сравнительных педагогических исследований // *Исследовательская культура: методы, приемы, процедуры.* СПб., 2005; *Мандель Б. Р.* Сравнительная педагогика: история, теория, проблематика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре. М.; Берлин, 2019; *Кучеревская М. О., Шалятин О. В.* Эволюция подходов к организации сравнительно-педагогических исследований // *Сибирский педагогический журнал: сравнительная педагогика.* 2019. № 3. С. 140–150; *Тагунова И. А.* Методология сравнительных педагогических исследований // *Вестник РГНФ.* 2013. № 3. С. 170–178; *Дудко С. А.* Особенности методологии современных сравнительно-педагогических исследований в России и Франции // *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2018. Т. 1. № 1 (46). С. 60–71.
- ² *Лу Саоджун.* Сравнительная педагогика. Пекин, 2005 (на китайском языке); *Ян Лайэн.* Исследование научных моделей современных китайских педагогов по сравнительному образованию. Докторская диссертация. Шанхай, 2018 (на китайском языке); *Ян Ханьцизин.* Сравнительное образование. Пекин, 2015 (на китайском языке); *Сяо Ванчуань.* Трудности и направления развития сравнительной педагогики // *Юношеские годы.* 2015. № 1. С. 100 (на китайском языке); *Лин Чонгде.* Словарь по психологии. Шанхай, 2003. (на китайском языке).

Yusufu Ayisha, Saint Petersburg State University

THE METHODOLOGY OF COMPARATIVE RESEARCH IN PEDAGOGICAL SCIENCES

The article is devoted to the questions of comparative research methodology in pedagogical sciences. The general features of the scientific comparison procedure are considered. The data on the use of comparison in the methodology of teaching Russian as a foreign language are presented.

Keywords: comparative pedagogy; research methodology; comparison; education system; teaching methodology; Russian as a foreign language.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Бузальская Е. В.</i> Речевой жанр «аннотация к научной статье по лингвистике»: типичные модели реализации.....	3
<i>Вознесенская И. М.</i> Учебный потенциал разговорного диалога в аспекте РКИ	12
<i>Го Юйцзе, Бузальская Е. В.</i> Когнитивно-прагматический подход к построению программы обучения иностранных учащихся письменной речевой деятельности в научном стиле речи	18
<i>Еремина Е. А.</i> Национальные и универсальные словесные образы в обучении русскому языку иностранцев	24
<i>Иванов С. Ю.</i> Модели предложений в обучении РКИ на начальном этапе.....	30
<i>Ласкарева Е. Р.</i> Обучение аудированию: проблема отбора и презентации аудиотекстов.....	40
<i>Либерчук Л. Г.</i> Использование технологических инноваций и электронных устройств для изучения иностранных языков	45
<i>Любимова Н. А., Деценко О. И.</i> Три ритмические характеристики научно-популярного текста	56
<i>Малинина Н. В.</i> Итальянские зарисовки Ю. Трифонова (по рассказам из цикла «Опрокинутый дом»): лингвистический аспект	62

<i>Мирошникова М. Г., Лю Хаотун</i> Модальность сомнения и способы ее интерпретации в практике преподавания РКИ	69
<i>Московкин Л. В.</i> Кризис теории методов обучения: признаки, причины, пути выхода	75
<i>Никольская И. Г.</i> Эмотивный учебный текст в практике преподавания русского языка как иностранного студентам медицинского профиля	80
<i>Полонникова Е. Г.</i> Условия развития умений языковой догадки при обучении иностранцев семантизации русской фразеологии.....	87
<i>Соколова Е. В.</i> Очень короткая проза как инструмент развития навыков письменной и устной речи	93
<i>Сретенская Л. В.</i> Анализ функционирования частицы <i>чуть не</i> (<i>чуть не</i> vs <i>почти</i>) в аспекте РКИ	102
<i>Щукина К. А.</i> К вопросу о функционировании прецедентных имен в интернет-мемах.....	106
<i>Юйсуфу Айиша</i> Методология сравнительных исследований в педагогических науках	111

Научное издание

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

Выпуск 31

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*, канд. филол. наук, доц. *М. С. Шишков* (отв. секр.)

ISBN 978-5-6045236-2-9



9 785604 523629

ISSN 2499-9903



9 772499 990001 >

Оригинал-макет
М. С. Шишков

Подписано в печать 10.11.2020.

Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60×84 1/16.

Усл. печ. л. 7,4. Тираж 150 экз. Заказ №

Отпечатано в типографии ООО «Супервэйв Групп»
193149, Ленинградская обл., Всеволожский р-н, пос. Красная Заря, д. 15
т./ф. +7 (812) 325 99 96, e-mail: dc@swgroup.ru

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

Выпуск 31

ISBN 978-5-6045236-2-9



9 785604 523629