

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

Проблемы преподавания филологических дисциплин в новых образовательных условиях

Материалы докладов и сообщений
XXVI международной научно-методической конференции
памяти Надежды Тихоновны Свидинской

Санкт-Петербург
2021

УДК 80:37.01(063)
ББК 80:74.0я43
П78

Предисловие

«Не говори с тоской: их нет, но с благодарностью: были».
В. Жуковский. Воспоминание.

П78 Проблемы преподавания филологических дисциплин в новых образовательных условиях: матер. докл. и сообщ. XXVI междунар. науч.-метод. конф. памяти Н. Т. Свидинской. – СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2021. – 558 с.
ISBN 978-5-7937-1966-7

В данном сборнике содержатся материалы докладов и сообщений, сделанных на XXVI международной научно-методической конференции, посвященной памяти проф. Н. Т. Свидинской.

Сборник состоит из предисловия и шести разделов.

В предисловие включены воспоминания коллег и друзей проф. Н. Т. Свидинской.

В материалах конференции рассматривается широкий круг вопросов, связанных с изучением современного состояния русского языка, с новыми подходами к преподаванию русского языка как родного и иностранного, а также иностранных языков. Значительное место в сборнике отводится материалам, раскрывающим культурологический потенциал различных групп лексики и художественных текстов.

Особую актуальность представляют исследования, отражающие возможности внедрения в учебный процесс различных форм дистанционного обучения на основе современных образовательных технологий.

Сборник предназначен для преподавателей, аспирантов, магистрантов.

Издание подготовлено кафедрой русского языка и литературы.

Редакционная коллегия:

*канд. пед. наук, доц. Т. А. Налимова,
канд. пед. наук, доц. Н. Ю. Романова,
канд. филол. наук, доц. М. А. Шахматова*

УДК 80:37.01(063)
ББК 80:74.0я43

ISBN 978-5-7937-1966-7

© ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2021

Прошел уже почти год, как наша кафедра и университет понесли невосполнимую утрату – не стало Надежды Тихоновны Свидинской, заведующей кафедрой русского языка и литературы, профессора, кандидата педагогических наук, возглавлявшей наш коллектив на протяжении многих лет. Предстоящую XXVI конференцию мы посвящаем светлой памяти Надежды Тихоновны Свидинской – замечательного человека, память о котором надолго сохранится в наших сердцах.

В 1974 году Надежда Тихоновна Свидинская молодым специалистом пришла на кафедру русского языка Ленинградского института текстильной и легкой промышленности имени С. М. Кирова (ныне СПбГУПТД) и за 45 лет прошла путь от ассистента до профессора, заведующего кафедрой, известного ученого, автора множества научных работ и учебников. С первых дней работы Надежду Тихоновну отличал вдумчивый и творческий подход к любому виду деятельности. Она была инициатором создания различных новых курсов. Так, задолго до введения для российских студентов технических вузов дисциплины «Русский язык и культура речи» под руководством Надежды Тихоновны были разработаны и внедрены для студентов 1 курса «Корректировочный курс русского языка», для студентов II–IV курсов «Основы научной и деловой речи», для иностранных учащихся старших курсов читались лекции и проводились занятия по методике преподавания русского языка как иностранного и технического переводу. В течение 10 лет кафедра была организатором летних краткосрочных курсов по русскому языку для студентов из Германии и других стран.

Здесь уместно вспомнить и непростые времена для кафедры, когда сокращалась учебная нагрузка и мог встать вопрос о статусе кафедры как самостоятельного подразделения. Но и тогда Надежда Тихоновна смогла найти очень мудрое решение, взяв на себя ответственность за подготовку и внедрение в учебный процесс для российских магистрантов и аспирантов новых для кафедры педагогических и речеведческих дисциплин.

Любая работа, которую приходилось выполнять небольшому коллективу кафедры, оказывалась каждому из нас по плечу благодаря высокому профессионализму и организаторским способностям руководителя. Она умела не только привлечь в свой коллектив специалистов, на которых всегда могла положиться, но и мобилизовать их творческий потенциал на выполнение стоящих перед кафедрой задач.

Надежда Тихоновна подавала пример коллегам, когда бралась за самую сложную и ответственную работу, и при этом никогда не гнушалась «черновой» работы. Своим трудолюбием она заряжала всех, и все, что казалось на первый взгляд невозможным, становилось реальностью. Под ее руководством и при личном участии на кафедре было подготовлено и издано большое количество учебно-методической литературы (учебники и учебные пособия для российских и иностранных студентов, коллективная монография, методические рекомендации для разного контингента учащихся, сборники материалов, которые всегда выходили к началу конференций и др.). Сама Надежда Тихоновна принимала непосредственное участие в многочисленных издательских проектах совместно с коллегами из других вузов.

Надежда Тихоновна работала постоянно и в любой обстановке, часто жертвуя своим отпуском. Не имея личного кабинета и никогда не заботясь о его приобретении, она могла писать научные работы и в перерыве в помещении кафедры, и после занятий в аудитории, и даже в электричке по дороге домой, постоянно генерируя новые идеи не только для своих научных работ (а их более 120), но и для своих коллег. «Чтобы не замшеть» – эти слова стали ее девизом и девизом кафедры.

Забота о повышении своей квалификации и квалификации коллег находилась постоянно в поле ее зрения. Благодаря постоянной поддержке и личной заинтересованности Надежды Тихоновны преподаватели кафедры имели возможность повысить квалификацию в разных вузах города и страны, а также принять участие не только в городских научных мероприятиях, но и в конгрессах, симпозиумах и конференциях в других городах (Москва, Казань, Симферополь, Уфа и др.) и странах (Болгария, Испания, Польша, Турция, Казахстан, Тунис).

Конечно, главным детищем последних 25 лет стали научно-методические конференции, которые из масштабов городских вы-

росли до международных. Для каждой конференции она находила новые, не повторявшиеся ранее формулировки тем. Надежда Тихоновна сумела привлечь к организации и проведению конференций ведущих специалистов, талантливых ученых-филологов и педагогов города. Конференции стали заметным событием в жизни научно-педагогической общественности города, в рамках которого преподаватели разных вузов обмениваются мнениями по актуальным вопросам теоретического и методического характера. С каждым годом расширяется география конференции. В ней участвуют представители Китая, Германии, Швейцарии, США, Кореи, Греции, Сербии, Эстонии, Египта, Ирана, Таиланда, Кубы, Индонезии и других стран.

При подготовке конференций оргкомитет во главе с Надеждой Тихоновной всегда старался работать четко и уверенно, и эта уверенность в успехе дела шла прежде всего от руководителя, с которым работалось легко и комфортно.

Хочется также вспомнить о душевных качествах Надежды Тихоновны. Она была прекрасной женой, матерью и бабушкой.

Надежда Тихоновна была удивительно деликатным, интеллигентным человеком. У каждого из членов кафедры возникали какие-то личные проблемы, и Надежда Тихоновна никогда не оставалась в стороне, стараясь поддержать вниманием, добрым словом, самой атмосферой, которая царила на кафедре. Душевная щедрость, отзывчивость и доброта были отличительными чертами ее характера, которые заслужили любовь и уважение не только сотрудников кафедры, но и всех, с кем сводила ее судьба.

Нам всегда будет не хватать Надежды Тихоновны...

Коллектив кафедры русского языка и литературы СПбГУПТД

Памяти Надежды Тихоновны Свидинской

С Надеждой Тихоновной Свидинской я познакомилась в большом Университете. Она была аспиранткой профессора Александра Ивановича Моисеева и часто бывала на заседаниях учёных советов по защитах диссертаций.

Но особенно сблизилась мы на конференциях, которые проводила Надежда Тихоновна в университете технологии и дизайна. Надежда Тихоновна много внимания уделяла выбору

названия конференции и начинала подготовку к конференциям за полгода, постоянно напоминая докладчикам о необходимости сдать статьи и вовремя прибыть на заседание.

Особое внимание Надежда Тихоновна уделяла пленарным заседаниям. Среди участников этих заседаний были всегда известные профессора Петербурга А. И. Моисеев, В. В. Химик, В. И. Максимов, К. А. Рогова, Н. А. Любимова, В. А. Черняк и другие. Сборники материалов были всегда хорошо изданы и готовы к началу конференций. С приветствием на пленарном заседании часто выступал ректор университета. Так как конференции проводились много лет в одно и то же время (после зимних каникул), они всегда собирали полный зал участников из всех вузов города, большинство из которых были постоянными докладчиками и слушателями.

Надежда Тихоновна была прекрасным специалистом в области русского языка и охотно выступала официальным оппонентом на защитах диссертаций моих аспирантов. Особо я хотела бы отметить принципиальность Надежды Тихоновны в подходе к оценке научной новизны и научных достоинств диссертаций. Я не раз была свидетелем того, как Надежда Тихоновна вступала в дискуссию на заседаниях учёных советов в пользу тех или иных положений авторов диссертаций. Это были всегда аргументированные и однозначные в своих оценках выступления.

В заключение моих памятных строк о Надежде Тихоновне Свидинской я хочу отметить её большое трудолюбие, интеллигентность и душевное отношение к коллегам. Я постоянно чувствовала искреннее и доброе участие Надежды Тихоновны в моих делах и её заинтересованность в успехе её кафедры. Память о Надежде Тихоновне живёт в наших сердцах, и мы с благодарностью вспоминаем все встречи с нею.

Лысакова Ирина Павловна, зав. кафедрой межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена.

Светлой памяти Надежды Тихоновны

С Надеждой Тихоновной мы познакомились в 2001 году. В этом году вышло из печати учебное пособие «Окно в мир русской

речи», которое Надежда Тихоновна высоко оценила. С этого года она стала рецензентом многих других наших пособий по русскому языку и лингвокультурологии для иностранцев, а мы с удовольствием знакомимся с ее учебниками. И не только знакомимся: пособие «Русский язык на курсах» (для начинающих) активно использовалось для работы с немецкоговорящими студентами, «Санкт-Петербург – культурная столица России» – на летних школах иностранных студентов.

С 2001 года кафедра интенсивного обучения РКИ стала активным участником конференций, которые организовывала Надежда Тихоновна. По существу, это была вторая «наша» конференция после Герценовских чтений. Ценность и уникальность этих конференций была во многом заслугой ее организаторов, которых вдохновляла Надежда Тихоновна. Она неизменно привлекала к себе всех глубокими познаниями во многих областях лингвистики, открытостью в общении, деятельной отзывчивостью, сердечной теплотой. Надежда Тихоновна сама встречала гостей в Актовом зале, хлопотала в столовой на обязательном обеде для участников конференции, сама вручала сборник конференции (толстый, информативный и всегда интересный!). Популярность конференций объяснялась той необыкновенной атмосферой «домашности», которую смогли создать ее организаторы.

Прощаясь, каждый раз все говорили: «Спасибо! До следующего раза! Встретимся через год!» Казалось, так будет всегда. И очень горько, что 28 мая 2020 года эта ниточка оборвалась. В это не верится.

Надежда Тихоновна осталась в душе такой, какой мы ее любили, – улыбчивой, внимательной, доброй, умеющей найти слова поддержки.

Уход Надежды Тихоновны воспринимается как личная утрата не только нами, но и всем коллективом кафедры интенсивного обучения РКИ Герценовского университета. Свет ее личности останется в памяти навсегда.

Термова Римма Михайловна, профессор кафедры интенсивного обучения РКИ РГПУ им. А. И. Герцена

Гаврилова Валентина Леонидовна, зав. кафедрой интенсивного обучения РКИ РГПУ им. А. И. Герцена

Надежда Тихоновна Свидинская

С Надеждой Тихоновной я познакомилась в начале восьмидесятых годов, во времена обучения в целевой аспирантуре нашего родного Санкт-Петербургского, тогда еще Ленинградского государственного университета. Аспирантура была создана для кафедр русского языка как иностранного с целью подготовки специалистов высшего звена нескольких регионов Советского Союза: Северо-Западного региона, Центральной России (города Воронеж, Иваново и др.) и Сибири (города Иркутск, Томск, Новосибирск). Вскоре после окончания аспирантуры и успешной защиты кандидатской диссертации Надежда Тихоновна вернулась на родную кафедру русского языка РКИ, которую по праву и возглавила с 1985 г. в то время в Институте текстильной и легкой промышленности (ныне СПбГУПТД).

За годы своей успешной деятельности на этом ответственном посту Надежда Тихоновна сыграла важную роль в становлении и развитии кафедры как одной из центральных площадок в Петербурге в подготовке иностранных учащихся и сотрудничестве с другими вузами России, ближнего и дальнего зарубежья, в многогранной научной деятельности кафедры, в обмене мнениями широкого круга специалистов по актуальным проблемам методики преподавания русского языка иностранным учащимся. Ведущая роль в этой деятельности принадлежит ежегодным международным научно-методическим конференциям, организуемым кафедрой, которые всегда вызывают закономерный интерес как у научной общественности кафедр РКИ из Санкт-Петербурга и других регионов России, так и ученых из других стран: из Китая, Тайваня, Германии, Египта, Кореи, Турции, Швейцарии, Ирана, Сербии и многих других. Немалая роль в общении коллег на конференциях принадлежит и обедам, организуемым в Университете кафедрой для участников, что позволяет поддерживать традиции теплого, дружеского общения коллег за гостеприимным столом. Спасибо Надежде Тихоновне и всем сотрудникам кафедры за эту добрую традицию. Нельзя не выразить также особую благодарность Надежде Тихоновне и ее родной кафедре за прекрасно изданные и глубокие по содержанию сборники материалов докладов и сообщений, издаваемых к началу научно-методических конференций.

Вместе с тем кафедра, возглавляемая Надеждой Тихоновной, начиная с девяностых годов XX в., стала одним из известнейших научных центров не только в сфере РКИ, но и в разработке концепций, и в создании талантливых учебников и учебных пособий для обучения российских студентов такой сравнительно новой вузовской дисциплине, как «Русский язык и культура речи». Н. Т. Свидинская возглавила авторский коллектив, подготовивший два издания учебника по этой дисциплине (2009 и 2016 г.). В числе авторов учебника были ведущие преподаватели кафедры – доц. Т. А. Налимова, доц. Л. Г. Кунина, И. А. Калинина.

Исключительно интересными как для преподавателей, так и для участников были летние Курсы русского языка для специалистов из Германии, проводившиеся на протяжении более чем 10 лет (в 2000-х годах), на которых мне, к счастью, довелось поработать по приглашению Надежды Тихоновны в течение ряда лет. Курсы отличались высоким профессионализмом преподавателей, царившей на них теплой, дружественной атмосферой, объединявшей участников и наставников, о которой тепло вспоминается и сейчас. Большую роль в организации и проведении этих Курсов играла и сама Надежда Тихоновна, которая была во многом автором Программы Курсов.

Надежда Тихоновна была не только прекрасным организатором, талантливым ученым и руководителем, умевшим в течение 35 лет притягивать и сплачивать единомышленников, но и светлым, доброжелательным человеком, который обладал способностью видеть в людях лучшие их качества и объединять людей общим делом.

Вместе с тем Надежда Тихоновна была для меня лично и замечательным другом, с которым можно было поделиться сокровенным и быть понятым.

Нельзя не сказать о Надежде Тихоновне как о прекрасной супруге, которая осталась верной своему рано ушедшему супругу, сумела воспитать замечательных дочь, сына и внуков, прекрасных, дружных и симпатичных людей. Мне будет очень не хватать ее. Светлая память этой удивительной женщине!

Соколова Ирина Александровна, доцент кафедры русского языка для гуманитарных и естественных факультетов СПбГУ

Надежда Тихоновна Свидинская

Прошел почти год, как ушла из жизни Свидинская Надежда Тихоновна, человек, с которым связаны для меня долгие годы работы на кафедре русского языка и литературы в СПбГУПТД, наполненные самыми добрыми и теплыми чувствами и благодарными воспоминаниями.

Я всегда считала, что судьба была очень добра ко мне, если подарила встречу с этой замечательной женщиной, благодаря которой я с такой радостью вспоминаю годы, проведенные на кафедре.

Надежда Тихоновна обладала огромным талантом руководителя (а это большая редкость), она тонко чувствовала людей, бережно относилась к коллегам и смогла создать замечательный коллектив людей, близких по духу. Она подбирала преподавателей не только по их профессиональным качествам, ей было важно создать коллектив единомышленников. И ей это всегда удавалось. Приходили новые люди, уходили старые, но никто никогда не был забыт. У Надежды Тихоновны всегда хватало душевных сил и времени на то, чтобы позвонить бывшим коллегам, сказать им добрые слова, пригласить на кафедру... Так встречались люди разных поколений, жизнь которых была связана в разные годы с работой на нашей кафедре.

Она с колоссальным уважением относилась к коллегам, всегда находила возможным подчеркнуть достоинства каждого, выразить восхищение его «талантами...». И все это предельно искренне!

Надежда Тихоновна была человеком высокой культуры, которая идет от сердца, от души и не исчерпывается внешними манерами. Мы никогда не видели ее раздраженной, недовольной, она никогда никого не обидела ни словом, ни взглядом, имела колоссальное терпение на каждого из нас, умела добиваться решения поставленных задач, тактично беседуя, обсуждая, деликатно убеждая.

В Надежде Тихоновне было то, что называется уже старомодным словом «порода». Свое положение руководителя она воспринимала как обязанность всегда и во всем быть на высоте, как невозможность опуститься до нетерпимости, раздражительной требовательности. Всегда показывала нам пример невероятного трудолюбия, высокого профессионализма, необходимости профессионального совершенствования и роста.

Надежда Тихоновна заложила традиции взаимоуважения, дружбы, взаимопомощи, ответственности, любви к своей профессии. Ей были чужды соперничество, профессиональная ревность, она сама подготовила себе достойную замену на посту руководителя кафедры и его заместителя, она сердечно заботилась о нас.

Для меня лично годы работы на кафедре стали лучшими в моей профессиональной жизни. И я на всю жизнь сохраню чувство бесконечной благодарности Надежде Тихоновне за чувство уверенности, душевного покоя, радости работы в профессии, за редкую и прекрасную атмосферу дружбы, теплоты, человеческого общения, которые царили на кафедре. «Будет памяти служить только то, что будет жить» (И. Бродский).

Жить будет в душе память об этой замечательной женщине.

³

Зрелова Ирина Александровна, преподаватель кафедры русского языка и литературы СПбГУПТД

Несколько слов о Надежде Тихоновне Свидинской

Все мы «путешественники в этом мире бушующем». Каждому из нас отмерен отрезок пути – кому больше, кому немного меньше... Мы идём по жизни, не всегда анализируя происходящее: быт, тревоги, проблемы поглощают нас с головой и не дают внутреннему голосу пробиться на поверхность.

«Время идёт, время бежит, время летит!» – говорим мы, как филологи, автоматически замечая, что используем метафоры и не до конца вникаем в истинный смысл происходящего. Нас окружают разные люди: добрые, холодные, весёлые, равнодушные, открытые, бессердечные, закрытые... На одних мы обижаемся, от других – бежим, третьих – терпим. Но иногда нам встречаются «светлячки». Мы думаем, что они всегда будут рядом с нами, что они будут жить вечно. Но даже когда они уходят от нас, их свет остаётся...

Таким «светлячком» была Надежда Тихоновна...

Овчаренко Наталия Николаевна, ст. преподаватель кафедры русского языка СПбГЭУ (ЛЭТИ)

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

УДК 82-54:81'42(470+571)

Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет

СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ПРИЗЫВА (НА МАТЕРИАЛЕ ОБРАЩЕНИЙ В. В. ПУТИНА К ГРАЖДАНАМ РОССИИ)

Статья посвящена анализу композиции речи и особенностям использования языковых средств обращения в реализации стратегии призыва в текстах обращений Президента России В. В. Путина к гражданам России. Утверждается, что правильно построенное следование фактуальных и фактуально-оценочных диктем, использование способа доверительного обращения помогают с высокой степенью воздействия на слушателя/читателя реализовать основную цель президента – убедить граждан в правильности своих действий и политики правительства.

Ключевые слова: политический призыв, речь политического деятеля, обращения президента к гражданам России

L. G. Belikova, I. N. Erofeeva

St. Petersburg State University

Strategy and tactics of the political call (based on the V. V. Putin's addresses to Russian citizens)

The article is devoted to the analysis of the composition of speech and the peculiarities of the use of language means of appeal in the implementation of the strategy of address in the texts of addresses of Russian President Vladimir Putin to Russian citizens. It is concluded that properly constructed order of the factual and fact-assessment dictems, the use of the method of trustful address help to realize the main goal of the president – to persuade citizens of the correctness of his actions and of the government policy with a high degree of influence on the listener/reader.

Keywords: political address, speech of a politician, the president's address to Russian citizens.

Политический дискурс определяется как своеобразная знаковая система, в которой происходит изменение семантики и функций разных типов языковых единиц и стандартных речевых действий [1,

с. 91]. Политическая коммуникация создает особый тип текста, влечет «активизацию некоторых черт языка и, в конечном счете, особую грамматику и особые правила лексики» для выражения «особой ментальности» [2, с. 38]. Речь-обращение к гражданам государства – политическая ораторская речь, имеющая свои специфические средства воздействия. Это, несомненно – яркий пример риторического жанра, где оратор демонстрирует, как он может «мобилизовать для успеха коммуникации все свои и данного языка возможности, именно построить высказывание или их ряд с его точки зрения наиболее эффективным способом» [3, с. 27–28].

Обращение как тип коммуникации – это инициация контакта, когда адресант имеет коммуникативную цель получить/оказать помощь, поддержку, дать совет. Жанровой спецификой любого обращения: бытового, делового, политического – можно считать, прежде всего, четкую структуру построения такого высказывания: обращение к лицу/лицам – выражение просьбы/рекомендации/предостережения – аргументация этой доминантной интенции – привлечения внимания к сути призыва – призыв, а также наличие определенных лексико-синтаксических конструкций, оформляющих и маркирующих эти интенции.

Обращение политического деятеля к гражданам может происходить «лицом к лицу» – например, на митинге, а также опосредованно – через СМИ. Поводом могут послужить как события простые, радостные (Поздравление с Новым годом), так и сложные, неоднозначные по своему содержанию. Это, например, обращение Владимира Путина по ситуации с вирусом (25 марта 2020 г.), обращения в связи с трагедиями (26 октября 2002 г. после штурма и освобождения заложников из Театрального центра на Дубровке; 4 сентября после событий в Беслане), обращения, посвященные международным проблемам (2016 г. – о прекращении боевых действий и исключении из режима тишины террористических организаций) [4].

Обращение в политике – почти всегда речь подготовленная. Более того, текст обращения, особенно когда дело касается первых лиц государства, составляется спичрайтерами. Напомним одно из определений спичрайтинга: это «разновидность профессиональной PR-деятельности, заключающейся в составлении текста устного публичного выступления для первого (должностного) лица субъекта PR и консалтинга данного лица по организации и исполнению

публичного выступления» [5, с. 12–13]. Спичрайтеры, начиная работать над речью Президента, прежде всего проводят анализ его собственных спонтанных высказываний на различных политических площадках, анализ аудитории, затем проводят интервьюирование по теме будущей речи, после этого исследуется сама тема – суть проблемы, старые и новые мнения по поводу ее решения, сопоставление с другими подобными вопросами и особенностями их решения и т. п. Однако никакой политической деятель не станет произносить речь, полностью не согласившись с ее содержанием, не внося поправки и не определив соответствие ее своему эмоциональному состоянию, своему представлению о ситуации. Одна из сложных и важных задач и самого политического деятеля, и спичрайтера – определить роль «ритора». Согласно «Риторике» Аристотеля, роль президента – заботиться о «всеобщем благе», «благе полиса» человека, который знает, что такое «счастье полиса» и что такое «противоположное, то, что достойно порицания» [6].

В. В. Путин использует различные стратегии и тактики построения своей речи, подчиненные главной коммуникативной цели – убедить людей в том, что его действия, политика, которую он проводит, служат идее «всеобщего блага (блага полиса)». Немаловажна и роль того, что Президент «знает противоположное, то, что достойно порицания». Именно поэтому он должен показать, каковы его усилия в борьбе со злом, которое может возникнуть в случае проведения ошибочной политики [6, с. 853], какими способами достигается «счастье полиса», что такое польза и что полезно для граждан. Эта миссия – миссия отца, друга, старшего брата. И такая доминирующая позиция [7] имеет свое отражение и в языковом оформлении «обращения к полису», и в композиционном.

В «Обращении Президента к гражданам России 28 августа 2018 г.» [8] по поводу законопроекта об изменениях в пенсионной системе четко представлена следующая организованная реализацией частных стратегий и подчиненная главной стратегии структура текста: обращение – информирование и положительная оценка принятого законопроекта – разъяснение причин его принятия – позитивная оценка работы правительства и своей собственной деятельности в предшествующее время – обращение, призыв к вниманию – представление и краткий анализ объективных причин для принятия предлагаемого решения – обращение, призыв к вниманию – представление, анализ и отрицание альтернативных мер, которые могли

бы заменить принимаемое решение – представление мер по улучшению жизни определенной части населения (пенсионеров) – обращение, призыв к вниманию – выражение опасения о последствиях в случае отказа от данного решения – обращение, призыв к вниманию – призыв к пониманию и поддержке.

В «Обращении Владимира Путина к гражданам России 30 июня 2020 г.» [9] стратегиями, формирующими речь президента, являются: обращение – информация (об открытии памятника) – рассказ-информация (о солдатах) – характеристика (современников) – обращение-призыв к внимательному слушанию – характеристика (причин для голосования: позитивная характеристика страны, ценностей) – обращение-скрытый призыв (голосовать) – выражение признательности – обращение-открытый призыв (к голосованию).

Мы видим, что одним из повторяющихся элементов является обращение – призыв к вниманию, призыв к действию, звучащий как рефрен внутри речи президента. Обратим внимание на его языковое оформление. В обращении по поводу пенсионной реформы слово «граждане» используется только один раз – в словосочетании «уважаемые граждане», но рядом со словосочетанием с лексемой «друзья». Все обращения к людям внутри текста образуют такую цепочку: *Уважаемые граждане России! Дорогие друзья! – Дорогие друзья! – Уважаемые друзья! – Дорогие друзья! – Дорогие друзья.* В Обращении от 30 июня: *Дорогие граждане России! – Дорогие друзья! – дорогие друзья.* Так при помощи градации (градация – это «стилистическая фигура, последовательное нагнетание или, наоборот, ослабление силы однородных выразительных средств художественной речи» – [10]) от «граждан» к доверительному обращению «друзья» и от «уважаемые» к «дорогие» реализуется тактическая задача – сокращение дистанции между говорящим и слушающими – президентом и гражданами – как часть реализации основной стратегии – убедить, что цель деятельности говорящего – это «польза для граждан».

Той же цели подчинена и структура текста обращения, где диктема [9] «информация о событии/проблеме» через диктему «анализ проблемы» обязательно переходит в «позитивную характеристику страны, деятельности правительства» и завершается открытым призывом к пониманию, действию, т. е. поддержке.

Итак, правильно построенное следование фактуальных и фактуально-оценочных диктем, разъединение и соединение их при по-

мощи градации «рефрена-обращения» помогают создать убедительный текст обращения с высокой степенью воздействия на слушателя/читателя.

Литература

1. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – М.: Гнозис, 1990. – 326 с.
2. Степанов, Ю. С. Альтернативный мир: Дискурс, Факт и принцип Причинности / Ю. С. Степанов // Язык и наука конца 20 века : сб. ст. / Ин-т языкознания РАН; под ред. Ю. С. Степанова. – М.: РГГУ, 1995. – С. 35–73.
3. Сиротинина, О. Б. Некоторые размышления по поводу терминов «речевой жанр» и «риторический жанр» / О. Б. Сиротинина // Жанры речи. – Саратов, 1999. – Вып. 2. – С. 26–31.
4. Обращение Владимира Путина по ситуации с вирусом (25 марта 2020 г.); Обращение В. В. Путина 26 октября 2002 г.; Обращение Президента России Владимира Путина 4 сентября 2002 г. // Президент Российской Федерации : [официальный сайт]. – URL : <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/21440> (дата обращения: 25.12.2020).
5. Кривоносов, А. Д. Основы спичрайтинга : учебное пособие для студентов отделений связей с общественностью / А. Д. Кривоносов. – Санкт-Петербург: Лаборатория оперативной печати факультета журналистики СПбГУ, 2003. – 56 с.
6. Аристотель. Риторика // Античные риторика : переводы / собрание текстов, статьи, коммент. и общ. ред. А. А. Тахо-Годи ; вступ. статья А. Ф. Лосева. – Москва: МГУ, 1978. – 352 с.
7. Хазагеров, Г. Г. Партия, власть и риторика / Г. Г. Хазагеров. – Москва: Европа, 2006. – 48 с.
8. Обращение Президента к гражданам России 28 августа 2018 г. // Президент Российской Федерации. – URL : <http://kremlin.ru/events/president/news/58405> (дата обращения: 25.12.2020).
9. Обращение Владимира Путина к гражданам России 30 июня 2020 г. // РБК. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=6T10RIARJaA&ab_channel=%D0%A0%D0%91%D0%9A (дата обращения: 18.02.2021).
10. Риторика. Фигуры речи, тропы и стилистические приемы // Ficbook : [группа в «VK»]. – URL: <https://vk.com/@ficfanfiki-ritorika-figury-rechi-tropy-i-stilisticheskie-priemy> (дата обращения: 25.12.2020).
11. Блох, М. Я. Диктема в уровневой структуре языка / М. Я. Блох // Вопросы языкознания. – 2004. – № 4. – С. 56–67. – URL: <http://vja.ruslang.ru/archive/2000-4/56-67> (дата обращения: 25.12.2020).

УДК 81'271.2:82-6:004.738.5

Волкова Л. Б.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЭПИСТОЛЯРНЫЙ ЭТИКЕТ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

В статье анализируются особенности речевого этикета электронного письма в академической сфере. Отмечается многообразие форм этикетной рамки частного официального письма, функционирующего в электронной форме, а также тенденция к обезличиванию электронной коммуникации.

Ключевые слова: электронное письмо, официальная коммуникация, обращение, приветствие, формулы вежливости, речевой стандарт, имперсонализация.

L. B. Volkova

Saint-Petersburg State University

Epistolary etiquette in the digital age

The article analyzes the features of speech etiquette of electronic communication in the academic field. There is a change in the traditional etiquette framework of a private official letter, functioning in electronic form, as well as a tendency to impersonalize electronic communication.

Keywords: e-mail, official communication, address, greeting, politeness formulas, speech standard, impersonalization.

Новые информационные технологии охватывают все сферы жизни: экономику, политику, образование, культуру, меняют характер профессиональной деятельности, трансформируют давно сложившиеся устойчивые модели коммуникации. Среди разнообразных форм общения как в частной, так и деловой сферах в настоящее время первенствует электронная коммуникация, т. е. коммуникация, осуществляемая посредством электронных писем.

Речевой этикет любого письма независимо от сферы его функционирования представляет собой элемент национальной речевой культуры, поэтому неслучайно проверка владения речевыми жанрами неофициального и официального письма входит составной частью в сертификационные тесты по русскому языку как иностранному, а обучение составлению деловых писем осуществляется в курсах по русскому языку и культуре речи, по деловой коммуникации и в документной лингвистике [4], [5]. С лингвистической точки зрения речевой этикет представлен совокупностью так назы-

ваемых речевых формул, выраженных разноуровневыми языковыми единицами. В прагматическом плане этикет выступает культурным регулятором речевого поведения, маркируя систему социальных отношений, способствуя предотвращению конфликтов, обеспечивая культурную преемственность. Владение/невладение речевым этикетом может многое сообщить об авторе письма, уровне его образования и культуры, отношении к адресату и обсуждаемой теме.

Между этикетной рамкой частного официально-делового и неофициального письма имеются определенные различия, обусловленные прежде всего значительно меньшей степенью регламентации последнего. Этикетная рамка делового письма состоит из обращения (*Уважаемая Анна Петровна!*, *Глубокоуважаемый господин Ракитин!*, *Уважаемые господа!* и др.), заключительной формулы вежливости (*С уважением*, *С наилучшими пожеланиями* и т. п.), должности и подписи. Неофициальное, личное письмо, как правило, содержит, кроме обращения, приветствие (*Здравствуй(те)*, *...!*, *Добрый день!*, *Привет*, ... и т. п.).

Если обратиться к современному электронному деловому письму, то его структура, как отмечает О. И. Северская, «складывается стихийно в узусе под влиянием иноязычных моделей и вследствие гибридизации устной и письменной форм речи в интернет-сфере, но не поддерживается русской эпистолярной традицией» [6, с. 26]. Так, влиянием устной формы общения объясняется частотность приветствия в официальных электронных письмах, что, на

Т а б л и ц а . Виды этикетной рамки

Элементы этикетной рамки	Частота использования, %
Приветствие – обращение – заключительная формула вежливости – подпись	28.5
Приветствие – заключительная формула вежливости – подпись	19
Этикетная рамка отсутствует	14
Заключительная формула вежливости – подпись	9.5
Приветствие	9.5
Обращение – заключительная формула вежливости – подпись	4.8
Приветствие – обращение	4.8
Обращение – подпись	4.8
Обращение	4.8

наш взгляд, может иметь и другое объяснение: электронное официальное письмо сближается с неофициальным, для которого именно приветствие является достаточно характерным элементом.

С целью выявления особенностей этикетной рамки современного электронного официального письма, функционирующего в академической сфере, был проведен анализ 25 электронных писем в ситуации общения «студент – преподаватель». В результате анализа было выделено 9 вариантов оформления этикетной рамки письма в зависимости от используемых этикетных элементов (см. табл.), причем в 14% писем этикетная рамка отсутствовала, так как необходимая информация была включена отправителем в приложение.

Наиболее популярной среди учащихся моделью оформления письма оказалась последовательность элементов: приветствие – обращение – формула вежливости – подпись (28,5 %), а традиционная, свойственная официальному письму рамка встретила лишь в 4.5 % писем.

В конкуренции форм приветствия и обращения побеждает приветствие: приветствие (*Добрый день!*, *Здравствуй(те)!*) использовалось в два раза чаще, чем просто обращение (28 % и 14 % соответственно), при этом для трети учащихся была характерна форма «приветствие + обращение». В четверти писем, с учетом отсутствия этикетной рамки как таковой, та или иная контактоустанавливающая форма этикета не употреблялась.

Полученные данные говорят в первую очередь о том, что в частном официальном электронном письме приветствие занимает не только равноправное, но и преимущественное положение по сравнению с обращением, что поддерживается рекомендациями консультантов по деловой коммуникации и этикету, включающих приветствие, наряду с обращением, в стандарт электронного делового письма [3].

Что касается обращения, то его отсутствие в официальном письме, с одной стороны, может расцениваться как нарушение этикета и свидетельство низкой коммуникативной компетенции адресанта, с другой стороны – стремлением к имперсонализации общения, его обезличиванию. Имперсонализированность делового письма отмечается и в коммерческой сфере, что в действительности вступает в противоречие с базовыми принципами делового общения: апелляция к личности партнера, компаньона, клиента располагает собеседника, создает атмосферу доверия, в конечном счете, от-

вечает маркетинговым целям. Т. Л. Воротынцева, обсуждая вопросы успешного делового письма, подчеркивает, что поддержание длительных партнерских отношений и клиентской лояльности напрямую зависит от личной направленности и персональной адресованности письма [1].

Заключительным элементом этикетной рамки является формула вежливости и подпись. 61.5 % проанализированных писем заканчивается стандартом: *С уважением, подпись*; 5 % использует только подпись, и 33.5 % писем адресантом не подписывается.

Проведенный анализ подтверждает тенденции к трансформации сложившегося эпистолярного этикета в электронном частном официальном письме, разрушению традиционной этикетной рамки и формированию нового цифрового сетикета. Автор электронного письма стремится к индивидуализации этикетных форм, свободе форм выражения, отказу от стандарта, что сближает официальное электронное письмо с частной неофициальной корреспонденцией; с другой стороны, очевидна направленность на рационализацию и прагматизацию общения, проявляющуюся в отказе от употребления форм обращения и подписи (в 53 % писем отсутствует обращение; в 33.5 % – подпись).

Вместе с тем в исследовании отношения современных студентов к этикету, проведенное О. И. Даниленко, показало, что большая часть респондентов (56 %) «безусловно позитивно относится к традиционным правилам этикета, категорически их отвергает малая доля общей выборки (5 %)», при этом многие студенты видят как позитивные, так и негативные стороны в этикетной регуляции поведения (39 %), в частности, усматривая «в необходимости подчинения правилам поведения угрозу для проявления индивидуальности» [2, с. 155]. Следует заметить, что результаты О. И. Даниленко коррелируют с данными нашего исследования.

Таким образом, в современном курсе русского языка и культуры речи, наряду с нормативным и коммуникативным аспектами, необходимо уделять больше внимания этическому компоненту, в частности анализу категории вежливости, ее структуре, функциям и языковым способам выражения в различных видах коммуникации, в том числе в доминирующем в настоящее время электронном общении.

Литература

1. Воротынцева, Т. Л. Деловая email-переписка: правила этикета / Т. Л. Воротынцева // Главная книга. – 2013. – № 23. – URL: https://glavkniga.ru/elver/2013/23/1280-delovaja_email_perepiska_pravila_etiketa.html (дата обращения: 18.02.2021).
2. Даниленко, О. И. Студенты о правилах этикета: пространство смыслов / О. И. Даниленко // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2019. – № 2. – С. 151–159.
3. Игнатъева, Е. Правила деловой переписки по электронной почте / Е. Игнатъева // Делопроизводство и документооборот на предприятии. – 2020. – № 07. – URL: <https://delo-press.ru/journals/documents/oformlenie-dokumentov/50428-pravila-delovoy-perepiski-po-elektronnoy-pochte/> (дата обращения: 24.12.2020).
4. Колтунова, М. В. Деловое общение: нормы. Риторика. Этикет: учеб. пособие для студентов / М. В. Колтунова. – Москва: Логос, 2005. – 312 с.
5. Основы русской деловой речи : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. А. Буре, Л. Б. Волкова, Е. В. Косарева [и др.]; под ред. В. В. Химика. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2012. – 448 с.
6. Северская, О. И. Современная электронная переписка в зеркале русского эпистолярного наследия и сетикета / О. И. Северская // Верхневолжский филологический вестник. – 2015. – № 2. – С. 20–27.

УДК 811.161.1:81'367.623:81'42

Вэй И

Санкт-Петербургский государственный университет

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РУССКИХ СИНОНИМИЧНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ С ДОМИНАНТОЙ САМООТВЕРЖЕННЫЙ

В статье рассматривается состав синонимического ряда с доминантой *самоотверженный* и анализируются семантика, прагматические характеристики, типовые ситуации употребления данных прилагательных.

Ключевые слова: синонимы, синонимический ряд, прилагательные, свойство личности, семантика, функционирование.

Wei Yi

Saint Petersburg State University

Functional-semantic analysis of Russian synonymic adjustments with a dominant *self-sacrificing*

The article examines the composition of the synonymous series with the dominant *self-sacrificing* and analyzes the semantics, pragmatic characteristics, typical situations of using these adjectives.

Keywords: synonyms, synonymic rows, adjective, personality trait, semantics, functionality.

На рубеже XX и XXI вв. идея антропоцентричности языка занимает ключевое место в гуманитарных исследованиях. Объектом изучения становятся внутренний мир человека, природа личности, черты характера и поведения. В психологии под свойствами личности принято понимать «гипотетические базовые диспозиции или характеристики личности, которые в принципе могут использоваться в качестве объяснений постоянства и последовательности поведения» [1, с. 410]. В данной статье сочетание «свойства личности» используется нами как родовой термин, включающий черты характера, особенности темперамента человека, отдельные черты поведения.

Объектом исследования в статье является синонимичный ряд русских прилагательных с доминантой *самоотверженный*. Для определения состава исследуемого синонимического ряда сначала был проведён отбор языковых единиц из лексикографических источников.

Согласно данным словарей синонимов русского языка [2]–[4], синонимический ряд прилагательных с доминантой *самоотверженный* включает лексические единицы: *беззаветный*, *жертвенный* и *подвижнический*. На базе нескольких толковых словарей современного русского языка [5]–[9] были сформулированы сводные определения семантики прилагательных: *самоотверженный* – ‘жертвующий своими интересами ради других, ради общего блага’; *беззаветный* – *высок., книж.* ‘самоотверженный, героический, чуждый всякого расчёта’; *жертвенный* – *высок.* ‘героический, самоотверженный, готовый на самопожертвование’; *подвижнический* – *высок., книж.* ‘самоотверженный, беззаветный, трудный’.

Лексема *самоотверженный* выступает в качестве доминанты данного синонимичного ряда, так как в отличие от прилагательных *жертвенный*, *подвижнический* и *беззаветный*, которые имеют стилистические пометы в словарях (*высок., книж.*), прилагательное *самоотверженный* является стилистически нейтральным, а, кроме того, остальные члены ряда определяются в словарях через прилагательное *самоотверженный*, которое наиболее полно отражает общее значение синонимического ряда.

Далее, чтобы уточнить состав ряда и конкретизировать семантику анализируемых прилагательных, выявить прагматические характеристики, типовые ситуации употребления и типичную сочетаемость, были проанализированы контексты из «Национального корпуса русского языка» (далее – НКРЯ) [10].

Анализ функционирования синонимов показал, что они употребляются в разных типах дискурса, но прилагательное *подвижнический*, в отличие от других единиц, не используется применительно к человеку, оно часто сочетается с существительными *путь*, *труд*, *подвиг*. На этом основании мы исключили это слово из состава синонимического ряда.

Прилагательные *самоотверженный*, *беззаветный* и *жертвенный* в проанализированных контекстах выступают в сочетании с другими наименованиями положительных свойств личности, такими как *героический*, *верный*, *честный*, *смелый*, *умный* и др., которые уточняют и раскрывают семантику исследуемых прилагательных. Например: «Но именно лучший: искренний патриот, государственно мыслящий, политически опытный, человек чести и ответственности, **жертвенный**, *умный*, *волевой*, *организационно-даровитый*, *дальнозоркий* и *образованный*.» (Кучерена, А. Бал беззакония. – 2000), «Человеком врач этот оказался чудесным: *умным*, *чутким*, **беззаветным** трудягой.» (Моргулес, И. И. Записки обжоры // Уральская новь. – 2002) [10].

Что касается носителей этих свойств личности, то все прилагательные, входящие в данный ряд, сочетаются с существительным *герой*. Ср.: «В знаменитой картине классика советского кино Михаила Ромма **самоотверженный герой** Алексея Баталова жертвует собой во имя достижения великой цели» (Царев Степан. Полетит – не полетит // Труд-7, 2008.11.13), «Увы, никакой генерал не **беззаветный герой**, погибший при защите государственного добра» (Лебедев, Валерий. Новая элита – спасение России // Лебедь: интернет-альманах. – 2003.05.26), «Именно "человек обыкновенный", а не какой-то **жертвенный герой** становится главным персонажем наступившей эпохи» (О чем задумалась Россия // Труд-7. – 2002.03.12) [10]. Таким образом, выделяется интегративная для всех прилагательных сема ‘героический’.

Прилагательное *самоотверженный* как доминанта синонимического ряда обладает наиболее широкой сочетаемостью в различных ситуациях его употребления. Нередко встречаются такие кон-

тексты, где прилагательное *самоотверженный* характеризует человека, выступающего как часть коллектива и способного подчинять личные интересы общественным, особенно государственным. Также выделяется группа контекстов употребления лексемы *самоотверженный*, в которых выражается склонность самоотверженного человека к великим свершениям, ср. *самоотверженный энтузиаст, борец* и др. Чаще всего носителями этого свойства личности выступают представители такого рода деятельности, как *врач, учитель, работник, педагог, исследователь, ученый*. Прилагательное *жертвенный*, в свою очередь, часто характеризует церковнослужителей.

Выделяются ситуации, когда члены синонимичного ряда характеризуют коллективного носителя признака – *народ, коллектив*: «Такой прекрасный и *беззаветный коллектив*, трудится на совесть и за маленькую зарплату» (Помогите, пожалуйста! // Домовой. – 2002.05.04) [10]. В подобных контекстах нередко подчеркивается высшая степень данного свойства личности – *самый жертвенный*: «– Наш народ положил 25 млн жизней на алтарь Победы. *Самый жертвенный – народ* наш. И он не может спокойно реагировать на такие вещи» (Горбачев, Михаил. «Надо изменить атмосферу» / Михаил Горбачев, Андрей Архангельский // Огонек. – 2015) [10]. Согласно материалам НКРЯ, прилагательное *беззаветный* не всегда однозначно положительно оценивает человека, например, в следующем контексте прилагательное *беззаветный* используется в сочетании со словом разговорного стиля *бабник* и характеризует человека, который забывает себя, чужд расчета, увлекаясь множеством женщин, что создает эффект иронии: «Всю жизнь – болельщик преданный «Торпедо», В недавнем прошлом – *бабник беззаветный*, Не счесть его над дамами победы, Не сосчитать ролей в кино заметных» (Гусятинский, Артем. Наш Сашка – бабник // Комсомольская правда. – 2013.07.24) [10].

Проведенный функционально-семантический анализ синонимичных прилагательных с доминантой *самоотверженный* позволил уточнить состав ряда и выделить интегральные и дифференциальные семы синонимов. Семы ‘героический’ и ‘жертвующий своими интересами ради других, общего блага’ являются общими. Для лексемы *жертвенный* дифференциальным признаком является ‘склонный принести себя самого в жертву’, а для прилагательного *беззаветный* – ‘чуждый расчета’. Полученные результаты могут быть

использованы в практике преподавания русского языка в иностранной аудитории, а также при составлении учебного словаря синонимов для иностранцев.

Литература

1. Большой толковый психологический словарь / Артур Ребер; пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева. – М.: Вече: АСТ, 2000. – 592 с.
2. Словарь синонимов и антонимов современного русского языка: 50000 слов / под ред. А. С. Гавриловой. – М.: Аделант, 2014. – 800 с.
3. Словарь синонимов русского языка / под ред. З. Е. Александровой. – М.: Сов. энциклопедия, 1971. – 600 с.
4. Словарь синонимов русского языка / Рос. акад. наук. Ин-т лингвист. исслед.; под ред. А. П. Евгеньевой. – М.: Астрель: АСТ, 2002. – 648 с.
5. Большой толковый словарь русского языка: А-Я / РАН. Ин-т лингв. исслед.; сост., гл. ред. канд. филол. наук С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1534 с.
6. Словарь русского языка: в 4 томах / под ред. А. П. Евгеньевой. – М.: Рус. яз. Полиграфресурсы, 1999.
7. Словарь современного русского литературного языка: в 20 томах / гл. ред. К. С. Горбачевич; Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1991–1994.
8. Толковый словарь русского языка: в 4 томах / сост. В. В. Виноградов [и др.]; под ред. Д. Н. Ушакова; гл. ред. Б. М. Воли и Д. Н. Ушакова. – М.: Терра-Кн. клуб, 2007.
9. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / РАН. Институт русского языка им. В. В. Виноградова; отв. ред. Н. Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2011. – 1175 с.
10. Национальный корпус русского языка // Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН. – URL: <https://ruscorpora.ru/new/> (дата обращения: 22.1.2020).

УДК 81'374:347.78.031.2

Вязовик Т. П.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна (Высшая школа печати и медиатехнологий)

ПРОБЛЕМЫ ЛЕКСИКОГРАФИРОВАНИЯ ЦИТАТ

В статье рассматриваются подходы к интерпретации «готовых языковых единиц», освещаются вопросы лексикографического описания цитат. *Ключевые слова*: цитата, крылатое выражение, поговорка, словарь, словарное значение.

T. P. Viazovik

St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design
(Higher School of Print and Media technologies)

Problems of lexicographic description of quotes

The article discusses approaches to the interpretation of "ready-made linguistic units", highlights the issues of lexicographic description of quotations.

Keywords: quote, popular expression, paremia, dictionary, dictionary meaning.

В издательском словаре *цитата*, или *выдержка*, – это текст из какого-либо произведения, дословно воспроизводимый автором в издании, чтобы обосновать собственные утверждения или опровергнуть цитируемого автора и т. д. [6]. Цитаты обычно заключают в кавычки или выделяют шрифтовым или нешрифтовым способом. С точки зрения использования цитаты в устной или письменной речи основное требование к ней – это ее уместность, т. е. необходимость, которая диктуется обоснованными содержательными целями, и точность, т. е. буквальное совпадение ее с источником. При этом общая мысль цитируемого автора передается без всяких искажений, а купюры не меняют смысла или оттенка смысла цитируемого текста.

Вместе с тем цитата – одно из наиболее сложных понятий с точки зрения ее лингвистического статуса. Внимание к цитатам проявилось в связи с обращением исследователей к изучению такого явления, как интертекстуальность, проявляющуюся в наличии связей между текстами, в обеспечении которых, наряду с многими разнообразными способами, большую роль играют цитаты. Такая существенная роль цитат в текстообразовании привлекла к ним внимание лингвистов, которых заинтересовал лингвистический статус цитат, их сходство и отличие от смежных явлений [5]. При этом исследователи обратили внимание не на любые цитаты, используемые в текстах, а лишь на те, которые в результате массового употребления получили способность к воспроизведению, что позволило причислить их к группе «готовых языковых единиц» (Б. С. Шварцкопф), включающей, наряду с цитатами, фразеологизмы, штампы, клише, пословицы и поговорки, крылатые слова.

Сложность данной проблемы заключается в том, что определять лингвистический статус цитат приходится на фоне крайне противоречивых трактовок перечисленных «готовых единиц», по-

скольку каждой из них в то или иное время теми или иными исследователями придавался (придается) статус основной единицы, охватывающей в силу максимально обобщенного значения все остальные. Так, существует точка зрения, имеющая давнюю традицию, согласно которой паремии (пословицы и поговорки) – настолько широкое понятие, что способно охватить все готовые формы, включая фразеологизмы и цитаты [2], [7, с. 433]. Для других таким обобщенным понятием являются «крылатые слова», фонд которых, отличающийся неоднородностью состава (идиомы, паремии, афоризмы, поговорки, лозунги и пр.), предлагается изучать в рамках самостоятельной науки крылатологии [4, с. 223–242]. Популярна точка зрения, согласно которой максимальной шириной понятия обладают фразеологизмы, что позволяет включать в состав фразеологии все другие воспроизводимые единицы. Так, А. Н. Телия писала: «Некоторые авторы включают в объем фразеологии только два класса – идиомы и фразеологические сочетания, другие – ещё и пословицы, и поговорки. К этому добавляют иногда речевые штампы и различного рода клише, а также крылатые выражения. Все эти типы единиц объединяются по двум признакам: несколькословность (следовательно, раздельнооформленность) и воспроизводимость. Иными словами, широкий объем фразеологии можно определить как все то, что воспроизводится в готовом виде, не являясь словом» [11, с. 58], а значит и цитаты. Помимо воспроизводимости и раздельнооформленности, эти готовые единицы в большинстве случаев обладают и другими свойствами: образностью, наличием переносного значения, экспрессивно-эмоциональной окрашенностью, семантической целостностью, возможностью структурно-семантических преобразований [1, с. 172–173].

Наконец, таким объединяющим свойством, характерным для всех готовых форм, по мнению Б. С. Шварцкопфа [12], является цитация, а, значит, все перечисленные готовые единицы можно рассматривать как цитаты. Действительно, крылатые слова – это «устойчивые, афористические, обычно образные выражения, вошедшие в речевое употребление из определенного фольклорного, литературного, публицистического или научного источника, а также изречения выдающихся исторических деятелей, получившие широкое распространение» [10, с. 203]. Но и паремии, как считает Б. Шварцкопф, – это тоже цитаты, так как их источником является народ, т. е. обобщенное «другое лицо», некая «совокупность гово-

рящих на данном языке (собственно такое коллективное авторство мы уже отмечали для крылатых слов из *Илиады* и *Одиссеи*)» [12]. Лишь фразеологические единицы, штампы, клише занимают особое место в этой системе, так как не столько воспроизводятся, сколько «употребляются в тексте в качестве готовых единиц, так как при вхождении в контекст (т. е. при установлении связей внутри предложения) фразеологизмы испытывают присущие им грамматические изменения» [12].

Что касается цитат, то, по его мнению, именно они оказываются тем максимально широким понятием, которое охватывает и крылатые слова, и паремии. Несмотря на то, что поиск исследователей направлен на то, чтобы найти некую интегральную языковую единицу, изучение которой могло бы помочь ответить на все вопросы, связанные со значением и функционированием готовых языковых единиц, надо признать, что само разнообразие подходов свидетельствует, что решить эту теоретическую задачу на данном пути на сегодняшний день невозможно. Более целесообразным представляются всесторонние исследования разных видов готовых единиц. И если проблемы лингвистического статуса фразеологизмов и паремий с успехом решаются, то крылатые слова и цитаты требуют глубокого лингвистического осмысления.

Есть и еще один критерий по отношению к готовым языковым единицам, на который обращают внимание исследователи: их лексикографическую кодификацию. [1, с. 172–173]. Именно этот последний критерий позволяет цитаты как готовые языковые единицы противопоставить всем остальным, поскольку полноценных словарей цитат, подготовленных в полном соответствии с требуемыми правилами лексикографирования, до сих пор нет.

В то же время нередко лексикографическая практика предшествует всестороннему научному определению лингвистического статуса языковых явлений. Неудивительно, что словари цитат появились еще до того, как были определены лингвистические и лингвокультурологические признаки собственно цитат, позволяющие их дифференцировать от смежных явлений. Речь идет о словарях цитат К. В. Душенко, который наиболее последовательно развивает эту практику. Среди его словарей цитат обращает на себя внимание «Словарь современных цитат. 4750 ходячих цитат и выражений XX века, их источники и датировка», который вышел в 2002 году в издательстве «Эксмо-Пресс». В 2006 году было очередное расширение

ное переиздание, теперь он назывался «Словарь современных цитат. 5250 ходячих цитат и выражений XX и XXI века, их источники и датировка». В 2013 г. автор, обобщив опыт издания своих словарей цитат, издал «Большой словарь цитат и крылатых выражений», насчитывающий уже 13 300 единиц.

Но в какой мере мы можем говорить об этих изданиях как о полноценных словарях? Одним из важнейших критериев лексикографического описания языковой единицы, в том числе цитаты, является наличие у нее словарного значения, представляющего собой совокупность знаний и представлений, общих для большинства носителей языка. Однако при каких условиях цитата начинает обладать таким значением? Анализируя типичные случаи цитирования, Б. С. Шварцкопф отмечает, что обычно предполагается, что и говорящему (пишущему) и слушающему (читающему) известны автор произведения и главное – контекст, из которого заимствовано выражение, их не надо называть; сходство с ситуацией контекста-источника в данной ситуации служит основой «выразительной характеристики», являющейся содержанием крылатого слова [12]. Вместе с тем при такой ситуации информационная нагруженность цитаты (источник, контекст) вряд ли приведет к массовой воспроизводимости. Словари, содержащие такого рода цитаты, ближе словарям афоризмов, мудрых мыслей и т. п. Более точен С. И. Ожегов, который отмечал, что гораздо чаще выражение теряет связь с конкретным автором или произведением и выражение вообще утрачивает «оттенки, связывающие его с представлениями об авторе, колорите контекста или эпохи» [8, с. 126]. Именно благодаря этому выражение наделяется тем самым лексикографическим совокупным значением, которое позволяет ему использоваться в самых разных контекстах, подчас трансформируясь, теряя элементы синтаксической структуры и меняя семантику. Именно это свойство делает цитату готовой воспроизводимой единицей, но будет ли это полноценной цитатой? Вопрос остается открытым.

Словари К. В. Душенко не описывают значение приводимых цитат, в них минимально представлены сведения культурно-исторического характера. Основное назначение этих словарей – фиксация цитатного фонда и, когда это возможно, его атрибуция. Однако при отсутствии лексикографического значения теряются критерии, на основании которых та или иная цитата представлена как воспроизводимая единица.

Не менее серьезные претензии можно предъявить и к отбору материала, который можно охарактеризовать как субъективный, не оправданный научными исследованиями. Слабость научной базы этих словарей и их вторичность справедливо отметила К. В. Полубиченко, обратив внимание на то, что «у К. В. Душенко нередки ссылки на зарубежные (британские, американские, французские, немецкие и польские) словари цитат как источники информации о включаемых им в собственные словари высказываниях», нередко в собственном переводе [9], что, конечно же, «противоречит собственной лингвокультуре» [9]. К. В. Полубиченко считает, что составление корпуса репрезентативных высказываний, а значит и составление качественных словарей цитат – задача будущего. Тем не менее работа в этом направлении ведется, в частности, разрабатываются научные принципы лексикографирования цитат (см. исследование Ю. А. Лысиковой [3]), что должно со временем привести к созданию полноценных словарей цитат. Что касается словарей К. В. Душенко, то это лишь начальный этап в лексикографировании цитат.

Литература

1. Горбань, И. В. Роль паремий в речевых актах (на материале языка русской художественной литературы): дис. ... канд. филол. наук / И. В. Горбань; Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2010. – 201 с.
2. Ефимов, А. И. Язык сатиры Салтыкова-Щедрина / А. И. Ефимов. – Москва, 1953 // НЭБ : [сайт]. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_005453998/ (Дата обращения: 17.01.21).
3. Лысикова, Ю. А. Лексикографирование цитат: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ю. А. Лысикова. – Орел, 2005. – 22 с. – URL: <http://cheloveknauka.com/leksikografirovanie-tsitat> (Дата обращения: 18.01.21).
4. Макарова, А. С. Современная крылатология: становление терминологического аппарата / А. С. Макарова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки: научный журнал. – 2018. – Т. 4 (70). – № 1. – С. 223–242.
5. Максимова, Е. П. Лингвистический статус цитат / Е. П. Максимова // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». – 2013. – Вып. 2. – С. 130–135.
6. Мильчин, А. Е. Издательский словарь-справочник / А. Е. Мильчин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва, 2003. – URL: <http://www.slovari.ru/default.aspx?p=1142> (дата обращения: 17.01.2021).
7. Натхо, О. И. Английские паремии в языковой картине мира / О. И. Натхо // Язык. Текст. Дискурс: науч. альманах. – Ставрополь, 2009. – Вып. 7. – С. 433–439.
8. Ожегов, С. И. О крылатых словах / С. И. Ожегов // Русский язык. – 1957. – № 2.

9. Полубиченко, В. В. К вопросу о сфере фиксации цитат / В. В. Полубиченко // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sfere-fiksatsii-tsitat> (Дата обращения 20.01.2021).

10. Русский язык: энциклопедия. – 2-е изд. – Москва, 1998.

11. Телия, В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – Москва, 1996.

12. Шварцкопф, Б. С. О некоторых лингвистических проблемах, связанных с цитацией. Часть первая / Б. С. Шварцкопф // Грамота.ру : [сайт]. – URL: http://gramota.ru/biblio/magazines/gramota/schwarzkopf/28_552 (Дата обращения: 21.01.2021).

УДК 811.161.1:81-119:81'42:81.373.47

Гамзатова А. Ф.

Санкт-Петербургский государственный университет

«ОБИДНОЕ СЛОВО» В ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНОМ ПОНИМАНИИ

В настоящей работе рассматриваются такие коммуникативные ситуации, когда в качестве причины «обиды» или «оскорбления» выступает единица речи – слово, предложение или фраза. В ходе исследования выявляются примеры состоявшейся рефлексии на «обидное слово», зафиксированные в отечественной прозе, что даёт представление об общенациональном понимании оскорбительных речевых выражений.

Ключевые слова: обидное слово, оскорбление, рефлексия, рефлексив, адресант, адресат.

A. F. Gamzatova

Saint-Petersburg State University

“Offensive word” in the nationwide understanding

This article is dedicated to the study of communicative situations when a unit of speech – a word, sentence or phrase – acts as the cause of "offense". The research work presents various examples of the fixed reflection on the “offensive word”, registered in the Russian prose that demonstrates a nationwide understanding of the offensive speech expressions.

Keywords: offensive word, abuse, reflection, reflexive, addresser, addressee.

В эпоху информационного общества проблема нанесения оскорбления одним лицом другому является отнюдь не тривиальным вопросом. Явную активность и употребительность обвини-

тельные слова и выражения приобрели с усилением влияния глобальной сети Интернет [3]. Отсутствие цензуры, контролирующей способ выражения мыслей в режиме онлайн, привело к известной свободе высказываний, значительная часть из которых (прямо или косвенно) носит оскорбительный характер.

Лингвисты, занимающиеся лингвистической экспертизой текста, давно пришли к выводу о том, что обида, оскорбление – явление сугубо субъективное, имеющее характер эмоциональной рефлексии со стороны адресата (Матвеева, Жельвис, Сидорова и др.). Ощущение обиды может быть связано с такими экстралингвистическими факторами, как социальное положение, уровень образования, национальная принадлежность, социокультурные взгляды в целом. То, что для одного человека выступает нормой обращения и общения, для другого может служить речевым оскорблением.

В поле нашего внимания попадают преимущественно диалоговые контексты, в которых на произнесенное адресантом некое слово / высказывание адресат реагирует как на «обиду» или «оскорбление», причем «квалификация» оскорбления зафиксирована в тексте. Иными словами, в настоящей работе рассматриваются такие коммуникативные ситуации, когда в качестве источника «обиды» или «оскорбления» выступает единица речи – слово, предложение или фраза, а (условно) «обида», представляется метаязыковой операцией, так как является речевой рефлексией на произнесенное слово / высказывание. Например, – *Ну, черт с тобою, поезжай бабиться с женою, фетюк!* – **Фетюк** – слово, обидное для мужчины, происходит от Ф – буквы, почитаемой некоторыми неприличною буквою [2, с. 57].

Итак, в аспекте речевого поведения речевую реакцию с семантикой «обидное слово» можно причислить к единицам речевой или метаязыковой рефлексии (*твои слова оскорбительны*), под которой в современной лингвистике понимается «операция метаязыкового сознания по интерпретации какого-либо факта языка или речи» [7, с. 2], а саму речевую рефлексивную (в нашем случае – «обидное слово») называют речевым рефлексивом.

Согласно И. Т. Вепревой, рефлексивы – «относительно законченные метаязыковые высказывания, содержащие комментарий к употребляемому слову или выражению» [1, с. 2]. Они не существуют вне связи с общекультурным, конкретно-ситуативным, собственно лингвистическим контекстом.

Цель исследования – на материале развернутых контекстов из разновременных произведений художественной литературы систематизировать и классифицировать по различным признакам языковые единицы, которые квалифицируются адресатом как «обидное слово». Интерес для рассмотрения представляют номинации, «обидная» рефлексия на которые уже состоялась.

В качестве материала для проведения исследования используются прозаические русскоязычные тексты художественной литературы с первой половины XIX в. по 2010-е гг. XXI в. Это позволяет сделать вывод об универсальном (вневременном) общекультурном понимании «обидных» слов и выражений.

Источниками исследования выступают Национальный корпус русского языка, а также электронный ресурс прозаических русскоязычных текстов «База русских писателей первой трети XX века», который в настоящее время создается в Санкт-Петербургском государственном университете.

В результате проведенного исследования удалось систематизировать и классифицировать языковые единицы, зафиксированные как оскорбительные в восприятии героев русской художественной литературы.

Так, «обидные» слова можно разделить на три группы.

Во-первых, это слова-ругательства, которые изначально несут в себе негативную коннотацию. Они не имеют никакого другого значения, помимо оскорбительного. Их употребление всегда обосновано целью умышленно нанести другому человеку обиду. Например: – *Эй ты, рыжая... – сказал Агафонов в темную глубину подъезда, и тут обидное слово «дурак» снова с размаху шлёпнулось прямо в бесстрашное, но ранимое сердце Сергея Агафопова* [4, с. 97].

Во-вторых, это слова-«не-ругательства», которые в своём основном значении не несут в себе негативной коннотации и были восприняты как оскорбительные ввиду недоразумения или в рамках определённого контекста (на что указывают факультативные значения в словарях). Показательным в таком случае будет пример: – **Цыбарка! Цыбарка!** *Аглая не поняла, но на всякий случай рассердилась <...> Она думала, что цыбарка – ругательство* [6, с. 47].

В-третьих, это слова, по своей семантике нейтральные, но в определённых контекстах или при использовании в переносном значении выступающие в качестве обидных (такие значения фикси-

руются в словарях). Находим в литературе пример: *Харитонов, никуда от людей не денется, и на следующей конференции, на следующей встрече его снова ткнут носом во все беды этого поселка и будут называть хоть и не с трибуны, но достаточно громко, болтуном, барином, демагогом и еще многими обидными словами* [5, с. 87].

Таким образом, «оскорбительными» для носителя русского языка могут быть слова и выражения, относящиеся к различным сферам жизнедеятельности человека. Их употребление адресантом и рефлексия на них адресата всегда обусловлена конкретной ситуацией.

Литература

1. Вепрева, И. Метаязыковой привкус эпохи : избранные работы последнего десятилетия / Ирина Вепрева. – Saarbrücken : Palmarium Academic Publishing, 2014. – С. 2.
2. Гоголь, Н. В. Полное собрание сочинений : в 14 томах / Н. В. Гоголь. – Москва: Акад. наук СССР, 1938. – Т. 3. – С. 57.
3. Голощапова, Е. В. Речевой жанр «Оскорбление»: описание типологических признаков / Е. В. Голощапова // Филология и человек. – 2014. – № 3.
4. Пивоварова, И. М. Тройка с минусом или происшествие в 5 «А» / И. М. Пивоварова. М. : Дет. лит., 1982. – С. 97.
5. Стрелкова, И. И. И еще два дня : [рассказ] / И. И. Стрелкова. – Москва: [б. и.], 1965. – С. 87.
6. Чуковский, К. И. Солнечная / К. И. Чуковский. – Москва; Ленинград: Детиздат, 1936. – С. 47.
7. Шумарина, М. Р. Язык в зеркале художественного текста : метаязыковая рефлексия в произведениях русской прозы : монография / М. Р. Шумарина. – Москва: Флинта: Наука, 2011. – С. 2.

УДК 81'373.43:811.161.1"19"

Дахиль Висам Саттар

Санкт-Петербургский государственный университет

ИСТОКИ ПОНЯТИЯ "НЕОЛОГИЗМ" В СВЕТЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ СЕРЕДИНЫ XX ВЕКА

В статье представлены истоки современных подходов к пониманию инноваций в языке, а именно социальной составляющей в определении понятия "неологизм" в советской науке 1960-х гг.; установлены критерии иденти-

фикации новых слов, которые стали основополагающими в лексикологии XXI-ого века.

Ключевые слова: неологизм; инновации; развитие.

Dakhil Wisam Sattar

Saint-Petersburg State University

The origins of the concept of "neologism" in the light of linguistic researches in the middle of the XX century

The article presents the origins of modern approaches to understanding innovations in the language, namely, the social component in the definition of the concept of "neologism" in Soviet science of the 1960s, the criteria for identifying new words that have become fundamental in the lexicology of the XXI century are established.

Keywords: neologism, innovation, development.

Пополнение лексики – исторически неизбежный процесс, необходимый для того, чтобы на каждом этапе своего развития речь могла отвечать потребностям общества как в общении, так и в закреплении результатов познания действительности, в развитии и обогащении культуры народа.

Важность научного описания неологизмов, решение проблемы возникновения, а также сравнение корпусов неологизмов в разных языках и обсуждение возможностей их планирования признана уже давно. Успешно разрабатывали науку о неологизмах многие российские лингвисты, среди которых В.И. Заботкина, Н.З. Котелова, В. М. Сергеев, Н. М. Шанский и др.

В лингвистической науке понятие "неологизм" (от гр. νέος 'новый' и λόγος 'слово'), несмотря на давнюю традицию его изучения, остается достаточно противоречивым. К определению этого языкового явления существует два подхода – узкий и широкий, в основе которых лежат различные признаки неологизмов. Так, сторонники узкого подхода, основывая свои рассуждения на денотативном критерии, основное назначение неологизмов видят только в обозначении новых реалий (понятий, предметов, явлений).

Некоторые словари определяют неологизм как слово или оборот речи, недавно появившиеся в языке для обозначения нового или уже устоявшегося понятия, предмета и т. д., как «слово или оборот, созданные для обозначения нового (ранее неизвестного) предмета или для выражения нового понятия» [1, с. 261].

Подобную точку зрения высказывает Н. М. Шанский, который толкует неологизмы как новые лексические образования, которые еще не вошли или еще не входили в общелитературное употребление и возникли из-за общественной необходимости для обозначения нового предмета или явления, сохраняя *ощущение* (выделено мной. – В.Д.) новизны для носителей языка [2, с. 158–161].

Неопределенность и расхождение во взглядах лингвистов 1960-х гг. можно отметить в определении критериев идентификации новых слов и их основных признаков. Например, по мнению О. С. Ахмановой, принадлежа к особенному, часто сниженному стилю, неологизмы лишены «права гражданства» в общенародном языке [1, с. 261]. Изначально новое слово редко появляется в устах говорящих или ограничено в использовании. Если же оно установится в лексике, вскоре оно лексикализируется, закрепится в словарях и потеряет статус неологизма.

Однако и в дальнейшем некоторые исследователи, уточняя и разрабатывая собственные критерии определения неологизмов, не подвергают сомнению тот же подход, указывая на ощущения новизны по отношению к используемой в речи носителя языка лексике как на важный признак. Так, О. П. Ермакова, подчеркивая место неологизмов в лексике 1970–80-х гг. и ближайшего будущего, определяет этот класс слов как «лексические единицы, которые еще не общеупотребляемые, но могут ими стать, которые появились в языке в определенный период и не существовали ранее, которые *ощущаются* (выделено мной. – В. Д.) как новые в языковом сознании носителей языка» [3, с. 56]. Кроме того, развивая идею исследователей 1960-х гг. о влиянии общественной жизни на инновации в языке и, таким образом, исходя в своих рассуждениях из социолингвистического подхода к изучению сущности языка, эти лингвисты объясняют любые изменения в лексической системе языка внешнеязыковыми факторами. По их убеждению, речь, как первое, важное и самое необходимое достояние человека, является «продуктом общества» и средством общения в связи с ее общественным статусом и ролью. Выдвигая идею экстралингвистической детерминированности лексического обогащения как определяющий признак понятия «неологизм», исследователи утверждают, что словарные инновации обусловлены усложнением социальных отношений – развитием науки и техники и, соответственно этому, потребностью в обозначении новых реалий, понятий и явлений.

Сегодня вследствие активных экономических, культурно-политических и других языковых контактов с другими народами в русском языке появляются иноязычные слова, которые отражают специфику реалий не только науки и техники, но и быта других стран. В этом случае процесс заимствования или словотворчества на базе русского языка осуществляется не только с целью номинации новых для языкового общества реалий, но и с целью более рационального и/или экспрессивного выражения уже известных понятий. Однако ввиду быстрой лексикализации заимствований, повсеместного словотворчества с участием русских и иноязычных словообразовательных элементов в речевых практиках ощущение новизны от узнавания или использования новой лексемы как критерий неологизма сглаживается, так как благодаря Интернету и другим средствам связи моментально усваивается миллионами носителей языка.

Литература

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 607 с.
2. Шанский, Н. В. Очерки по русскому словообразованию / Н. В. Шанский. – М.: Изд-во Москов. госуд. ун-та, 1968. – 310 с.
3. Ермакова, О. П. Лексические значения производных слов в русском языке: учебное пособие / О. П. Ермакова. – М.: Русский язык, 1984. – С. 151.

УДК 659.137.2:378.4(470:4)

Косарева Е. В., Яновская О. Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРОМОРОЛИКИ РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Отсутствие критериев для определения границ жанров является одной из фундаментальных проблем жанроведения. Ярким примером является проморолик, чей статус отдельного жанра рекламного дискурса еще не до конца определен в связи с тем, что они рассматривались только с позиции их композиционного построения. В данной статье рассматриваются проморолики российских и зарубежных высших учебных заведений в коммуникативно-прагматическом аспекте. Предложена классификация коммуникативных стратегий и тактик.

Ключевые слова: рекламный дискурс, проморолик, коммуникативно-прагматический аспект, коммуникативные стратегии и тактики.

E. V. Kosareva, O. Y. Yanovskaya

Saint-Petersburg State University

Promotional videos of Russian and foreign higher education institutions in a communicative and pragmatic aspect

The lack of criteria for determining the boundaries of genres is one of the fundamental problems of genre studies. A prime example is a promotional video, whose status as a separate genre of advertising discourse has not yet been fully determined due to the fact that they were considered only from the standpoint of their compositional construction. This article examines promotional videos of Russian and foreign higher education institutions in a communicative and pragmatic aspect. The classification of communication strategies and tactics is proposed.

Keywords: advertising discourse, promotional videos, communicative and pragmatic aspect, communicative strategies and tactics.

На сегодняшний день проблематика жанроведения продолжает оставаться одной из наиболее актуальных. Большое количество работ посвящено определению границ и отличительных особенностей каждого из жанров в рамках того или иного дискурса. Но вопросы, связанные с отсутствием общеупотребимых критериев выделения конкретных жанров в рамках того или иного дискурса, остаются нерешенными. И проморолик в рамках рекламного дискурса является таким жанром.

В связи с тем, что данное понятие только начинает появляться в научной литературе в качестве жанра, отсутствуют научно обоснованные интерпретации проморолика, поэтому в качестве рабочей дефиниции было выбрано определение Н. В. Денисовой. Правда, стоит отметить, что исследователь называет его имиджевым видеороликом, но исходя из его определения, можно заключить, что это синонимичные понятия. Кроме того, определение, предложенное Денисовой, отражает специфику материала исследования – проморолики российских и зарубежных высших учебных заведений.

Итак, проморолик / имиджевый видеоролик – «сложный информативно-имиджевый мультимедийный жанр, коммуникативная цель которого состоит в создании привлекательного имиджа вуза» [2, с. 21].

Детальный анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что рекламные проморолики вызывают интерес с точки зрения их композиционной составляющей, но часто остаются за рамками лингвистического, социокультурного и другого рода исследований. В связи с указанной ситуацией была предпринята попытка проанализировать проморолики вузов России и стран, где официальным языком является английский, с точки зрения коммуникативно-прагматического аспекта, что и является предметом данной статьи.

Коммуникативно-прагматический аспект базируется на анализе ряда коммуникативных обстоятельств: роли коммуникантов, их количество, сфера, стратегии и тактики общения и т. п. В ходе исследования была предложена модель анализа, за основу которой была взята модель И. Н. Борисовой, но несколько сокращена в связи с отсутствием необходимости такого подробного анализа.

Итак, была предложена следующая модель: особенности коммуникантов (количество, роли), типологическая стратификация (сфера, тип общения), способ (канал общения, форма и код общения), хронотоп (пространство и время) и организация общения (стратегии и тактики), а также его визуальное сопровождение.

Кроме того, необходимо отметить, что проморолики отбирались в зависимости от ряда критериев: тематика, композиция, дата выпуска; страна, на территории которой находится вуз, его место в мировом рейтинге университетов QS World University Rankings. На данный момент собрано и проанализировано 25 русскоязычных промороликов общей протяженностью 92 минуты 56 секунд за 2010–2020 гг. и 25 англоязычных промороликов общей протяженностью 49 минут 54 секунды за 2014–2020 гг.

Рассмотрим материал исследования более подробно.

В результате анализа было выявлено, что адресат всегда одинаковый – это абитуриент и/или родитель, но адресант варьируется. В промороликах высших учебных заведений принимают участие голос за кадром, ведущие, выпускники, студенты, преподаватели, научные сотрудники, родители и копирайтер, который составляет письменный текст. В русскоязычных промороликах присутствует тенденция к включению сразу нескольких адресантов, а в англоязычном – кардинально противоположная. Предположительно, это связано с тем, что у русскоязычных представителей количество адресантов равняется надёжности передаваемой информации, а у

представителей англоязычной культуры – со стремлением сохранить личное пространство адресата, создать коммуникацию тет-а-тет.

Что касается типов общения, были выделены неофициальный, официальный, нейтральный, а также чередование выше указанных. В русскоязычном материале доминирует неофициальный тип общения в то время, как в англоязычном – нейтральный. Первая тенденция направлена на сокращение дистанции между коммуникантами, а вторая обусловлена необходимостью создать более универсальный, более коммерческий продукт.

Говоря о хронологии общения, необходимо отметить, что продолжительность промороликов варьируется от 30 секунд до 9 минут в русскоязычном материале и до 6 минут в англоязычном. Кроме того, взаимодействие разорвано во времени. Что касается топологии коммуникации, то важно отразить то, что пространственное расположение коммуникантов двойственно, т. е. в реальности они находятся в разных местах, но в момент общения они расположены в одном месте – на территории вуза.

И завершает модель анализа – описание организации общения. Данный компонент включает множество параметров, но в данной статье будут рассмотрены только стратегии и тактики. В рамках исследования была предпринята попытка дать классификацию коммуникативных стратегий и тактик промороликов российских и зарубежных вузов. Рассмотрим их более подробно.

Итак, выделено две большие группы стратегий: **фоновые и структурные**. Первая группа представляет собой стратегии, проходящие через весь проморолик и определяющие его финальную форму и наполнение. К данным стратегиям была отнесена **стратегия согласования языка и картины мира**. Выше приводились различные тенденции, свойственные русскоязычному и англоязычному материалу. Они определяются мировоззрением и мироощущением, свойственным той или иной национальности, что влияет на конечный результат оформления проморолика в целом. К фоновым стратегиям была отнесена и **стратегия отсылки к актуальным событиям**. В 2020 году в связи с пандемией проморолики включали только письменный текст или единственного спикера (ректора вуза).

Структурные стратегии включают стратегии, которые встречаются в различных композиционных элементах промороли-

ков. Таким образом, в материале исследования было выделено четыре группы стратегий и тактик: стратегия адресации, стратегия самопрезентации, побудительная стратегия и стратегия дифференциации.

Стратегия адресации предполагает наличие названия и обращения к целевой аудитории, адресату с целью установления контакта. В рамках данной стратегии реализуется тактика положительного оценивания адресата, задача которой расположить адресата к вузу. Как правило, данная тактика подчеркивает исключительность абитуриента, описывает его успешное будущее.

Стратегия самопрезентации предполагает передачу адресату информации о вузе, характеризующейся целенаправленным созданием исключительно положительного образа. Данная стратегия реализуется через следующие тактики. Тактика моделирования имиджа предполагает описания вуза с точки зрения его престижности, богатой истории, преемственности традициям, места в мировом рейтинге вузов. Тактика позиционирования исходит из создания интимной или дружеской атмосферы общения, в рамках которой предполагается учет интересов, запросов адресатов – «мы работаем для вас».

Побудительная стратегия предполагает наличие явного или скрытого влияния на адресата с целью совершения им необходимых действий. Соответственно, можно выделить тактики прямого и косвенного побуждения. Первая тактика предполагает эксплицитную форму реализации побудительной функции посредством императивных форм глаголов, связанных с поступлением в вуз. Вторая тактика может включать как императивные конструкции, так и лексикку, связанную со значением «успешное будущее», «правильный выбор», «твой путь», т. е. используется имплицитный способ побуждения.

Стратегия дифференциации подразумевает выделение одного вуза на фоне других, акцентирование его уникальности. Данная стратегия реализуется при помощи тактики скрытого противопоставления, которая подчеркивает неповторимость вуза, выход за рамки, и тактики открытого противопоставления, которая не предполагает наличие акцентов на уникальности вуза, напротив, эксплицитно сообщается его первенство.

Безусловно, классификации русско- и англоязычного материала несколько отличаются, но в данной статье были представлены только общие моменты.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что анализ промороликов российских и зарубежных вузов по предложенной модели позволяет выделить первые признаки промороликов как самостоятельного жанра рекламного дискурса.

Литература

1. Борисова, И. Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика : монография / И. Н. Борисова. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 320 с.
2. Денисова, Н. В. Рекламные жанры научно-образовательного дискурса : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. В. Денисова ; научный руководитель доктор филологических наук, профессор З. И. Резанова. – Томск, 2008. – 27 с.
3. Коммуникативные стратегии и тактики в медиадискурсе : учебное пособие / Н. Г. Нестерова, Т. Е. Арсеньева, О. В. Булгакова, А. А. Волкова. – Томск : ТГУ, 2011. – 176 с.
4. Пирогова, Ю. К. Стратегии коммуникативного воздействия в рекламе: опыт типологизации / Ю. К. Пирогова // Психология и бизнес : [Интернет-портал]. – URL: <https://psycho.ru/library/190> (Дата обращения: 20.02.2021).

УДК 81'373.49:811.161.1:82-312.9

Лекарева О. В.

Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ РАЗНОВИДНОСТИ ЭВФЕМИЗМОВ В ТЕКСТАХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ КОСМООПЕР И ФЭНТЕЗИ

В статье рассматриваются эвфемизмы в юмористических космооперах и фэнтези Ольги Громыко. Эвфемизм интерпретируется расширительно – как мелиоративный прием. Показана специфика использования эвфемизации в художественном тексте, где на первое место выдвигается не замена неудобного с точки зрения морали словесного выражения, но создание образности.

Ключевые слова: эвфемизм, юмористическое фэнтези, экспрессия, образность, ирония, стилистический аспект.

O. V. Lekareva

Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots

Structural and semantic varieties of euphemisms in the texts of humorous space operas and fantasy

The article deals with euphemisms in the humorous space operas and fantasy of Olga Gromyko. The euphemism is interpreted broadly – as a reclamation technique. The article shows the specifics of the use of euphemization in a literary text, where the first place is put forward not to replace a verbal expression that is inconvenient from the point of view of morality, but to create imagery.

Keywords: euphemism, humorous fantasy, expression, imagery, irony, stylistic aspect.

Эвфемизмы традиционно рассматриваются в рамках категории вежливости. Внешним признаком эвфемизма считается нейтральная «по смыслу и эмоциональной нагрузке» форма, а функцией – замена в речи «слов или выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми или нетактичными» [1]. Таким образом, отмеченные факты эвфемистического использования эмоционально и стилистически окрашенных фразеологизмов выходят за дефиницию «Лингвистического энциклопедического словаря» (1990), где говорится о смысловой и эмоциональной нейтральности эвфемизмов.

Принято считать, что эвфемизм заменяет более мягким, вуалированным названием прямое обозначение табуированной, суеверно замалчиваемой, травмирующей информации, а также неприличное, грубое по форме слово или выражение. Поэтому в современных работах использование эвфемизмов изучается в аспектах избегания конфликтов – политкорректности, лингвокреативных способов ухода от правовых рисков [2], [3]. Вместе с тем было бы интересно рассмотреть формы и семантику эвфемизмов – общеязыковых и контекстуальных – в художественной речи, где более актуален не стилистико-дипломатический, а стилистико-образный аспект эвфемизации. Мы согласны с исследователями, которые понимают назначение эвфемизмов более широко – не только вуалировать, смягчать, но и украшать, улучшать по форме высказывание, что характерно именно для художественных текстов и публицистики [4]. Эвфемизация может сочетаться с юмором, который также служит средством психологической защиты в неприятных ситуации-

ях. Юмор при этом работает в одном направлении с эвфемизмом, поскольку он также понижает оценку значимости потерь.

Мы проанализировали структурные и семантические разновидности эвфемизмов в текстах юмористического фэнтези и космоопер популярной современной писательницы Ольги Громыко. Большинство эвфемизмов (около 70 %) по структуре представляют собой развернутые перифрастические конструкции, на втором месте по количеству примеров идут эвфемизмы-предложения (25 %), однословные эвфемизмы и фразеологизмы представлены в 5 % примеров. Общеязыковых эвфемизмов мы обнаружили только два (крепкое словцо «мат» и приделать ноги чему-либо «украсть»). В остальных случаях писательница использует так называемые контекстуальные, индивидуально-авторские эвфемизмы.

По семантическим основаниям в анализируемых текстах мы выделили эвфемизмы, заменяющие прямые номинации традиционно табуируемых предметов, явлений, событий, как то: смерти, нецензурной брани, воровства, проституции, старческой дряхлости, физиологических отправлений. Кроме того, подвергаются эвфемизации и резко негативные характеристики предметов и качеств. Как правило, в произведениях Ольги Громыко эвфемизмы используются в целях создания экспрессии, иронии, а в большинстве случаев – комизма, который отсутствует, хотя и не всегда, только при обращении к теме смерти.

Так, в романе «Космоолухи до, между, после» эвфемистичное выражение маскирует ситуацию убийства офицера своими подчиненными: «Чем сволочней офицер, тем выше у него риск трагически погибнуть в бою...». Однословный эвфемизм в значении «жертвовать, посылать на смерть» становится понятен из предыдущего контекста в размере двух предложений: «Полгода-год: на Шебе киборги долго не живут. Помимо повстанцев, джунгли кишели хищными, агрессивными и ядовитыми тварями, от которых приходилось откупаться биомашинами» (Ольга Громыко. Космоолухи до, между, после).

В следующих примерах эвфемизация темы смерти, наоборот, носит комический характер: «Так могла пахнуть только очень неживая кошка, отравившаяся очень несвежей рыбой» (Ольга Громыко. Ведьма-хранительница); «Девушке больше пристало возиться с больными, принимать роды или заговаривать раны – короче, исцелять либо прятать ошибки под землей» (Ольга Громыко. Профес-

сия: ведьма); «– Хэй, давай зайдем с ним в темный переулок, а выйдем одни? – шепнул Эр Тар на ухо Джаю. – А вдруг он один выйдет?» (Ольга Громыко. Цветок камелейника).

При эвфемизация аморального поведения (грабеж, воровство, обман и т. д.) для Ольги Громыко характерно обращение к высокому стилю. Ироничные описания создаются автором за счет эвфемистичного использования различной книжной лексики – канцелярских или поэтических штампов, научных терминов. Например, в романе «Космотехнолухи» о краже бутылки орехового масла сказано, что она «бесследно дезинтегрировала». В фэнтези «Ведьма-хранительница» глупый и трусливый король поверил мошенникам-толкователям сновидений и якобы спасся от смерти «благодаря достижениям современной сомниологии». В этом же романе побитые и оставленные ни с чем разбойники названы «очень недовольными вмешательством в их лесную антиобщественную деятельность», а стражник Ролар для конспирации представляет путешествующих инкогнито девушек Вольху и Орсану своими «случайными подружками, за небольшую мзду скрасившими его одиночество».

В романе «Верные враги» нецензурная ругань упавшего в колючий кустарник дракона Мрака названа «исчерпывающей характеристикой события». Сарказм по поводу обычной лести и эвфемизмов, скрывающих истинный возраст пожилых светских дам (ср. «женщина бальзаковского возраста»), наблюдается в повествовании о правительнице страны дриад Делирне, которая «уже давно воспринимала слова “старая карга” как изысканный комплимент» (Ольга Громыко. Верные враги). Косвенные номинации в последних двух примерах использованы явно не по этикетным соображениям – недосказанность создает экспрессию за счет гиперболизации признака в воображении читателей.

Прием поляризации – замена лексики с негативной коннотацией на антонимичную, с положительной коннотацией – также является способом создания эвфемизмов. У Ольги Громыко высокий стиль и положительная оценка в эвфемизмах сигнализируют о том, что в речи были заменены отнюдь не стилистически нейтральные сочетания «ржавая лопата», «неразборчивый почерк» и «ненужное письмо», а лексика со сниженной экспрессией, т. е. бранная: «Дали бы нормальную лопату, а не эту жертву сырости и времени» (Ольга Громыко. Умысел и домysel); «Почерк у моего Учителя – для секретных документов лучше не придумаешь» (Ольга Громыко. Про-

фессия: ведьма); «<Содержание письма> компенсировало недостаток репейного листа, использованного в укромном месте» (Ольга Громыко. Профессия: ведьма). То есть письмо тоже можно было бы «использовать в укромном месте», если бы его содержание не было важным для прочитавшего его персонажа.

Естественно предположить, что в художественном тексте как разновидности коммуникации, не упоминающей реальных лиц, меньше социальных табу. Поэтому если в нем нет описаний ситуаций, где персонажи по сюжету обязаны соблюдать речевой этикет и использовать нейтральные эвфемизмы, то экспрессивные, образные эвфемизмы (вторичные, косвенные номинации, аллюзии, перифразы, заменяющие прямые наименования неприятных фактов и событий), как правило, реализуют не столько дипломатическую, сколько стилистическую функцию. Интегральными признаками эвфемизма, таким образом, становятся его референция (указание на нечто негативное) и косвенная или обобщенно-абстрактная номинация.

В юмористическом фэнтези и космоопере заменители прямых номинаций чего-либо негативного, как правило, нацелены на создание комического эффекта. Эвфемизмами такие номинации можно назвать в расширительном понимании – как мелиоративные слова и выражения, приукрашивающие неприглядную действительность, используемые собственно для изящного выражения, а не только для избегания «острых углов» при общении. В художественном тексте на первое место выдвигается не замена неудобного с точки зрения морали словесного выражения, но создание образности. Это следует из «внутренней формы» греческого ἐυφῆμι – буквально «благоречие», а значит, эвфемизм в широком понимании – это способ сказать красиво о банальном, интересно – о неинтересном, торжественно – о незначительном, возвышенно – о низком.

Литература

1. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. – М.: Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
2. Коротких, Ж. А. Особенности процесса эвфемизации в современном английском языке / Ж. А. Коротких, А. К. Кайгородова // Педагогическое образование на Алтае. – 2018. – № 1. – С. 76–81.
3. Салахутдинова, Г. Н. Лексико-семантические способы образования эвфемизмов в английском языке / Г. Н. Салахутдинова, Ф. Ф. Шигапова // TERRA LINGUA: сборник научных статей. – Казань: ТАИ, 2015. – С. 48–51.

4. Дегтярёва, А. Р. К вопросу о функциональной классификации эвфемизмов русского языка / А. Р. Дегтярёва, М. А. Осадчий // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Языкознание и литературоведение. – 2012. – № 2 (50). – С. 128–132.

УДК 811.161.1:82-84:778.534.66

Ли Хуэй

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ИМЕНА ИЗ МУЛЬТФИЛЬМОВ В СЛОВАРЯХ И СОВРЕМЕННОЙ РЕЧИ

В статье рассматриваются прецедентные имена, восходящие к мультфильмам. На материале лексикографических источников (толковых словарей, словаря крылатых выражений, словаря коннотативных собственных имен), текстов СМИ определяется семантический объем прецедентных имен, порожденных мультфильмами в тезаурусе русской языковой личности.

Ключевые слова: мультфильм, прецедентное имя, семантика, современная речь.

Li Hui

Herzen State Pedagogical University of Russia

Precedent names from cartoons in dictionaries and modern speech

The article considers precedent names motivated by cartoons. The semantic scope of precedent names generated by cartoons in the thesaurus of the Russian language personality is determined on the basis of lexicographic sources (explanatory dictionaries, dictionary of winged expressions, dictionary of connotative proper names), media texts.

Keywords: cartoon, precedent name, semantics, modern speech.

Прецедентные имена из различных сфер являются важной составляющей тезауруса языковой личности. Они «способствуют стереотипизации и оценке действительности в народном сознании, формированию и развитию национальной картины мира, приобщению к национальной культуре и национальным традициям в рамках глобальной цивилизации и с учетом общечеловеческих ценностей» [1, с. 144]. Прецедентные имена обладают большим культурным потенциалом и очень важны для эффективной межкультурной коммуникации. В современных СМИ значительное место занимают прецедентные имена, восходящие к мультфильмам. Некоторые из них

фиксируются в словарях разного типа, но лексикографическое описание данных языковых единиц нельзя назвать сложившимся или устойчивым. Благодаря активному функционированию в современной речи у них развиваются новые переносные значения. Рассмотрим примеры на материалах лексикографических источников (толковых словарей, словаря крылатых выражений, словаря коннотативных собственных имен), текстов СМИ.

Прецедентное имя *кот Леопольд* – персонажа мультфильма «Приключения кота Леопольда» – включено в словарь С. Г. Шулежковой под ироничным названием «Не смешите мои подковы». В словаре словосочетание *кот Леопольд* получает значение «добродушный, миролюбивый человек, уклоняющийся от ссор и драк» [2, с. 14]. Однако данное прецедентное имя довольно активно функционирует в современной русской речи в ином значении. *Кот Леопольд* в современных СМИ выступает как примиритель в спорах или конфликтах. Ср.: *В Англии завёлся свой кот Леопольд, который предлагает всем соперникам по АПЛ жить в мире и согласии.* (Адилъ Зодоров. Чемпионат Англии. "Фулхэм" отобрал очки у "Тоттенхэма". // РИА Новости. 14.01.2021) [3]; *Пока Кремль старается всех успокоить, как добрый кот Леопольд. Тут и орден Кадырову, тут и исламская тема партнерам в Париже, Нью-Йорке и Тель-Авиве.* (Исраэль Шамир. Не умеют в России раскрывать преступления // Комсомольская правда. 10.03.2015) [3].

В некоторых примерах данное прецедентное имя может иронично обозначать человека, который не способен принимать конкретные меры для разрешения конфликтов, а только призывает к миру и согласию, при этом его призыв обычно остается неэффективным: *Не выступаете ли вы в роли кота Леопольда, извините, который призывал всех жить дружно, но что-то не получалось* (В. Федоров. Война и мир с Валерием Федоровым // Радио Комсомольская правда. 24.12.2020) [3].

Кот Леопольд в политическом дискурсе используется для достаточно мягкого обозначения политика, который склонен к уступкам, к компромиссам: *Фактически лидер КНР выступал в роли мультяшного кота Леопольда, призывавшего „ребят“ „жить дружно“* (Н. Галимова. Ключ от Сирии в руках Путина и Обамы // Сайт «Газета.ru». 29.09.2015) [3]; *Али Зейдан – это такая компромиссная фигура, типичный „западник“, стремящийся, как кот Леопольд, примирить заклятых врагов. Его положение во власти*

весьма неустойчиво (С. Хатунцев. Ливия. Страны. Нет // Известия. 2013.10.14) [3].

Лексема *Винни-Пух* в «Большом словаре крылатых слов русского языка» В.П. Берков, В.М. Мокиенко, С.Г. Шулежковой толкуется как «добродушный увалень, любящий хорошо поесть и понежиться» [4, с. 124]. В современной речи *Винни-Пух* также может обозначать мечтателей, у которых всегда много планов, но их планы оторваны от действительности: *Они стремятся к высоким целям, как Винни-Пух, который решил добыть мед у диких пчел. Ради своей цели готовы идти напролом, не жалея себя и не думая о моральной стороне дела. При этом их нельзя назвать агрессорами. Они просто хотят есть!* (NEWS.03.01.2021) [3]

Прецедентное имя *Маугли* фиксируется в словаре С. Г. Шулежковой в значении «о ребёнке, потерянном родителями и выросшем в условиях дикой природы» [2]. Приведем примеры использования прецедентного феномена в этом значении: *Мальчик живет сейчас в подмосковном детдоме, как Маугли, не умеющий общаться. Людмила говорит, воспитателям приходится угадывать, даже когда мальчик просится на горшок.* (Лариса Васильева. «Увидела этого ребенка – ночи спать не могу» // Комсомольская правда, 2001.09.03) [3]. А в некоторых примерах *Маугли* используется для обозначения необразованного человека: *Ведь из пруда, который находится примерно в пяти километрах от дома, много воды не натаскаешь. Несмотря на это, он вовсе не Маугли. У папы два высших образования, и он самостоятельно учил сына. Паренек умеет читать* (Андрей Сергеев, Евгения Гребеник. Белгородец 10 лет жил с сыном в хижине посреди поля // Комсомольская правда, 2013.08.08) [3].

Иное значение – «об активном ребенке, чаще мальчишке, легко приспособляющемся к необычным условиям» – слово приобретает в следующем контексте: *Но муж знает: я не из тех, кто расклеивается. Я в детстве была, как Маугли. Везде совала свой нос, лазала по деревьям, играла в машинки.* (Светлана Хрусталева. Инна Гомес: У меня проблема с женскими талантами. Зато с мужскими – все в порядке! // Комсомольская правда, 2003.08.25) [3].

Расширение значения лексемы *Чебурашка* тесно связано с популярностью ряда мультфильмов, в которых Чебурашка является главным персонажем. Слово впервые зафиксировано в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля с толкованием

«куколка, которая, как ни кинь ее, сама встает на ноги» [5]. В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Н. Ю. Шведовой предлагается еще одна дефиниция – «Кукла-зверушка с большими круглыми ушами» [6, с. 1082], связанная с книгой Успенского «Крокодил Гена и его друзья» (1966 г.) и созданным на ее основе мультфильмом. Обратим внимание на то, что новое толкование сопровождается речением – *плюшевый чебурашка*. Лексема *Чебурашка* в «Словаре коннотативных собственных имен» Е. Отина получает значение «Дурак, придурок, недотепа; неразвитый, недалекий, невзыскательный человек» [7]. Это значение прецедентного имени часто используется в различных текстах: *Что это такое – в рот класть какую-то бумагу с табаком, поджигать ее, и дым идет от человека. Какой-то Чебурашка, мультфильм!... Убрать табак, везде запретить!* (Сергей Семушкин. За затылку – 3000 рублей. За бычок – 1000 // Комсомольская правда, 2013.02.12) [3]. В словаре «Не смешите мои подковы» С. Г. Шулежковой *Чебурашка* получает уже три значения: «имя популярного детского персонажа, подобное Колобку, Буратино, Красной Шапочке, Стойкому оловянному солдатику и пр.; ласковое обращение к маленькому ребёнку или к близкому человеку небольшого роста, напоминающему Чебурашку (миролюбивым характером, внешностью); наименования товаров для детей: маленькой бутылки из-под газированной воды, конфет фабрики «Красный Октябрь», жевательной резинки» [2].

Прецедентное имя *Злодейка с наклейкой* представлено в «Большом словаре цитат и крылатых выражений» под редакцией К. В. Душенко [8], но в этом словаре не дается толкования значения, а только энциклопедическая информация. В «Большом словаре русских поговорок» В. М. Мокиенко и Т. Г. Никитиной выражение получает значение «водка или самогон» [9] и сопровождается стилистической пометой *Разг. Шутл.-ирон.* Приведем примеры из НКРЯ: *Не секрет, что многие губернаторы с помощью такого мощного рычага, как "злодейка с наклейкой", успешно решали не только свои финансовые, но и политические проблемы...* Алкоголь в нашей стране всегда был продуктом стратегическим. (Емченко Федор. Вздрогнем? // Труд-7, 2000.06.03) [3]; *Как известно, не бывает некрасивых женщин, бывает мало водки. "Злодейка с наклейкой" и красавицы неразделимы.* (Божена Рынска. Мир спасся от красоты // Известия, 2006.12.19) [3].

В словаре С. Г. Шулежковой описываются также прецедентные имена из мультфильмов, которые входят в группу «имен или прозвищ персонажей героического эпоса, волшебных сказок, легенд, а также лирических песен» [10, с. 31]: *Змей (Горыныч), Иванушка-дурачок, царевна Несмеяна, Лиса Патрикеевна, Кощей бессмертный, Баба Яга, принцесса на горошине* и др.

Таким образом, прецедентные имена из мультфильмов (такие как *Карлсон, крокодил Гена, Домовёнок Кузя* и др.) зафиксированы в различных словарях, при этом их значения расширяются по сравнению со словарными благодаря активному функционированию в современной речи.

Литература

1. Нахимова, Е. А. Прецедентные имена, восходящие к текстам Н. В. Гоголя, в современной коммуникации / Е. А. Нахимова // Политическая лингвистика. – 2007. – № 23. – С. 143–148.
2. Шулежкова, С. Г. Не смешите мои подковы!: словарь крылатых выражений из мультфильмов / С. Г. Шулежкова. – Магнитогорск: Магнитогорский дом печати, 2018.
3. Национальный корпус русского языка // НКРЯ: [сайт]. – URL: <http://www.ruscorpora.ru/search-main.html> (Дата обращения: 23.12.2020).
4. Берков, В. П. Большой словарь крылатых слов русского языка: около 4000 единиц / В. П. Берков, В. М. Мокиенко, С. Г. Шулежкова. – М.: Русские словари: Астрель: АСТ, 2005. – 624 с.
5. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля // Gufo.me: [сайт]. – URL: <https://gufo.me/dict/dal> (дата обращения: 23.12.2020).
6. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов : 82 000 слов и фразеологических выражений / Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова; сост. Н. Ю. Шведова [и др.]; отв. ред. Н. Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2008.
7. Отин, Е. С. Словарь коннотативных собственных имен / Е. С. Отин. – Донецк: Юго-Восток, Лтд, 2004. – 412 с.
8. Душенко, К. В. Большой словарь цитат и крылатых выражений: 13300 цитат и крылатых выражений из области литературы, истории, политики, науки, религии, философии и популярной культуры / Константин Душенко. – М.: Эксмо, 2011.
9. Мокиенко, В. М. Большой словарь русских поговорок / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – М.: Олма Медиа Групп, 2007.
10. Шулежкова, С. Г. Крылатые выражения русского языка, их источники и развитие / С. Г. Шулежкова. – Челябинск: Факел, 1995.

ПУШКИНСКИЕ КРЫЛАТЫЕ СЛОВА В СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ

В статье предлагается анализ крылатых выражений А. С. Пушкина в современной русской поэзии. Демонстрируется творческий подход к таким оборотам, характеризуется специфика употреблений разными поэтами. В поэтическом творчестве пушкинские крылатые выражения обретают новую жизнь и насыщаются особо креативным ассоциативным фоном.

Ключевые слова: А. С. Пушкин, крылатые слова и выражения, фразеологизмы, индивидуально-авторские преобразования, окказионализмы, ассоциативный фон.

V. M. Mokienko

Saint-Petersburg State University

Pushkin's winged words in modern poetry

The article offers an analysis of the winged expressions of A. S. Pushkin in modern Russian poetry. A creative approach to such expressions is demonstrated, the specificity of the uses by different poets is characterized. In poetry, Pushkin's winged expressions take on new life and are saturated with a particularly creative associative background.

Key words: A. S. Pushkin, winged words and expressions, phraseological units, individual author transformations, occasionalisms, associative background.

Четверть века Надежда Тихоновна Сви́динская была организатором и душой международных конференций русистов в Санкт-Петербургском государственном университете промышленных технологий и дизайна. И лейтмотивом этих конференций, получивших широкую известность, были проблемы культуры речи *sub specie* преподавания русского языка как иностранного. Закономерно поэтому, что в конференции этого года, посвящённой памяти Н. Т. Сви́динской, 3 секции из 6 прямо связаны с этой проблематикой: «Культура русской речи: состояние и преподавание», «Межкультурная коммуникация и лингвокультурология в практике преподавания РКИ» и «Художественный текст: методы изучения и проблемы преподавания».

Говорить и писать о художественном тексте, конечно же, возможно, не имея в виду русскую классику. А разговор о русской классике так или иначе всегда возвращает нас к наследию А. С. Пушкина, который был и остаётся «нашим всем». Слово *наследие* наиболее точно отражает то, что нам оставил великий поэт. Оставил не только в виде своих знаменитых и любимых произведений, но и в образе запечатлённых в нашей памяти крылатых слов. Палитра русских писателей и поэтов, оставивших свой след в нашей «крылатике», поистине неисчерпаемая. По нашим подсчётам, 186 авторов разной степени популярности внесли свой вклад в сокровищницу наших крылатых слов и выражений, что отражено в нашем «Большом словаре русских крылатых слов» [1], [2]. Но даже по сравнению с такими отечественными классиками, как А. С. Грибоедов (70 крылатых слов); И. А. Крылов (71); Н.В. Гоголь (86) и В. В. Маяковский (99), пушкинское «крылатое наследие» закономерно является самым золотоносным: 360 крылатых слов и выражений отмечены печатью авторства А. С. Пушкина.

И это не предел. Составляя с К. П. Сидоренко «Школьный словарь крылатых выражений Пушкина» [4], мы попытались максимально полно охватить это наследие лексикографическими средствами, используя материалы как нашей многолетней картотеки, так возможности НКРЯ. В результате нами описано более 3000 цитат и около 10 000 иллюстративных примеров из художественной, публицистической и научно-популярной литературы, в которых творчество поэта было спроецировано на почти двухсотлетнее полотно русского художественного языка. И составив этот «специально пушкинский» словарь, мы, конечно, не оставляли – как и все русисты – пушкинской темы. Вместе с двумя моими соавторами, замечательными знатоками языка поэзии, костромскими коллегами А. М. Мелерович и А. Е. Якимовым, мы составили и недавно издали словарь «Фразеология в русской поэзии XIX-XXI вв.» [3]. И естественно, аллюзии на пушкинские крылатые выражения в этом словаре являются столь же энергетически ёмкими, как и в предыдущих словарях. Более того, оказалось, что специально «поэтический» словарь крылатых выражений обнаруживает ещё большую креативную энергетику пушкинских крылатых выражений, чем упомянутые мною наши два словаря. Причина проста: поэты, вдохновлённые пушкинскими строками, по-своему перезаряжают их, нередко придавая им и новый смысл, и новую форму. Таковы знаменитые

строки из «Пира во время чумы», написанные А. С. Пушкиным во время Болдинского карантина (1830):

Есть упоение в бою,
И бездны мрачной на краю.

В нашем с К. П. Сидоренко словаре [4, с. 173–174] к этой крылатой фразе даётся толкование («О притягательности борьбы, риска»), подтверждаемое цитатами из произведений В. Розанова, М. Цветаевой, Н. Некрасова и И. Репина. Особых инновационных трансформаций она в приводимых нами контекстах не претерпела. Во фразеологическом же словаре русской поэзии [3, с.59] она описана в гораздо большей творческой динамике, ибо нас интересовало именно поэтическое воспроизведение пушкинского крылатого выражения:

Душа скорбит и молится
У бездны на краю
И ждёт, когда бессонница
Начнёт игру свою.

Он в ночи крадётся вором,
Отощавший чёрный ворон.
И ни звука, ни огня.
Ворон, порохом пропахший,
Ворон, без вести пропавший,
Что он хочет от меня?
<...>

Он меня пугает: – Сгинешь!
Руки мёртвые раскинешь
там, у бездны на краю.
То-то праздник соберу я,
то-то я спою, пируя,
песню старую свою...

Ю. Левитанский. Ворон.

И вот у бездны на краю
Я у всевышнего молю

М. Дудин. Стихотворения из дневника Гамлета.

Ср.:

*Вдоль обрыва, по-над пропастью, по самому краю
Я коней своих нагайкою стегаю, погоняю...
Что-то воздуху мне мало – ветер пью, туман глотаю, –
Чую с **гибельным восторгом**: пропадаю, пропадаю!
В. Высоцкий. Кони привередливые.*

Теперь у бездны на краю,
Он вспоминает жизнь свою –
С порога смертного она
Просматривается до дна.
Теперь шатаюсь в одиночку,
шепча у бездны на краю,
что все вовлечены в цепочку,
и каждый прожил не свою.

Д. Быков. Жил не свою, теперь другую...

Палитра творческих преобразований пушкинских крылатых выражений в современных поэтических текстах бывает настолько широка и многоцветна, что поверить её алгеброй лексикографии оказывается необычайно сложно. Такова, например, поэтическая судьба хрестоматийно известного фразеологизма *глаголом жечь сердца людей* ‘словом, силой словесного творчества оказывать сильнейшее воздействие на чувства, разум, волю человека’. Он восходит к стихотворению А. С. Пушкина «Пророк» (1828):

«Восстань, пророк, и виждь, и внемли,
Исполнись волею моей
И, обходя моря и земли,
Глаголом жги сердца людей»

Созданный Пушкиным образ основан на разнородных ассоциациях: переносом по смежности и метафорой по сходству. Завершающая строка стихотворения концентрирует мысль о высоком предназначении поэта и поэзии. Употребляясь в новых контекстах в обобщенном значении, оборот *глаголом жечь сердца людей* передаёт мысль о величайшей силе эмоционального воздействия пушкинской поэзии.

Набор структурно-семантических преобразований этого оборота в творчестве современных поэтов довольно велик. Такова его внутренняя морфологическая трансформация, усложнённая расширением компонентного состава – *жечь сердца глаголами своими*:

Вот Пушкина свободный стих.
Он угрожающе свободен.
Он оттого и неуютен царям и раздражает их.
Но вы смотрите, как он *жжёт*
Сердца глаголами своими!
Как он свободно правит ими!
И не лукавит! И не лжет!
Ю. Левитанский. О свободном стихе.
«...Год две тысячи».

Синонимическое «уточнение» глагола *жечь* на *греть* образует окказиональный вариант *не жечь, а греть сердца людей* ‘словом, силой словесного творчества поддерживать веру в добро, приносить радость людям’. Здесь также поэт усложняет такую замену глагольного компонента эллипсисом, причём – в сопоставлении, в контексте развернутой метафоры, образно передающей характер воздействия поэтического творчества на сограждан.

Я прожил жизнь в скитаниях без срока,
Но и теперь ещё сквозь грохот дней
Я слышу глас, я слышу глас пророка
«Восстань! Исполнишь волею моей!»

И я встаю, бреду, слепой от вьюги,
Дрожу в просторах Родины моей,
Ещё пытаюсь в творческой потуге
Уже не жечь, а греть сердца людей.
А. Вертинский. Отчизна.

У В. Маяковского глагол *жечь* повторяется, повышая его экспрессию. Но и этого поэту кажется недостаточно: он не только дважды затем динамизирует форму несовершенного вида совершенным – глаголом *прожжёт*, но и образует от него субстантивное словосочетание *прожигание глаголами сердец людей*. Более того –

усложнению подвергается здесь и объект этого действия: глагол поэта *прожигает* «и сердце и даже бок». В итоге – двойная актуализация семантики, в контексте каламбура, характеризующего эффект воздействия поэзии:

Мысленным оком окидывая Федерацию,
– готов от боли визжать
и драться я.
Во всей округе –
тысяч двадцать поэтов
изогнулись в дугу.
От жизни сидящей
высохли и *жгут*.
Изголодались.
С локтями голыми.
Но денно и ночью
Жгут и жгут сердца
Неповинных людей
«глаголами».
Написал. Готово.
Спрашивается –
прожжёт?
прожжёт!
и сердце и даже бок.
Только поймут ли
поэтические стада,
что сердца сгорают –
со стыда.
Всем товарищам по ремеслу,
Несколько идей
«О прожигании глаголами
Сердец людей»
В. Маяковский. О поэтах.

Относительно прост поэтический перифраз пушкинского фразеологизма у В. Бокова – *правду глаголить, истиной жечь*, где слово *глагол* также меняет свою грамматическую ипостась:

Нежное слово, как нерест налиций,
Грубое, как рукава кузнеца,
Яркое, как переспевший малинник,
Горькое, как аромат чебреца.

Слуги мои! Я – ваш царь! Не покиньте!
Врезался крест мой в покатоности плеч.
Самое свежее слово мне выньте!
Правду глаголить, истиной жечь!

В. Боков. «Мну слова, как глину, как тесто...»

Авторским афоризмом является сентенция *Правдовзыскующая речь должна сама, сгорая, жечь*, в которой пушкинский глагол заменяется словосочетанием с сущ. *речь*, а слово *жечь* неожиданно оборачивается «самосгоранием» такой речи:

Не бойтесь жить междуусобьем
Святынь, заветов и сердец,
Быть образом и быть подобьем,
Когда прекрасен образец!

Не смейтесь над высоким слогом:
Правдовзыскующая речь
Должна, сама сгорая, жечь,
По людным двигаясь дорогам.

С. Липкин. После посещения дома Рембрандта.

Оригинален иронический каламбур, созданный авторскими окказионализмами пародиста А. Иванова, основанными на нарочитой перестройке звуков, слов и языковых оборотов:

Я хоть музой и любим,
только, как ни ковырялся,
шестикрылый серафим
мне ни разу не являлся.

Вместо этого, уныл,
словно он с луны свалился,
серафимный шестикрыл

На распутье мне явился.

– Ну-с! – свою он начал речь. –
Чем желаете заняться?
– Вот хочу жаголом глечь, –
так я начал изъясняться. –

Сочиняю для людей,
пред людьми предстал не голым,
так сказать, людца сердец
собираюсь глечь жаголом...

Шестикрыл главой поник
и, махнув крылом, как сокол,
Вырвал язный мой грешик,
чтобы Пушкина не трогал.

*А. Иванов. Рок пророка (Пародия на стихи
В. Рубановича)*

В образованном таким путём сочетании *людца сердец глечь жаголом* уже, признаться, не сразу можно узнать пушкинские строки. Однако из контекста пародии достаточно легко понять, что оно саркастически характеризует бесплодное поэтическое и бездарное экспериментаторство.

Довольно сложное и многоплановое, как всегда, структурно-семантическое преобразование пушкинского крылатого выражения находим у И. Бродского. Вычленив ключевые компоненты, он создаёт семантическое «сцепление» словосочетаний *жечь глаголом кого* ‘говорить проникновенно, горячо убеждая’ и *коснуться глаголом чего* ‘воздействовать поэтическим словом на кого-либо’. Тем самым хрестоматийный мотив «поэта-пророка» получает несколько иную интерпретацию:

... Уже ни в ком
не видя места, коего **глаголом**
коснуться мог бы, не владея
горлом,
давясь кивком,
звонкоголосой падали, слюной

кропя уста взамен Кастальской
влаги
<...>

... Не стану **жечь**
тебя глаголом, исповедью, просьбой,
проклятыми вопросами – той оспой,
которой речь
почти с пелён
заражена –
кто знает? – не тобой ли;
надёжным, то есть, образом
от боли ты удалён.

И. Бродский. Разговор с небожителем.

Не менее оригинально его индивидуально-авторское преобразование пушкинского оборота во фразе *И, нащупав язык, на манер Серафима переправить глагол*, характеризующей наделение поэта пророческим даром:

...Расстоянье прикинуть от той ли
литовской корчмы
до лица, многолико смотрящего мимо,
как раскосый монгол за земной
частокол,
чтоб вложить пальцы в рот – в эту
рану Фомы –
И, нащупав язык, на манер
Серафима
Переправить глагол.

И. Бродский. Литовский ноктюрн: Томасу Венцлова.

В поэтической лаборатории языкотворчества даже самые простые, на первый взгляд, пушкинские крылатые выражения начинают заряжаться и перезаряжаться всё новой и новой эстетической энергетикой. Пример такого творчества – индивидуально-авторские преобразования книжного фразеологизма *духовная жажда*, характеризующего потребности в «духовной пище», устремления к творческому созиданию прекрасного, возвышенного. Со школьных лет

каждый из нас помнит эти пушкинские строки из стихотворения «Пророк»:

Духовной жаждою томим,
В пустыне мрачной я влачился,
И шестикрылый серафим
На перепутье мне явился...

И вот по модели пушкинского выражения С. Надсон создаёт сочетание *душевная жажда*, сохраняя при этом его связь с глаголом *томить*, но добавляя эпитет *беспокойный* к сущ. *жажда*:

Беспокойной **душевною жаждой** томим,
Я беречь моих сил не умел;
Мне противен был будничней,
мелкий удел,
И как светоч, колеблемый ветром
ночным,
Я не жил, – я горел!
Я беречь моих сил не умел...

С. Надсон. «Беспокойной душевною жаждой томим...»

На первый взгляд, преобразование небольшое – лишь замена исходного однокоренного прилагательного (*духовный – душевный*) с некоторым изменением синтаксической структуры и расширением компонентного состава. Но внимательный читатель этого стихотворения заметит, что даже столь незначительное изменение формы первоисточника влечёт за собой значимое смещение смысла. Надсоновская фраза *беспокойной душевною жаждой томим* повышает градацию духовных поисков, обозначая горячую, страстную устремленность мыслей, чувств, желаний к постижению высокого, прекрасного, необходимого.

Поэтическая интуиция в реминисценциях пушкинских строк подсказывает, правда, иные компонентные замены: *познанья жаждою томимый, печальную свободу томим, жаждой работы томим...* Ряд таких замен почти открыт, хотя их семантической доминантой остаётся характеристика какой-либо созидательной деятельности, стремления постичь, сделать, создать что-либо. Нередко при этом речь идёт о неопределённых желаниях, устремлениях:

Познанья жаждой томимый,
Читал он с детства груды книг,
Позитивист неумолимый,
Огюста Конта ученик...

Д. Мережковский. Смерть.

В морозном воздухе растаял лёгкий
дым,
И я, печальною свободою
томим,
Хотел бы вознестись в холодном, тихом гимне...

*О. Манделштам. «В морозном воздухе растаял
лёгкий дым...»*

Но, дверь запирая за ним
И жаждой работы томим,
Услышал я новый звонок:
Пришёл первокурсник-щенок.

Саша Чёрный. Всероссийское горе.

Последний контекст, как часто у Саши Чёрного, намеренно шутив. В шутивном (даже, пожалуй, в шутивно-ироническом) подражании пушкинское выражение употребляет и В. Ширали, создавая, собственно, новый оборот по модели пушкинского образного сочетания:

Обратной связию
Томим,
Глаголом
Праздным
Я скитался
И шестикрылый серафим
Запутался
И нем остался.

В. Ширали. «Быть понятным».

Здесь намеренно преобразованная классическая реминисценция усиливает шутивно-ироническую стилистику во многом благодаря узнаваемости первоисточника.

Прямой «отсыл» к пушкинским строкам предлагает читателю и И. Бродский, помещая их поэтическую семантику в реалистичский военный образ снайпера, читающего в своём укрытии «то ли приказ, то ль письмо от жены»:

Птиц не видать, но они слышны.
Снайпер, Томясь от духовной
жажды,
то ли приказ, то ль письмо от жены,
сидя на ветке, читает дважды...

И. Бродский. Письмо генералу 2.

Наконец, нельзя не упомянуть простой, но, как обычно, остроумно-ядовитой аппликацией пушкинского выражения к современной политизированной действительности в одном и «гариков» И. Губермана:

Кто томим духовной жаждой,
тот не жди любви сограждан.

И. Губерман. Гарики на каждый день.

И. Губерман, конечно же, имел в виду не таких сограждан, как мы, собравшихся сегодня на традиционную конференцию по русскому языку. Для нас крылатые слова А. С. Пушкина остаются такими же высокими и пророческими, какими они воспринимались в пушкинскую эпоху. Ибо для нас основной жизненной целью было и остаётся сохранять русскую речь в её отточенной писателями и поэтами литературной форме. Служению этой высокой цели и посвятила свою жизнь Надежда Тихоновна Свидинская, памяти которой посвящена наша конференция.

Литература

1. Берков, В. П. Большой словарь крылатых слов русского языка: около 4000 единиц / В. П. Берков, В. М. Мокиенко, С. Г. Шулержкова. – М.: Русские словари: Астрель: АСТ, 2005. – 624 с.

2. Берков, В. П. Большой словарь крылатых слов и выражений русского языка : ок. 5000 ед. : в 2 т. (Т. I: А–М. – 658 с.; Т. II: Н–Я. – 656 с.) / В. П. Берков, В. М. Мокиенко, С. Г. Шулержкова. – 2-е изд., испр. и доп. – Магнитогорск : МаГУ; Greifswald : Ernst-Moritz-Arndt-Universität, 2008-2009.

3. Мелерович, А. М. Фразеология в русской поэзии XIX-XXI вв.: опыт лексико-графической систематизации употреблений фразеологизмов в русской поэзии : словарь / А. М. Мелерович, В. М. Мокиенко, А. Е. Якимов. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2016. – 528 с.

4. Мокиенко, В. М. Школьный словарь крылатых выражений Пушкина / В. М. Мокиенко, К. П. Сидоренко. – Санкт-Петербург: Нева, 2005. – 800 с.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-29-09064 «Классики русской литературы в зеркале крылатых выражений».

УДК 811.161.1:81'221

Никольская И. Г.

Санкт-Петербургский государственный университет

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЭМОЦИИ ЛЮБОпытСТВА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются невербальные средства репрезентации эмоции любопытства в современном русском языке. Особое внимание уделяется внешнеэмоциональным проявлениям данной эмоции.

Ключевые слова: эмоция любопытства, невербальные средства репрезентации, внешнеэмоциональные проявления.

I. G. Nikolskaya

Saint-Petersburg State University

Nonverbal means of the intellectual emotion of curiosity representation in the Russian language

The article considers nonverbal means of the emotion of curiosity representation in the modern Russian language. Special attention is paid to the external emotional manifestations of this emotion.

Keywords: emotion of curiosity, nonverbal means of representation, external emotional manifestations.

В психологии интерес рассматривается как одна из врожденных базовых эмоций и как доминирующее мотивационное состояние в повседневной деятельности здорового человека. Считается, что интерес является позитивной эмоцией и переживается значительно чаще, чем другие эмоции. При этом отмечается, что интерес

– единственная мотивация, которая обеспечивает работоспособность человека. Интерес необходим для творчества: он обуславливает содержание нашего внимания, восприятия, памяти, определяет наши мысли и воспоминания. Эмоция интереса складывается из трех компонентов – физиологического процесса, экспрессивного поведения и переживания. Когда мы чем-либо увлечены, то мы переживаем эмоцию интереса. Если же объекты или события не имеют для нас особого значения или эмоционально не важны для нас, то процессы восприятия и внимания, которые связаны с этими объектами или событиями, характеризуются «минимальным переживательным компонентом» [1, с. 105–107].

К сожалению, психологи почти ничего не говорят о таком психологическом явлении, как любопытство. Психолого-филологический словарь предлагает следующую трактовку: «Любопытство – интерес к чему-либо без цели и пользы, желание все видеть и знать, предрасположенность к поиску нового» [2, с. 180]. Отмечается, что любопытство может быть следствием увлеченности, ревности, зависти, беспокойства, а типичная реакция на любопытство – раздражение, презрение, эмпатия [2, с. 180].

Очевидно, что «любопытство и любознательность являются проявлениями познавательного процесса, несмотря на то, что в ряде случаев любопытство может быть мелочным и пустым» [3, с. 196].

Речевые акты сопровождаются невербальными формами общения, которые выполняют ряд важнейших функций: повторение того, что было сказано; замена части вербального сообщения невербальным средством; дополнение или уточнение вербально оформленного утверждения невербальным способом; выделение голосом определенных слов [4, с. 87].

В психологии разработана концепция «невербальной утечки информации». Чаще всего психологи выделяют следующие средства экспрессии эмоций и чувств: мимические (особенности мимики и пантомимики: улыбка, выражение глаз, положение бровей и т. п.); психомоторные (выразительные движения: жестикуляция, обнимание, ласкание, целование и т. п.); пилomotorные реакции (реакция «гусиной кожи»); звуковые (смех, плач и т. п.); речевые (интонационное оформление, четкость дикции, логическое ударение, чистота звучания голоса, лексическое богатство, свободное и точное выражение мыслей) [3, с. 23-32]. В. Л. Маришук дополнительно выделяет: наличие особого произвольного напряжения

мышц – скованности; наличие общего понижения мышечного тонуса, проявляющегося в позе; наличие особой подвижности, иногда немотивированной, нехарактерной для изучаемого объекта; изменение цвета кожи; тремор. Все вышеназванные проявления называются внешнеэмоциональными [5, с. 105–106].

Психоэмоциональные состояния характеризуются также физиологическими реакциями, биохимическими данными, психологическими и психофизиологическими показателями. Однако физиологические реакции (величина артериального давления, пульса, температура тела и др.) и биохимические данные (показатели общего анализа крови и др.) не могут быть объектами непосредственного наблюдения, как правило, не описываются в художественной литературе, а поэтому не могут изучаться в лингвистике. Психологические и психофизиологические показатели (острота зрения, координация движений и др.) описываются в литературе значительно реже, чем внешнеэмоциональные проявления.

В психологической литературе содержится мало информации о невербальном выражении любопытства: «Возможное проявление любопытства – «более, чем обычно, раскрытые глаза (ср. пялить глаза), застывшая поза, затаенное дыхание» [2, с. 180]. Думается, что выражение любопытства может быть сходно с выражением интереса, а также удивления или догадки, так как известно, что эти интеллектуальные эмоции характеризуются взаимопереходностью.

Рассмотрим внешнеэмоциональные проявления (включающие и некоторые вегетативные реакции) эмоции любопытства.

Частотны мимические проявления: За ними прятались голые ребятишки с вытаращенными от любопытства и страха глазами (Р. Штильмарк. Наследник из Калькутты); Испуганные, но сгорающие от любопытства работники зоопарка глядели на меня, вытаращив глаза (В. Запашный. Риск. Борьба. Любовь).

Наблюдается реакция зрачков: Мина слишком хорошо помнит сузившиеся от любопытства зрачки мужа в каких-то двадцати сантиметрах от собственного мокрого, растерянного лица... (Т. Орлова. Ловушка для ящериц).

Возможно изменение голоса, интонации или даже внезапное онемение: Иностранец откинулся на спинку скамейки и спросил, даже взвизгнув от любопытства ... (В. Жданова. Все обращалось к его славе); Ее спрашивают, утешают, наливают ей воды, а она плачет все горше, сморкаясь и обещая взять себя в руки, и путано, с

ненужными подробностями и перерывами на рыдания рассказывает онемевшим от любопытства подружкам историю мужней измены (С. Гандлевский. НРЗБ).

Часто наблюдается особое непроизвольное напряжение мышц, скованность, например: Конный солдат с пакетом на всем скаку лошадь остановил. Застыл в любопытстве. Торговка Филатова тележку с пирожками бросила (Л.Н. Сейфуллина. Правонарушители); Фома отошел в сторону и сел, окаменев от любопытства (М. Горький. Фома Гордеев).

Может обнаруживаться немотивированная подвижность, суетливость, нехарактерная для изучаемого субъекта: *От любопытства мымра по-черепаши вытягивала вперед худую шею* (Т. Устинова. Большое зло и мелкие пакости); *Купец встал подле столика с бумажными пакетами, оперся на него рукой и принялся с любопытством вертеть головой* (Б. Акунин. Особые поручения); *Она стояла, прижавшись к стене и обняв пустотелую сумку – «ребята» занимали все свободное пространство в тесном тамбуре, да еще сосед между ними пролезал, суетился, изнывал от любопытства, смешенного с сочувствием* (Т. Устинова. Подруга особого назначения).

Возможны нарушения дыхания, которые можно наблюдать со стороны: К месту происшествия, задыхаясь от любопытства, стали пробиваться любители (И. Ильф, Е. Петров. Золотой теленок); Позади них, за портьерой двери, подслушивала Матильда Раупах, затаив дыхание, у ней даже ушки разгорелись от любопытства (А. Хованская. Авантюристка).

Может измениться цвет кожи субъекта: У Люси с утра до вечера нестерпимо горели от любопытства тонкие уши, будто кто-то долго и с наслаждением их драл (К. Г. Паустовский. Повесть о жизни. Время больших ожиданий); В этот момент Донату Петровичу всерьез показалось, что он ясновидец: со своей кушетки он отчетливо видел, как сделался лиловым от любопытства напудренный нос жены, как поджимала губы Людмила Ивановна... (В. Василевский. Скучное лето).

Может наблюдаться тремор: Я вся трясусь от любопытства и нетерпения (А.И. Куприн. Юнкера); Я, страшась оказаться в положении обладателя проклятого лунного камня и вместе – дрожа от любопытства, забормотал нечто вроде торжественной клятвы, но

вышло как-то неубедительно, по-пионерски (Н. Климонтович. Далее – везде).

Также на проявление любопытства часто указывает притворство: Штукину стало любопытно. Он поднялся (благо посетителей не было) и как бы прогуливаясь, отправился на другую сторону зала, к телеграфному аппарату (Б. Акунин. Азazelь).

Как можно видеть, выразительные движения в случае внешне-эмоционального проявления эмоции любопытства используются прежде всего для разрядки возникающего эмоционального напряжения человека, а не для того, чтобы показать свое отношение, чувство к тому или иному человеку (предмету), выразить свою эмоциональную оценку происходящего.

Важно подчеркнуть, что средства репрезентации эмоции любопытства – это совокупность всех потенциально возможных средств и способов вербальной и невербальной репрезентации. Однако перечислить абсолютно все формы и способы невозможно: набор средств все время пополняется, а состав конкретных реализаций поистине безграничен.

Литература

1. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 2003. – 464 с.
2. Летагова, Т. В. Тысяча состояний души: краткий психолого-филологический словарь / Т. В. Летагова, Н. Н. Романова, А. В. Филиппов. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 424 с.
3. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
4. Ekman, P. The Repertoire of Nonverbal Behavior / P. Ekman, W. Friesen // Nonverbal communication, interaction, and gesture. Selections from Semiotica. The Hague. – Paris; New York: Mouton Publishers, 1981. – P. 57–106.
5. Маришук, В. Л. Методы оценки функциональных состояний и работоспособности / В. Л. Маришук // Психические состояния: хрестоматия / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001. – С. 105–109.

УДК 811.161.1:81'373.43:578.834.1

Орлова Г. В.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

КАРАНТИННЫЙ ДИСКУРС: ОСОБЕННОСТИ СЕМИОТИЧЕСКИХ НОВАЦИЙ

В статье рассматриваются основные способы психологической защиты во время эпидемии коронавируса. Одним из таких приемов стала интеллектуализация, которая проявилась в формировании новых слов и актуализации новых смыслов посредством использования юмора в рамках карантинного дискурса в условиях глобального межкультурного пространства.

Ключевые слова: карантинный дискурс, юмор, интеллектуализация, неологизация, психологическая защита.

G. V. Orlova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Quarantine discourse: features of semiotic innovations

The article discusses the main methods of psychological protection during the coronavirus epidemic. One of these techniques was intellectualization, which manifested itself in the formation of new words and the actualization of new meanings through the use of humor within the framework of quarantine discourse in the context of global intercultural space.

Keywords: quarantine discourse, humor, intellectualization, neologization, psychological protection.

Действительность или реальный мир находит свое отражение в языке, по выражению С. Г. Тер-Минасовой, «через два зигзага: от реального мира к мышлению и от мышления к языку» [1, с. 40], что определяет выстраивание национальной картины мира, детерминированной средствами родного языка. Ситуация с пандемией и всеми ее последствиями обусловила формирование новой коммуникации в новом смысловом поле «карантин». Поэтому можно говорить о «карантинном дискурсе», насыщенном не только тематически фиксированным семантическим рядом, но и прагматически ориентированным на осуществление коммуникации в заданном ситуацией направлении. Трансформация культурных и социально-экономических ценностей общества всегда находит свое отражение в языке. Примером тому может служить, по мнению В. Г. Костома-

рова, ускоренная эволюция языка под влиянием глобальных перестроечных процессов на рубеже XX–XXI вв. в России [2, с. 290].

Кризисная ситуация в связи с COVID-19 отражается в образе жизни каждого человека, в его эмоциональном состоянии и сознании. Многие научные исследования констатируют ухудшение психического здоровья населения, так как вирус способен оказывать непосредственное влияние на деятельность центральной нервной системы. Симптомы депрессии, тревоги, инсомнии (бессонницы) становятся постоянными спутниками жителей Земли в переживании страха, опустошенности, горя и других сложных состояний, возникающих в непривычных условиях существования [3, с. 7].

Ученые-исследователи в области клинической психиатрии [1] выделяют три основные характеристики психосоциальной ситуации пандемии:

1. Виртуальная угроза и информационный стресс. Они связаны с перегруженностью информационного пространства противоречивыми сведениями о коронавирусе в репортажах, статистике, аналитике, прогнозах, комментариях, рекомендациях и так далее. Некоторое время назад даже был предложен термин *headline stress disorder* (стрессовое расстройство в связи с новостными заголовками).

2. Депривационный стресс. Строгие карантинные нормы изменили физическое и социальное пространство жизни большинства людей, деформировав привычный жизненный уклад. Задача выживания в неблагоприятных условиях, а особенно – в экстремальных ситуациях, для человека всегда первостепенна.

3. Социально-экономический стресс, который связан с экономическими последствиями пандемии, наличием реальных финансовых трудностей и потерей финансовой, профессиональной стабильности у населения.

При отсутствии возможности что-либо изменить человек прибегает к психологической защите – различным интерпретациям стрессовой ситуации. Среди приемов психологической защиты специалисты традиционно выделяют отрицание, подавление, замещение, компенсацию, проекцию, регрессию, интеллектуализацию и т. д. Интеллектуализация – механизм защиты от стресса, активное использование человеком своих интеллектуальных ресурсов, помогающее избежать сильных эмоциональных переживаний, взять экстремальную ситуацию под свой контроль. Такое поведение в ситуа-

циях, требующих умения сконцентрироваться, часто имеет позитивный эффект для психологического здоровья людей. К интеллектуализации относятся разные виды творчества, поэтому многие исследователи языка в разных странах фиксируют всплеск речетворчества, языковой игры и игры со смыслами. Появляются новые слова, мемы, анекдоты (как составная часть народного фольклора), трансформированные по принципу блендинга единицы фразеологического запаса языка. К показательным моментам оформления карантинного дискурса можно отнести активное обращение к прецедентным текстам и именам.

Вслед за психологами, предложившими рассмотреть эпидемиологической ситуации по трем основным характеристикам, интересно проследить процесс языкового наполнения основных позиций карантинного дискурса. Рассмотрим новую лексику, трансформации фразеологизмов и анекдоты, возникшие как реакции на три названных разновидности стресса.

1. Виртуальная угроза и информационный стресс.

Неологизмы: инфодемия, коронафейки.

Трансформация фразеологических единиц: не так страшен ковид, как его малюют; виртуальный друг лучше новых двух.

Анекдоты: 1. Решение Смольного сплотило полицейских и жителей Санкт-Петербурга. Те и другие не понимают, в чём смысл обязательного ношения масок и перчаток на улицах города. 2. На заметку мэрии Москвы: сначала надо открыть парикмахерские и салоны красоты, а потом через недельку офисы. Достаточно нам стрессов. 3. Сначала Голикова говорила, что для вакцинации надо 42 дня не пить, а сейчас сказала, что достаточно 3 дня до и 3 дня после не пить. Пойдешь вакцинироваться? – Нет, подожду, когда наливать стопочку за здоровье начнут.

2. Депривация.

Неологизмы: самоизоляция, удаленка, дистант, дистанционка, социальная дистанция, ковидиот, маскобесие, узники вирусостеи, сидидомцы, ковид-диссиденты, наружа, расковидиться (по аналогии с разболеться).

Трансформация фразеологических единиц: в боулинге хоть шаром покати, самоизоляции пережить – не поле перейти, друг познается на социальной дистанции, свояк на свояка чихает издалека.

Анекдоты: 1. Посмотрел видео с Дзюбой и не понял, почему все так возмутились? – Да ты что, он же без маски был! 2. Оконча-

тельный выход из ограничений, связанных с эпидемией коронавируса, – это удаление приложения «Zoom» с компьютеров. 3. Индекс самоизоляции в Москве настолько высокий, что к памятнику Пушкину начала зарастать народная тропа.

3. Социально-экономический блок

Неологизм: **гречкохайп**.

Каламбуры с фразеологическими единицами: Стоматологи **положили зубы на полку**. Производители одежды **затягивают пояса**. Прачечные оказались у **разбитого корыта**. Бани **накрылись медным тазом**. В музыкальном бизнесе **финансы поют романсы**. Парикмахерские **висят на волоске**. В ресторанах **запахло жареным**. Фитнес-клубы **протягивают ноги**. Производители масок **зашиваются**. У производителей ИВЛ **открылось второе дыхание**.

Трансформации пословиц: **Один пашет, семеро на карантине пляшут**. **Мал санитарзер, да дорог**.

Анекдоты: 1. Кто не успел жениться, поспешите! Только в этом году свадьба без гостей! 2. Китай заявил, что появление в Британии нового штамма коронавируса – это нарушение авторского права. 3. – Но помни, Золушка, ровно в 23 часа твоё платье превратится в лохмотья... – А разве не в полночь, крёстная? – Прости, новые ограничения, всё работает только до 23:00. 4. – И за борт её бросает в набежавшую волну... – Ты это о чём? – Об экономике в период второй волны коронавируса. 5. С 2020-го на 2021-й Дед Мороз будет на дистанционке: он старше 65-ти. 6. «Береженого бог бережет», – сказал Кашей Бессмертный, надевая маску и перчатки перед входом в супермаркет.

Первые два места на конкурсе «Слово года» разделили между собой слова **обнуление** (второе место по версии Института русского языка им. А. С. Пушкина и первое – в рейтинге сообщества «Слово года» в Фэйсбуке, экспертная группа М. Эпштейна) и **самоизоляция**.

Но «обнуление», пожалуй, самая точная и обобщающая характеристика всего, что случилось с миром, а не только как обнуление президентских сроков в пределах одной страны. Обнулились (зд. закончились) жизни множества людей, обнулились бизнесы, профессии, бюджеты, проекты. Замерла цивилизация в ожидании победы над вирусом *COVID-19 (CORONA VIRUS DISEASE-2019)*.

И чтобы выйти за рамки жестких ограничений, в речи используется юмор, острота речи как одна из форм психологической защиты

ты личности. Юмор и смех – феномены, возникающие в ответ на любую ситуацию общения, существуют во всех культурах. Например, словарь английского языка *Collins Dictionary* назвал **локдаун** главным словом года. Это слово из тюремного жаргона и обозначает специальный режим, когда заключенных закрывали в камерах во время попытки бунта или ЧП. Старейший американский словарь *Merriam-Webster* словом года назвал **пандемию**. В Австралии словом года стало **iso** – от **isolation** – и производные от него **iso-cut** (стрижка в эпоху пандемии) и **iso-baking** (увлечение выпечкой во время карантина). В Австрии появилось, наверное, самое милое и оптимистичное слово года – сочетание **baby elephant** – «слоненок» как обозначение социальной дистанции.

Особенность юмора как психологической защиты такова, что она помогает снять напряжение в острой ситуации, преодолеть стрессовый синдром, укрепить социальные связи за счет совместного переживания сильных эмоций и, как результат, стать одной из форм самоутверждения личности. Проведенный анализ фактов языка, оформляющих карантинный дискурс в единое смысловое пространство, открывает путь к осознанию основных позиций общечеловеческого межкультурного пространства.

Литература

1. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец-ти «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/SLOVO, 2000. – 262 с.
2. Костомаров, В. Г. Языковой вкус эпохи: из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В. Г. Костомаров. – Изд-е 3-е, испр. и доп. – СПб.: Златоуст, 1999. – 320 с.
3. Алёхин, А. Н. Пандемия: клинико-психологический аспект / А. Н. Алёхин, Е. А. Дубинина. – DOI: 10.18705/1607-419X-2020-26-3-312-316-312 // Артериальная гипертензия. – 2020. – № 26 (3). – С. 312-316.

Рогова К. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ КАК ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ ДИСЦИПЛИНА

В статье показан интегративный характер филологических дисциплин, определено место дисциплины *Русский язык как иностранный* в системе филологических знаний, дающих целостное представление о языке и ориентирующих обучаемых на развитие способностей понимания и порождения речи.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, взаимосвязь филологических дисциплин, интегративные знания, филологическая компетенция, понимание и порождение речи.

K. A. Rogova

Saint-Petersburg State University

Russian as a foreign language as a philological discipline

The article shows the integrative nature of philological disciplines, defines the place of the discipline Russian as a foreign language in the system of philological knowledge, giving a holistic view of the language and orienting students to the development of the ability to understand and generate speech.

Keywords: Russian as a foreign language, the relationship of philological disciplines, integrative knowledge, philological competence, understanding and generation of speech.

Филолог – персонаж, в судьбе которого с особой наглядностью преломляются тенденции развития окружающего мира

Мишель Эспань

Сфера нашей деятельности – обучение русскому языку как иностранному, которое базируется на описании базовых основ языка и на поисках способов их представления в типовых ситуациях употребления. К настоящему времени определены зоны употребления языка, описаны лексические минимумы для них при разных уровнях владения языком, выявлены и описаны грамматические явления, семантически соотносимые с этими (тематическими) зонами, что делает обучение прагматически направленным и позволяет по-

лучать неплохие результаты. Вся эта работа реально проходит во взаимодействии с теоретической лингвистикой, своего рода с семиотикой нашего профессионального существования.

В XX веке языковедение как наука прошло большой путь: от постулатов Ф. де Соссюра через структурализм к выявлению особой роли семантики и к сегодняшнему состоянию, которое определяется как поиск подходов к изучению языка в направлении к выявлению оптимальных возможностей человеческого понимания. Вхождение в состав филологических дисциплин, где филология определяется как службы понимания [1, с. 592], лишь подчёркивает актуальность именно этой доминанты в нашем предмете.

Теория понимания, интерпретации, по В. З. Демьянкову [2] – это способность понять самому и объяснить другому. Заметим, что это одна из основных задач и нашего сегодняшнего социального существования.

Однако достижение понимания, как и процесс порождения речи, обеспечивающий ясное понимание её адресантом, оказывается многофакторным, что очень чётко обозначил уже Ю.Н. Караулов [4, с. 11]. Собственно с тех пор и происходит «эволюция понимания лингвистикой своего объекта» – «от абстрактного моделирования языка к попыткам постижения его реальности, от чисто лингвистического подхода к междисциплинарному». Разрабатывается антропоцентрический подход, из которого вырастает «интегративная идеология, устремлённая к целостному представлению языка» [3, с. 124]. В его разработку включаются психолингвистика, теория текста/дискурса, лингвокультурология, социоллингвистика.

Их взаимоотношения по принципу дополнительности обрисовывают контуры процесса порождения смысла речи при передаче информации, выявляя особенности взаимодействия языка и сознания, что становится предметом изучения когнитивной лингвистики, которая исследует язык в качестве важнейшего способа приобретения, существования, хранения и переработки знаний о мире. Характерно, что аналогичные процессы происходят и в области РКИ: в собственном языковом плане внимание сосредоточивается на функциональном аспекте языковых единиц, ведущие позиции завоёвывают лингвокультурология и опора на текст, всегда характеризовавшие обучение и приобретающие системно-типологический характер.

Таким образом, процессы развития знаний о языке в реализации его основных функций: когнитивной и коммуникативной проходят параллельно в теоретической и прикладной (РКИ) лингвистике, где последняя в практической реализации служит доказательством положений первой. Заметим, что это подтверждает положение о том, что «человек – это семантическое существо, живущее в мире значений и смыслов, репрезентирующих реальность» [5, с. 184].

Необходимо отметить ещё один аспект в плане включения РКИ в область филологии с её актуальными проблемами и задачами. Речь идёт о взаимодействии языкознания и литературоведения как рассматривающих литературу сквозь призму своих задач и потому формирующих по отношению к ней особое предметное понимание. Если ещё относительно недавно две эти дисциплины стремились чётко проявить свою независимость, то теперь на базе дискурсивной теории они оказываются близкими и взаимодействующими. Складываются достаточно внятные приёмы анализа текста, базирующиеся на композиционном членении текста, которые создают предпосылки для анализа языковых средств – носителей значений, участвующих в формировании смысла (пошаговый анализ: порядок следования частей как отражение реальных событий, выделение события и фона, определение данного и нового и др.)

Размышления и наблюдения за развитием литературных направлений приводит к выводу об их влиянии на актуализацию языковых явлений и особенностей развития теории языка. В дополнение несколько слов о современном направлении в художественной литературе и публицистике и актуализации языковых средств, попадающих в поле зрения лингвиста. Речь идёт о таком направлении, как «новая искренность», сменяющая сдающий позиции постмодернизм: отказ от пронизывающей повествование иронии (или по крайней мере её смягчение), возвращение к общечеловеческим ценностям, которые нескрываемо акцентируются.

Понимание роли литературы и публицистики в формировании облика современного человека привело к введению понятия *филологической компетенции*, которую относят к национальным ценностям: «Филологическая компетенция включает совокупность лингвистических, культуроведческих, литературоведческих знаний, умение их применять при филологическом анализе текстов различных жанров, навыков техники филологического чтения, способно-

стей и качеств, позволяющих формировать филологическое мышление, таких, например, как филологическую любознательность, наблюдательность, ответственность» [6, с. 205].

Подводя итог, можно сказать, что дисциплина *Русский как иностранный* является полноправным членом среди дисциплин, входящих в состав филологии, её содержание и методы анализа в преломлении к задачам обучения коррелируют с составляющими теории лингвистики в её современном состоянии интеграционной науки, ориентированы на развитие способности понимания речи и на возможность увидеть глубинные семантические основы языка, человеческой ментальности и культуры.

Литература

1. Аверинцев, С. С. Филология / Русский язык: энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая рос. энцикл. Дрофа, 1997. – 592 с.
2. Демьянков, В. З. Когниция и понимание текста // Вопросы когнитивной лингвистики. Тамбов. – 2005. – № 3. – С. 5–10.
3. Жаналина, Л. К. Лингвистика в поисках объекта / Л. К. Жаналина, Л. В. Фот // Вестник Кемеровского гос. ун-та. – 2016. – №3. – С. 124–128.
4. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М., Наука, 1987. – 262 с.
5. Маслова, В. А. Основные тенденции и направления современной лингвистики / В. А. Маслова // Вестник РУДН. – 2018, Т.16. – № 2. – С. 172–190.
6. Махмурян, К. С. Содержание понятий «филология» и «филологическая компетенция» на современном этапе / К. С. Махмурян // Вестник Московск. ун-та. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 3. – С. 202–206.
7. Тюпа, В. И. Аналитика художественного (введение в литературоведческий анализ). – М.: Лабиринт, РГГУ, 2001.

УДК 811.161.1'243:81'42:378.147

Румянцева Е. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДИСКУРСИВНЫХ СЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена вопросам изучения дискурсивных слов на занятиях по русскому языку как иностранному. Анализируются причины, по которым дискурсивные слова должны стать предметом изучения на занятиях по

РКИ, а также описываются основные сложности при включении данного языкового материала в процесс обучения.

Ключевые слова: дискурсивное слово, субъективная модальность, лингвокультурология, коннотативное значение.

E. V. Rumyantseva

Saint-Petersburg State University

Discursive words in the Russian language classroom

The present article examines the problems of teaching discursive words in the Russian language classroom. It analyzes main reasons why discourse words should be included in learning process, and addresses some difficulties that could occur while presenting this topic to students.

Keywords: discursive word, subjective modality, language and culture studying, connotation.

Антропологическая парадигма изучения языка предполагает особое внимание к лексическим единицам, передающим субъективное мнение говорящего, его позицию по отношению к адресату и содержанию высказывания. Это обуславливает большое количество лингвистических исследований, направленных на изучение *дискурсивных слов* ([1], [2], [7] и др.). В рамках класса дискурсивных слов исследователями обычно объединяются лексемы, принадлежащие к различным частям речи, но используемые с одной целью: такие слова помогают говорящему структурировать текст и обозначить себя, эксплицировать своё отношение к предмету речи, слушающему, ситуации общения [1]. Так, данный класс слов объединяет частицы (*же, ну, ведь, вот,* и др.), модальные слова (*наверное, очевидно, по-видимому, пожалуй* и др.), устойчивые сочетания (*должно быть, может быть, на самом деле, слава Богу* и др.) и пр. Таким образом, дискурсивные слова выделяются лингвистами на основе функционального принципа (функции выражения субъективной модальности), что представляется особенно значимым для методики преподавания русского языка как иностранного, так как помогает найти подход к системному описанию очень неоднородного лексического материала в учебных целях.

Актуальность изучения дискурсивных слов на занятиях по русскому языку как иностранному определяется целым рядом факторов. С одной стороны, употребление данной группы слов в речи характеризуется высокой частотностью (так, *же* является одним из

наиболее частотных слов русского языка) [4]. Дискурсивные слова распространены как в разговорной речи, текстах художественных произведений (например, *-ка, ведь, хорошо, ну, кстати* и др.), так и в текстах публицистического и научного стиля (например, лексемы *таким образом, во-первых, тем не менее, в целом*). С другой стороны, способность самовыражаться посредством выбора и употребления определённых языковых единиц, эксплицировать своё отношение к содержанию и адресату сообщения, подбирая языковые средства в соответствии с социолингвистическими параметрами ситуации общения, является важной составляющей коммуникативной компетенции. Понимание спектра оттенков значения, передаваемого определённым дискурсивным словом, а также правильная интерпретация его значения в заданном контексте может стать ключом к пониманию интенций адресанта в звучащем и письменном тексте. Задавая тональность общения, передавая широкий спектр эмоций по отношению к предмету речи и адресанту, дискурсивные слова могут многое сказать о языковой личности говорящего. Так, например, частотное использование в речи таких языковых единиц, как *же, ведь, на самом деле* могут свидетельствовать о полной уверенности говорящего в своей правоте, о его покровительственном отношении к адресанту, которому он как бы объясняет реальное положение дел (ср: *на самом деле всё гораздо проще* (мне известно, как обстоят дела в действительности, а вы ничего об этом не знаете), *да нет же* (вы заблуждаетесь, не понимаете очевидные вещи) и пр.).

Как отмечает В. И. Карасик, некоторые дискурсивные слова могут стать "эмблемами" языковой личности и даже языковой эпохи. С этой точки зрения понимание специфики их использования может стать важным условием правильной интерпретации художественного текста, понимания подтекста, сатирического значения некоторых высказываний. Так, например, в семидесятые годы слово *лично* стало знаком подчёркнутой преданности руководству страны и приобрело дополнительный дискурсивный смысл (некто мог бы и не принимать в чём-либо участия, но приложил усилия и продемонстрировал всем, что горячо заинтересован в общих успехах) (см. об этом [3]) В связи с этим данная лексема часто использовалась в пародиях, анекдотах, текстах сатирического характера.

Таким образом, изучение дискурсивных слов на занятиях с иностранными студентами обладает высокой актуальностью. Одна-

ко оно оказывается сопряжённым с рядом сложностей, обусловленных спецификой языкового материала. Так, многие дискурсивные слова характеризуются "размытостью" значения. Они способны передавать различные коннотации в зависимости от контекста, параметров коммуникативной ситуации, интонации, порядка слов, заданной тональности общения. Оказавшись вырванным из контекста, слово теряет "приращение" смысла, делающего его индикатором отношения говорящего к событию. В этом заключается трудность кодификации спектра значений дискурсивных слов в словарях. При попытке "вынуть" слово из контекста от их семантики остаётся только инвариантный компонент, который совсем не обязательно будет отражать интенции говорящего. Так, словарные издания фиксируют лишь два основных значения частицы *же*: усиление значения предыдущего слова и подчёркивание одинаковости, сходства чего-либо [5]. Однако проведённое исследование материалов Национального корпуса русского языка показывает широкие возможности данной частицы передавать различные коннотации, обусловленные контекстом, ситуацией использования. Например, уверенность говорящего в очевидности содержания высказывания (*Это же совсем разные цели*), упрёк (*Я же предупреждала!*), раздражение или удивление (*Какие же ещё доказательства тебе нужны!*) и пр. (см. об этом подробнее [6]). Коннотативные значения дискурсивного слова *же* в вышеприведённых примерах являются ситуативно-прагматическими и не могут быть кодифицированы. Вследствие этого обращение к словарям не сможет помочь иностранным учащимся правильно трактовать коннотативную составляющую значения подобных слов. Таким образом, задача презентации возможных коннотаций дискурсивных слов в иностранной аудитории требует специальной работы по исследованию функционирования каждой отдельной лексемы в живой речи для выявления возможного "приращения" значения, которое дискурсивное слово получает в возможных контекстах.

Второй сложностью изучения дискурсивных слов на занятиях по РКИ является лингвокультурологическая специфика многих из них. Так, например, Д. Быков называет слово *авось* одним из самых известных шибболетов русской культуры. Значение данного дискурсивного слова не может быть однозначно переведено на иностранный язык и требует специальной лингвокультурологической справки.

Таким образом, работа с дискурсивными словами на занятиях по РКИ обладает безусловной актуальностью, но является сопряжённой с некоторыми сложностями. При презентации данного языкового материала в иностранной аудитории целесообразным представляется составление учебной классификации возможных коннотативных значений многих широкоупотребляемых дискурсивных слов, выборка языкового материала, иллюстрирующего возможности их употребления, а также разработка специальной системы упражнений, направленной на выработку у иностранных студентов способности трактовать значения дискурсивных слов с учетом контекста, интонации, а также синтаксической конструкции высказывания.

Литература

1. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка / сост. А. Н. Баранов, В. А. Плузгян, Е. В. Рахилина [и др.]. – М.: Помовский и партнеры, 1993. – 207 с.
2. Зализняк, А. А. Опыт семантического анализа русских дискурсивных слов: пожалуй, никак, всё-таки / А. А. Зализняк, Е. В. Падучева // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2018. – № 22 (3). – С. 628–652.
3. Карасик, В. И. Дискурсивные слова как эмблемы личности / В. И. Карасик // Экология языка и коммуникативная практика. – 2016. – № 1. – С. 26–34.
4. Ляшевская, О. Н. Частотный словарь современного русского языка / О. Н. Ляшевская, С. А. Шаров. – М.: Азбуковник, 2009. – 1087 с.
5. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981. – Т. 1. – 702 с.
6. Румянцева, Е. В. Проблема обучения американских студентов многозначным частицам русского языка (на примере частицы *же*) / Е. В. Румянцева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – Т. 3, № 12 (54). – С. 173–177.
7. Шерстяных, И. В. Дискурсивное слово "хорошо и его функции в современном русском языке" / И. В. Шерстяных // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 21 (275). – С. 146–152.

УДК 811.161.1:81'367.623

Соколова А. П.

Санкт-Петербургский государственный университет

СИНОНИМЫ «НЕПОКОЛЕБИМЫЙ», «НЕСГИБАЕМЫЙ», «НЕПРЕКЛОННЫЙ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

В статье рассматриваются особенности употребления синонимичных прилагательных *непоколебимый*, *несгибаемый*, *непреклонный* на основе дан-

ных лексикографических источников, контекстов «Национального корпуса русского языка» и Интернет-источников, результатов анкетирования носителей русского языка.

Ключевые слова: языковая картина мира, стереотипное представление, значение, анкетирование, синонимы.

A. P. Sokolova

Saint-Petersburg State University

Synonyms «firm», «stalwart» and «steadfast» in the Russian linguistic view of the world

The article discusses the features of the use of the synonymous adjectives “firm”, “stalwart”, “steadfast” on the basis of lexicographic sources, contexts of the Russian National Corpus and Internet sources, the results of a survey of native Russian speakers.

Keywords: linguistic view of the world, stereotypical image, definition, survey, synonyms.

В русском языковом сознании присутствует стереотипное представление о несгибаемом человеке, однако существуют различия в особенностях употребления прилагательного *несгибаемый* и его ближайших синонимов, прилагательных *непоколебимый* и *непреклонный*, которые необходимо комментировать в иностранной аудитории.

Анализ толковых словарей [1]–[3] позволил составить сводные дефиниции прилагательных: *непоколебимый* – «такой, что нельзя поколебать, непреклонный, стойкий»; *несгибаемый* – «непреклонный, стойкий»; *непреклонный* – «стойкий, твердый». В данных определениях присутствуют другие синонимы, круговые отсылки, что осложняет дифференциацию единиц. Внутренняя форма всех слов указывает на невозможность изменения положения человека в пространстве (*непоколебимый* – тот, кого нельзя поколебать, *несгибаемый* – тот, кого нельзя согнуть, *непреклонный* – тот, кого нельзя преклонить), в переносном смысле – на невозможность влияния на характер человека.

Материалы «Национального корпуса русского языка» [4] и Интернет-источников позволили выявить некоторые закономерности в употреблении синонимов: все анализируемые прилагательные используются для определения третьего лица (ситуации самоопределения отсутствуют) или группы лиц. Не было обнаружено кон-

текстов, где субъектом выступает ребенок. В качестве субъекта выступают лица мужского пола либо группа лиц, например: герой, коммунист, артист, Иванов, человек, муж, Иисус Христос и др. Женщина выступает в роли субъекта только при сочетании с прилагательным *несгибаемый*, например: «Осталась чужая Трехгорная мануфактура, осталась несгибаемая Вера Ивановна, остался Институт иностранных языков, в котором она проработала всю жизнь. (Евгения Пищикова. Пятиэтажная Россия (2007) // «Русская Жизнь», 2008); «Она известна в мире как несгибаемый лидер демократического движения Бирмы, ей присуждена Нобелевская премия мира за 1991 год» (Николай Листопадов. Когда наступает рассвет // «Наука и религия», 2007) – [4].

Отрицательно и иронично оцениваются люди, превышающие негласную положительно воспринимаемую норму, то есть люди, не готовые идти на компромисс, негибкие: «Говорят, что побеждает сильнейший... Что же ты, Софа, несгибаемая и властная, снова чувствуешь себя проигравшей?» (Иван Наумов. Мумбачья площадка (2007)); «А ты, весь такой несгибаемый, пошел в тюрьму. Теперь кормишь вшей и клопов. Мачо сраный» (Андрей Рубанов. Сажайте, и вырастет (2005)) – [4].

Наиболее часто употребляемые наименования субъектов можно объединить в группы:

– наименования лиц по видам деятельности, имеющим отношение к советской действительности, а также сочетание «борец за что-либо»: «Неудобнов замечательный человек, кристально честный, несгибаемый коммунист сталинской складки» (Василий Гроссман. Жизнь и судьба, часть 2 (1960)); «Весь мир любит и уважает его – непреклонного борца за свободу народов» (Олег Гриневский. Восток – дело тонкое (1998)); «Просто: и среди нас есть такие мужественные и несгибаемые борцы за свободу рабочего класса, которые... и т. д. до конца» (Ю. О. Домбровский. Факультет ненужных вещей, часть 5 (1978)) – [4];

– названия лиц, связанных с религией: имена святых и религиозных деятелей: «Твое имя будет навеки благословенно, когда этот народ-правдолюбец будет всегда видеть в тебе твердого и непоколебимого поборника правды Христовой» (неизвестный. Исторические дни // Журнал Московской Патриархии, № 02, 1945); «А между тем в Москве появился несгибаемый защитник старины – Аввакум» (Александр Алексеев. Неистовые ревнители. Московская Русь

в XVII веке // «Наука и жизнь», 2009) – [4]. Данная группа неслучайна, ведь многие святые, библейские герои и религиозные деятели претерпевали множество страданий и лишений, проявляя стойкость и силу духа.

Исследуемые прилагательные встречаются в предложениях с другими однородными членами, при этом оценка может быть двойственная, например, отрицательная: «Уже с первого взгляда Подберезкин узнал в нем знакомый по гражданской войне тип тупого и непоколебимого коммуниста, для которого ничего другого на свете не существовало, кроме двух-трех яростно коммунистических фраз, даже не понятых» (Е. А. Гагарин. Возвращение корнета (1945–1948)); «Добрейший редактор газеты Курс (он изображал из себя непреклонного и беспощадного комиссара) набирал этих мальчишек без счета и давал всем им хлебные карточки» (К. Г. Паустовский. Повесть о жизни. Время больших ожиданий (1958)) – [4]. Однако чаще встречаются контексты с положительной оценкой: «Он был высок ростом, строен, белокур, с каким-то особым обаянием доброго, мягкого, но в чем-то непреклонного человека» (Ю. В. Грифонов. Нетерпение (1973)); «Принимая ее с благодарностью, я словно вижу перед собой этого учителя учителей, страстного, прямого, непоколебимого человека, который мечтал о том, что со временем все учителя станут народными» (Самуил Маршак. Письма (1950–1964)) – [4].

Исследуемые прилагательные встречаются в одном контексте с другими синонимами (твердый, крепкий, железный), в том числе и друг с другом: «Умника из первой роты, дерзкого, непреклонного, прямого в суждениях, несгибаемого упряма, вызывали в особый отдел» (Виктор Астафьев. Прокляты и убиты. Книга первая. Чертова яма (1995)); «Мы сами придумали и распустили о себе все эти сказки: о том, что мы несгибаемые, практически железные, нам все нипочем, мы не знаем стрессов» (Герман Садулаев. Шалинский рейд (2009) // «Знамя», 2010); «Для народа, столь твердого и непреклонного, как российский, одни крутые перемены действительны», – читаем в записи диалога Петра с Лейбницем в Торгау» (Ольга Кошелева. Пигмалион, отец отечества (2007) // «Родина», 2011) [4].

Анализируемые прилагательные не субстантивируются, но употребляются в краткой форме: «Несмотря на количество разговоров о третьем поединке с „Канело“ Головкин непреклонен. Он уверяет, что смотрит не дальше, чем его поединок с 35-летним Ролл-

сом, который не потерпел ни одного поражения в 18 боях с момента начала своей карьеры, которая началась относительно поздно» [<https://www.sports.kz/news/golovkin-nepreklonen-ggg-u>]; «И пусть сегодня он непреклонен – я не сдамся. Я знаю, чего хочу» [<https://socratify.net/quotes/sumerki/155169>].

Все прилагательные употребляются в превосходной степени, что свидетельствует о том, что данные качества могут проявляться в большей или меньше степени: «Сталин бил по представлению о том, что Молотов – самый твердый, самый несгибаемый последователь Сталина» [<https://novayagazeta.ru/articles/2017/12/06/74821-voz>]; «Считался одним из самых непреклонных поборников воровского закона и тех традиций, которым следовали «честняги» – честные арестанты того времени» (Андрей Ростовский. По законам волчьей стаи (2000)). Сочетание *самый непоколебимый* чаще всего встречается в заголовках: «Самый непоколебимый политик. Теракт в Афганистане» [<https://yatakumayu.ru/vzryv-v-afganskom-parlamente/>]; «Кто самый непоколебимый? 10 принципов каждого знака зодиака!» [<https://www.facebook.com/elisheva.ru/photos/a.8944120>]; «Назван самый непоколебимый нарушитель» [<https://novosti-n.info/ukraine/read/41109.html>].

Результаты анкетирования, в котором принимали участие 56 человек, показали, что *непоколебимый* (9 ответов) употребляется чаще двух других прилагательных (несгибаемый – 3, непреклонный – 2). Исходя из приведенных информантами дефиниций, можно сделать вывод о том, что для носителей русского языка *непоколебимый* – это твердый именно в своих воззрениях, *несгибаемый* – это проявляющий стойкость в ответ на внешние факторы, тогда как *непреклонный* – не поддающийся уговорам. Для всех трех слов информанты не давали отрицательных оценок. Следовательно, данные качества оцениваются в русской языковой картине мира положительно. Выявленные особенности использования синонимичных прилагательных необходимо учитывать при межкультурной коммуникации, в практике преподавания русского языка в иностранной аудитории и при составлении учебных словарей синонимов русского языка.

Литература

1. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка : толково-словообразоват. : свыше 136000 слов. ст.: ок. 250000 семант. единиц : в 2 т. / Т. Ф. Ефремова ; [Федер. прогр. книгоизд. России]. – М.: Рус. яз., 2000.

2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4 изд. – М.: А ТЕМП, 2006. – 944 с.

3. Словарь русского языка: в 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1999.

4. Национальный корпус русского языка // НКРЯ: [сайт]. –URL: <http://www.ruscorpora.ru/search-para-en.html> (Дата обращения: 14.04.2020).

УДК 811.161.1:008:81'373.7

Сретенская Л. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРОТИВОПОЛОЖНОСТИ РУССКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА НА ПРИМЕРЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С СЕМАНТИКОЙ «ОБМАН»

В статье рассматриваются противоположности русского национального характера, отраженные во фразеологических единицах с семантикой «обман». Анализ показывает, что при обмане успех или неуспех в его осуществлении демонстрирует, с одной стороны, такое качество характера, как доверчивость, простодушие, наивность, а с другой стороны, – недоверчивость, хитрость, опытность, ловкость в житейских делах.

Ключевые слова: языковая картина мира, фразеология, семантика обмана, противоречивость русского национального характера.

L. V. Sretenskaya

Saint-Petersburg State University

The opposites of the Russian national character on the example of phraseological units with the semantics of «deception»

The article examines the opposites of the Russian national character, reflected in phraseological units with the semantics of "deception." The analysis reveals that depending whether deception and subterfuge ended up in success or failure, such traits of character as credulity, gullibility and naivety, on the one hand, or distrust, trickery, mental agility and worldly wisdom, on the other hand, are demonstrated.

Keywords: linguistic view of the world, phraseology, semantics of deception, inconsistency of the Russian national character.

Изучение фразеологических единиц (ФЕ), в которых проявляются национальный опыт, традиции, характер каждого народа, в

том числе его противоречия, актуально для современных исследований. Семантика фразеологизмов связана с культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке, с фоновыми знаниями носителей языка, с практическим опытом языковой личности. Различные стороны материального и духовного мира личности, мораль, система ценностей, менталитет, национальный характер отражены в языковой картине мира определенного народа.

Языковая картина мира как совокупность знаний о мире закрепляется в лексике, фразеологии и грамматике. Одним из важных понятий во взаимоотношениях людей является обман – слова, поступки, действия и т. п., намеренно или ненамеренно вводящие других в заблуждение. Языковое выражение понятия «обман» многообразно. Как отмечают исследователи, обман может быть воплощен как реальный поступок (например, акт мошенничества, любовной измены) и как речевой акт (говорение неправды). Значимость обмана как явления определяет значительный объем фразеологизмов данной семантики и высокую степень экспрессии, присущей «обманным» языковым единицам [1, с. 5–15].

Реализацию концепта «обман» в языке изучали Н. Н. Панченко, В. С. Кучко, И. Э. Федюнина, Н. А. Сабурова, А. В. Гриценко, А. В. Яськова, Л. Малецки и др. Хотя об отражении противоречивости русского национального характера в языке написано достаточно, однако фразеологизмы данной семантики не входили в круг рассмотрения лингвистов в этом аспекте. Материалом для анализа послужили 175 ФЕ с семантикой «обман», выбранных из «Фразеологического словаря русского литературного языка» А. И. Федорова. Эти фразеологизмы с точки зрения семантических составляющих можно разделить на 2 группы: 1) по способу совершения обмана (активная ложь, пассивная ложь, клевета, преувеличение, лесть, притворство, акциональный обман [3, с. 180]; 2) обман как действие, имевшее или не имевшее результата. Рассмотрим группу 2.

Большинство фразеологизмов акцентирует внимание на самом обмане, т. е. мы можем предположить, что эти действия достигли результата, обман оказался «успешным» и обманывающий достиг своей цели или, наоборот, обмануть не удалось. Например, фразеологизм *купить kota в мешке* имеет значение «приобретать, получать что-либо, не имея представления заранее о качестве при-

обретаемого», т. е. человек может сам дать себя обмануть, не старается уберечься от обмана. Значение фразеологического единства *на мякине не проведешь* – «не обманешь, не одурачишь», т. е. так говорят о человеке опытном, который может разобраться в ситуации, понять, что его хотят обмануть и не дать себя обмануть.

К «успешному» обману отнесены 42 ФЕ из исследованного корпуса. Например, фразеологизм *попадаться (попасть) на удочку*, во фразеологическом словаре объясняется так: «дать себя обмануть, провести, перехитрить; обмануться, соблазнившись, обольстившись чем-либо». Он содержит в себе значение успешного обмана с применением хитрости. Этот фразеологизм входит в синонимический ряд «*попасться на (чью-либо) удочку; попасться в ловушку; оказаться обманутым; клюнуть, попасться на крючок*». К данной группе относим такие фразеологизмы, как *клевать на приманку, наставить нос, несолоно хлебавши, обводить /обвести вокруг пальца, обмануть старого воробья на мякине, оставлять (оставить) с носом, объехать на (кривой) кобыле, оставаться (остаться) ни с чем, принимать желаемое за действительное, **принимать за чистую монету**, развесить уши* и т. п.

Семантика таких ФЕ, по мнению И. Э. Федюниной, репрезентирует образы потенциальной жертвы обмана. Фразеологизмы, входящие в группу «успешный обман», представляют собой жертву обмана с признаками «слабости, глупости, пассивности, чрезмерной доверчивости, вызывающими некоторое презрение и актуализирующими долю ее вины в успешном обмане» [4, с. 17]. Реципиент в какой-то степени дает сам себя обмануть. Например, фразеологический словарь так объясняет *несолоно хлебавши* (наряду с *оставаться (остаться) ни с чем, оставаться (остаться) в дураках, оставаться (остаться с носом)*: обманувшись в своих ожиданиях, не добившись желаемого, в полном разочаровании, т. е. сам человек оказался виноват в том, что обманулся, не получил того, что хотел, ошибся в расчетах либо по доверчивости, либо по наивности, либо по глупости.

Следует отметить, что по опросу Фонда "Общественное мнение", проведенному в 2013 г., 60 % считают русских доверчивыми, а 74 % – простодушными. Иногда это в плюс ("нет камня за душой"), иногда означает чрезмерную наивность [<https://rg.ru/2013/07/03/osobennosti-site.html>]. События последних лет – успех различного рода мошенничеств – подтверждают это.

В группу «разоблачение обмана» входят фразеологические единицы, показывающие, что обман не удался по каким-то причинам. В этом случае, по мнению И. Э. Федюниной, у реципиента находим «признаки проницательности, опытности, хитрости, недоверчивости и т. п., которые в потенциале могут быть направлены на защиту от обмана и в таком применении вызывают уважение» [4, с. 17]. Таким образом, человек не дает себя обмануть или разоблачает совершенный обман. В исследованном корпусе выделены 23 ФЕ: *вывести на свет божий (на чистую (свежую) воду), дело нечисто, на мякине не проведешь, прижать к стенке (к стене), приоткрыть завесу, раскрыть игру (карты), сорвать маску (маски), стреляный воробей* и т. п.

Семантически эта группа неоднородна, в ней можно выделить три значения. Семантика ФЕ 1 группы заключается в том, что реципиента невозможно обмануть по причине его проницательности, опытности и т. п. – *на мякине не проведешь; на кривой не объедешь; стреляный воробей; тертый калач*. Фразеологизм *стреляный воробей* в словаре имеет толкование – «кто-то очень опытный, бывалый. Подразумевается, что кто-л., побывав в разных переделках и трудных ситуациях, приобрёл горький опыт и стал осторожен и хитёр». А пословица «Старого воробья на мякине не проведёшь» имеет в виду суждение об опытном, бывалом человеке, который уже многое повидал и обмануть или провести которого не так-то просто.

Группу 2 составляют ФЕ, которые показывают раскрытие осуществленного обмана – *вывести на чистую воду; припереть к стенке; сорвать маску* и т. п. Таким образом, фразеологизмы этих двух групп отражают такие качества, как опытность, активность, проницательность, даже некоторую ушлость.

Особенности семантики ФЕ группы 3 заключены в том, что сам обманщик не хочет больше обманывать – *раскрыть (все) карты; снять маску (маски); сбросить (снять) все покровы* и т. п. Например, *снять маску* в словаре объясняется как «перестать скрывать свою подлинную сущность, свои истинные чувства или намерения, прекращать притворяться», т. е. отказаться от обмана, что может демонстрировать такое качество, как совесть, желание поступать по справедливости.

Проведенный анализ подтвердил, что национальный характер и другие факторы определяют специфичность фразеологического состава русского языка. В языке нашли отражение противополож-

ности в характере нашего народа. Таким образом, фразеологизмы демонстрируют, с одной стороны, такое качество характера, как доверчивость, простодушие, наивность, совестливость, а с другой стороны, – недоверчивость, хитрость, проницательность, опытность в житейских делах.

Литература

1. Кучко, В. С. Семантико-мотивационное поле «Ложь, обман» в русской языковой традиции: магистерская диссертация / В. С. Кучко; Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург, 2014. – 170 с.
2. Федоров, А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка: около 13000 фразеологических единиц / А. И. Федоров. – 3-е изд., испр. – М.: АСТ [и др.], 2008. – 879 с.
3. Панченко, Н. Н. Обман: антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. – Волгоград: Парадигма, 2005. – Том 1. – 352 с.
4. Федюнина, И. Э. Концепт «обман» в русской, английской и немецкой языковых картинах мира, репрезентируемых фразеологизмами / И. Э. Федюнина // Вестник ЧГПУ. – 2008. – № 10. – С. 223–236.

УДК 811.161.1:81'276.3:82-92

Федотова Н. Л., Ма Вэнь Да

Санкт-Петербургский государственный университет

РАЗГОВОРНАЯ И ПРОСТОРЕЧНАЯ ЛЕКСИКА В УСТНОМ ДИАЛОГЕ НА ОБЩЕСТВЕННО- ПОЛИТИЧЕСКИЕ ТЕМЫ

В статье анализируются группы разговорной и просторечной лексики на материале программ радио «Эхо Москвы». Описаны функционально-семантические особенности разговорной и просторечной лексики в устном диалоге на общественно-политические темы.

Ключевые слова: разговорная и просторечная лексика, устный диалог, общественно-политические темы, русский язык.

N. L. Fedotova, Ma Ven Da

Saint-Petersburg State University

Colloquial and rude vocabulary in oral dialogue on social and political topics

The article analyzes the groups of colloquial and rude vocabulary on the material of the radio programs "Echo of Moscow". The functional and semantic fea-

tures of colloquial and vernacular vocabulary in oral dialogue on social and political topics are described.

Keywords: colloquial and rude vocabulary, oral dialogue, social and political topics, Russian language.

Для анализа функционально-семантических особенностей разговорной и просторечной лексики в устной диалогической публичной речи мы отобрали методом случайной выборки 106 лексических единиц из таких программ радио «Эхо Москвы», как «Личный прием», «Невзоровские среды», «Особое мнение» и др. (авг. 2019 – апрель 2020 г.).

Все лексические единицы были распределены по 7-ми группам, которые отличаются стилистическими оттенками.

I. Разговорное

СКОВЫРНУТЬ что/кого 2. Прогнать, заставить уйти, покинуть занимаемое место, должность [8, с. 287]. *Поскольку мы не можем **сковырнуть** ту негодяйскую власть, но пошутить еще можно.*

II. Разговорное, шутливо-ироничное

ПРОРЕЗАТЬСЯ. *Шутл.* Неожиданно появиться после долгого отсутствия, преодолев препятствия, пройдя через трудности [7, с. 512]. *Дважды **прорезался** в медийном поле В. В. Второй раз он прорезался сегодня, вероятно оценив жутковатость.* В данном контексте реализована только часть значения 'неожиданно появиться после долгого отсутствия', причем с ироничным оттенком.

III. Разговорное, неодобрительное

ХАЛТУРА. 2. Небрежно, наспех выполненная работа; недоброкачественный результат (\approx Туфта) [8, с. 407]. Но вот так его цыганочка с выходом, которая была – второе выступление – на первый взгляд абсолютная **халтура**, но это не так.

IV. Разговорно-сниженное

НАКРЫТЬСЯ. Разг.-сниж. пропáсть [1, с. 586]. Если **накроются** эти компании, где мы будем брать продукты?

V. Просторечие

Приведем примеры просторечной лексики, встречающейся в диалогах радио «Эхо Москвы».

ПИНАТЬ, -аю, -аешь; несов., кого-что (*прост.*). Давать пинки, толкать. [3, с. 518]. Здесь глагол использован в переносном значении 'обвинять, упрекать'. *Да ладно Геннадия Андреевича **пинаем!***

VI. Просторечно-пренебрежительное

КРАНТЫ. сказ., кому (*прост.*). Конец, каюк, капут [3, с. 303]; *Сниж.* Крах, безвыходное положение, бесповоротное завершение чего-л. [7, с. 382]. *Какие чувства Вы испытываете? Это кранты?*

VII. Грубо-просторечное (бранное)

ХАРЯ. 2. Бран. О человеке, который вызывает отвращение, презрение, негодование [8, с. 411]. Сегодня это уже практически норма, когда навстречу тебе высовывается вот такая **харя** государственная.

В диаграмме 1 представлены группы разговорной и просторечной лексики в количественном соотношении.

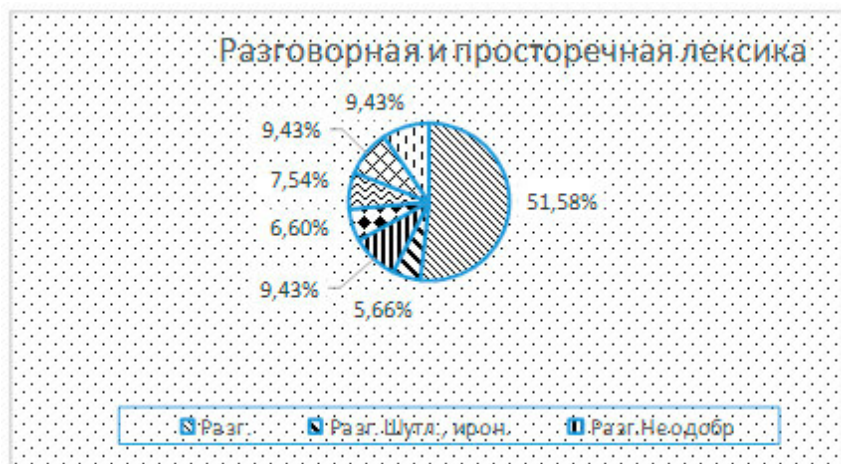


Диаграмма 1. Группы разговорной и просторечной лексики в диалогах «Эхо Москвы».

Как видно из диаграммы, в устных диалогах используется больше всего разговорных слов и выражений без дополнительных помет, а просторечная лексика составляет 26,4 % от общего количества исследуемого материала. На основании этого можно утверждать, что участники программ ограничивают себя в употреблении просторечий.

Функционально-стилистические просторечия соответствуют грамматическому или произносительному стандартам, но вступают

в противоречие со стилистическими и этическими эталонами [6, с. 64].

С точки зрения структуры, анализируемые лексические единицы можно разделить на простые лексемы, устойчивые словосочетания, фразеологизмы и высказывания (поговорки и поговорки).

Простые лексемы (80,55 %)

НЕОХОТА, в функции сказ. с инф. Не хочется, нет желания что-то делать (*разг.*) [1, с. 632]. *Мне неохота здесь зачитывать в эфире, что люди пишут.*

Устойчивые словосочетания

НА ФИГА. *Грубо-прост.* Зачем, для чего, к чему (нужно, сдаюсь и т. п.) [5, с. 715]; в зн. нареч. *Сниж. Шутл.-ирон.* О том, что совершенно не нужно кому-л. из-за отсутствия у него интереса или предрасположенности к чему-л. (*≈ НА ЧЕРТА...*) [8, с. 391]. *А, вот-вторых, на фига ее спасать? – возникает у меня простой вопрос.* Можно уточнить, что так говорят о бессмысленных усилиях, действиях.

Фразеологизмы

ЗАКИДАТЬ ШАПКАМИ. Хвастливое обещание, заверение легко одолеть, победить кого-л. [4, 2003, с. 588]; *Прост. Пренебр.* Легко и быстро победим. Хвастливое, легкомысленное уверение в победе [5, с. 240]. *«Ой, это всё там, за границей, у нас ничего не будет». Ха-ха, шапками закидаем.*

Пословицы и поговорки

КОМУ ВОЙНА – КОМУ МАТЬ РОДНА́ (посл.). Значение: многими людьми трагические ситуации воспринимаются как горе, но оказываются те, кто наживается на этой беде (например, продают дефицитные товары по завышенной цене и получают большую прибыль). *Слушай, интересная история. Вот на самом деле, кому война – кому мать родна.*

Больше всего в нашем материале оказалось отдельных лексем, и это свидетельствует о продуктивности именно этой группы слов. Интересным представляется тот факт, что в некоторых случаях говорящие трансформируют фразеологизмы (например, *сопеть в тряпочку* вместо *молчать/помалкивать в тряпочку*).

Можно предложить еще одну классификацию разговорной и просторечной лексики – частеречную.

СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ

БЕДНЯГА. *Разг.* Тот, кто вызывает сострадание, сочувствие у окружающих, несчастный человек (о человеке или животном [1, с. 64]. *Сенцов, бедняга, с самого начала, поскольку на нем сосредоточилось внимание, то его ценность выросла.*

ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ

ТРУШНЫЙ. От англ. *true* – ‘истинный, настоящий, правдивый, подлинный’. В данном случае речь идет о телевизионных программах, которые снимаются в реальных пространствах (в квартирах, на улице и т. д.), а не в студии или павильоне, где используется профессиональное световое и звуковое оборудование. *Часть программ переходит в трушный режим.*

ГЛАГОЛЫ

ЛУПИТЬ/СЛУПИТЬ что = драть. 3. перен. Брать с кого-н. слишком дорого за что-н., обирать (*прост.*). [3, с. 179]; 5. Перен. Брать очень высокую плату с покупателя, запрашивать слишком дорого [7, с. 414]. В приведенном контексте глагол *слупить* означает ‘получить деньги, пользуясь ситуацией, удобным случаем’. ... *он за эту борьбу слупит что-нибудь особо ценное с Кремля.*

НАРЕЧИЯ

СПЕРВА. нар. (*прост.*) Сначала, вначале, раньше [3, с. 754]; (*прост.*) Сначала, первоначально [8, с. 299]; «Если что-то происходит сперва, это означает, что что-либо имеет место на начальном этапе какого-либо процесса, какой-либо деятельности; *в разг. речи*» [2, с. 1269]. *Но я сперва отвечу на вопрос про самоизоляцию и о том, как люди, доведенные до ручки, спрашивают меня, как им себя занять и как занимаю себя я.*

ЧАСТИЦЫ

НЕТУ, в знач. част. или в функц. сказ. Нет, не имеется, отсутствует [7, с. 512]. *По-прежнему нету, к сожалению, рядом с нами Дымарского.*

В группе используемой разговорной лексики лидирующие места занимают существительные и глаголы. Выполняя номинативную функцию, существительные с разговорной окраской позволяют в экспрессивной форме выразить отношение к лицам, явлениям, процессам, событиям.

Персонализация и непосредственность общения, будучи внеязыковыми факторами, активно влияют на выбор тех или иных лексических единиц в спонтанной речи участников устных диалогов в радиопрограммах.

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
2. Дмитриев, Д. В. Толковый словарь русского языка / Д. В. Дмитриев. – М.: АСТ, 2003. – 1578 с.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов., Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: Темп, 2006. – 944 с.
4. Фразеологический словарь русского языка / авт. кол.: проф. И. В. Федосов, к. ф. н. А. Н. Лапицкий [и др.]. – М.: ИОНВЕС, 2003. – 608 с.
5. Фёдоров, А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка / А. И. Фёдоров. – 3-е изд., испр. – М.: Астрель, АСТ, 2008. – 881 с.
6. Химик, В. В. Поэтика низкого, или просторечие как культурный феномен / В. В. Химик. – Санкт-Петербург: Филол. факультет СПбГУ, 2000. – 269 с.
7. Химик, В. В. Толковый словарь русской разговорно-обиходной речи: в 2 т. Т. 1 / В. В. Химик. – СПб.: Златоуст, 2017. – 530 с.
8. Химик, В. В. Толковый словарь русской разговорно-обиходной речи: в 2 т. Т. 2 / В. В. Химик. – СПб.: Златоуст, 2017. – 530 с.

УДК 811.161.1:81'37:81'42

Цао Лина

Санкт-Петербургский государственный университет

СЕМАНТИКА УСТУПИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ

В статье рассматриваются семантические разновидности уступительных конструкций в русских научных текстах. Анализ 1331 примеров, извлеченных методом сплошной выборки из научных статей по лингвистике, лингвокультурологии, литературоведению и методике преподавания русского языка и литературы в номерах журнала «Мир русского слова» за 2011–2020 гг., показал, что в них различаются те же самые шесть типов значений, что и в русском языке в целом. При этом наиболее частотными в научных статьях являются конструкции с уступительно-ограничительным значением (они составляют 51,09 % всех уступительных конструкций).

Ключевые слова: русский язык; уступительные отношения; уступительные конструкции; научный текст.

Semantics of concessive constructions in the scientific texts

The article deals with the semantic varieties of concessive constructions in Russian scientific texts. Analysis of 1331 examples, extracted by the method of continuous sampling from scientific articles on linguistics, cultural linguistics, literary criticism and methodology of teaching the Russian language and literature in the issues of the magazine "The World of the Russian Word" for 2011 – 2020, showed that the same six semantic types are distinguished in them as in Russian as a whole. At the same time, the most frequent in scientific articles are constructions with a concessive-limiting value (they make up 51.09% of all concessive constructions).

Keywords: Russian language, concessive relations; concessive constructions; scientific text.

Языковые средства выражения уступительных отношений в русском языке описаны довольно подробно [1–3 и др.], однако средства их выражения в научном стиле речи пока еще глубоко не исследовались. Актуальность их изучения обусловлена их значимостью в научных текстах, так как никакая научная аргументация не может иметь места без уступки, то есть частичного признания справедливости противоположной точки зрения.

В данной статье кратко излагаются результаты анализа 1331 уступительных конструкций, извлеченных методом сплошной выборки из научных статей по лингвистике, лингвокультурологии, литературоведению и методике преподавания русского языка и литературы в номерах журнала «Мир русского слова» за 2011–2020 гг.

Функционально-семантическая специфика уступительных конструкций в целом состоит в следующем: существуют два взаимосвязанных, но при этом противоположных события – главное и второстепенное, при этом второстепенное не является достаточным основанием для того, чтобы отменить собою главное [1, с. 130]. При этом выделяют шесть частных уступительных значений: реально-уступительное, уступительно-предположительное, усиленно-уступительное, уступительно-противоположное, уступительно-ограничительное, уступительно-возместительное [2, с. 105]. Как показывает анализ, все они имеют место и в научных статьях журнала «Мир русского слова». Рассмотрим примеры.

Реально-уступительное значение имеет место в простых предложениях, включающих предложно-падежные сочетания с предлогами *несмотря на, вопреки, независимо от*, и в сложноподчиненных предложениях с союзами *несмотря на то что, вопреки тому что, независимо от того, что*. Например:

(1) Проблема использования художественного текста в иноязычной аудитории, **несмотря на богатую историю**, продолжает интересовать методистов и преподавателей (Мир русского слова. 2019. – № 4. – С. 35).

Кроме того, реально-уступительное значение имеет место в простых предложениях с предложно-падежным сочетанием «*при + определительное местоимение (всем, всей, всех) + существительное в предложном падеже*»:

(2) Все революции **при всех их ужасных последствиях** ставили перед собой какие-то высокие задачи – свобода, равенство, братство (Мир русского слова. 2013. – № 1. – С. 73).

В некоторых случаях реально-уступительное значение может передаваться деепричастным оборотом:

(3) **Не имея формального выражения числовых и падежных значений через изменение окончаний**, они [несклоняемые существительные – Ц.Л.] всё же могут изменяться, оказываясь за пределами действия литературной нормы (Мир русского слова. – 2011. – № 1. – С. 18).

Для передачи уступительно-предположительного значения в научных текстах используются предложения с союзом «*пусть*»:

(4) Спасское-Лутовиново сегодня не только хранит память о Тургеневе, оно даёт возможность вернуться, **пусть ненадолго**, в особый мир – неведомый и пока ещё мало изученный, питавший творчество не только Тургенева, но и всей русской классической литературы XIX века – мир русской дворянской усадьбы (Мир русского слова. – 2018. – № 3. – С. 120).

Усилительно-уступительное значение передают сложноподчиненные предложения с союзными словами *как, что, кто, сколько, когда, куда, где* и частицей *ни*.

(5) **Как ни странно может кому-либо показаться**, такой зачин вполне располагает читателя (Мир русского слова. – 2011. – № 4. – С. 92).

Сложносочиненные предложения с союзами *но, однако* передают уступительно-противоположное значение. Иногда в них упо-

требляются относительные наречия «*все-таки*», «*все же*», «*все равно*», выполняющие функцию усиления значения союза «*но*», «*однако*». При наличии относительных наречий уступительно-противоположное значение выражается более отчетливо, чем при их отсутствии:

(6) Полные конструкции в Национальном корпусе русского языка встречаются гораздо реже, **но всё-таки встречаются и дают нам основание восполнять анализируемые** (Мир русского слова. – 2019. – № 4. – С. 10).

Сложноподчиненные предложения с союзом «*хотя*» выражают уступительно-ограничительное значение. Уступительные отношения в таких синтаксических конструкциях ослабляются. Данный тип предложения характеризует наличием семы ограничения, которая отражается в отношениях между фактическим и ожидаемым следствием:

(7) Хотя российское телевидение играет большую роль в консолидации носителей русского языка и задает определенную систему взглядов на окружающий мир, нормализующая роль этого средства воздействия на массовую аудиторию пока не заметна (Мир русского слова. – 2012. – № 2. – С. 83).

Уступительно-возмездное значение передается в сложносочиненных предложениях при помощи союза «*зато*»:

(8) Земледелец трудится с печалью и со слезами, **зато жнет с веселием и радостью** (Мир русского слова. – 2013. – № 1. – С. 64).

Таким образом, в научных статьях журнала «Мир русского слова» представлены те же самые семантические разновидности условных конструкций, которые характерны для русского языка в целом. Точно так же встречается и полный набор структурных типов предложений, в которых могут выражаться уступительные отношения: простые предложения с предложно-падежными уступительными конструкциями, простые предложения с деепричастными оборотами, сложноподчиненные предложения и сложносочиненные предложения.

По полученным нами данным было выявлено, что наиболее частотными в научных статьях являются конструкции с уступительно-ограничительным значением (они составляют 51,09% всех конструкций, а наименее частотными – конструкции с уступительно-предположительным значением (они составляют всего 1,35%).

1. Валгина, Н. С. Синтаксис современного русского языка / Н. С. Валгина. – 3-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 1991. – 431 с.
2. Лаврова, О. А. Функционально-семантическое поле уступительности в современном русском литературном языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук / О. А. Лаврова. – СПб., 2005. – 23 с.
3. Степаненко, С. Л. Выражение уступительных отношений в простом и сложном предложениях: пособие / С. Л. Степаненко, А. С. Степаненко. – Минск: БГУ, 2013. – 67 с.

УДК 811.161.1:81'367.3

Цюй Юнсинь

Санкт-Петербургский государственный университет

КЛАССИФИКАЦИЯ БЕЗЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

В тексте показываются различные классификации грамматического явления «безличные предложения», предложенные русистами, и демонстрируется характеристика появления безличных предложений в научном тексте. Обобщив эти классификации и характеристики, автор представил новую классификацию, особенно важную для анализа употребления безличных предложений в научном русском тексте.

Ключевые слова: безличные предложения, классификация безличных предложений, научный текст, синтаксис.

Qu Yongxin

Saint-Petersburg State University

Classification of impersonal sentences in scientific text

The text shows various classifications of the grammatical phenomenon of "impersonal sentences" proposed by Russianists and demonstrates the characteristics of the appearance of impersonal sentences in a scientific text. Summarizing these classifications and characteristics, the author presented a new classification, especially for the analysis of the use of impersonal sentences in the scientific text in Russian.

Keywords: impersonal sentence, classification of impersonal sentence, scientific text, syntax.

Безличные предложения, особый логично-грамматический тип предложения, характеризуются своей «отрицательностью», то есть

отсутствием положительных признаков, уточняющих характеристику субъекта (производителя действия или носителя состояния) [2, с. 317]. По мнению Потемби, безличные предложения – это выражение отсутствия подлежащего под влиянием невыразимого. Как уникальный способ выражения в русском языке безличные предложения широко используются в различных стилях.

Для того чтобы анализировать употребление безличных предложений в научной сфере, следует отметить, что категория использования безличных предложений в научных стилях относительно ограничена. Например, частота употребления безличных предложений, которые выражают психическое или физическое состояние человека, почти нулевая. Поэтому нам нужно представить новую классификацию безличных предложений в научных текстах. В таких условиях нам необходимо проанализировать и обобщить совместимость различных классификаций в текстах научных стилей.

Китайские русисты уделяют большое внимание грамматике русского языка. В своей исследовательской и преподавательской деятельности Хуан Ин (黄颖) представила такие классификации.

В её книге «Практическая грамматика русского языка» (新编俄语语法) представлена следующая классификация [3, с. 376]:

1. Безличные предложения со сказуемым из безличных глаголов и личных глаголов в безличном употреблении:

- 1) выражающие природное явление;
- 2) выражающие физическое и психическое состояние человека;

2. Безличные предложения со сказуемым из безличных вспомогательных глаголов;

3. Безличные предложения со сказуемым из предикативных наречий;

4. Безличные предложения, образованные из краткой формы причастий страдательного залога;

5. Безличные предложения, выраженные отрицательными конструкциями:

1) экзистенциальные безличные предложения отрицательного характера;

2) инфинитивные безличные предложения со сказуемым из инфинитива и отрицательных местоимения и наречия;

6. Безличные инфинитивные предложения:

1) в побудительном предложении выражается значение приказа, иногда с помощью частицы *бы*, чтобы выразить сильнее желание говорящего;

2) в вопросительном предложении выражается значение гипотетической возможности;

3) в повествовательном предложении выражаются необходимость, возможность, неотвратимость.

Очевидно, что эта классификация китайского ученого универсальна для разных стилей. Поэтому обратим внимание на более простую классификацию научных и технологических стилей. Пособие по специальности «Русский язык и русская культура в аспекте русского языка как иностранного» представляет более простое и интуитивно понятное объяснение грамматических явлений для иностранных студентов, чтобы они могли овладеть научным стилем. В книге «Методология научного исследования в магистратуре РКИ» редактор обращается к специфической грамматической особенности безымянных предложений в описании текста в научно-техническом стиле [1, с. 200]:

1. Безличные предложения с модальными словами, выражающими возможность/невозможность, необходимость;

2. Безличные предложения, главный член которых выражен безличным глаголом или личным глаголом в безличном употреблении с частицей *-ся* и без нее;

3. Безличные предложения с предикативными наречиями на *-о*.

После объединения классификаций, представленных двумя сторонами, мы получили такую новую классификацию:

1. Безличное простое предложение:

1) с модальными словами (выражающими, возможность/невозможность долженствования)

2) с глаголами (безличным глаголом или личным глаголом в безличном употреблении с частицей *-ся* и без нее)

3) с предикативными наречиями

4) с отрицательной предикативной конструкцией

2. Безличное сложное предложение, где главное предложение:

1) с модальными словами (выражающими возможность/невозможность долженствования)

2) с глаголами (безличным глаголом или личным глаголом в безличном употреблении с частицей *-ся* и без нее)

3) с предикативными наречиями.

Стоит обратить внимание на то, что предлагаемая нами классификация дана только с точки зрения анализа данного материала и не даёт стандарта, который можно использовать в разных стилях. Очевидно, что эта классификация проще, чем другие классификации. Поскольку все мы знаем, что, когда в научном стиле используются безличные предложения, они редко связаны со сверхъестественными силами или описывают психические или физические состояния под влиянием неизвестных внешних сил. Мы опускаем эту часть при представлении нашей собственной классификации и принимаем результаты, представленные в этом анализе, только в качестве отправной точки. Кроме того, стоит отметить, что чётко отделяем простые предложения от сложных предложений в классификации, чтобы анализировать и обобщить отобранные единицы.

Причина представления такой классификации заключается в том, чтобы позволить иностранным студентам лучше понять правила использования безличных предложений в научном тексте в процессе усвоения синтаксиса, а также улучшить свое мастерство в написании статей и других материалов.

Литература

1. Методология научного исследования в магистратуре РКИ: учебное пособие. / И. М. Вознесенская, Д. В. Колесова, Т. И. Попова, К. А. Рогова, О. В. Хорохордина; под ред. Т. И. Поповой. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2018. – 320 с.
2. Потебня, А. А. Из записок по русской грамматике : в 4 т. / А. А. Потебня. – Москва: Просвещение, 1958. – Т. 3. – 1968. – С. 549.
3. 新编俄语语法 / 黄颖编著. – 北京: 外语教学与研究出版社, 2008. – № 7.

УДК 811.161.1'243:81'276:61

Чжао Цихан

Санкт-Петербургский государственный университет

ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА ТЕРМИНОВ «МЕДИЦИНСКИЕ РОБОТОТЕХНИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ» В ТЕРМИНОСИСТЕМЕ БИМЕДИЦИНСКОЙ ИНЖЕНЕРИИ: ПРИНЦИПЫ ОПИСАНИЯ В ПРАКТИКЕ РКИ

В статье анализируются системные отношения в тематической подгруппе терминов «Медицинские робототехнические системы» как фрагмента терминосистемы биомедицинской инженерии. Внутренняя организация рассматриваемой подгруппы представлена в виде схемы. Термины предлагается анализировать по принципу словарной статьи.

Ключевые слова: термин, терминосистема, лексико-тематическая группа, лексико-семантическая группа, системные отношения внутри терминосистемы.

Zhao Qihang

Saint-Petersburg State University

Thematic group of terms «medical robotic systems» in the term system of biomedical engineering: principles of description in the practice of Russian as a foreign language

The article analyzes the systematic relations in the thematic subgroup of the terms "Medical robotic systems" as a fragment of the terminological system of biomedical engineering. The internal organization of the subgroup is presented in the diagram. The terms are analyzed on the basis of the dictionary article.

Keywords: term, term system, lexico-thematic group, lexico-semantic group, systematic relations within the terminological system.

Как известно, в России иностранцы изучают русский язык не только с целью познать культуру, историю страны, иметь возможность общения с носителями русского языка, но и с целью получения образования, медицинского в частности. Поэтому чрезвычайно важным представляется обучение будущих специалистов языку специальности, основой которой является знание терминосистемы той или иной сферы деятельности.

В настоящее время «основой новых научных достижений России» [4, с. 2] выступает область медицины, связанной с биомеди-

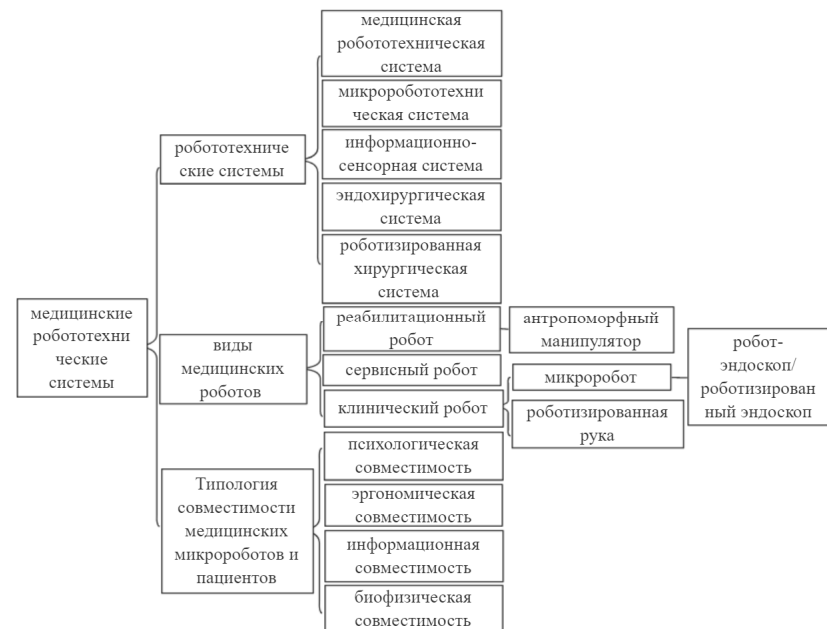
цинской инженерией, занимающейся изучением и разработкой технических и искусственных биологических объектов, а также созданием медицинской техники и внедрением технологии ее производства в эксплуатацию. Как мы видим, биомедицинская инженерия сочетает в себе инженерию и науки о жизни, охватывая деятельность широкого спектра: от непосредственного клинического применения к долгосрочным фундаментальным исследованиям природных и искусственных биомедицинских объектов.

Являясь областью совместной работы технологов, биологов и врачей, биомедицинская инженерия, на настоящий момент, требует выражения в терминах. И, следовательно, необходима классификация и систематизация ее терминов.

По данным нашего материала, термины биомедицинской инженерии можно рассматривать как тематическую группу, входящую в более крупное объединение лексико-семантическое поле (ЛСП) «Термины медицины». Внутри лексико-тематической группы «Термины биомедицинской инженерии» выделяются лексико-тематические подгруппы терминов и далее лексико-семантические группы терминов, объединяющиеся по разным отношениям: парадигматическим, синтагматическим и деривационным.

Системные отношения внутри рассматриваемой терминосистемы можно представить в виде следующих лексико-тематических подгрупп: «бионанотехнология»; «биомедицинские микросистемы»; «имплантируемые системы»; «биосенсерные и биоэлектронные системы»; «квазистатическая электромагнитная томография»; «биологические волновые воздействия»; «реабилитационная индустрия»; «телемедицина и глобальные информационные сети в здравоохранении»; «техническое обеспечение медицины катастроф»; «автоматизированные медицинские информационные системы»; «NBIC-конвергенция».

В настоящей статье мы подвергли анализу одну из лексико-тематических подгрупп в терминосистеме биомедицинской инженерии – «Медицинские робототехнические системы», которая, в свою очередь, подразделяется на лексико-семантические группы:



Термины каждой ЛСГ анализируются по принципу словарной статьи, что может использоваться в практике РКИ. Комментарии актуализируют следующие зоны: 1) толкование составляющих термина в лексикографических справочниках; 2) контексты; 3) сочетаемость с учетом данных, представленных контекстами; 4) значение термина, выводимое на основании данных лексикографических справочников и контекстов.

В качестве иллюстрации приведем комментарий одного из терминов, входящих в ЛСГ.

Робот-эндоскоп/ роботизированный эндоскоп

1) По данным нашего материала, рассматриваемый термин в текстах по БМИ

может быть представлен как в виде а) приложения (сущ. + - + сущ.): *робот-эндоскоп*; *эндоскоп-робот*; так и виде б) простого словосочетания с согласованным определением с двумя знаменательными компонентами (прил. + сущ.): *роботизированный эндоскоп*.

Однокомпонентная форма (т. е. приложение) состоит из трёх частей – *робот*, *эндо* + *скоп*. Слово *робот* заимствовано из чешско-

го слова *robot* [1, с. 1124], обозначающее «исполнительный механизм, программируемый по двум или более степеням подвижности, обладающий определенной степенью автономности и способный перемещаться во внешней среде с целью выполнения задач по назначению.» [ГОСТ Р 60.0.0.4-2019/ИСО 8373:2012]. *Эндо-* представляет собой первую часть сложных слов, оно заимствовано из греческого слова *endon*, обозначающего внутри [1, с. 1522], В данном термине *эндо-* указывает на применение *эндоскопа* и обозначает '(эндо- + греч. *skopeo* – рассматривать, исследовать) общее название трубчатых оптических приборов с осветительным устройством, предназначенных для визуального исследования полостей и каналов тела, в которые Э. вводят через естественные или искусственные отверстия' [3, с. 1379]. Прилагательное в составе двухкомпонентной формы данного термина *роботизированный* образован от глагола *роботизировать*, который в общеупотребительном значении обозначает 'внедрить-внедрять робототехнику в производство' [1, с. 1124].

2) «*Телеуправляемый робот-эндоскоп предназначен для диагностики трубчатых органов.*» [2, с. 45]; «В Калифорнийском техническом университете был *разработан роботизированный эндоскоп*» [2, с. 45–46].

3) *Телеуправляемый (что?), (что?) предназначен (для чего?), был разработан (что?)*.

4) Термин в области БМИ, по данным лексикографических справочников и контекстов, определяется как 'вид робота, представляющий собой оптический прибор с осветительным устройством, предназначенный для диагностики в виде визуального исследования полостей и каналов тела, в которые его вводят через естественные или искусственные отверстия'.

Таким образом, значения терминов в сфере БМИ выводятся на основании данных лексикографических справочников и контекстов, в толковании акцентировалось внимание на архисемах, находящихся выражение в наименовании подгрупп – лексико-семантических групп (ЛСГ), поскольку термины в рассмотренной ТГ представлены простыми словосочетаниями, состоящими, как правило, из двух (реже – трех) знаменательных слов (главного и зависимого). В качестве главного слова выступают имена существительные, в качестве зависимого – имена прилагательные, согласуемые с главным словом в роде, числе и падеже.

1. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка / С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1535 с.

2. Пахарьков, Г. Н. Биомедицинская инженерия: проблемы и перспективы: учеб. пособие / Г. Н. Пахарьков. – СПб.: Политехника, 2011. – 232 с.

3. Покровский, В. И. Энциклопедический словарь медицинских терминов / В. И. Покровский. – М.: Советская энциклопедия, 1984. – 1591 с.

4. Юлдашев, З. М. Биомедицинская инженерия – основа новых научных достижений России / З. М. Юлдашев // Биотехносфера. – 2014. – № 3 (33). – С. 2.

УДК 811.161.1:81'373.611:81'373.613:578.834.1

Юдина А. Д.

Санкт-Петербургский политехнический университет им. Петра Великого

ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В статье говорится об изменениях, которые произошли в русском языке в период пандемии коронавируса. Автор обращает внимание на то, что появилось много новых окказионализмов, значительную группу составляют заимствованные слова и те, которые вошли в разговорный язык из профессиональной речи; многие узловые слова расширили круг своей лексической сочетаемости, некоторые приобрели дополнительное значение. На большом количестве примеров показано, как изменилась жизнь в новой реальности и как к ней относятся современники.

Ключевые слова: лексика, словосочетания, ситуативные новообразования, окказионализмы, заимствованные слова.

A. D. Yudina

Saint-Petersburg State Polytechnic University Peter the Great

Impact of the coronavirus pandemic on the Russian language

The article talks about the changes that occurred in the Russian language during the coronavirus pandemic. The author draws attention to the fact that many new occasionalisms have appeared, a significant group consists of borrowed words and those that have entered the spoken language from professional speech; many common words have expanded the range of their lexical compatibility, some have acquired additional meaning. A large number of examples show how life has changed in the new reality and how contemporaries relate to it.

Keywords: vocabulary, phrases, situational neoplasms, occasionalisms, borrowed words.

Пандемия COVID-19 потрясла всё человечество. Она полностью изменила нашу жизнь. Трагедия породила огромное количество новых слов. Во всех средствах массовой информации сейчас постоянно употребляют слова, которые будут напоминанием о нашем времени: *коронавирус*, *ковид* (COVID-19, аббревиатура от англ. *CoronaVirus Disease 2019*) [1], *пандемия*, *карантин*, *самоизоляция*, *вирус*, *маски*...

Значительную группу появившихся в 2020 году в русском языке слов составляют заимствования, в основном из английского языка: *суперспредер* (калька с англ. *superspreder*) – человек, который заражает больше людей, чем обычный инфицированный; *думскроллинг* (от англ. *doomscrolling*, *doom* – гибель, *to scroll* – листать) – постоянное чтение негативных новостей, в результате чего ухудшается эмоциональное состояние человека; *карантиношейминг* (карантин + шейминг от англ. *shame* – позор) – гнев людей, которые считают, что кто-то неправильно соблюдает условия карантина; *локдаун* (от англ. *lockdown* – строгая изоляция граждан друг от друга для снижения заболеваемости коронавирусной инфекцией) [2].

Британские лингвисты назвали «локдаун» словом года.

У многих вызвало недоумение написание слова «*коронавирус*». Оно является полностью заимствованным из английского языка – «*Coronavirus*», поэтому буква «а» здесь не соединительная гласная, а часть основы, как и в «*ротавирус*», «*папиломавирус*» [3].

В средствах массовой информации слово «*коронавирус*» употребляется сейчас очень часто, поэтому его стали сокращать. И оно совпало с названием головного убора монарха – «*корона*», которая является символом власти. Таким образом, в новой реальности это слово приобрело дополнительное значение: «Паника опасней *«короны»*» (МК, 14-21.10.2020); «*Корона*»: спад или подъём?» (СПбвед., 11.12.2020); «*Корона*»: второе пришествие» (АиФ, 2020, № 42). Новое значение слова «*корона*» на страницах печати не всегда подчеркивается кавычками: «*Корона* давит на бизнес» (АиФ, 2020, № 52) – пандемия стала испытанием для многих компаний и людей во всем мире.

Дополнительное значение приобрели и слова «*подозрительный*» – тот, у кого, возможно, есть инфекция коронавируса; «*контактный*» – тот, кто общался с больным ковидом; «*коронованный*» – больной ковидом.

В лексике коронавирусной эпохи можно выделить группу слов, которые раньше были известны только узкому кругу специалистов, а сейчас вошли в разговорный язык: *санитайзер* – средство для дезинфекции рук, *контагиозность* – способность заражать, *плато* – период, когда прекращается прирост заболевших и эпидемия идет на спад; *ИВЛ* – искусственная вентиляция легких, *СИЗ* – средства индивидуальной защиты: «Как правильно пользоваться *СИЗ*, чтобы не заразиться COVID-19?» (АиФ, 2020, № 32).

Самую большую группу новой лексики составляют окказионализмы.

Например, *карантикулы* (карантин + каникулы) – нерабочие, но оплачиваемые дни или вынужденные каникулы из-за карантина; *Макароновирус* – нездоровый ажиотаж, связанный с массовой закупкой макарон; *коронамеры* – действия властей для защиты граждан от вируса; *коронакризис* – кризис, спровоцированный мерами борьбы с пандемией: «*Коронакризис*» оказался сложнейшим экзаменом» (АиФ, 2020, № 18).

Многие ситуативные новообразования эмоционально окрашены. При сохранении номинативной функции они передают дополнительную информацию о говорящем, о его отношении к обозначаемому лицу или явлению. Большинство из них выражают неприятие, осуждение обозначаемых лиц, дают оценку их поведению: «*ковидидиоты*» (ковид + идиоты) – паникёры, которые скупали пачками туалетную бумагу и игнорировали меры предосторожности; *маскобесие* – истерия вокруг медицинских масок, покупка масок в огромных количествах; *ковидбезумие* – предложение экс-президента США Д. Трампа принимать от вируса внутрь дезинфицирующие средства.

В период пандемии современники стали активно создавать новообразования по аналогии с уже известными словами. Создаются они обычно для усиления эмоционально-экспрессивной выразительности какого-либо речевого отрезка и экономии языковых средств.[4, с. 17] Например, окказионализм *вируспруденция* (вирус + юриспруденция) – в новой реальности недостаточно тех законов, которые есть, приходится их поправлять; появилось много штрафов и разбирательств в суде; *ковидор* (ковид + коридор) – коридор в больнице, где лежат пациенты с COVID-19, которым не хватило места в палате; *карантэ* (карантин + карате, раньше было распростра-

нено написание *каратэ*) – умение владеть собой в самоизоляции. Окказионализм *ногопожатие* возник по аналогии с «рукопожатие», так как во многих странах, чтобы не заразиться коварным вирусом, люди для приветствия стали прикасаться друг к другу ногами.

В «Аргументах и Фактах» (2020, №22) был заголовок «Министр *SOSзащиты*» (SOS + соцзащита). В заметке говорится о том, что министр труда и социальной защиты был удивлен огромному количеству обращений граждан после объявления о выплатах 10 тысяч рублей на детей 3–16 лет. Автор использовал звуковое совпадение заимствованной аббревиатуры и части русского слова. Ситуативное новообразование вбирает в свою семантику значения обоих объединяющихся слов. В окказионализме сталкиваются внутренние формы, создавая экспрессию. Это новая модель.

Некоторые слова за период пандемии расширили круг своей лексической сочетаемости. Например, слово *«режим»* обычно используется для названия государственного строя: царский режим, демократический режим; установленный порядок чего-нибудь: режим питания, больничный режим... [5, с.586]. В период пандемии это слово стало сочетаться с непривычными «маска», «перчатки»: *«масочный режим»*, *«масочно-перчаточный режим»*. Кроме того, в СМИ сейчас используют словосочетания *коронавирусный режим, пандемийный режим, антиковидный режим, инфекционный режим, полуканикулярный режим, онлайн-режим, режим локдауна, режим самоизоляции, режим ограничений, режим «катастрофы», режим «сидим дома», «особый режим»*: «Президент Путин проводит совещание в *«особом режиме»* – в виде видеоконференции». (АиФ, 2020, № 18).

Расширило круг своей лексической сочетаемости и слово *«гонка»*.

Теперь это не только спортивная гонка, предвыборная или ядерная. В новой реальности появилась *«Гонка ограничений»* (МК, 18-25.11.2020) – статья о новых пандемических правилах поведения граждан в Ленинградской области; *«Вакцинная гонка»* (МК, 8–15.04.2020) – стремление государств первыми создать вакцину от опасной инфекции.

Кажутся необычными и останавливают взгляд заголовки *«Коронный»* словарный запас» [6], *«Коронная лексика»* [7]. Прилагательное *«коронный»* в приведенных примерах образовано от со-

кращенного *«корона»* в значении *«коронавирус»*. В данном случае определение является омонимом знакомого всем слова *«коронный»* в значении «такой, который лучше всего удается исполнителю» [8, с. 106]. Это создает неоднозначное восприятие словосочетаний, усиливает их экспрессивность. В заголовке *«Коронные туры по стране»* (МК, 18–25.11.2020) прилагательное также используется в новом значении. В статье говорится о продаже Ростуризмом путевок с частичным возвратом денег в период пандемии.

Иногда авторы прибегают к образным выражениям. Например, Москву называли *«Фудзияма COVID-19»* (АН, 2020, № 18), сравнив её с самой высокой горой в Японии, так как в столице самое большое в России количество зараженных вирусом. В статьях *«Кремль в масках»* (АиФ, 2020, № 18) и *«Город в маске»* (СПбвед., 06.11.2020) речь идет, конечно, о людях, которые там находятся. А в статье *«Заточение Европы»* (СПбвед., 20.11.2020) говорится о закрытии границ из-за пандемии в странах Европы.

В статье *«Остров Свободы от COVID-19»* (АиФ, 2020, № 48) рассказано о том, как бедная Куба останавливает волны коронавируса. В заголовке обыгрывается неофициальное название острова Кубы – *«Свобода»* и слова *«свобода»* в значении – «отсутствие чего-либо». Столкновение разных значений создает каламбур.

Аналогичный пример мы видим и в предложении *«Наказание для дворца: штраф – и Баста!»* (Д., 7.12.2020). В статье речь идет о том, что суд не стал закрывать Ледовый дворец после концертов рэпера Басты с толпами людей без масок. В данном случае автор создает каламбур, сталкивая в одном предложении разговорное междометие *«баста»* в значении «довольно, достаточно» [9, с. 34] и псевдоним известного рэп-исполнителя – «Баста».

Языковые игры помогают людям приспособиться к сложному периоду в жизни, снять напряжение, поэтому многие шутят, используя актуальную лексику. Например, *«Гадание на вирусной гуще»* (АиФ, 2020, № 20,) – сейчас самое трудное делать прогнозы; *«Настроение по осени считают»* (АиФ, 2020, № 37) – осенью будет ясно: вырастет число инфицированных или нет; *«Голова с утра болит. Сразу мысль – а вдруг ковид»* (КП, 2–9.12.2020); *«Главное в борьбе с COVID-19 – это чихать на вирус, а не друг на друга»* (АиФ, 2020, № 36).

В эпоху коронавируса русский язык значительно изменился. В средствах массовой информации и в разговорной речи современни-

ков появилось большое количество новых слов. Они отразили не только то новое, что неожиданно возникло в нашей повседневной жизни в период пандемии, но и отношение к этому.

Многие слова расширили границы своей лексической сочетаемости, некоторые приобрели новые дополнительные значения, не зафиксированные толковыми словарями, появились новые словообразовательные модели.

Литература

1. Коронавирус – почему он так называется // Rambler.ru : [сайт]. – URL: <https://doctor.rambler.ru/other/44033168-koronavirus-pochemu-on-tak-nazyvaetsya/?updated> (Дата обращения: 22.02.2021).
2. Lockdown/PROMT.One: [сайт]. – URL: <https://www.translate.ru/dictionary/en-ru/lockdown> (Дата обращения: 22.02.2021).
3. Пандемия COVID-19 // Википедия : [сайт]. – URL: <https://ru.qaz.wiki/wiki/Coronavirus> (Дата обращения: 22.02.2021).
4. Юдина, А. Д. Окказиональные наименования лиц (по материалам периодики 60-80-х годов) : автореф. ... канд. филол. наук / А. Д. Юдина. – Л., 1989. – 22 с.
5. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1986. – 797 с.
6. Коронный словарный запас // Яндекс. Картинки : [сайт]. – URL: <https://yandex.ru/images/search?text=Коронный%20словарный%20запас&stypre=image&lr=2&source=wiz> (Дата обращения: 22.02.2021).
7. Хакам, Л. Коронная лексика / Леон Хахам. – Stihi.ru : [сайт]. – URL: <https://stihi.ru/2020/11/19/5561> (Дата обращения: 22.02.2021).
8. Словарь русского языка : в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981 – Т. 1. – 1982. – Т. 2: К–О. – 736 с.
9. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1986. – 797 с.

УДК 811.161.1:81'373.611:81'373.613:578.834.1

Юдина А. Д.

Санкт-Петербургский политехнический университет им. Петра Великого

Юдин А. А.

Военная академия связи им. С. М. Буденного

ОТРАЖЕНИЕ НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье говорится об изменениях, которые произошли в русском языке в период пандемии коронавируса. Автор обращает внимание на то, что появилось много новых окказионализмов, некоторые узуальные слова приобрели дополнительное значение, многие расширили круг своей лексической сочетаемости. На большом количестве примеров показано, как изменилась жизнь современников в новой реальности.

Ключевые слова: лексика, словосочетания, определения, прилагательные, новообразования, цифровые технологии, окказионализмы.

A. D. Yudina

Saint-Petersburg state Polytechnic University Peter the Great

A. A. Yudin

Military Academy of communications S. M. Budennogo

Reflection of the new reality in the Russian language

The article describes the changes that occurred in the Russian language during the coronavirus pandemic. The author draws attention to the fact that many new occasionalisms have appeared, some common words have acquired additional meaning, and many have expanded the range of their lexical compatibility. A large number of examples show how the lives of contemporaries have changed in the new reality.

Keywords: vocabulary, phrases, definitions, neoplasms, adjectives, digital technologies, occasionalisms.

В мире произошли глобальные изменения. 2020 год останется в нашей памяти как год пандемии коронавируса. Тема эпидемии **COVID-19** (аббревиатура от англ. **CoronaVirus Disease 2019** – корона, вирус, болезнь) была главной во всех средствах массовой информации [1]. На страницах печати мы видим: «Миром правит **ковид**» (МК, 30.09 – 7.10.2020); «Год **ковид**а» (АН, 2020, № 18); «**Ковид** не щадит молодых» (АиФ, 2020, № 38).

Иногда одно слово определяет целую эпоху. По данным ВЦИОМ, большинство россиян словом 2020 года назвали «*коронавирус*» [2]. Словом этого года, по версии американского словаря Мерриам-Вебстера (Merriam-Webster's Collegiate Dictionary), стал термин «*пандемия*» [3]. Британские лингвисты назвали словом года «*локдаун*» (от англ. lockdown – строгая изоляция граждан друг от друга для снижения заболеваемости коронавирусной инфекцией) [4]. М. Кронгауз объяснил это тем, что «*локдаун*» оказался важнее, чем названия болезней, потому что социальные последствия для многих людей болезненнее самого коронавируса [5]. На страницах печати данное слово стали сочетать с различными определениями, которые вносят дополнительные семы: *первый, весенний, новый, мягкий, частичный локдаун; культурный локдаун* – закрытие мест отдыха и развлечений; *жесткий локдаун, полный локдаун* – запрещено покидать свои дома, за исключением походов в магазин, аптеку, обращения в больницу и выгула собак; *своеобразный локдаун*: «В Греции о своем выходе нужно уведомить власти СМС независимо от цели похода» (АН, 2020, № 46). А в США в Калифорнии введен «*официальный локдаун*» (Дн., 14.12.2020) – закрыты даже детские площадки и парикмахерские. Людям запрещено выходить из домов без масок и встречаться с кем бы то ни было.

В Санкт-Петербурге из-за неблагоприятной эпидемиологической обстановки перед новогодними праздниками ввели «*новогодний локдаун*» (АиФ, 2020, №50) – закрытие театров, музеев и ресторанов, чтобы в город не приезжали туристы. А в связи с пропагандой внутреннего туризма появился: «*Локдаун по-русски*: пронесет – не пронесет» (МК, 23–30.12.2020) – статья о том, насколько опасно путешествовать по России из-за распространения COVID-19.

О переходе на цифровые технологии в разных областях нашей жизни начали говорить еще до пандемии, но во время пандемии переход резко ускорился. Все перешло в *онлайн-режим*: работа, обучение, встречи, праздники, театры, посещение музеев: *онлайн-обучение, онлайн-вечеринки, онлайн-концерты, Рафаэль-онлайн, Рождество-онлайн...*

В средствах массовой информации стали активно использовать слово «удаленка». Раньше «удаленка» – это был осознанный выбор фрилансеров для работы в удаленном режиме. Сейчас это просто работа или учеба дома: «Как депутаты работают на удален-

ке?» (АиФ, 2020, № 46); «Можно ли учиться на «удаленке?»» (АиФ, 2020, № 47); «*Удалёнка, комендантский час, дистанция*» (АН, 2020, № 46). А в АиФ (2020, № 13) был коллаж всем известной картины В. М. Васнецова «Алёнушка». На картине было написано: «УДАленушка» (удалёнка + Алёнушка) – напоминание о вынужденной удаленной работе. Это ново в окказиональном словообразовании: без искажения имени собственного автор придал новообразованию иное значение.

На страницах печати сейчас активно используют слова *дистанционка, дистант*. Их значение нередко уточняется различными определениями: *принудительный дистант, тотальный дистант, полный дистант*: «В Австрии... *полный дистант* для университетов» (АН, 2020, № 46); «Школы могут перейти на *принудительный дистант*» (МК, 9–16.12.2020). Из-за эпидемии появилось «*гибридное обучение*» (МК, 9–16.12.2020) – сочетание различных моделей очного и дистанционного обучения.

В речи возникли новые слова: «*зумиться*», «*позумиться*» – использовать платформу Zoom при общении; «*зумбомбинг*» (зум, от Zoom + бомбардировать + -инг) – внезапное появление родственников или домашних животных во время видеовстречи в Zoom.

Слово «*реальность*» расширило круг своей лексической сочетаемости. Появилась «*постковидная реальность*» (АиФ, 2020, № 41) – жизнь после победы над ковидом; «*вывихнутая реальность*» (МК, 23–30.12.2020) – все то, что разрушает традиционный уклад жизни, различные запреты...

Необычным кажется и словосочетание «*новая нормальность*» (МК, 23–30.12.2020) – неуважение к частной жизни граждан, навязанные искажения: обязательное ношение масок, перчаток в общественных местах, жесткие ограничения...

Мы знаем, что *звездный* – это прилагательное к слову «*звезда*». *Звездным* может быть небо, ночь, карта; в переносном значении: час, болезнь... Но в документальном фильме «*Звездный карантин*» говорится о том, как известные люди, в основном звезды шоу-бизнеса, проводят время в самоизоляции [6]. «*Заразительный*» – это то же, что заразный, или «*перен. вызывающий подражание себе, легко передающийся другим*» [7, с. 188]. Но в заголовке «*Заразительные неологизмы*» [8] речь идет о новых словах, созданных в эпоху пандемии коронавируса.

Прилагательное «*вирусный*», вызванный вирусами, ассоциируется со словами грипп, инфекция, заболевания, компьютерная программа, поэтому словосочетание «*вирусный котел*» (АН, 2020, № 18) останавливает взгляд. И только из контекста становится понятно, что речь идет о Москве, так как там самое большое количество зараженных в России коронавирусом. Необычно и словосочетание «*вирусный урожай*» (Д., 10.09.2020). В статье говорится о создании вакцин в Санкт-Петербургском НИИ.

Приспособиться к сложному периоду в жизни, снять напряжение людям помогает языковая игра. В русской лексике появились окказионализмы «*коронавты*» – те, кто ходит в защитных костюмах, масках и перчатках; «*расхламинго*» – домашнее занятие, связанное с уборкой во время вынужденного карантинного безделья; «*застряпцы*» – пострадавшие от запрета беспрепятственно пересекать государственные границы; «*преадаптанты*» – люди, которые готовы действовать в ситуации разнообразия и неопределенности.

В новой реальности современники создали «*антиковидные дверные ручки*» (МК, 29.04–13.05. 2020), «*антиковидный почтовый ящик*» (СПбвед., 11.12.2020), «*коронавирусное такси*» (АиФ, 2020, № 51) – специальное такси, оборудованное защитной перегородкой, которое будет бесплатно возить больных ковидом на компьютерную томографию.

На саммите G20 председатель КНР предложил ввести для всех людей на земле «*коды здоровья*», «*паспорта здоровья*» (АиФ, 2020, № 49) и в зависимости от их показателей разрешать или запрещать их обладателям передвигаться по стране и миру, занимать те или иные должности.

Для тех, кто сейчас хочет пересечь границу, необходимо пройти тест на антитела к COVID-19 и получить «*иммунный паспорт*» или его еще называют «*ковид-пропуск*» (АН, 2020, № 48); «*цифровой аусвайс*» (АиФ, 2020, № 20). Для допуска в детский сад нужна «*справка об эпидокружении*» (МК, 2-9.09.2020) – о том, что ребенок не контактировал с больными коронавирусом. С января 2021 года тот, кто сделает прививку от коронавируса, сможет получить «*паспорт вакцинированного*» (СПбвед., 30.12.2020).

В период пандемии обострились многие проблемы, появилась напряженность в отношениях между людьми, агрессия. Отсюда «*Безмасочная агрессия*» (АиФ, 2020, № 43) – нападения на тех, кто игнорирует правила соблюдения антикоронавирусных мер, не носит

маску в общественном месте. Их называют *антимасочники, ковидоскептики, ковиддиссиденты, безмасочники*: «Между «*масочниками*» и «*безмасочниками*» назревает гражданская война» (МК, 14–21.10.2020).

В Санкт-Петербурге рестораторы, чтобы не разориться, решили нарушить запреты Смольного. Они создали «*Карту сопротивления*» (МК, 9–16.12.2020). На карте были отмечены заведения общепита, которые отказывались закрываться в ночное время и на новогодние каникулы. В связи с этим появился окказионализм, в котором объединены одушевленное и неодушевленное существительные: «*диссидент-кафе*» (МК, 16–23.12.2020).

Пандемия изменила празднование Нового года во всем мире. Во всех странах ввели разные ограничения. На страницах печати появились заголовки: «*Пандемийный Новый год*» (МК, 9–16.12.2020); «Как в мире *ограничат Новый год*» (Д., 14.12.2020); «Как забыть тревоги и быть счастливым в *ковидный Новый год*?» (МК, 30.12–13.01.2021); «*Дед Мороз на проводе*» (АиФ, 2021, № 1); «*Виртуальный Дед Мороз, ты подарки нам принес?*» (ПН., 2020, № 12); «*Мороз – в маске нос*» (МК, 18–25.12.2020). И в АиФ (2020, № 50) была шокирующая фотография с подписью: «*Дед поздравит лично вас... Он надел противогаз*».

Юмор и смех помогают преодолевать трудности, поэтому современники активно используют на страницах печати популярные песни, поговорки, устойчивые словосочетания, придавая им современное звучание. Например, «В лесу родилась ёлочка, в лесу она росла, но в *самоизоляции* она сейчас ушла» [9]; «От нашего *ковид* – вашему столу» (МК, 2–9.12.2020) – статья о повышении цен на продукты перед Новым годом; «В Китае поговорка «*чихал я на вас*» теперь приравнивается к убийству» (КП, 18–25.03.2020); «Теперь «*до н.э.*» подразумевает «*до начала эпидемии*» (КП, 16–23.12.2020).

Эпоха пандемии коронавируса изменила окружающий нас мир, разрушила многие стереотипы. И это отразилось в языке, на котором мы общаемся. В русском языке за очень короткий период появилось огромное количество новых слов, необычных словосочетаний. Многие знакомые слова расширили круг своей лексической сочетаемости, некоторые приобрели дополнительные значения, не зафиксированные словарями.

Литература

1. Коронавирус – почему он так называется // Rambler.ru : [сайт]. – URL: <https://doctor.rambler.ru/other/44033168-koronavirus-pochemu-on-tak-nazyvaetsya/?updated> (Дата обращения: 22.02.2021).

2 «Яндекс» назвал самые популярные новые слова десятилетия // Yandex.com : [сайт]. – URL: <https://yandex.com/Rossiyane-nazvali-samoe-populyarnoe-slovo-2020-goda--1a5f> (Дата обращения: 22.02.2021).

3. Lockdown // PROMT.One : [сайт]. – URL: <https://www.translate.ru/dictionary/en-ru/lockdown> (Дата обращения: 22.02.2021).

4. Кронгауз, М. «Локдаун оказался болезненнее самого коронавируса». Collins Dictionary выбрал слово 2020 года / Максим Кронгауз // Vfm.ru : [сайт]. – URL: <https://www.bfm.ru/news/457814> (Дата обращения: 22.02.2021).

5. Vfm.ru : [сайт]. – URL: <https://www.bfm.ru/news/457814> (Дата обращения: 22.02.2021).

6. Звездный карантин // Dtf.ru : [сайт]. – URL: <https://dtf.ru/life/115860-zvezdnyu-karantin> (Дата обращения: 22.02.2021).

7. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1986. – 797 с.

8. Шмелева, Е. Заразительные неологизмы: русский язык по-своему отвечает на пандемию / Е. Шмелева // Коммерсантъ : газета : [сайт]. – 2020. – 21 апреля (№ 10). – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4323125> (Дата обращения: 22.02.2021).

9. Ковидная сказочка или в лесу родилась ёлочка на современный лад // Pikabu.ru : [сайт]. – URL: https://pikabu.ru/story/kovidnaya_skazochka_ili_v_lesu_rodilas_yolochka_na_sovremennyiy_lad_7903011 (Дата обращения: 22.02.2021).

УДК 811.161.1:811.581:[81'367.623:111.84]

Чжан Хуэй

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ ДОБРЫЙ В СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА: ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

В статье проводится диахронический анализ семантики прилагательного *добрый* как свойства личности человека на материале лексикографических источников. В качестве фона для исследования выступает китайский язык. Выявляются сходства и различия в семантике слов двух неродственных языков, значимые для межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: словарь, прилагательное, свойство личности, межкультурная коммуникация, семантика, значение.

Zhang Hui

Saint-Petersburg State University

Adjective *kind* in Russian dictionaries against the background of the Chinese language: historical and cultural aspect

The article provides a diachronic analysis of the adjective “kind” as human personality characteristics on the basis of lexicographic sources. The background for the study is Chinese. The article reveals similarities and differences of the semantics of the word in the two unrelated languages, which are significant for cross-cultural communication.

Keywords: dictionary, adjective, personality property, cross-cultural communication, semantics, meaning.

Объектом анализа в данной статье является прилагательное *добрый* как характеристика человека.

Исследование номинаций свойств личности человека, позволяющее сделать некоторые выводы относительно стереотипных национальных представлений, русской идентичности, – один из новых векторов современной лингвокогнитологии и лингвокультурологии.

Целью статьи является выявление «лексикографического портрета» доброго человека на фоне его китайского аналога.

Слово *добрый* является общеславянским по происхождению, представляет собой суффиксальное производное от *доба* ‘пора, время’ [1]. В определении первоначального значения прилагательного этимологические словари русского языка расходятся: ‘большой, крепкий, вошедший в добу (пору)’ [1] или ‘подходящий, соответствующий’ [2], [3].

Употребление прилагательного *добрый* в русском языке впервые зафиксировано в письменных памятниках XI века. В древнерусском языке прилагательное являлось полисемантическим. «Словарь русского языка XI-XVII веков» отмечает у него 6 значений: 1. ‘Хороший, безукоризненный’ с оттенками значения ‘самый лучший’, ‘красивый, миловидный’ и ‘прочный, надежный’. 2. ‘Исполненный достоинств, добродетелей, достойный’ с оттенком значения ‘доброкачественный, добротный’. 3. ‘Делающий, несущий добро, ра-

дость, благополучие' с оттенком 'добрый, отзывчивый'. 4. 'Благоприятный'. 5. 'Настоящий, полномерный, не урезанный' (о мерах). 6. В значении существительного *доброе* 'то же, что добро 1' [4].

В обиходном языке Московской Руси XVI–XVII вв. семантический объем прилагательного значительно увеличивается. Словарь фиксирует уже 13 значений слова. Развитие полисемии происходит в значительной степени за счет увеличения количества значений, с разных сторон характеризующих человека: 'Хорошо знающий свое дело', 'Здоровый, полный сил', 'Справедливый', 'Достойный, уважаемый, почтенный, примерный в нравственном отношении', 'Состоятельный, занимающий определенное общественное положение', 'Относящийся к людям доброжелательно, с сочувствием; добросердечный, отзывчивый' [5]. Последнее из отмеченных значений уже близко к современной семантике слова применительно к человеку.

Блок значений прилагательного, относящийся к человеку, продолжает конкретизироваться в толковых словарях русского языка 19 – начала 20 века, образуя ядро семантики существительного. У В. И. Даля находим: «дельный, сведущий, умеющий, усердный, исправный; добро любящий, добро творящий, склонный к добру, ко благу: мягкосердый, жалостливый, притом *иногда слабый умом и волей*» [6]. В. И. Даль наряду с положительной характеристикой отмечает слабое место доброго человека. В толковом словаре Д. Н. Ушакова характеристика свойства личности человека выходит на первое место в словарной статье «1. Делающий добро другим; благожелательный, отзывчивый, обладающий мягким характером» [7].

В толковых словарях современного русского языка «добрый» как свойство личности человека является основным значением прилагательного, сводное определение этого слова можно представить следующим образом: «Благожелательный, делающий добро другим, отзывчивый, готовый помочь людям (противоп.: злой)» [8; 9; 10]. Данная дефиниция конкретизируется в ряде словарей. Так, например, БАС делает это за счет добавления оттенков значения: «1. Благожелательный, отзывчивый, готовый помочь людям (противоп. злой). // Охотно делящийся с другими своими средствами, имуществом и т. п.; щедрый (противоп. жадный). // Свойственный доброжелательному, отзывчивому человеку. // Выражающий расположение, сочувствие. // Проникнутый расположением к людям. // Основанный на желании добра людям; нужный, полезный. // Благопри-

ятный, одобрительный» [11]. Д. В. Дмитриев толкует целиком понятие «добрый человек»: «Человека называют добрым, если он проявляет нежность и заботу по отношению к другим людям, стремится помочь им.» [12].

В китайском языке *добрый* по значению близко к иероглифу «善 (*Шань*)». Данный иероглиф появился ещё в цзягувэнь (иероглифические надписи на костях для гадания, относятся к XIV–XI векам до н. э.). Как идеограмма, форма Шань состоит из «羊 (буквально: коза)» и «言 (буквально: спорить)». В «Шовэнь цзецзы» *Шань* определяется как «счастливый, благоприятный» [13]. В древнем китайском языке *Шань* в качестве прилагательного имеет 6 значений: 1. хороший, отличный, о вещи, поведении и качестве человека (противоп. злой); 2. Добродушный; по характеру простой; человек, с которым легко общаться; 3. Дружественный, дружеский; 4. Умелый, искусный; 5. Знакомый; 6. Много, большое количество. «Добрый человек» значит: 1. Нравственный, моральный человек; 2. Здоровый человек; 3. Простой народ, а не рабы или слуги; 4. Название восточного племени в легендах [14]. А в современном китайском языке в значениях *Шань* первым является: 'Чистый, честный, не злонамеренный' [15].

Проведенный анализ показывает, что становление семантики русского прилагательного *добрый* и его переводческого аналога в китайском языке происходило постепенно. В русском языке изначально полисемантическое слово, относящееся к разным объектам, разным аспектам характеристики человека, постепенно в связи с развитием общественных отношений, формированием системы нравственных оценок сужает объем семантики, на первое место выходит основное значение – характеристика свойства личности человека. В китайском языке, как и в русском, уже этимологически слово содержало общую положительную оценку. В дальнейшем это получило конкретизацию применительно к человеку.

При сходстве значения слова в двух языках (*добрый* противопоставляется *злomu*) следует отметить разницу в наборе сем. В отличие от русского языка в китайском «добрый человек» – это 'чистый', 'честный', 'не злонамеренный'. Известно, что русский язык принадлежит к индоевропейской языковой семье, а китайский язык – китайско-тибетской. Разницей в строе языков обусловлено то, что в китайском языке *добрый* может являться разными частями речи,

что выявляется только контекстуально. Указанные различия необходимо учитывать при межкультурной коммуникации, в практике перевода, при составлении учебных словарей.

Литература

1. Школьный этимологический словарь русского языка: происхождение слов // Etymological.academic.ru: [сайт]. – URL: <https://etymological.academic.ru/1048/%D0%B4%D0%BE%D0%B1%D1%80%D1%8B%D0%B9> (Дата обращения: 16.11.2020).

2. Этимологический словарь русского языка / сост. Г. А. Крылов. – СПб.: Полиграфуслуги, 2004. – 115 с.

3. Добрый // Этимологический словарь Ситникова; Etymology_ru.academic.ru : [сайт]. – URL: https://etymology_ru.academic.ru/1104/%D0%94%D0%9E%D0%91%D0%A0%D0%AB%D0%99/ (Дата обращения: 16.11.2020).

4. Словарь русского языка XI – XVII вв. Вып. 4: (Г-Д) / сост. Н. Б. Бахилина, Г. А. Богатова, Г. П. Смолицкая [и др.]; АН СССР, Ин-т рус. яз. – М.: Наука, 1977. – С. 270 – 271.

5. Словарь обиходного русского языка Московской Руси XVI-XVII веков. Вып. 5. – СПб.: Наука, 2012. – 226–233 с.

6. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. I / В. И. Даль. – М.: Русский язык, 1989. – С. 443–444.

7. Толковый словарь русского языка. Т. 1 / сост. Г. О. Винокур, Б. А. Ларин, С. И. Ожегов [и др.]; под ред. Д. Н. Ушакова. – Москва: Сов. энцикл.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935. – 728 с.

8. Толковый словарь Кузнецова // Gufo.me : [сайт]. – URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov/%D0%B4%D0%BE%D0%B1%D1%80%D1%8B%D0%B9> (Дата обращения: 16.11.2020).

9. Толковый словарь Ефремовой // Gufo.me : [сайт]. – URL: <https://gufo.me/dict/efremova/%D0%B4%D0%BE%D0%B1%D1%80%D1%8B%D0%B9> (дата обращения: 16.11.2020).

10. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Gufo.me : [сайт]. – URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov/%D0%B4%D0%BE%D0%B1%D1%80%D1%8B%D0%B9> (дата обращения: 16.11.2020).

11. Большой академический словарь русского языка. Т. 5 : Деньга - Жюри / под ред. Л. Е. Кругликовой, Н. В. Соловьева; Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед. ; гл. ред. К. С. Горбачевич. – М.; СПб.: Наука, 2006. – С. 161–162.

12. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. В. Дмитриева. – М.: Астрель: АСТ, 2003. – 283 с.

13. 說文解字 (大字本) 上 / (漢)許慎撰. (宋)徐鉉校定. – 北京: 中華書局, 2013. – 206 頁 = Шовэнь цзецзы : [издание крупных иероглифов]. Т. 1: Династия Хан / Сюй Шэнь. – Пекин: Чжунхуашуцзюй, 2013. – 206 с.

14. 汉语大词典第三卷/ 汉语大词典编辑委员会.汉语大词典编纂处. – 上海: 汉语大词典出版社, 1989. – 439–440 页 = Большой словарь китайского языка. Т. 3. – Шанхай: Большой словарь китайского языка, 1989. – С. 439–440.

15. 现代汉语词典 / 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编. – 北京: 商务印书馆, 2006. – 1139–1140 页 = Словарь современного китайского языка. – Пекин: Коммерческая пресса, 2006. – С. 1139–1140.

II. КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ

УДК 808.51:796

Бойкова Н. Г.

Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург

РИТОРИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СПОРТИВНОГО МЕДИАДИСКУРСА: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ И РЕЧЕВАЯ ПРАКТИКА

Преподавание риторики как составной части общего курса «Культура речи» становится все более актуальным в информационную эпоху. В сфере массовой коммуникации правильный и оперативный выбор речевой стратегии и тактики определяет успешный результат речевого воздействия. Спортивный медийный дискурс использует ограниченный набор стратегий и тактических приёмов, что не соответствует изменению статуса спорта во внутренних и международных отношениях.

Ключевые слова: риторика, речевые стратегии и тактики, спортивная журналистика.

N. G. Boykova

Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, Saint Petersburg

The rhetorical potential of a sports media discourse: methods of teaching and language practice

The teaching of rhetoric as an integral part of the general course "Culture of Speech" is becoming more and more relevant in the information age. In the field of mass communication, the correct and prompt choice of speech strategy and tactics determines the successful result of speech influence. Sports media discourse uses a limited set of strategies and tactics, which does not correspond to the change in the status of sports in domestic and international relations.

Keywords: rhetoric, speech strategies and tactics, sports journalism.

В российских вузах, в отличие от многих западных университетов, риторика для негуманитариев представлена лишь как фрагмент курса по русскому языку и культуре речи. Преподавание риторики и ораторского искусства для гуманитариев базируется тради-

ционно на теории аргументации: тезис, его доказательство с помощью типологически различных аргументов и т. д. Изучаются приёмы индуктивного и дедуктивного методов доказательства в структуре убеждающего монолога; даются рекомендации по формированию структуры воздействующего текста (роль вступления, заключения и др.). Уделяется внимание невербальным компонентам коммуникации. Эти составные части курса очень хорошо методически проработаны: существует обширная научно-методическая литература, упражнения, тренинги и т. п. Преподавание этих разделов также даётся относительно легко. При развитых речевых навыках обучающиеся быстро понимают, что от них требуется, и выполняют задание. Однако гораздо сложнее дело обстоит с обучением коммуникативным стратегиям и тактикам.

Внимание к этому разделу риторики связано, прежде всего, с развитием политтехнологий, информационными войнами, а также бизнес-технологиями, в основном, в области PR и рекламы. Неориторика, опираясь, в частности, на достижения социопсихолингвистики, практикует комплексное и долговременное воздействие на человека с учётом его социального и психофизического портрета. По этой причине особый интерес в научно-практическом отношении вызывает правильный выбор генеральной речевой стратегии, частных речевых стратегий и, соответственно, речевых тактик, реализующих стратегии. Перечень речевых стратегий и тактик, их взаимозависимость подробно описаны в научной литературе, особенно в научных работах конца XX – начала XXI века, в основном на материале политико-идеологической риторики. Такого рода риторика реализуется в значительной степени в самых разнообразных медийных текстах.

Например, коммуникативная стратегия удержания власти реализуется с помощью тактик признания существующих проблем, планирования решения проблем, ссылок на внешние препятствия и т. д. Стратегия дискредитации – с помощью тактик обвинения, унижения, устранения из информационной среды. При научно-методическом анализе реализации стратегического замысла необходимо обращать внимание на то, что, как и в военном сражении, речевые тактики используются продуманно, в определённом порядке, вместе или по отдельности, подчиняясь не только плану, но и ситуативным изменениям. Подробный анализ динамики развёртывания стратегического плана в устных и письменных медийных

текстах является важным аспектом подготовки будущих коммуникаторов (журналистов, специалистов по связям с общественностью, рекламистов, референтов).

Особую область медийной теории и практики представляет собой спортивная журналистика. В усложняющемся мире усложняются и задачи спортивной медиакоммуникации. В риторическом плане генеральной коммуникативной стратегией спортивного медийного текста, будь то комментарий, аналитическая статья, репортаж, была риторическая стратегия достижения успеха любой ценой. Победитель всегда прав – этот лозунг, не обязательно озвученный, присутствовал в победных репортажах с соревнований любого уровня. При этом выбор тактик представлял собой (и до сих пор представляет) короткую линейку: тактика эмоционального единения с аудиторией болельщиков, тактика гипертрофированной оценки результата, тактика неаргументированных победных прогнозов.

В российской спортивной медийной практике (и в программе подготовки спортивных журналистов) до сих пор почти отсутствовало понятие гибкости стратегического планирования, корректировки плана, замены стратегии и тактик в связи, например, с форс-мажорными обстоятельствами: допинговый скандал, разгромные проигрыши российской команды, обвинения в расизме, хулиганстве и пр. Конфликт с ВАДА показал неспособность наших чиновников и журналистов на быструю реакцию: противостоять коммуникативной стратегии дискредитации всего российского спорта, оперативно менять речевые стратегии и тактики в связи с вновь возникавшими фактами и обстоятельствами.

На неспособности дать отпор в спортивной информационной войне сказались и отсутствие хорошей риторической подготовки. Прошедший недавно на канале «Матч ТВ» конкурс молодых комментаторов показал, что, к сожалению, и участники, и члены комиссии (известные спортивные журналисты) вполне удовлетворены сугубо информационной стратегией текстов с элементами модальной стратегии («что вижу, то пою»).

Отдельного разговора заслуживает стилистика спортивного медиадискурса. Она проста, основана на опорных словах синонимического ряда, изобилует штампами, включая фонетические: *го-го-ол!!!* Обязательная эмоциональность текста выражается с помощью одних и тех же тропов: *друзья, это легенда нашего спорта!* Фигуры речи редки, обычно это градация. В целом стилистическая состав-

ляющая риторики лишена проработки, художественности, работы со словом. Высказывания, содержащие подтекст, юмор, иронию (*заказывать духовой оркестр, искать на складе красную дорожку и брать в аренду почётный караул ещё не время*. Спорт-экспресс. 09.11.2020) крайне редки, почти старомодны. Под влиянием интернет-журналистики упрощается не только стратегический замысел спортивного медиатекста, но и его словесное воплощение. Однако это не снимает проблему риторического, стилистического образования будущих работников спортивной медиаиндустрии.

УДК 808.51:[378.4:796]

Голокова М. С.

Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург

РЕЧЕВАЯ СИТУАЦИЯ КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СПОРТИВНОГО ВУЗА

Моделирование коммуникативных ситуаций на занятиях русского языка и культуры речи в спортивном вузе представляет собой один из наиболее эффективных способов мотивации развития речевых навыков студентов. В статье описана структура речевой ситуации, типичной для спортсменов и будущих тренеров, погружение в которую позволяет выявить причины возможных коммуникативных неудач.

Ключевые слова: культура речи, речевая ситуация, спортивный дискурс.

M. S. Golokova

Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, Saint Petersburg

Speech situation as a way of motivating the speech activity of students of a sports university

Modeling of communicative situations in the Russian language and speech culture classes at a sports university is one of the most effective ways to motivate the development of student's speech skills. The article describes the structure of the speech situation typical for athletes and future coaches. Immersion in such a situation allows you to identify the causes of possible failures of speech communication.

Keywords: speech culture, speech situation, sports discourse.

Обучение студентов спортивного вуза русскому языку и культуре речи обладает своей спецификой. Данный курс является обязательным в образовательной программе Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта. Студенты этого вуза – профессиональные спортсмены, будущие тренеры, в числе которых медийные персоны, олимпийские чемпионы, победители соревнований, кубков, первенств, чемпионатов мирового уровня, принимают активное участие в формировании спортивного дискурса. Это люди, которые имеют опыт взаимодействия с прессой, с другими средствами массовой информации, где широко представлены их выступления, интервью, публичные комментарии и др.

Практика преподавания курса культуры речи в НГУ им. П. Ф. Лесгафта показывает, что его слушатели на первом этапе обучения ещё не владеют в должной мере речевыми навыками, необходимыми для публичных медийных личностей, для будущих педагогов. Это объясняется различными причинами. Во-первых, для 30% студентов русский язык не является родным (данные опроса, проведенного среди обучающихся факультета зимних олимпийских видов спорта, факультета единоборств и неолимпийских видов спорта, факультета летних олимпийских видов спорта). Во-вторых, около 70 % учащихся, как показывают диагностические работы, проведенные на первых занятиях курса по русскому языку и культуре речи на факультете зимних олимпийских видов спорта, факультете единоборств и неолимпийских видов спорта, а также на факультете летних олимпийских видов спорта обладают средним и ниже уровнем знаний общеобразовательной программы русского языка. В-третьих, немаловажным фактором, препятствующим успешной коммуникации, являются психологические особенности студентов. Опрос показал, что примерно 30 % обучающихся испытывают дискомфорт во время публичных выступлений и общения с представителями средств массовой информации. Около 15 % опрошиваемых признались, что избегают ситуаций, в которых необходимо демонстрировать навыки публичной речи.

В методике преподавания русского языка и культуры речи необходимо учитывать такую разнородность состава студентов. Возможны различные варианты их дифференциации внутри групп. Однако, если исходить из теории формирования умственных действий П. Я. Гальперина [1], дифференцированное обучение целесо-

образно на этапе внешнеречевых действий, когда перед студентами стоит задача продемонстрировать коммуникативные умения и навыки.

Главным же этапом в обучении всех студентов спортивного вуза независимо от их уровня владения языком и психологических особенностей является этап мотивации. Именно он предусматривает необходимость создания коммуникативных (речевых) ситуаций, стимулирующих развитие речевой деятельности учащихся.

Термин «речевая ситуация» рассматривается в риторике как «сцена, где разворачивается драма словесной жизни человека, и сами участники этой драмы» [2, с. 28].

Классическая структура речевой ситуации, описанная А. К. Михальской на основе анализа «Риторики» Аристотеля [2], включает в себя элементы, которые можно разделить на две группы: 1) участники общения, их социальный статус, возраст, взаимоотношения, тема и цели общения; 2) важные для речевого общения обстоятельства: место, время, условия.

Компоненты речевых ситуаций в сфере физической культуры и спорта, моделируемых на занятиях со студентами, напрямую связаны с предполагаемыми событиями: победой или проигрышем в соревнованиях, завершением карьеры профессионального спортсмена, переходе в другой клуб (иную команду, к другому тренеру), опровержением ложной информации в СМИ, публичным конфликтом в социальных сетях, изменениями в личной жизни, тренировкой с учениками и др.

Например, в структуру речевой ситуации «интервью по случаю победы в соревнованиях» входят следующие компоненты: 1) спортсмен, одержавший победу; 2) журналист, который берет интервью; 3) характер взаимоотношений между участниками общения; 4) массовая аудитория, для которой создается интервью (читатель, слушатель, зритель); 5) жанровая разновидность интервью (информационное, аналитическое, портретное); 6) место проведения беседы; 7) время проведения беседы.

Данная коммуникативная ситуация представлена в упрощенном виде. В действительности она может иметь гораздо более сложный характер. В такой ситуации могут участвовать тренер, представитель пресс-службы, соперники спортсмена, отношения с которыми могут быть неоднозначными. Структура моделируемой речевой ситуации должна включать также и предполагаемое физи-

ческое и эмоциональное состояние спортсмена, которое порой играет едва ли не ключевую роль в коммуникативном акте. Например, студенты кафедры теории и методики хоккея в число причин своих коммуникативных неудач во время интервью, проводимого сразу после игры, включают физическую усталость, сбой дыхания и повышенную эмоциональность. В подобной коммуникативной ситуации речь спортсмена часто бывает обрывистой, предполагает логические сбои, изобилует лексическими повторами и иными ошибками, характерными для неподготовленного выступления.

Все эти условия необходимо учитывать при моделировании конкретной речевой ситуации на этапе мотивации речевой деятельности студентов. Точность описания структуры речевой ситуации влияет на выбор коммуникантами языковых механизмов и речевых приемов, а также невербальных средств общения, которым необходимо придавать особое значение. При обучении навыкам устной речи следует доводить до студентов мысль о том, что слово понастоящему будет звучать, если в речевой деятельности будет участвовать все тело. Невербальные компоненты – жесты, мимика, позы – играют такую же важную роль в коммуникативном акте, как и вербальные средства.

Погружение в речевую ситуацию позволяет обнаружить причины коммуникативных неудач студентов и, таким образом, становится эффективным средством мотивации формирования, развития и совершенствования речевых навыков. Студенты, испытавшие коммуникативный сбой в своей профессиональной сфере, осознают его последствия и признают необходимость не только устранения существующих пробелов в знаниях, но и в целом развития речевой деятельности.

Литература

1. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии : учеб. пособие / П. Я. Гальперин. – М. : Кн. дом "Ун-т": Высш. шк., 2002 . – 399 с.
2. Михальская, А. К. Русский Сократ : лекции по сравн.-ист. риторике : учеб. пособие для студентов гуманитар. фак. / А. К. Михальская. – М.: Академия, 1996 . – 190 с.

УДК 811.161.1:378.147.31

Дмитриева Е. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна (Высшая школа печати и медиатехнологий)

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ АКТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ЛЕКСИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ

Статья посвящена вопросам организации аудиторной и самостоятельной работы студентов, изучающих динамические процессы в лексике современного русского языка.

Ключевые слова: активные процессы в языке, лексика, внешние заимствования, внутренние заимствования, перераспределение лексики, студент.

E. E. Dmitrieva

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design
Higher School of Print and Media technologies

Features of studying active processes in vocabulary in the classroom with students

The article is devoted to the organization of classroom and independent work of students studying dynamic processes in the vocabulary of the modern Russian language.

Keywords: active processes in the language; vocabulary; external borrowing; internal borrowing; vocabulary redistribution; student.

Цель преподавания лингвистических дисциплин у студентов, обучающихся по направлению «Издательское дело», – формирование языковой компетенции, предполагающей освоение необходимых знаний о языке, его функционировании, а также развитии. Изучение дисциплины «Активные процессы в современном русском языке» должно сформировать у обучающихся целостное представление о современном русском языке как динамической системе.

Профессиональная значимость курса для студента, обучающегося по направлению «Издательское дело», обусловлена спецификой деятельности редактора: тексты, с которыми он работает, часто содержат языковые факты и явления, еще не отраженные в словарях и справочниках в силу их новизны и недостаточной устойчивости употребления. Одни из них не получили статуса литературной нор-

мы, другие – допускают вариантность. В каждом случае языковые новации требуют осмысления, профессионально грамотной оценки.

Изучение активных процессов в современном русском языке способствует формированию у обучающегося набора универсальных и профессиональных компетенций, заданных ФГОС направления «Издательское дело» и основной образовательной программой. Освоив программу бакалавриата, выпускник должен быть способен использовать современные языковые нормы в практике редактирования, обосновывать виды правки авторского текста, профессионально работать с авторскими оригиналами книжных, газетно-журнальных, электронных изданий. Курс «Активные процессы в современном русском языке» помогает студенту усвоить закономерности развития языка и его норм; выработать квалифицированное отношение к тенденциям в современном русском языке, отраженным в практике печати, и умение различать системные (исторически оправданные) изменения и речевые ошибки, распространенные в современных текстах. Именно так формулируются задачи изучения дисциплины авторы учебных пособий [1].

Динамизм и открытость – признаки лексической системы любого языка. На рубеже XX и XXI веков изменения носили лавинообразный характер, что значительно повлияло на культурно-речевую ситуацию, что обусловило актуализацию проблем, связанных с речевыми инновациями. На лекционных занятиях со студентами необходимо рассмотреть влияние экстралингвистических факторов на развитие лексической системы языка, охарактеризовать основные тенденции, показать роль СМИ в изменении лексических норм, в формировании языкового вкуса современной эпохи. Целесообразно использовать такую форму вовлечения студентов в учебный процесс, как лекция-беседа. в ходе которой студенты не только усваивают знания, но и учатся логически мыслить, находить ответы на поставленные вопросы.

На практических занятиях студент выполняет большое количество разнообразных упражнений различной степени сложности. При выполнении заданий целесообразно рекомендовать студенту обращаться к новейшим словарям и справочникам, например, к словарям динамического типа [2].

Взаимосвязь социально-политических процессов в обществе с лексическими изменениями можно показать на примере перераспределения лексики между активным и пассивным словарным со-

ставом языка, которое наблюдалось на рубеже веков. Особое внимание при этом целесообразно обратить на использование конфессиональной лексики, а также на актуализацию устаревшей лексики в новых речевых контекстах конца XX века.

В ходе занятий необходимо рассмотреть и семантические процессы (деактуализация значений, расширение семантического объема ключевых слов эпохи, приобретение словами новых метафорических и метонимических значений, детерминологизация). Студентам предлагается сравнить словарные статьи в современных словарях и словарях XX века и определить, какие изменения произошли в семантическом объеме слов. Интересный материал для анализа дает определенная группа признаков слов (элитный, престижный, эксклюзивный), у которых появились новые оценочные значения со знаком плюс.

Одним из наиболее распространенных методов активного обучения является дискуссия, которая обеспечивает сознательное усвоение обучающимися учебного материала. Использование дискуссии на практических занятиях вырабатывает умение вести диалог. Основой дискуссии является определенный вопрос в рамках учебной программы, заблаговременно предложенный обучающимся для самостоятельного изучения и подготовки к занятию. Интерес у студентов традиционно вызывают вопросы, связанные с внешними взаимодействиями.

Выбор темы дискуссии не случаен. Пополнение лексики заимствованными словами – один из наиболее социально значимых языковых процессов последних десятилетий. Иноязычная лексика – яркая примета «языкового вкуса эпохи». В ходе занятия студентам предлагаются вопросы для обсуждения: можно ли обойтись без заимствований; почему носители русского языка конца XX века оказались предрасположенными к принятию «звонкого иноязычия»; следует ли все заимствованные слова убрать из русской речи; в чем плюсы и минусы пуризма? Целесообразно предложить нескольким студентам подготовить сообщение об истории заимствования в русском языке (заимствования Петровской эпохи; полемика «шишковистов» и «карамзинистов» по вопросу заимствования).

При подготовке к занятию студенты подбирают из текстов СМИ примеры употребления заимствованных слов, определяют причины закрепления их в языке (потребность в наименовании но-

вой реалии, необходимость разграничения понятий, стремление заменить описательное наименование однословным, языковая мода).

На занятиях рассматриваются и стилистические процессы в лексике (стилистическая нейтрализация, стилистическое перераспределение слов), вызывающие живой интерес студентов. Жаргонизация речи как показатель уровня снижения речевой культуры, демократизация как объективный процесс, характеризующий развитие литературного языка на современном этапе, – это вопросы, которые становятся предметом обсуждения на занятии. Молодые люди сами являются носителями молодежного жаргона. активно используют в своей речи сленговые формы, поэтому для них не составляет труда подобрать соответствующие примеры из устной речи, хотя анализ этого языкового материала нередко вызывает у обучающихся затруднение.

Динамика языковых изменений ни у кого не вызывает сомнений. Однако нельзя ставить знак равенства между реальными динамическими процессами в языке и явлениями, которые объясняются понижением культуры устной и письменной речи. Изучение курса «Активные процессы в современном русском языке» должно помочь студенту квалифицированно подходить к анализу языкового оформления современных текстов.

Литература

1. Валгина, Н. С. Активные процессы в современном русском языке : учеб. пособие / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2001. – 303 с.

2. Толковый словарь современного русского языка : языковые изменения конца XX столетия / под ред. Г. Н. Складневской. – М. : Астрель: АСТ, 2001. – 908 с.

УДК 811.161.1:808.5:378.147

Кузнецова Е. Б.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна (Высшая школа печати и медиатехнологий)

ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебная дисциплина «Речевая коммуникация в профессиональной деятельности» формирует знание правил и норм речевого взаимодействия,

умение использовать приемы повышения эффективности речи, владение тактиками и стратегиями речевого поведения в различных коммуникативных ситуациях.

Ключевые слова: языковая компетенция, речевая коммуникация, межличностное и социальное общение, публичное выступление, деловая коммуникация.

Е. В. Kuznetsova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design
Higher School of Print and Media technologies

Verbal communication training in preparation for professional activity

The academic discipline "Speech communication in professional activities" allows you to form business communication skills. Students will learn the rules and norms of speech interaction, learn to use special techniques in order to improve the efficiency of their speech, master the tactics and strategies of speech behavior in various communicative situations.

Keywords: language competence, verbal communication, interpersonal and social communication, public speaking, formal language.

Навыки коммуникации востребованы во всех сферах профессиональной деятельности, и в первую очередь – в тех, где происходит активное взаимодействие типа «человек – человек». Направление бакалавриата «Издательское дело» готовит специалистов для отрасли книгоиздания, в образовательной программе большое внимание уделяется обучению работе с текстами (на занятиях по лингвистике и истории литературы, в «редакторском» блоке учебных предметов). Но в образовательных стандартах последнего поколения, напрямую связанных с профессиональными стандартами, ориентированных на практическую подготовку, описаны такие виды деятельности выпускников вуза, которые предполагают умение работать в команде над коллективным проектом. Так, во ФГОС появляется универсальная компетенция УК-3 – «Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде» [1], а разработчиком образовательной программы, кафедрой книгоиздания и книжной торговли ВШПМ СПбГУПТД, с опорой на профстандарты была сформулирована профессиональная компетенция ПКп-1 – «Способен участвовать в разработке и реализации индивидуального и (или) коллективного проекта в сфере издательско-

го дела». В связи с такими изменениями в основном документе, регламентирующем профессиональную подготовку, появилась необходимость корректировки концепции формирования языковой компетенции с усилением коммуникационной составляющей.

В обязательную часть образовательной программы подготовки будущих редакторов всегда включались базовые дисциплины «Современный русский язык» и «Практическая и функциональная стилистика». В новом учебном плане по направлению «Издательское дело» появился учебный предмет «Речевая коммуникация в профессиональной деятельности», практико-ориентированный компонент лингвистического блока дисциплин.

Какие образовательные цели призвана реализовать данная дисциплина? Первый модуль – «Речь в межличностных и общественных отношениях» – знакомит студентов с правилами и нормами социального взаимодействия, особенностями межличностной и групповой коммуникации. Несмотря на большую активность в интернете, молодое поколение достаточно разобщено, опыт коммуникации, как правило, ограничен соцсетями, а принципы сетевого общения существенно отличаются от правил реального, в частности, делового взаимодействия. Общение на форумах, в блогах и чатах носит фатический характер, т. е. выполняет контактоустанавливающую функцию, в то время как цель профессионального речевого взаимодействия – обмен информацией и совместное достижение практического результата. Кроме того, важно понимать, что «оценочный компонент оказывается ключевым в дискурсе социальных сетей» [2], и перенос этого свойства коммуникации в профессиональную сферу может помешать достижению поставленных целей.

На практических занятиях по темам первого модуля отрабатываются навыки информативного общения, которое может проявляться несколькими способами (совместное решение каких-либо задач, задавание вопросов, уточнение понимания) и реализовываться через различные формы коммуникативной тактики («моя логика», «логика партнёра», «логика предмета»). Для межличностной коммуникации, в том числе в профессиональной сфере, важно умение слушать и слышать партнёра, осваивать навыки рефлексивного слушания. Студенты в ходе практического занятия составляют перечень языковых формул, соответствующих разным видам рефлексивных ответов: уточнение (*поясните, пожалуйста, что вы имели в виду* и т. п.), перефразирование (*иными словами...; как я понял... и*

т. п.), отражение эмоций (*вы очень довольны этим событием; похоже, вы не удовлетворены... и т. п.*), подытоживание (*в общем, ваши основные идеи сводятся к... и т. п.*). Эффективной формой освоения материала этого модуля могут стать игровые упражнения, например, «Коммуникационные оригами» (игроки лишены возможности задавать уточняющие вопросы, в результате одни и те же инструкции интерпретируются каждым игроком по-своему); «Угадай эмоцию» (с помощью невербальных средств игрок старается передать товарищам по команде загаданную эмоцию) и т. п.

При анализе форм социального взаимодействия необходимо разъяснить основные правила коммуникации в сфере профессиональной деятельности, которые базируются на принципе кооперации Г. П. Грайса и принципе вежливости Дж. Н. Лича [3]. Принцип кооперации заключается в том, что участники социального взаимодействия должны иметь хотя бы кратковременную общую цель; продолжаться взаимодействие должно до тех пор, пока оба участника не решат его прекратить. Эффективная речевая коммуникация в профессиональной деятельности строится в соответствии с постулатами количества (высказывание должно содержать ровно столько информации, сколько требуется для достижения цели), качества (высказывание должно быть правдивым), релевантности (высказывание должно соответствовать теме разговора), ясности (высказывание должно быть понятным, следует избегать сложной лексики, ненужного многословия). Важную роль в профессиональном взаимодействии играет речевой этикет, который опирается на такие качества коммуникации, как такт, великодушие, одобрение, скромность, согласие, симпатия.

Навыки реализации «коммуникативного кодекса» предлагается отрабатывать с помощью интерактивных образовательных технологий, например, через ролевые игры («Ситуация», «Журналист», игра-тренинг на эмпатическое слушание). Форма текущего контроля в первом модуле – индивидуальная или групповая презентация «Языковой портрет личности» на материале нескольких развернутых интервью какого-либо известного общественного деятеля.

Второй модуль дисциплины – «Публичная коммуникация» – строится с опорой на законы риторики, которая понимается как теория и мастерство целесообразной воздействующей речи. Студенты направления «Издательское дело», как правило, ориентированы на индивидуальную работу с текстами, устная коммуникация,

тем более публичная, у многих из них вызывает страх. Поэтому занятия в рамках второго модуля должны быть ориентированы на практическую творческую работу обучающихся, психологическая цель их – помочь снять коммуникативный зажим и преодолеть «аудиторный шок».

Освоив основные законы риторики (закон гармонизирующего диалога, закон продвижения и ориентации адресата, закон эмоциональности, закон удовольствия [4]), каждый студент готовит несколько видов публичных выступлений, имеющих разные цели. Это информационная речь «Самопрезентация», развлекательная речь по правилам сторителлинга «История из моей жизни», воодушевляющая речь «Незабываемое поздравление».

На практических занятиях отрабатываются все этапы подготовки публичного выступления: сбор материала (изучаются топы как модели мышления), структурирование текста (анализируется композиция описания и повествования, подробно рассматривается классическая хрия как образцовая схема рассуждения), словесное выражение (делается акцент на особенностях устного текста, повторяется материал о языковой норме, об изобразительно-выразительных средствах), техника речи (выполняются упражнения для усиления голоса и развития его диапазона, для улучшения дикции и повышения интонационной выразительности).

Текущая форма контроля в этом модуле – выступление с убеждающей речью и анализ выступления товарища, тема публичного монолога должна быть связана со сферой книгоиздания («Кино и литература: вместо или вместе?», «Книги не должны быть дешёвыми»; «Электронная книга: за или против», «Где работать с дипломом редактора?» и т. п.). При анализе публичной речи необходимо оценить такие её параметры, как контакт с аудиторией, композиция, убедительность, подбор языковых средств, техника речи.

Наконец, третий модуль – «Формы деловой коммуникации» – знакомит студентов с особенностями служебно-делового общения. В частности, сравниваются разные виды контрактных документов, предлагаются стандартные речевые формулы для составления деловых писем, содержащих просьбу, уведомление, приглашение, благодарность, подтверждение и др.

Формы устной профессиональной коммуникации рассматриваются на примере деловой беседы (отрабатывается техника постановки разного типа вопросов) и переговоров (анализируются все

этапы: подготовка, вступление в контакт, содержательная часть, завершение, осмысление результатов). Отдельное внимание уделяется навыкам поведения в конфликтной ситуации, характеризуются основные стратегии – соперничество, сотрудничество, компромисс, уклонение, приспособление. На занятиях в рамках третьего модуля подробно рассматривается такой речевой диалогический жанр, как спор. Практические навыки поведения в конфликтной ситуации вырабатываются с помощью интерактивных педагогических технологий: студентам предлагается ролевая игра «Суд», а также кейсы, описывающие непростые, хотя и типичные ситуации, которые возникают в трудовом коллективе.

При анализе стратегий и тактик ведения спора основное внимание следует уделять конструктивным, продуктивным приёмам (корректное поведение, внимательное и доброжелательное отношение к высказываниям противника, открытость для убедительных доводов, условное принятие доводов противника и т. п.). Но необходимо также познакомить аудиторию и с непозволительными уловками, чтобы противостоять манипуляциям в ходе полемики («ставка на ложный стыд», «чтение в сердцах», инсинуации, довод к силе и т. п.). Текущий контроль в третьем модуле – командная ролевая игра «Переговоры» (по фабуле игры специалисты двух издательств пытаются заключить договор о сотрудничестве, отстаивая свои коммерческие интересы), которая позволит выявить владение техникой спора в целом.

Обучение речевой коммуникации в современных условиях – важная часть подготовки к профессиональной деятельности. Формирование языковой компетенции у обучающихся по образовательной программе «Книгоиздательское дело» происходит на протяжении всего срока обучения и на макроуровне имеет трёхвекторную направленность, что и предусматривает образовательный стандарт: базовые знания о языковой системе, её уровнях и единицах, принципах функционирования углубляет учебный предмет «Современный русский язык»; умение использовать многообразные языковые средства и стилевые приёмы для создания текстов в различных сферах жизни тренируется на занятиях по «Практической и функциональной стилистике»; навыки общения для достижения разного типа коммуникативных целей вырабатываются в рамках дисциплины «Речевая коммуникация в профессиональной деятельности».

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 42.03.03 Издательское дело // Fgosvo.ru : [сайт]. – М., 2017. – С. 8. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/420303_B_3_03072017.pdf (дата обращения: 02.03.2021).

2. Плисецкая, А. Д. О языковых и риторических стратегиях выражения оценки у пользователей социальной сети Фейсбук / А. Д. Плисецкая // Современный русский язык в интернете / ред. Я. Э. Ахапкина, Е. В. Рахлина. – М.: Языки славянской культуры, 2014. – С. 84.

3. Грайс, П. Логика и речевое общение / П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 16: Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – С. 217–237; Leech, G. N. Principles of Pragmatics / G. N. Leech. – London: Longman, 1983. – 257 p.

4. Михальская, А. К. Основы риторики: мысль и слово / А. К. Михальская. – М.: Просвещение, 1996. – 416 с.

УДК 811.161.1:378.147:37.018.43:578.834.1

Лукьянова Л. В., Колесов Н. Г.

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

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ВЗГЛЯД ПО ОБЕ СТОРОНЫ МОНИТОРА

Статья посвящена проблемам дистанционного обучения студентов бакалавриата и магистратуры Санкт-Петербургского государственного лесотехнического университета в условиях пандемии коронавируса 2020-2021 учебного года. На основе анализа дидактической системы дистанционного образования вуза, результатов анкетирования и интервьюирования участников образовательного процесса представлен опыт работы по дисциплинам «Русский язык и культура речи» и «Основы ораторского искусства и риторики».

Ключевые слова: дистанционное обучение, инновационные технологии, цифровая среда, коммуникация.

L. V. Lukyanova, N. G. Kolesov

Saint Petersburg State Forest Technical University

Distance learning in philology disciplines at a technical university: a look from both sides of the screen

The article is devoted to the problems of distance learning for bachelor's and master's programme students of the St. Petersburg State Forest University in circumstances of the coronavirus pandemic of 2020-2021 academic year. The ex-

perience of work in the disciplines "Russian language and speech culture" and "Oratory and rhetoric basics" is based on the analysis of the didactic system of distance education in the University, the results of questioning and interviewing participants in the educational process.

Keywords: distance learning, innovative technologies, digital environment, communication

Идея дистанционного обучения и юридическая возможность его применения в отечественной системе высшего образования являются далеко не новыми. В частности, еще в начале 2000-х годов на регулярных межвузовских и международных конференциях в Лесотехнической академии Санкт-Петербурга [1], [2] дистанционное обучение рассматривалось в качестве наиболее перспективного направления развития системы образования. Научно-педагогическим сообществом обсуждались не только теоретические аспекты системы международного и российского дистанционного обучения, потенциальные соблазны и проблемы дистанционного образования в России [2, с. 125–130], но и пути практической реализации в техническом вузе [2, с. 9–17].

Позже во многочисленных российских публикациях (до вынужденного перехода на всеобщее дистанционное обучение весной 2020 года) тезис о наибольшей эффективности именно дистанционного образования в век цифровых технологий представлялся почти аксиоматичным.

Вместе с тем, как показала практика повседневной учебной деятельности, выстроенные десятилетия назад планы не стали реальной опорой, а в большей степени так и остались декларациями о намерениях, да и оптимистической тональности в оценках дистанционного процесса (особенно на I этапе пандемии) значительно прибавилось. Когда традиционная форма обучения вне зависимости от желаний, возможности и готовности сменилась дистанционным форматом, то обучающие и обучающиеся испытали тотальную фрустрацию. И несмотря на то, что при реализации программных требований курсов «Русский язык и культура речи» и «Основы ораторского искусства и риторики» не нужны, например, учебные симуляторы производственных процессов и лабораторных установок (как при дистанционном освоении дисциплин естественнонаучного цикла), и в преподавании/изучении филологических дисциплин возникали проблемы.

Основные (отчасти предсказуемые) трудности данного этапа были определены авральным характером работы и связаны как с недостатком опыта системного дистанционного обучения, так и с отсутствием единой стабильной системы требований (инструкций), с техническими проблемами/сбоями в работе СДО Университета. (Справедливости ради следует отметить, что у преподавателей кафедры русского языка был некоторый эпизодический опыт в создании электронных учебных материалов для иностранных граждан, а также практика использования СДО Moodle со студентами заочной формы обучения)

В кризисной ситуации на кафедре русского языка было принято решение о многозадачности деятельности коллектива и определены следующие основные направления работы: повышение цифровой грамотности профессорско-преподавательского состава; разработка необходимых электронных учебных и контролирующих материалов; расширение перечня используемых ресурсов СДО Университета и онлайн-платформ (прежде всего Zoom); установка обратной связи с обучающимися, в том числе мониторинг дистанционного процесса обучения по дисциплинам, закрепленным за кафедрой.

Полученные преподавателями на курсах повышения квалификации знания, умения и (частично) навыки для работы в цифровой среде были реализованы на втором этапе дистанционного обучения, осенью-зимой 2020/2021 гг., в курсах лекций, практических занятий, в различных видах текущего и промежуточного контроля СДО Moodle (основная дистанционная площадка Университета), в формах открытого семинара и ораторского практикума по актуальным проблемам культуры русской речи и профессиональной деятельности (видеоконференции Zoom). Были подготовлены и размещены в доступной для обучающихся ЭБС «Лань» необходимые электронные учебные пособия [3], шире стали использоваться возможности онлайн-платформ для обучения как в синхронном, так и асинхронном режимах.

Анализ данного этапа дистанционной работы показал достаточно высокую адаптивность преподавателей кафедры русского языка к новым образовательным условиям и вместе с тем обнаружил «скрытые барьеры» на пути эффективного обучения. Студенты – молодые люди, с детства погруженные в цифровую среду, «цифровые аборигены» [4, с. 45–46], нередко испытывали трудности при

выполнении и представлении заданий в необходимом удаленном формате, нуждались в инструкциях по работе с комментариями преподавателя, проявляли неосведомленность в совместном использовании слайдов, аудио- и видеоматериалов на практических занятиях, т. е. не имели соответствующих компетенций в дистанционном обучении. Однако наибольшее «разочарование» у преподавателей вызвал нетикет, поведение обучающихся на дистанционных занятиях и вне их (например, в чатах, на форумах), что и побудило к написанию специальных инструкций, свода правил, и не только в нашем вузе [5]. Актуальной продолжает оставаться общая проблема личной организованности и мотивации обучающихся, но в рамках преподавания дисциплин кафедры русского языка в дистанционном формате основным аспектом остается обучение языку эффективной коммуникации в цифровой среде.

На всех этапах дистанционного обучения преподаватели получали обратную связь: в текущей учебной работе, на специальном расширенном заседании научно-методического семинара кафедры (май 2020), в результате опроса, организованного авторами данной публикации и проведенного относительно недавно (в январе 2021). Опрос об эффективности изучения речеведческих дисциплин в дистанционном формате проводился в 2-х вариантах: анонимное анкетирование и гласный опрос студентов бакалавриата и магистратуры дневной и заочной форм обучения. В ходе анонимного анкетирования на платформе SurveyMonkey, в котором приняли участие около 100 респондентов, участники не только высказали одобрительное мнение о дистанционном преподавании филологических дисциплин (65 %), но и (в равной пропорции) оценили уровень обучения на «отлично» и «хорошо». Сравнивая традиционное и дистанционное обучение, преимущества последнего респонденты увидели в возможности обучаться в более комфортной для себя обстановке (почти 48 %) и совмещать учебу с работой (почти 18 %). При этом главными недостатками в дистанционном обучении, по мнению участников анкетирования, было отсутствие живого/ зрительного контакта с преподавателем и невозможность полноценно усваивать материал из-за постоянных технических сбоев (38 % и 23 % соответственно).

Гласный опрос ориентировал обучающихся на самостоятельный анализ проблем, дал возможность высказать индивидуальное суждение по вопросам дистанционного обучения и продемонстри-

ровал различную (независимую от возраста и опыта) инновационную восприимчивость.

Двусторонний анализ дистанционного обучения позволил сделать вывод о высокой (но не абсолютной) эффективности дистанционного формата как одного из видов современных образовательных технологий. Однако совершенствуя речемыслительную культуру личности таким образом, преподаватели кафедры русского языка видят свою задачу также в развитии эмоционального интеллекта и этической ответственности языковой личности в контактных(традиционных) видах учебной деятельности.

Литература

1. Актуальные проблемы развития высшей школы. Эдукология (наука образования и учебная дисциплина). Проблемы реализации программ многоуровневого образования в рамках государственных образовательных стандартов: Материалы межвузовской научно-методологической конференции. /отв. ред. В. И. Онегин. – СПб.: СПбГЛТА, 2003. – 268 с.

2. Актуальные проблемы развития высшей школы. Эдукология – новая наука об образовании. Проблемы дистанционного обучения: Материалы международной научно-методологической конференции / отв. ред. В. И. Онегин. – СПб.: СПбГЛТА, 2005. – 232 с.

3. Лукьянова Л. В. Ораторское искусство и риторика: учебное пособие для практических занятий обучающихся в магистратуре по направлению подготовки 35.04.09 «Ландшафтная архитектура» / Л. В. Лукьянова. – СПб.: СПбГЛТУ, 2020. – 64 с.; Мельничук В. А. Практикум делового общения: учебное пособие / В. А. Мельничук. – СПб.: СПбГЛТУ, 2020. – 76 с.; Щербак О.А. Русский язык и культура речи: методические указания к самостоятельной работе студентов заочной формы обучения / О.А. Щербак. – СПб.: СПбГЛТУ, 2020. – 32 с.

4. Лазарева М.Б. Особенности коммуникации с учащимися в рамках дистанционного образования // Филологические науки в XXI веке: актуальность, многополярность, перспективы развития: сб. науч. трудов. – Краснодар, 2020. – С. 44–49. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44286987&pf=1> (Дата обращения: 06.02.2021).

5. Этикет дистанционного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sterninia.ru/index.php/studentam-i-aspirantam/item/475-etiket-distantsionnogo-obucheniya>(дата обращения: 06.02.2021).

УДК 81'271.1:378.147

Милевская Т. Е.

Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

ДИСТАНТ. РАБОТА НАД ОШИБКАМИ В ПИСЬМЕННЫХ ЗАДАНИЯХ КАК ПУТЬ НЕЙТРАЛИЗАЦИИ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье приводятся примеры нарушения лексической нормы в письменных студенческих работах, выполненных в процессе дистанционного обучения. А также предлагается ряд традиционных практических приемов работы над ошибками в письменных заданиях, требующих от студента ментальных усилий, выходящих за рамки привычного процесса получения информации.

Ключевые слова: дистанционное обучение, письменные работы, лексическая норма, типы мышления, речевые ошибки.

T. E. Milevskaya

Saint-Peterburg State University of architecture and civil engineering

Distance learning. Working on mistakes in written works as a way to neutralize clip thinking

The article provides examples of violations of the lexical norm in written student works performed in the course of distance learning. It also offers a number of traditional practical techniques for working on mistakes in written tasks that require the student to make mental efforts that go beyond the usual process of obtaining information.

Keywords: distance learning, written works, lexical norm, types of thinking, speech errors.

Год работы в дистанционном режиме естественно сформировал в преподавательском сообществе определенное отношение к работе в этом формате, которое условно можно разделить на две группы. Консервативно, традиционно настроенные преподаватели рассматривают эту формы работы как временную, вынужденную, в определенной степени ущербную. Уверены, что необходимо вернуться в классы и аудитории при первой возможности, справедливо считая, что образование – это не только получение информации, но в гораздо большей степени воспитание умения наблюдать, анализировать, самостоятельно приходить к определенным выводам. А этому можно научиться, двигаясь вместе с преподавателем, получая знания в широком смысле этого слова, непосредственно общаясь с

людьми, обладающими не только этими знаниями, но и умением ими оперировать.

Представители современного цифрового поколения считают, что мы уже окончательно перешли из «эры Гутенберга в эру Цукерберга» [1] и дистанционную форму образования необходимо сохранять и развивать, что за ней будущее образования.

Являясь представителем консервативно настроенной части коллег, хочу заметить, что, с одной стороны, прогресс, конечно, не остановить, но с другой – нельзя не обращать внимания на серьезные проблемы, которые порождает экспансия интернета в жизнь современного человека, что приводит к серьезным изменениям не только в его поведении, но и перестраивает его мозг, приводя к «атрофии познавательных навыков» и впоследствии к «цифровому аутизму» [1].

Можно вслед за Н. Карром утверждать, что представители поколения Z с самого рождения уже идут по пути, который он назвал «обратной траекторией развития цивилизации <...>, когда из людей, занимающихся культивированием личного знания, мы превращаемся в охотников и собирателей в лесу электронных знаний» [2]. Исходя из этого, необходимо искать «золотую середину» и пытаться находить возможности внедрять традиционные методы в дистантную форму работы.

В процессе дистанционного обучения в курсе «Русский язык и культура речи» серьезно увеличилось количество письменных работ и, соответственно, возникла необходимость тщательной проверки этих работ и написания пространных комментариев к ним, поскольку нет смысла в одной только фиксации неправильностей без объяснения их природы и причины. Именно здесь и возникает возможность изменить вектор внимания студентов: дать им возможность самим найти причину ошибки, проанализировать ее, расширить знания о ее природе, поделиться этим знанием с окружающими. В этой ситуации уместно вспомнить мысль Э. А. Лазаревич, что «всякое знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями своей мысли, а не одной только памяти» [3], слегка осовременив ее и понимая под памятью ресурсы интернета.

Рассмотрим несколько примеров такой своеобразной работы над ошибками. Очень частотной группой ошибок является смешение паронимов. Необходимо подчеркнуть, что мы говорим о паронимах в широком понимании этого явления, так как, несмотря на то что в курсе «Русский язык и культура речи» паронимия выделена в

отдельную тему при анализе лексической нормы, смешение некоторых слов можно объяснить лишь полным незнанием их значений, что является очередным следствием катастрофического падения уровня гуманитарных знаний современных студентов.

Студенты путают следующие пары: «дело – деяние», «недовольство – неудовлетворение», «прохожий-проходимец», «грамота-грамотность», «донесение – донос» и т. п. Выделив эти ошибки, можно дать задание определить этимологию слова, его значение, сочетаемость, стилистическую принадлежность, оценочность, найти примеры его употребления в художественной литературе и различных функциональных стилях. На основе этой работы можно сделать небольшое сообщение, которое, с одной стороны, будет примером создания собственного монологического высказывания, с другой – возможностью выступления перед аудиторией. Индивидуальность этих ошибок и работа над ними по рекомендованному преподавателем плану сведет к минимуму возможность просто скачать работу из интернета, а об этом мы, к большому сожалению, тоже должны думать. Прямым следствием ухода чтения из жизни современного молодого человека является огромное количество речевых ошибок и их разнообразие.

Приведем примеры из эссе, написанных после просмотра фильма «Пигмалион»: «Человека *встречают по обложке*»; «*законоречный* профессор»; «*задумка* Б. Шоу заключалась...»; «Профессор изменил ее (Элизы) *повадки*»; «*Элиза выбралась в высший свет*»; Профессор решил *поднять ее на ноги*»; «Пигмалион создал статую, наделив ее *качествами идеальной дамы*»; «*Элиза стала манерной дамой*»; «... в *противовес* правильному произношению *ставится* уважительное отношение к людям»; «принцесса венгерских *кровей*»; «она добилась *располагающих взглядов* со стороны *герцогов, капитанов и других высокопоставленных людей*» и т. п.

Подобные ошибки продуктивнее анализировать, объяснять и исправлять на практических занятиях в устной форме с участием всей группы. Это стимулирует дискуссии, которые преподаватель должен готовить, направлять, следя за правилами их ведения, этикетом, аргументацией и т. д. Такого рода занятия можно вести и в Teams, и в Zoom, и в результате создается некая иллюзия реального присутствия и живого общения.

Таким образом, даже внутри дистанционного обучения мы можем использовать традиционные методические приемы, направ-

ленные на сохранение у современного студента если не понятийно-го, то хотя бы «равновесного мышления» [4].

Литература

1. Курпатов, А. О цифровой зависимости / А. О. Курпатов // Яндекс. Дзен : [сайт]. – URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5e352fcc5b4a3e23cf823a26/doktor-kurpatov-o-cifrovoi-zavisimosti-vstrecha-na-bizneszavtrake-sberbanka-v-davose-5f69ec9b94e9b0682f37ec72> (Дата обращения: 02.03.2021).
2. Карр, Н. Пустышка: что Интернет делает с нашими мозгами / Николас Карр. – СПб: BestBusinessBooks, 2012. – С. 147.
3. Лазаревич, Э. А. О стиле популярного изложения / Э. А. Лазаревич // Вестник МГУ. Серия 11. Журналистика. – 1972. – № 5. – С. 12.
4. Добровольский, В. Мышление клиповое, понятийное и равновесное / В. Добровольский // Проза.ру : [сайт]. – URL: <https://proza.ru/2014/04/30/258> (Дата обращения: 10.09.2020).

УДК 811.161.1:808.5:37.018.43:378.147

Налимова Т. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»)

В работе освещаются некоторые проблемы организации занятий по дисциплине «Русский язык и культура речи», связанные с переходом во время пандемии на новый формат обучения.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, проблемы организации обучения, трудности преподавания.

T. A. Nalimova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Specific features of educational activity in the conditions of distance learning (on the example of the discipline "Russian language and culture of speech")

The work highlights some of the problems of organizing classes in the discipline "Russian language and culture of speech" associated with the transition during a pandemic to a new format of education.

Keywords: distance learning technologies, problems of teaching organization, teaching difficulties.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ дистанционные образовательные технологии определяются как технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [1]. Более детальное разъяснение сущности дистанционного обучения можно встретить в других определениях: «Дистанционное обучение – совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление возможностей самостоятельной работы по освоению изучаемого материала» (выделено нами – Т. Н.). В этих определениях «заложены» как преимущества, так и недостатки этой формы обучения. Действительно, дистанционное обучение, внедряемое в образовательную практику уже продолжительное время, во время пандемии приобретает особую актуальность, предоставляя возможность использования широкого спектра современных информационных средств, выбор которых зависит как от личных возможностей каждого участника процесса, так и от возможностей конкретного образовательного учреждения. В нашем случае университет на период удаленного обучения обеспечил преподавателей и студентов необходимыми средствами взаимосвязи. Это доступ к образовательной платформе Zoom, где можно было проводить двусторонние видеоконференции (лекции в режиме реального времени и в записи), а также личный кабинет преподавателя и студента, в котором связь осуществляется посредством групповых и индивидуальных чатов. В качестве дополнительных каналов связи преподаватели могли использовать кафедральную и индивидуальную электронную почту, с в случае крайней необходимости - личный телефон.

Остановимся на некоторых моментах организации дистанционного обучения на примере преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи». С переходом на дистанционное обучение преподавателям было предоставлено право выбора основного канала обучения. К этому времени основная часть учебной программы по дисциплине была уже пройдена. В оставшиеся 1,5–2 месяца

предстояло прочитать 2–3 лекции и отработать этот материал на практических заданиях, а в конце семестра выставить студентам дифференцированные зачеты. Основными каналами передачи и получения учебной информации в нашем случае стали лекции в Zoom и размещение учебного материала в личном кабинете на диске и в чатах. Как показала практика, оптимальным для обучения оказался комплексный подход, позволяющий одновременное использование двух-трех каналов связи. Один вид связи не мог бы обеспечить полноценного взаимодействия с обучаемыми. Обратимся лишь к некоторым трудностям, возникшим при организации учебного процесса в Zoom. Этот канал связи предоставляет возможность хотя и опосредованного, но все же визуального контакта преподавателя с какой-то частью студентов (при большом лекционном потоке иначе не получится). Занятия в Zoom проходили в привычные для студентов часы по расписанию, что должно бы облегчать переход на новый формат работы большинства дисциплинированных студентов. Проблемы в основном возникали у той части студентов, которые и в привычных условиях не отличались самодисциплиной и высокой степенью сознательности, и тем более в домашних условиях значительная часть из них позволяла себе расслабиться. Это проявлялось в том, что они подключались к занятию с опозданием, а иногда, подключившись, имитировали свое присутствие на занятии, преднамеренно (или непреднамеренно) включая/отключая камеру и/или звук. Понять, какая проблема возникла у студента – техническая или какая-то другая – было невозможно. Такое «присутствие» студентов лишало преподавателя важной при обучении визуальной поддержки, т. е. возможности понять, как воспринимается студентами учебный материал. При этом студенты позволяли себе «прятаться» за вымышленными именами. Все это, разумеется, отвлекало внимание преподавателя, создавало дополнительное эмоциональное напряжение. Поэтому для той части студентов, которая привыкла работать самостоятельно, предпочитая изучение материала в свободном режиме, предлагался альтернативный канал связи – личный кабинет, где лекционный материал в сокращенном варианте и практические задания размещались на диске. В этом случае часть студентов могла познакомиться с содержанием учебного материала в удобное для них время и в удобной обстановке. Помимо теоретических материалов, целесообразно также размещение на диске письменных инструкций с пояснениями к его изучению, а также минимум зада-

ний для самоконтроля в виде вопросов или небольших тестов. Такие же письма-инструкции с уточнением формата и сроков выполнения заданий составлялись для каждой группы перед каждым практическим занятием. Выполненные практические задания присылались студентами в чат (индивидуальный или групповой), а потом проверялись преподавателем. Все вопросы, возникающие у студентов в ходе выполнения задания, студенты могли задавать онлайн в чате в часы занятий. Иногда приходилось решать и этические проблемы, так как некоторые студенты желали получить ответы на свои вопросы «здесь и сейчас» независимо от времени суток.

Как показала практика, наиболее активной формой взаимодействия преподавателя со студентами является общение в коллективном чате. Этот вид связи удобен при проверке таких заданий, как презентации. Студенты заранее присылали свои презентации, чтобы с ними могли ознакомиться сначала преподаватель, а потом и вся группа. Каждый участник группового чата мог письменно задать «выступающему» вопросы, а потом проанализировать и оценить выполненную работу в соответствии с объявленными ранее требованиями. В конце занятия преподаватель подводил итоги, отмечая как достоинства, так и недостатки работ.

Возможность использовать такие каналы, как электронная почта и телефон, предоставлялась в основном старостам групп, студентам, имеющим задолженности, а также иностранным учащимся.

Более серьезной проблемой при дистанционном обучении стала проблема контроля усвоения учебного материала. Традиционный опрос во время занятия в больших группах затруднителен, так как преподавателю, чтобы обратиться к студентам, нужно хорошо знать их имена и быстро идентифицировать их с изображениями на экране. Довольно частые технические сбои (пропажа звука или изображения) во время занятия также затрудняют выполнение этой задачи. Поэтому более надежной, хотя и более трудоемкой для преподавателя формой контроля остается письменная. Однако и здесь имеются свои нюансы. Практика показала, что проверка работ, выполненных и присланных студентами (например, даже 2–3 работ в семи группах, а это около 450–500 работ в течение 1,5–2 месяцев), с анализом ошибок в каждой работе становится для преподавателя непосильной задачей. Если в самом начале дистанционного обучения это препятствие не казалось непреодолимым, то к концу семестра, когда резко возрос поток студенческих работ, пришлось от-

казаться от этой формы контроля и заменить ее на более экономичную. Решением этого вопроса стал обзор наиболее распространенных ошибок и размещение его на диске (или в чате). Перевод студентов на другой формат выполнения работ (в Word) не упростил задачу преподавателя, так как ошибки в работах стали тиражироваться, что лишало всякого смысла индивидуальную проверку работ. Что касается работ, выполненных на первом этапе в стандартном формате (ручкой в тетрадях), то они отличались большей самостоятельностью и оригинальностью. Но и в этом случае пришлось столкнуться с другой проблемой – низким качеством присланных фотографий или непоследовательным размещением файлов.

В настоящее время после возвращения основного контингента студентов к обычному формату онлайн-обучение продолжает выполнять свою основную обучающую функцию для студентов из зарубежных стран, которые до сих пор не смогли приехать в Россию из-за пандемии. К тем проблемам, которые рассмотрены выше, в данном случае добавились другие, в частности «нестыковка» часов в разных временных поясах. И поскольку в группах имеются не только русскоговорящие студенты, но и очень слабо владеющие русским языком, то приходится готовить материал в двух вариантах.

Таким образом, представляется очевидным, что переход на дистанционное обучение коренным образом изменяет характер взаимоотношений между основными участниками образовательного процесса – преподавателем и студентами. Эти отношения приобретают опосредованный характер, в силу чего утрачивается возможность живого общения. Доставка учебного материала для самостоятельной работы оказалась вполне выполнимой задачей. Тем не менее трудности, которые имеют место при обучении в онлайн-формате, неизбежны, и носят они как объективный, так и субъективный характер. Очевидно, что система образования должна соответствующим образом ответить на этот «вызов времени», требующий тщательного осмысления и серьезной перестройки всей системы обучения и контроля, а также организационной, психологической, технической и технологической подготовленности участников образовательного процесса, которые продолжительное время смогут работать в режиме повышенного эмоционального напряжения с превышающими все нормы затратами времени, имея при этом высокий уровень цифровой грамотности. Поэтому трудно не согласиться с мнением ученых и преподавателей-практиков, считающих,

что онлайн-обучение никогда не заменит традиционное обучение, а во многих случаях (в том числе в системе высшего образования) может использоваться лишь непродолжительное время или в качестве вспомогательного ресурса [2].

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ, статья 16. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

2. Может ли онлайн-образование заменить традиционное? Материалы дискуссии на сайте postnauka.ru/point-of-view 155079/.

УДК 81'271:378.4-057.87

Проничева О. Ю.

Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва

РЕЧЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

В статье рассмотрены черты языковой личности современного студента. Автор пытается объяснить, чем обусловлены типичные характеризующие черты коллективной языковой личности студента, зарождение этих черт и тенденции развития. В статье отмечается, что помимо типичных черт, речевых ошибок, речь коллективной языковой личности современного студента характеризуется специфическими отличиями: виртуальной компонентой и отсутствием обученности речевым действиям в социуме, а также отсутствием осознания равнозначности слов и поступков.

Ключевые слова: коммуникация, языковая личность, коллективная языковая личность, коммуникативная компетенция.

O. Yu. Pronicheva

Military academy of logistics management
named after the General of the Army A. V. Khrulyov

Student's language personality speech characteristics

The features of the linguistic personality of a modern student are considered. The author tries to explain what causes the typical features characterizing the student's collective linguistic personality, the origin of these features and trends of their development. It is noted that in addition to typical features, speech errors, the speech of the collective linguistic personality of a modern student is

characterized by specific differences: a virtual component and a lack of training in speech actions in the society, as well as a lack of awareness of the equivalence of words and actions.

Keywords: communication, linguistic personality, collective linguistic personality, communicative competence.

Одной из актуальных задач преподавания в вузе дисциплин, развивающих навыки общения, коммуникации, является формирование профессиональной языковой личности. Последние годы эта задача становится все более и более актуальной в свете требований новых профессиональных стандартов, дающих установку на формирование важнейших компетенций практической направленности, необходимых для конкретной профессиональной деятельности.

Если задаться вопросом, является ли на сегодняшний день умение грамотно, корректно, в соответствии с нормами устно и письменно излагать свои мысли глобальной коммуникативной потребностью для современных молодых людей, то, вряд ли, с большой уверенностью можно будет ответить утвердительно.

В настоящей работе нами предпринята попытка охарактеризовать групповую языковую личность современного студента, т. е. обобщенного представителя определенного социального сообщества (группы). Характеризуемая группа имеет свою институциональные параметры, шкалу ценностей, динамику развития. В работе речь пойдет о типичных характеристиках, которые удалось выделить методом наблюдения, общаясь со студентами начальных курсов.

М. В. Китайгородской и Н. Н. Розановой определены параметры, по которым можно составить характеристику языковой личности: а) лексикон; б) тезаурус; в) прагматикон [1]. При этом следует учитывать такие факторы, влияющие на тип языковой личности, как национальная, социальная, этническая составляющие, а также условия, в которых происходило и происходит формирование языковой личности.

Практическое наблюдение, опросы, тесты позволили выделить две группы особенностей речи современных студентов: а) ошибки, связанные с нарушением лексической сочетаемости, орфоэпических, словообразовательных, морфологических норм русского литературного языка; б) использование языковых средств для самовыражения, формирования имиджа (так, как они его понимают).

Нарушение лексической сочетаемости остается самой распространенной ошибкой в студенческой среде. Правил, объясняющих эту ошибку, немного. Иногда возможно единственное объяснение: «Так не говорят...!» Конечно, не для всех молодых людей такое объяснение будет аргументом. Чаще всего эта ошибка возникает, когда путают части двух устойчивых словосочетаний («играет значение» вместо «имеет значение», но «играет роль»).

В проверочной работе по дисциплине «Русский язык и культура речи» студенты-первокурсники в 85 % работ употребили словосочетание «предпринять меры» – вместо «принять меры», но, например, «предпринять шаги». Также частотно употребление словосочетания «улучшить уровень жизни» вместо «повысить уровень жизни». Лексическая сочетаемость связана с семантикой слов. И ошибки, на наш взгляд, случаются не столько из-за банальной путаницы (с кем не бывает), сколько из-за незнания точного значения слов и терминов, нечеткого понимания их смысла.

Лакмусовой бумажкой грамотной речи остается употребление паронимов, отличающихся тонкими смысловыми оттенками. Благодаря стараниям школьных педагогов несколько улучшается ситуация с употреблением глаголов «одеть – надеть», «оплатить – заплатить». Однако частотными остаются ошибки при использовании глаголов «представить – предоставить» и «проводить – производить».

Одной из самых часто наблюдаемых особенностей современного студенческого лексикона являются использование специфического сленга, значительную часть которого составляют отраженные в сленге реалии студенческой жизни. Следует отметить, что сленговые слова и выражения используются в высшей школе как студентами, так и теми, кто уже вышел из этого возраста (преподавателями, работниками вуза). В стенах вуза в устной речи чаще услышишь выражение «сдать долг», чем «погасить академическую задолженность». На наш взгляд, в данном случае уместнее говорить об общем вузовском языке, уже устоявшемся и всем понятном. Следует заметить, что некоторые слова и выражения использовались студентами ранее и так же активно употребляются сейчас: закрыть сессию, сдать долги, пропустить пару, завалить сессию, готовиться к госам, получить автомат и др.

Помимо слов и выражений «вне времени» появляются новые единицы, приходящие преимущественно из молодежного сленга,

для обозначений специфических для студентов бытовых реалий: *парить мозг, выносить мозг, вынос мозга, забить на пару, маг (магистр), реклама (расписание), ботанировать / ботанить (изучать)*.

Активно используются приемы языковой игры, например, выражение «Здравствуй, армия!» в определенной ситуации означает «несданный зачет/экзамен».

Так как основной функцией сленга часто является отождествление говорящего с очень конкретной группой, то можно наблюдать специфические характерные для конкретного вуза номинации: *фэфовец (студент финансово-экономического факультета), ГМУшник (студент факультета государственного и муниципального управления), МТОшник (курсант академии МТО) и др.*

Заметной характеристикой студенческой речи является использование незнакомой или малознакомой лексики. Достаточно часто студенты используют в речи агнонимы – слова, значение которых они не знают или неправильно истолковывают. Иногда в качестве агнонимов выступают незнакомые или неправильно понятые профессиональные термины, например, юридические: *идентичный, сервиут, анексия, дистрибуция, репарация, реституция, субституция, сатисфакция, ресторация, некомбатанты*.

Для речи современного студенчества также характерно частое использование и обыгрывание иностранных слов, преимущественно англицизмов (*бодибилдинг, фитнес, виндсерфинг, фристайл, провайдер, кроссовер, эквалайзер, тюнер*). Вместо вопроса «Когда крайний срок сдачи работы?» можно услышать «Когда *deadline*?». При этом мало кто из студентов знает, что это словосочетание *deadline* – элемент американского тюремного жаргона, означающий некую «границу, которую нельзя нарушать».

Студентами используются «*go*» вместо «*идем*», «*please*» вместо «*пожалуйста*» и под. Скорее всего, это явление связано с общим высоким статусом и большой употребительностью английского языка, хорошо владеть которым сейчас и модно, и престижно.

Составляющей студенческой речи остается систематическое осознанное использование сниженной лексики. На вопрос, с какой целью используется сниженная лексика, большинство студентов отвечают весьма невнятно: «прикольнo», «просто так», «для передачи эмоций», «не могу точно сказать» и под. Наши наблюдения позволяют сделать предположение, что использование сниженной лексики является: 1) своеобразным экспериментом с общепринятыми

правилами общения, «вызов» существующим нормам; 2) демонстрацией речевой агрессии, которая помогает снять напряжение, возникающее как при непосредственном общении, так и в виртуальном пространстве. Молодые люди полагают, что таким образом они могут представить свою речь если не более успешной, то хотя бы не банальной, заметной. И если раньше грубая и абсценная лексика использовались преимущественно в дружеской компании сверстников, то в последнее время отмечается ее употребление и в официальной обстановке. Так, например, можно услышать «*ерундень*», «*бухали*», «*бухло*», «*лох*», «*лузер*» и под. Таким образом говорящий маркирует свою принадлежность к определенной социальной общности, манифестирует отношение к окружающему миру с точки зрения члена особой социально-возрастной группы, т. е. период взросления еще впереди...

Недовольство уровнем коммуникативных компетенций у выпускников вузов сегодня стало уже «общим местом». Более того, наблюдается снижение речевых навыков у молодых людей, чья профессиональная деятельность непосредственно связана с речью – работников СМИ, публичных политиков, педагогов. При этом практически все новые стандарты говорят о коммуникативной направленности обучения при преподавании дисциплин, связанных с общением. Нам надо учить эффективному общению, и прежде всего общению профессиональному.

Доказана и принята преподавательским сообществом точка зрения, что опыт самоорганизации складывается у студентов к старшим курсам, следовательно, на начальных курсах организации работы студентов должно уделяться особое внимание. Однако перед преподавателями встает еще ряд серьезных проблем.

Трудно порой объяснить обучающимся, что важнейшим качеством эффективного общения особенно в сфере деловой коммуникации является не только готовность к осуществлению грамотных, корректных речевых действий различной степени сложности, но и способность держать ответ за свои слова, так как речь в социуме есть не что иное, как социальное действие, направленное на взаимодействие и предполагающее обратную связь, т. е. слово и есть поступок. Практика организации работы показывает, что основная проблема прежде всего в необученности речевым действиям в социуме, в отсутствии осознания равнозначности слов и поступков, непонимание степени ответственности за сказанное.

1. Китайгородская, М. В. Языковое существование современного горожанина: на материале языка Москвы / М. В. Китайгородская, Н. Н. Розанова. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 270 с.

УДК 81'271.2:378.147

Старовойтова О. А., Яковлева М. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

КУЛЬТУРА РЕЧИ: ВОЗМОЖНОСТИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Преподавание дисциплины «Культура речи» в высшей школе на современном этапе должно соответствовать всем требованиям, предъявляемым к содержанию образования, например, многоаспектность, межпредметность, диалогичность. Формирование компетентной языковой личности невозможно без практико-ориентированного подхода в подаче материала с учетом будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: проблемы высшего образования, практико-ориентированное преподавание, культура речи, речевой опыт.

O. A. Starovoitova, M. V. Iakovleva

Saint-Petersburg State University

Speech culture: the power of practice-oriented teaching

The article deals with the problem of teaching the discipline «Speech Culture» at university level. At the present stage such teaching must meet all the requirements for education, for example, multidimensionality, intersubject and dialogic nature. The formation of a competent language personality seems unachievable without a practice-oriented approach to the presentation of learning content, taking into account the students' future professional activities.

Keywords: higher education problems, practice-oriented teaching, speech culture, speech experience.

Дисциплина «Культура речи» (далее – КР), с разными вариантами ее названия входящая в учебные планы многих направлений подготовки в системе высшего образования, находится на перекрестке многих современных тенденций: гуманизация и гуманитаризация образования, модернизация его содержания, компетент-

ностный подход и др. Неслучайно вопрос о содержании данной дисциплины рассматривается как проблемный и до конца не разрешенный [1]. Представляется, что в целом справедливое утверждение о том, что целью данной дисциплины является формирование на базе полученных ранее знаний о русском языке знаний и умений, обеспечивающих правильное и целесообразное употребление языка, на современном этапе уже должно быть скорректировано с учетом предъявляемых к выпускникам требований. Один из концептуальных подходов к КР, ориентированный на ее связь с речевой деятельностью, указывает на важную роль психологических и социологических факторов: «Для построения объективной, чуждой вкусовым оценкам теории культуры речи необходимо обращение к психолингвистике или – шире – к теории речевой деятельности. Центральное понятие «правильность» речи – литературно-языковая норма – не может быть определено, исходя лишь из внутренних системных факторов языка, и требует изучения, в частности, психологических законов, управляющих речевой деятельностью. Наряду с социологическими факторами, эти последние в значительной степени определяют «норму» и – шире – «культурность» литературного выражения» [2, с. 39]. Все вышесказанное неизбежно приводит к мысли о многосторонности понятия КР применительно к ее преподаванию и, следовательно, разнообразию выбора педагогических технологий.

Теоретическое осмысление непростого по содержанию курса КР должно сопровождаться комплексом практических заданий. Поскольку социальные ожидания связаны с компетентностью выпускника высшей школы, новая парадигма образования ориентирована на становление его как компетентного специалиста. Коммуникативная компетенция как одна из базовых должна совершенствоваться у студентов всех специальностей и при изучении всех курсов, однако роль речеведческих дисциплин, к которым в первую очередь относится КР, является ключевой. Несмотря на то что речь не идет о подготовке узкого специалиста, «педагогика высшей школы в последнее время акцентирует внимание на разработке средств интенсификации профессионального развития в ситуации, «имитирующей» его будущую профессиональную деятельность» [3]. Для КР, которая традиционно преподается на младших курсах, это обстоятельство нужно учитывать особенно.

Опыт работы со студентами-нефилологами 1-го курса показывает, что современных первокурсников часто характеризует отсутствие сформированного навыка в процессе восприятия устной/письменной речи, что затрудняет самостоятельную дифференциацию главных и периферийных смыслов сообщения, извлечение существенной информации, ключевых слов и компонентов смысла, считывание подтекста, модальности высказывания. Перечисленные факторы (при отсутствии коррекции) могут в будущем привести к значительным трудностям в профессиональном общении, однако, как нам представляется, именно подготовка психологов, чья деятельность связана с коммуникацией (профессия типа «человек–человек»), получение сведений преимущественно через речевое взаимодействие, осуществление как диагностического, так и коррекционного взаимодействия непосредственно через коммуникацию между психологом и клиентом; именно речевое поведение психолога, напр., правильные и уместные вопросы, расставление акцентов, является ведущим инструментом воздействия на психику клиента и т. п.), должна быть практико-ориентированной в отношении речевой деятельности. Использование на практических занятиях и в самостоятельной работе студентов приема ситуационных задач (кейс-метода) способствует получению «знаний в действии». В качестве кейсов, с нашей точки зрения, должен предлагаться не просто проблемный [4], а качественный в языковом отношении материал, т. е. извлеченный из авторитетных эго-документов, художественных и публицистических текстов [5], работа с которым требует определенного уровня собственно-языковой компетенции. Поскольку в этом случае обучающимся предстоит ответить на целый ряд вопросов, таким образом одновременно решается несколько задач: анализируются и осмысливаются коммуникативные нормы, традиции, предпочтения; развивается навык работы с текстом (при этом особое внимание уделяется лексико-семантическому уровню, играющему ведущую роль в формировании смыслов текста как результата языковой, текстовой, культурной деятельности); повышается уровень т. н. культурной грамотности, который предполагает выработку навыков корректного и эффективного использования базовых знаний той или иной культуры при общении.

В качестве примера приведем фрагмент текста рассказа И. И. Панаева «Кошелек» (1855), представляющего конкретную коммуникативную ситуацию: «*Мало-помалу гостиня стала напол-*

*няться. <...> Уже открыли два ломберные стола в гостиной, уже составила партия виста; хозяйка дома в величайших хлопотах сама бегала с колодой карт и мимо бегом дарила каждого из гостей своих двумя-тремя приятными словцами, и всё различного содержания». Обучающимся предлагается самостоятельно выявить и сформулировать особенности поведения хозяйки дома, оценить ее соответствие социальной (и коммуникативной) роли. С помощью лексики выявляется постоянное движение (*бегала, мимо бегом*), – следовательно, внимание к каждому присутствующему (*дарила каждого из гостей*) – немногословность (*двумя-тремя словцами*) – любезность (*дарила, приятными словцами*) – ориентированность на конкретного собеседника (*словцами, и всё различного содержания*). Следует обратить внимание на такие лексемы, как *дарить* и *словца*, поскольку они подчеркивают эмоциональный настрой хозяйки дома, предписанный национальной культурой и этикетом. Полученный коммуникативный, социальный, национальный и культурный опыт должен быть осмыслен, и тогда при необходимости он может быть экстраполирован обучающимся на любую сходную ситуацию общения (в качестве задания можно предложить экстраполировать данную ситуацию на сегодняшний день и различные типы встреч и прописать речевые партии участников коммуникации).*

Несомненно, речевое и – шире – коммуникативное поведение индивида регулируется различными факторами, в числе которых немаловажную роль играет постоянная осознанная практика. Учитывать это обстоятельство необходимо в преподавании дисциплины «Культура речи», так как ее цель составляет формирование современной компетентной языковой личности, способной реализовать сформированные компетенции в процессе общения, в том числе профессионального.

Литература

1. Коренева, А. В. Многоаспектность культуры речи и ее влияние на содержательное наполнение курса «Русский язык и культура речи» / А. В. Коренева // Пушкинские чтения – 2019 : художественные стратегии классической и новой словесности: жанр, автор, текст : материалы XXIV Международной научной конференции 2019. – М.: Гос. ин-т рус. языка им. А. С. Пушкина, 2019. – С. 122–129.
2. Костомаров, В. Г. Теория речевой деятельности и культура речи / В. Г. Костомаров, А. А. Леонтьев, Б. С. Шварцкопф // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 39–46.

3. Солянкина, Л. Е. Практико-ориентированный принцип как условие подготовки бакалавра: историко-культурный и методологический аспект / Л. Е. Солянкина // Грани познания. – 2008. – № 3. – URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/11_pub.pdf (Дата обращения: 30.01.2021).

4. Семеньева, Л. В. Коммуникативный аспект культуры речи в практике преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» / Л. В. Семеньева // Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин: материалы докладов и сообщений XXV международной научно-методической конференции. – Санкт-Петербург: СПбГУПТД, 2020. – С. 147–149.

5. Пушкарева, Н. В. Наблюдение над речевым поведением литературных персонажей прошлого как средство формирования языковой личности обучающихся в рамках компетентностного подхода / Н. В. Пушкарева, О. А. Старовойтова // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2018. – № 3. – С. 166–173.

УДК 808.5:81'366.2:81'373.23

Тираспольская А. Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет

ТРУДНЫЕ СЛУЧАИ СКЛОНЕНИЯ ИМЁН И ФАМИЛИЙ В КУРСЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ТУРИЗМ»

Статья посвящена вопросам изучения трудных случаев склонения иностранных и славянских имён и фамилий в рамках курса культуры русской речи для студентов направления «Туризм». Особое внимание уделяется проблеме вариантности языковой нормы, предлагаются рациональные способы донесения материала до учащихся нефилологического профиля.

Ключевые слова: культура речи, имена, фамилии, склонение, норма, вариантность нормы.

A. Yu. Tiraspolskaya

Saint-Petersburg State University

Difficult cases of declension of names and surnames in the course of speech culture for students of the direction «Tourism»

The article is devoted to the study of difficult cases of declension of foreign and Slavic names and surnames in the course of the culture of Russian speech for students of the direction «Tourism». Special attention is paid to the problem of the variation of the language norm, rational methods of communicating educational material to students of non-philological training profile are proposed.

Keywords: culture of speech, names, surnames, declension, norm, variation of the norm.

За последнее десятилетие подготовка конкурентоспособных кадров в сфере туризма и рекреации стала задачей большого числа российских вузов. На базе традиционного университетского образования осуществление многопрофильной подготовки высокообразованных специалистов в области туризма представляется особенно успешным в случае комплексного подхода обучения. Данный подход подразумевает постепенный синтез базовых (и не только) знаний учащихся в сферах истории и культурологии, географии и экологии, экономики и менеджмента, социологии и психологии, информатики и даже права. При этом над всем перечисленным следует поставить навыки профессионального общения будущих специалистов в устной и письменной форме, без которых передача полученных знаний окажется невозможной. Для будущих работников сферы туризма чрезвычайно важным моментом становится повышение уровня собственной речевой культуры, включающей в рамках их специальности, в частности, владение нормами словоизменения имен и фамилий (а также псевдонимов, прозвищ и т. п.) деятелей древней и новой истории, политики, науки, культуры, литературы, искусства, спорта и т. д., персонажей мифологии, фольклора, сказок и религий едва ли не всех стран и народов, героев литературных произведений и кинофильмов.

В ходе опроса, традиционно предваряющего семестровый курс «Культуры речи», подавляющее большинство студентов отмечает свою неуверенность в склонении иностранных имён и фамилий, а также «проблемных» фамилий русского / славянского происхождения. При этом учащиеся, уже интересовавшиеся ранее данной темой, неизменно сообщают о трудностях с нахождением авторитетной справочной литературы, в которой они могли бы при желании найти все необходимые им разъяснения о принципах склонения имён или фамилий конкретного типа. В самом деле, монография Л. П. Калакуцкой 1984 г. «Склонение фамилий и личных имен в русском литературном языке», включающая в том числе современный исследовательский материал конца 1960-х – первой половины 1980-х гг. [3], (впоследствии переизданная лишь однажды – в 2009 г.), слишком пространна и сложна для обзорного ознакомления в максимально сжатые сроки, которое может себе позволить неспециалист.

Не изучающий филологию студент не найдёт для себя исчерпывающих ответов по всем конкретным случаям склонения имён и фамилий и в «Русской грамматике-80» в разделе склонения имён существительных, например, в отдельных частях параграфов, посвящённых нулевому склонению существительных (пп. 4-8) [6, с. 506–507], или существительным, изменяющимся по смешанному склонению [6, с. 505–506]. Доступные учащимся статьи справочно-информационного портала «Грамота.ру», принадлежащие разным авторам и представляющие собой непростой и даже противоречащий друг другу в некоторых моментах сплав материалов исследований разных лет Д. Э. Розенталя [5], А. А. Зализняка, А. В. Суперанской [7], Л. П. Калакуцкой, Ф. Л. Агеенко [1], Н. А. Еськовой [2] и др., в целом дающие верное представление об основных правилах и тенденциях склонения «трудных» имён и фамилий в современном русском литературном языке, в то же самое время нуждаются в сжатии и упорядочивании. И, пожалуй, наиглавнейшей задачей преподавателя является частичная унификация и разъяснение содержащейся в них информации, что часто представляется нелёгким делом. Как, например, «примирить» в сознании студентов-нефилологов две рекомендации по склонению сложных западных имён с дефисным написанием типа *Жан-Пьер; Жан-Поль* и т. п., когда в работах А. В. Суперанской говорится о склонении отдельно каждого имени – с *Жаном-Пьером* [7, с. 477], в то время как Ф. Л. Агеенко настаивает в подобных случаях на склонении только последнего слова – *нет Жан-Поля* (кроме ситуаций, когда второе имя не склоняется) [1, с. 31]? Удачная попытка собрать воедино и систематизировать ряд основных трудностей, возникающих при склонении «проблемных» для русского языка фамилий (только фамилий!), а также некоторые моменты совпадения – расхождения мнений лингвистов по отдельным вопросам их склонения была осуществлена в статье Л. И. Новиковой [4], но даже представленная исследовательницей в виде упорядочивающих таблиц с комментариями классификация не могла отразить абсолютно все нюансы.

Необходимо также подчеркнуть, что учащиеся сферы туризма, не будучи филологами, по вполне объяснимым причинам лучше усваивают те случаи склонения, в которых речь идёт о строгом следовании директивной норме («правильно – неправильно»), нежели ситуации, допускающие наличие вариантов и влекущие за собой

проблему выбора. Вследствие этого при изучении темы на практических занятиях студенты часто требуют от преподавателя не просто представить им правила склонения в виде максимально сжатых и наглядных таблиц, но и, при наличии вариантов нормы, дать в этих таблицах «образцы», иллюстрирующие только один из возможных вариантов («классический»), которому они могли бы в дальнейшем следовать.

В качестве одного из примеров можно привести учебную таблицу (в данной статье публикуется впервые), в которой автор работы попыталась представить наиболее частотные варианты изменения по числам нерусских (иностранных) фамилий. Необходимо сразу же оговориться, что в предлагаемой таблице не учитывается всё многообразие возможных ситуаций (в частности, не затрагивается проблема употребления фамилий только с инициалами и проч.), а изучение материала на занятии предваряется напоминанием студентам о том, что перед ними – лишь один из правильных вариантов, примеров для подражания, и в реальной языковой ситуации они могут столкнуться с противоположной точкой зрения (также вполне правомерной). Так, например, вопреки более «традиционному» употреблению нерусских фамилий со словами *род* или *клан* во множественном числе (см. последний пункт *Таблицы*), название иностранного исторического фильма «The Other Boleyn Girl» (Великобритания – США, 2008) при выпуске драмы в российский прокат было переведено как «Ещё одна из рода Болейн», и до сих пор автору статьи не удалось встретить ни одного упоминания данного названия, в котором известная фамилия была бы употреблена во множественном числе.

Таблица. Трудные случаи склонения фамилий. Несколько лиц – одна фамилия (нерусская): Изменение по числам

	Единственное число	Множественное число
1. ИМЯ + ИМЯ	1А. Женское имя + женское имя: Ирина и Тамара Пресс 1Б. Мужское имя + женское имя: Роберт и Клара Шуман	1. Мужское имя + мужское имя: Генрих и Томас Ман- ны
2. Родственники РАЗНЫХ поко-	2. Отец и дочь / Мать и сын /	2. Отец и сын / Дядя и племянник /

	Единственное число	Множественное число
лений	Дядя и племянница / Бабушка и внук + Мать и дочь / Тётя и племянница и т. п. У отца и дочери Фрейд, с матерью и дочерью Вандербильт	Дед и внук и т. п. Отец и сын Штраусы
3. Родственники «РАВНЫЕ», ОДНОГО ПОКОЛЕНИЯ (включая родство по браку)	Одно слово = ед. ч. 3А. Братья Гримм 3Б. Сёстры Олсен 3В. Супруги Гамильтон	Два слова = мн. ч. * (чаще!) 3А. Муж и жена Кенты 3Б. Брат и сестра Файнсы
4. Формула вежливого упоминания Мужчины и формула вежливого упоминания Женщины / титул М и титул Ж при назывании СУПРУГОВ	Значение «супруги» = ед. ч. 4А. Господин и госпожа Рейган 4Б. Лорд и леди Бойл 4В. Мистер и миссис Смит и т. п.	
5. СЕМЬЯ, СЕМЕЙСТВО	5. Одно слово = ед. ч. * (обычно!) Семья Конвей	
6. РОД, КЛАН		6. Из рода Бурбонов, клан Дугласов * (чаще!)

В процессе обучения студентов необходимо также предостеречь от попыток ориентироваться в склонении имён и фамилий на известные им примеры из произведений русской классической литературы и публицистики, которые могут демонстрировать устаревшие варианты нормы, актуальные для XVIII-XIX или начала XX в. и неуместные для современного состояния языка. Хрестоматийными в данном случае являются многочисленные примеры склонения украинских фамилий на **-ко (-енко)** [см.: 5, с.189]. Ср. у Чехова «поплелся к Коваленкам», «стихотворение, посвященное Родзянке» у Пушкина, «засмеялся князь Фердыщенко» у Достоевского, «на мошенника Ивана... Перерепенка» у Гоголя и т. д. Менее

известны, но почти так же многочисленны в этом отношении и примеры склонения в поэзии XVIII-XIX вв. античных / мифологических женских имён на **-о**: ср. у Карамзина «Жестокий Сафою скучает, ... Жестокий Сафы убегает», у Батюшкова «Тут Сафы русские печальны», и даже Пушкин в своей юношеской оде «Вольность» (1817) пишет: «И слышен Клии страшный глас», хотя уже в 1830-х гг. в замечании на стихи Батюшкова указывает: «Клио, как депо, не склоняется...».

Другой важный момент – упоминание о случаях **индивидуально-авторского решения** об употреблении форм имен или фамилий в произведении. Так, например, А. Грин не склоняет имя своей героини Ассоль (ср.: «корабль шел прямо к Ассоль», «в ней две девушки, две Ассоль»), однако с точки зрения современной литературной нормы, возможны как несклоняемый, так и склоняемый вариант данного имени (сущ. женского рода, оканчивающееся на -Б). **Намеренным отклонением** от общепринятой нормы с целью имитации сугубо разговорного, временами просторечного стиля и для создания комического эффекта являются частые случаи отказа от склонения имени в сочетании «иностранный имя + иностранная фамилия» (типа *читать Жюль Верна*) в стихах В. Высоцкого: «Еще артиста знаем – Радж Капура», «И вот артиста этого – Джеймс Бонда ... В совместную картину к нам зовут»; а также, наоборот, склонение поэтом несклоняемых неславянских имен мужского рода на **-о**: «Он начал на бедного папу кричать, а папа Фернанде не мог отвечать».

Литература

1. Агеенко, Ф. Л. Словарь собственных имен русского языка: ударение. Произношение. Словоизменение: более 38000 словарных единиц / Ф. Л. Агеенко. – М.: Мир и Образование, 2010. – 879 с.
2. Еськова, Н. А. Трудности словоизменения существительных : учебно-методические материалы к практическим занятиям по курсу «Язык современной печати» / Н. А. Еськова; Госкомитет печати СССР. Всесоюзный институт повышения квалификации работников печати. – М., 1990.
3. Калакуцкая, Л. П. Склонение фамилий и личных имен в русском литературном языке / Л. П. Калакуцкая; отв. ред. Ф. П. Филин, В. В. Иванов. – М. : Наука, 1984. –221 с.
4. Новикова, Л. И. Почти шекспировский вопрос: склонять или не склонять? / Л. И. Новикова // Образовательные технологии. – 2015. – № 3. – С. 122-143.
5. Розенталь, Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке: (для работников печати) / Д. Э. Розенталь. – 4-е изд., испр. и доп. – М., 1985. – 334 с.

6. Русская грамматика: научные труды. В 2 т. Т. 1. – Репринтное изд. – М., 2005.

7. Суперанская, А. В. Словарь русских личных имен / А. В. Суперанская ; Рос. акад. наук, Ин-т языкознания. – М. : ЭКСМО, 2005. – 543 с.

УДК 37.018.43:808.51:378.147

Щербак О. А.

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

УСЛОВИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СИМВОЛ КОММУНИКАТИВНЫХ ПЕРЕМЕН: ОБЩЕНИЕ ИЛИ КОММУНИКАЦИЯ? (НА ОСНОВЕ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»)

Статья посвящена проблемам коммуникации в цифровой среде на примере дисциплины «Русский язык и культура речи».

Ключевые слова: русский язык и культура речи, цифровая среда, дистанционное обучение, коммуникация.

O. A. Shcherbak

Saint-Petersburg State Forest Technical University named after S. M. Kirov

The conditions of distance learning as a symbol of communicative changes: the conversation or communication? (on the base of experience in teaching to discipline «The Russian language and speech culture»)

The article is devoted to problems of communication in the digital environment on example the discipline "The Russian language and speech culture".

Keywords: Russian language and speech culture, digital environment, distance training, communication.

В эпоху цифровых технологий мир разделился на две части: реальный мир и виртуальный. По-разному воспринимается реальное («живое») общение и общение в Интернете, «с одной стороны, сильно упрощается и ускоряется процесс коммуникации, с другой – изменяется сам этот процесс, причем не формально, а содержательно» [3, с. 332].

Изменился как характер общения в Сети, так и сами понятия «общение» и «коммуникация».

В современной науке существует несколько точек зрения на эти понятия. По одной из них – это синонимы («коммуникация» с пометой книжн.). По другой – это разные понятия: «коммуникация» рассматривается как средство связи любых объектов материального и духовного мира, процесс передачи информации от человека к человеку, обмен представлениями, идеями, установками и т. п., а также передача информации и обмен ею с целью воздействия на социальные процессы.

Общение рассматривают как межличностное взаимодействие людей. По мнению Л. Н. Колесниковой, общение, как и диалог, предполагает равноправные, уважительные отношения между партнерами. Диалог является формой «связи только субъектов, выражающей все те черты, которые отличают субъекта от объекта» и предполагает уникальность каждого партнера, их принципиальное равенство друг другу [2, с. 217].

Во время дистанционного обучения опыт работы с российскими студентами 1 курса по дисциплине «Русский язык и культура речи» показал, что студенты по-разному «коммуницируют» при личном общении и в Сети.

Значительное место в освоении курса отводится формированию такого аспекта лингвокультурологической компетенции, как публичная речь. Целью модуля «Публичная речь» является повышение уровня коммуникативной компетенции, необходимой для эффективного академического и профессионального общения. В условиях онлайн-обучения возникают трудности в оценивании результатов учебной деятельности обучающихся по этому модулю, так как отсутствует «живой» контакт оратора с аудиторией и поэтому сложно определить реакцию слушателей. В таком формате основные составляющие публичной речи: оратор – речь – аудитория существуют как отдельные части, а не как единое целое, что приводит к нарушению общего впечатления от выступления.

Многие обучающиеся испытывают психологический дискомфорт, отмечая, что экран монитора не даёт возможности ощутить живые человеческие эмоции (многие вообще пребывают в состоянии «страха» при включенной камере и «прячутся» за аватарками). По мнению психологов, «человеку важно не только слышать и видеть собеседника, но и обонять, тактильно ощущать – похлопать по

плечу, в деловом общении – пожать друг другу руки» (С. Морозова). *В общении с людьми есть особая радость* (Большой толковый словарь) [1].

Стресс испытывают как студенты, так и преподаватели. Всё новое кажется пугающим и невозможным. Онлайн-конференции позволяют коммуникацию сделать двусторонним процессом, тем самым снизив психологическую нагрузку. Однако психологические барьеры, выстраиваемые обучающимися, мешают «виртуальное общение» приблизить к «живому». На этапе привыкания к дистанционному обучению, на наш взгляд, важен видеоформат, так как большая часть информации считывается собеседником невербально.

Коммуникация в Сети предъявляет новые требования:

– необходимость соблюдения границ «виртуального общения» (этикет в цифровой среде);

– необходимость соблюдения «личного пространства», «зоны комфорта».

Дистанционное обучение стало символом коммуникативных перемен.

В условиях онлайн-обучения «общение» изменилось: оно стало дистанционным. О. И. Северская отмечает, что в настоящее время «остро стоит задача, оценив риски потерь при переходе от «общения» к «передаче информации», использовать возможности «цифры» для возвращения коммуникации ее человеческого измерения» [3, с. 335].

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. – Москва, 2010. – Электронная версия словаря: URL: <http://gramota.ru/slovari/types/> (Дата обращения: 02.03.2021).
2. Колесникова, Л. Н. Лингвокультурология: языковая личность в аспекте диалога культур / Л. Н. Колесникова. – Орел: ОГУ, 2013. – 356 с.
3. Северская, О. И. Цифровые потери в коммуникации при переходе от «общения» к «передаче информации» / О. И. Северская // *Journal of Applied Linguistics and Lexicography*. – 2019. – Т. 1, № 2. – С. 331-336.

УДК 061.3:009:378.4

Щукина Д. А., Егоренкова Н. А.

Санкт-Петербургский горный университет

КОНФЕРЕНЦИЯ ПО ГУМАНИТАРНЫМ НАУКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье анализируется опыт проведения конференций гуманитарной тематики в Санкт-Петербургском горном университете. Конференция рассматривается как форма научно-методической работы кафедры. Описывается организационная сторона подготовки и проведения данного мероприятия, а также его содержательная составляющая.

Ключевые слова: технический вуз, гуманитарное знание, структура научной конференции, формы обмена научными знаниями, тематика пленарного заседания.

D. A. Shchukina, N. A. Egorenkova

Saint-Petersburg Mining University

Conference on the humanities at a technical university

The article analyzes the experience of holding conferences on humanitarian topics at the St. Petersburg Mining University. The conference is considered as a form of scientific and methodological work of the department. The organizational aspect of the preparation and conduct of this event, as well as its content component, is described.

Keywords: technical university, humanitarian knowledge, structure of the scientific conference, forms of scientific knowledge exchange, topic of the plenary session.

Изучение гуманитарных дисциплин входит в учебные планы Санкт-Петербургского горного университета с первых лет существования старейшего технического вуза России. Так, например, в 1786 г. Иван Степанович Рижский был приглашен в Горное училище преподавателем риторики, латинского языка, логики, истории и географии. Спустя десять лет, в 1796 г. в Санкт-Петербурге был опубликован его учебник «Опыт риторики, сочиненный и преподаваемый в Санкт-Петербургском горном училище» [1]. Выпускник Горного кадетского корпуса 1822 г. Ардалион Васильевич Иванов активно проявил себя в области гуманитарных наук, длительное время преподавал в корпусе русский и латинский язык, а в 1834 г. написал учебник «Русская грамматика», выдержавший 19 изданий

[2, с. 16]. Он оставил воспоминания о годах, проведенных в Горном кадетском корпусе, и о влиянии на формирование его личности гуманитарных дисциплин [3].

Возобновление интереса к изучению речеведческих дисциплин в вузе связано с разработкой в 2001 г. учебной программы «Русский язык и культура речи для студентов технических вузов». В настоящее время в Санкт-Петербургском горном университете на разных факультетах читается не только дисциплина «Русский язык и культура речи», но и «Культура русской научной и деловой речи», «Культура речи и деловое общение», «Этика и эстетика делового общения». Основной целью изучаемых предметов является «формирование компетентной языковой личности, осознающей необходимость нормативного, целесообразного и этически выверенного использования родного языка в процессе повседневного и профессионального общения» [4, с. 66].

Необходимость обмена опытом преподавания речеведческих дисциплин в российских технических вузах подвела к идее проведения ряда научно-методических конференций. Под конференцией понимается «собрание, совещание представителей каких-либо организаций, групп, государств, а также отдельных лиц, ученых для обсуждения определенных (часто теоретических) вопросов» [5, с. 623]. Одной из первых и наиболее представительной по количеству участников стала IX Международная научно-методическая конференция «Риторика в системе коммуникативных дисциплин», проведенная риторической ассоциацией в 2005 г. в стенах Горного университета.

С 2007 г. кафедра русского языка и литературы один раз в два года организует международные научно-методические конференции, объединенные названием «Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе». В 2019 г. состоялась седьмая конференция, что дает основания обобщить опыт их подготовки и проведения. Научная конференция – это сложное по структуре мероприятие, состоящее из различных форм обмена научными знаниями: открытие конференции, пленарное заседание, секционные заседания, круглые столы, мастер-классы, закрытие конференции и культурная программа.

За эти годы сложилась традиционная тематика секционных заседаний: Современная языковая ситуация и вопросы культуры речи; Инновационные технологии в практике преподавания гуманитар-

ных дисциплин в техническом вузе; Проблемы взаимодействия и развития русского языка и культуры в современной России; Русская литература в современном образовательном пространстве; Риторика как учение об эффективной речи в условиях современного информационного сообщества; Традиционное и новое в практике преподавания русского языка как иностранного; Социокультурные тенденции современности. Широкий спектр заявленной проблематики позволяет присоединиться к обсуждению актуальных вопросов гуманитарного знания преподавателям других гуманитарных дисциплин и кафедр. Так, например, в работах культуролога С.А. Рассединой, курирующей социокультурологическую секцию, обсуждается проблема формирования общекультурных компетенций в процессе разработки творческих заданий в формате интеллектуальных игр, что «позволяет повысить мотивацию к самостоятельной работе по изучению непрофильных дисциплин» [6, с. 502].

Также сформировалась традиция подчинять пленарные доклады единой актуальной проблеме, обсуждаемой в российском учебно-научном сообществе: Проблема формирования языковой личности: культура речи в профессиональном общении; Работа с текстами художественного, публицистического и научного стилей в студенческой аудитории технического вуза; Проблемы лингвоэкологии: культура мысли и культура речевого общения; Роль гуманитарных знаний в профессиональном образовании студентов технического вуза. На пленарных заседаниях выступают ведущие ученые России и Петербурга: профессора В. А. Аннушкин (Москва), В. Н. Артамонов (Ульяновск), В. И. Коньков, О. И. Марченко, К. А. Рогова (Санкт-Петербург), М. Ю. Сидорова (Москва), В. В. Химик, В. Д. Черняк, М. А. Черняк (Санкт-Петербург).

Так, на пленарном заседании в 2019 г. обсуждалась роль гуманитарных знаний в техническом образовании. В качестве основополагающего документа образовательной деятельности вуза были проанализированы структура и содержание первых уставов Горного университета. Важность норм русского литературного языка была продемонстрирована на примере изучения учебных дисциплин коммуникативного модуля. Специальный словарь был представлен как исследовательский и дидактический инструмент современного преподавателя. Прозвучал ответ на вопрос, зачем студенту читать современную литературу. Была изложена концепция профессионально ориентированного пособия по русскому языку как ино-

странному. Таким образом, в докладах, прозвучавших на пленарном заседании, была всесторонне обсуждена заявленная в программе конференции тема.

При организации научно-методических конференций использовался богатый опыт зарубежных и российских коллег. Эталоном риторических мастер-классов стала ежегодная конференция, проводимая Ассоциацией преподавателей риторики под председательством профессора В. И. Аннушкина. На конференциях Горного университета большой популярностью пользуются мастер-классы по риторике, которыми руководит профессор СПбГУ О. И. Марченко. Неоднократно мастер-класс по крылатым выражениям в современном русском языке проводил профессор РГПУ им. А. И. Герцена, автор ряда словарей писателей К. П. Сидоренко. На конференции в 2019 г. мастер-класс «Научный стиль речи для будущей профессии» был организован молодыми преподавателями кафедры М. Н. Дмитриевой и Н. А. Потаповой.

Традиционно структура проводимой в Горном университете научно-методической конференции включает экскурсионную программу, которая состоит из двух экскурсий. Участники конференции имеют возможность познакомиться с богатой экспозицией Горного музея. Для гостей города проводятся авторские экскурсии преподавателями кафедры русского языка и литературы. Например, были организованы пешеходные экскурсии «Не прячься от мира и ветра...» (экскурсия по литературным местам Васильевского острова); «Все краски модерна»; в 2017 г. состоялась экскурсия «Новый Петербург. Накануне».

В качестве новой формы обмена научными знаниями в 2019 г. была сформирована секция, в которой с докладами выступили студенты Горного университета и московских вузов.

Итогом обмена научными и методическими знаниями становится сборник научных трудов. Конференция «Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе» привлекает большое количество участников. Так, в 2019 г. в конференции приняли участие 138 человек: преподаватели из 10 городов Российской Федерации (включая преподавателей из 15 вузов Санкт-Петербурга), а также из г. Сан-Паулу (Бразилия), г. Хэфэй (Китай), г. Острова (Чехия), Хьюстон (США).

Литература

1. Рижский, И. С. Опыт риторики, сочиненный и преподаваемый в Санкт-Петербургском горном училище / И. С. Рижский. – СПб: При корпусе чужеземных единоверцев, 1796. – 396 с.
2. Афанасьев, В. Г. Во благо России. Воспитанники Горного института в культуре и общественно-политической жизни России
3. Бондарева, О. Н. Санкт-Петербургский горный кадетский корпус в воспоминаниях воспитанников: «Воспоминания о воспитании в горном кадетском корпусе, 1815–1822» Ардалиона Васильевича Иванова // Клио. – 2013. – № 11 (83). – С. 135–137.
4. Корнилова, Е. В. Проблемы и задачи преподавания культуры русской научной и деловой речи в Горном университете // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: сборник научных трудов. – СПб.: Санкт-Петербургский горный университет, 2019. – С. 65–70.
5. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – М.: Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с.
6. Рассадина, С. А. Культурологические основания концепции «edutainment» как стратегии формирования общекультурных компетенций в вузах негуманитарного профиля // Записки Горного института. – 2016. – Т. 219. – С. 498–503. DOI 10.18454/PMI.2016.3.498

III. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

УДК 81'373.7: 82-1(=161.1)

Афанасьева Н. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЖУРАВЛЬ И ДИКИЙ ГУСЬ В РУССКОЙ ПОЭТИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

Настоящая статья посвящена рассмотрению и сопоставлению поэтической семантики двух орнитонимов в русской поэтической картине мира. Делается вывод о том, что поэтическая семантика слова может меняться со временем, что ведет к изменениям в структуре национальной поэтической картины мира.

Ключевые слова: русская поэтическая картина мира, орнитоним, журавль, дикий гусь.

N. A. Afanasyeva

Saint-Petersburg State University

A crane and a wild goose in the Russian poetic picture of the world

The present article considers and compares poetic semantics of two ornithonyms in the Russian poetic picture of the world. It is concluded that poetic semantics of a word can change over time, leading to changes in the structure of the national poetic picture of the world.

Keywords: Russian poetic picture of the world, ornithonym, crane, wild goose.

В исследованиях языка поэзии понятие «поэтическая картина мира» трактуется двояко. Одна из позиций связана с представлением о том, что «поэтическая картина мира» – это картина мира определенного поэта [4], другая точка зрения представлена, например, в работе Э. Р. Хамитовой [8]. В данном исследовании под национальной поэтической картиной мира (ПКМ) понимается подструктура художественной картины мира, общая для нации, связанная как с сознанием, так и бессознательным основа поэтического творчества. Особенности одной национальной ПКМ особенно ярко проявляются на фоне поэтической картины мира другой культуры, что застав-

ляет в свою очередь обратиться к выявлению характерных черт собственно изучаемой картины мира.

Предметом рассмотрения в данной работе стала поэтическая семантика орнитонимов *журавль* и *дикий гусь* в русской ПКМ. Актуальность выбора именно данной пары обусловлена иным значением орнитонима *дикий гусь* в других культурах. Так, общеизвестен факт, что стихотворение Р. Гамзатова, легшее в основу известной песни М. Бернеса «Журавли», было создано поэтом под впечатлением от посещения обелиска семи сыновьям семьи Газдановых, погибшим на фронтах Великой Отечественной войны. Однако на памятнике погибшим братьям были изображены не журавли, а дикие гуси. Возникает вопрос, чем отличается поэтическая семантика двух орнитонимов в русской поэзии, почему в песне «Журавли» для русского человека важно название именно этой птицы.

Вначале обратимся к рассмотрению семантики этих двух орнитонимов в русской национальной и языковой картине мира. На одном из сайтов охотников [6] можно прочесть, что сейчас охоты на журавлей не существует, так как к этой птице трудно подойти на расстояние выстрела: «Кроме этого, настоящий спортсмен-охотник, восхищаясь красотой журавля, его музыкальным голосом, извещающим с поднебесья о наступлении весны, а также замечательными танцами самцов журавлей во время весеннего тока, щадит эту птицу и не стреляет ее даже при случайных встречах на дистанции верного выстрела». Однако современное представление отлично от представлений древних русичей. В книге «Очерки истории охоты» А. П. Каледина отмечается, что в текстах XII в., а также эпохи Василия III среди прочих блюд встречаются и блюда из журавля [3, с. 28]. В отличие от журавля дикий гусь был и остается объектом охоты.

Динамику представлений мы видим и в русской языковой картине мира. Известная поговорка *Лучше синица в руке, чем журавль в небе* в XVIII–XX вв. могла звучать по-другому, о чем свидетельствуют уже собственно поэтические тексты: *Мне гуся не сули, подай синицу в руки*, – читаем в произведении Д. И. Хвостова «Рыбак и рыбака» 1802 г. В словаре В. Даля написано: «Журавль встарь почитался лакомством. Не сули журавля в год, а хоть синичку, да в рот» [2]. Современное понимание поговорки *Лучше синица в руке, чем журавль в небе* совсем не гастрономическое: «Пусть малый, но верный заработок – более надёжный источник дохода, чем призрачная

надежда когда-то заполучить нечто большее» [7, с. 18], однако значение этой поговорки в современном русском языке шире, чем отмеченное составителями словаря 2016 г. Проанализировав публицистические и художественные тексты, размещенные в НКРЯ, можно сделать вывод, что это поговорка может быть связана еще и с темой любви и брака, профессиональной реализации и т. д. А значит, можно говорить об изменении семантики лексемы *журавль* в русской языковой картине мира.

Анализ поэтической семантики двух орнитонимов проводился на материале произведений, размещенных в поэтическом подкорпусе НКРЯ.

Русская поэзия наряду с лирической имеет очень давнюю сатирическую и басенную традицию. Журавль, как и гусь (дикий и домашний) – частые персонажи басен и сатирических стихотворений в XVIII – в нач. XIX в. Однако лексема *гусь* в отличие от слова *журавль* встречается в ироническом употреблении и в XIX, и в XX вв. Объединяет оба орнитонима то, что тот и другой в поэзии XVIII–XX вв. являются знаком пришедшей весны: *Смотри, как гуси ныряют, / И как журавль прилетает, / И как ясно светит солнце* (А. Д. Кантемир), но чаще их можно встретить в лирических стихотворениях об улетающих осенью перелетных птицах: *Поздние гуси станицей / К югу стремятся* (Карамзин); *Станица поздних журавлей / И с криком вдали на юг несется* (А. Пушкин).

Однако есть и отличия. Лексема *гусь* (в ряде случаев трудно понять, о домашней или дикой птице идет речь) на протяжении XVIII–XX вв. выступает со значением ‘блюдо’ в бытовых зарисовках. Лексема *журавль* в этом значении встретила лишь единожды в произведении И. С. Баркова (1763 г.): *Потом вдруг начали на стол жаркия ставить: / Представлен был журавль расщипанной в куски, / На коего пошла тьма соли и муки.*

Лексема *гусь* XIX–XX вв. в поэтических произведениях часто выступает со значением ‘объект охоты’: *Как гусь, подбитый на лету* (Швырев, 1829); *Шпарил из двухстволки по гусям* (Евтушенко). На журавля в русской поэзии охоту не ведут.

Поэтическая семантика орнитонимов проявляется также при анализе лексического окружения слова в стихотворении. Журавль в русской поэзии выступает с эпитетами *вольный, белый, легкокрылый, седой, усталый, зябкий*. Лексема *гусь* регулярно используется с

эпитетами *важный* (часто в ироническом употреблении), *крикливый* (журавль с этим эпитетом встречается лишь один раз), *горластый*.

Важной является характеристика крика птиц. В этом смысле с лексемой *журавль* тоже происходят изменения. Уже в XVIII в. есть единичные сравнения звуков, издаваемых птицей, со звучанием музыкального инструмента (*валторна* в стихотворениях Г. Державина). С 1906 г. со строчек С. Соловьева *Там журавлей <...> раздались призывные трубы* в русскую поэтическую традицию вошло сравнение крика журавлей со звучанием трубы (всего по данным НКРЯ в русской поэзии лексема *трубить* в сочетании со словом *журавли* встречается 7 раз; *труба* – 6 раз, *трубачи* – 1 раз). Гуси в поэзии *трубят* только один раз (Н. Отрада). Лексема *гусь* в сравнительном обороте вместе с названиями музыкальных инструментов встречается дважды в поэзии второй половины XX в.: *гусли могут стелать, как гуси* (Соснора); *Крик гусей весенних в небе – / Это скрипочка саами* (Адалис).

С поэтических строчек М. Зенкевича (1913) и А. Ахматовой (1914) журавли в русской поэзии начинают *курлыкать* (*курлыкать* – 10 словоупотреблений; *курлыканье* – 4). Гусь *курлыкает* в русской поэзии только один раз.

Музыкальность крика журавлей передается в следующих строках: *Весенних журавлей ликующая нота* (А. К. Толстой); *крик <...> прозвенел* (Бунин); *Звенят станицы журавлей* (Эренбург); *посвист журавлей* (Есенин); *заливистый крик журавля* (Блок); *журавлей звенящих струны* (Герасимов). Гуси обычно в русской поэзии кричат и гогочут. Хотя и это может быть музыкально: *Звенело небо гоготом гусей* (Зенкевич).

Во второй половине XIX в. в русской поэзии зародилась традиция сравнивать крики журавлей с плачем, рыданием: *Перестаньте рыдать надо мной, журавли!..* (Жемчужников); *Протяжно плачущей станицей* (Блок); *Летят, стена, журавли* (Гиппиус); *К тоске и плачу журавлей* (Балтрушайтис); *всхлипывали* (Набоков); *Такой рыдалистой дрожью / Неотлетевших журавлей* (Есенин); *Протяжно рыдая и долго, / Над степью летят журавли* (Крандиевская); *плача, улетают журавли* (Смеляков).

Голоса журавлей и сами птицы в поэтической традиции связаны с божественной тематикой: *От криков их на небе дальнем / Как будто благовест идет* (Майков); *Но возрожденья весть живая / Уж есть в пролетных журавлях* (Фет); *Улетали, исчезали / В бездне све-*

та журавли, / И манили нас, и звали / Выше, к Небу, от Земли (Тиньков); Как к югу журавли, / Мы за его лазурным омофором / К немеркнущему солнцу потекли (С. Соловьев).

Голос гусей характеризуется в поэзии как *скучный* (Красовский 1802), *заунывный* (Бунин). Плачут и стонут гуси тоже лишь единожды: *Плачут гуси в сумерках седых...* (Клюев); *за тучей гуси стонут* (Левитанский).

С журавлями лирический герой поэтического произведения часто соотносит свои надежды, мечты, тоску на сердце: *И сердце мягкой сжмается тоской, / И, сетуя, поет, и вторит пролетевшим / Чудно-унылым журавлям* (Набоков); *Где тоскуют сердца – журавли* (Клюев); *И думал: так мечты поэта, / Звеня, стремятся от земли – / К любви, в лазурь тепла и света, / Как вы, седые журавли!* (Фофанов); *И за последним журавлем / Моя надежда улета-ет* (Ахматова).

Лексема *гусь* с такой поэтической семантикой встречается крайне редко. Исключением является лирика Н. Клюева, поэта, чье творчество обращено к народной Руси. Только в его произведениях сравниваются *душа* и *гусь*: *Потянуло душу, как гуся, / В голубой полуденный край* (Клюев); *Пусть душа – сизый северный гусь* (Клюев).

Рассмотрим, насколько было характерно для русской поэзии до появления известной песни «Журавли» (1969 г.) сопоставление душ умерших людей, погибших солдат с журавлями или гусями. Например, сравнение «пролетающих» полей с журавлями появляется в «Стихах о неизвестном солдате» О. Мандельштама 1937 г., в стихотворении И. Бродского 1962 г. есть такие строки: *за крестами у цинковых звезд, <...> за салютом ее журавлей, / за Россией, как будто не политой / ни слезами, ни кровью моей.* Однако только в стихотворении М. Цветаевой 1940 г., дано непосредственное сопоставление: *Вы, по кладбищам! Вы, в кучистом / Небе – стаяей журавлей... / О, в рассеянии участи / Суцце – души моей!*

При этом сравнение души умершего / погибшего с гусем дважды встречается в лирике Н. Клюева. Например, в поэме «Песнь о Великой Матери»: *Иль на отход души блаженной, / Чтоб гусем или чайкой пенной / Летела чистая к Николе* и в стихотворении «Поминный причит»: *Покойные солдатские душеньки / Подымаются поля убойного: <...> Подают голоса лебединые, / Словно с озером гуси отлетные, / С святорусской сторонкой прощаются.* Сопо-

ставление птиц и душ умерших людей было характерно для народной культуры. Однако, по данным собрания А. Афанасьева [1, т.3], в этой роли обычно выступали такие птицы, как ласточка и голубь. По информации «Краткой энциклопедии знаков и символов» [5], гусь перевозил души умерших согласно сибирской традиции.

Можно предположить, что в лирике Н. Клюева, поэта, возрождавшего древнерусские, старообрядческие, а также северные русские народные традиции в поэзии, сохранилось мифологическое представление, которое было со временем в русской ПКМ перенесено на образ другой птицы – журавля, так как именно с журавлем русское поэтическое сознание нового времени стало связывать все, что представлялось высоким, духовным, а также соотносимым с миром чувств человека. Дикие гуси все чаще изображались в бытовых зарисовках, в ироническом контексте и как объект охоты. Возможно, свое влияние на поэтическую семантику орнитонима *дикий гусь* оказал *гусь домашний*, в художественном тексте часто изображаемый как существо глуповатое.

Таким образом, в русской поэтической картине мира произошло разведение семантики в прошлом довольно близких по своему значению орнитонимов. Это связано и с эстетически разным восприятием русскими людьми этих птиц, и с изменением роли этих птиц в жизни людей.

Литература

1. Афанасьев, А. Н. Поэтические воззрения славян на природу : в 3 т / А. Н. Афанасьев. – М., 1869.
2. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка : В 4 т. – М., 1998.
3. Каледин, А. П. Очерки истории охоты. – М., 2010.
4. Кравченко, И. Л. Национальная языковая картина мира и её проекция в поэтическом тексте // Вестник ЧГПУ. – 2010. – № 1. – С. 274-284.
5. Краткая энциклопедия символов.– URL: <http://www.symbolarium.ru/index.php> (Дата обращения: 11.01.2021). – Текст : электронный.
6. Охота. – URL: http://oxota.su/hunting/metods/boloto/boloto_15.html (Дата обращения: 11.01.2021).
7. Словарь пословиц и поговорок / С. Н. Зигуненко. – М., 2016.
8. Хамитова, Э. Р. Концептуальная метафора "природа – человек" в русской поэтической картине мира XIX–XX веков: лингвокультурологический и лексикографический аспекты : автореф. ... канд. филол. наук. – Уфа, 2008.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИТОНИМА “ВЕТКА” (НА ФОНЕ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена анализу культурно-детерминированного потенциала фитонима *ветка* в русском языке на фоне сербского языка. Используются данные лексикографических источников, а также материалы «Национального корпуса русского языка».

Ключевые слова: фитоним, ветка, словарь, метафора.

M. Veljkovic

Saint-Petersburg State University

Linguistic and cultural potential of phytonim “branch” (in comparison with Serbian)

The article is devoted to the analysis of the culturally determined connotations of the phytonym *branch* in the Russian and Serbian languages. The research is based on the materials from the lexicographic sources of the two Slavic languages, as well as on the materials from the “National Corpus of the Russian Language”.

Keywords: phytonym, branch, dictionary, metaphor.

Объектом исследования в статье являются семантика существительного *ветка* и его однокорневых синонимов, а также фразеологизмы с компонентом *ветка* в русском языке на фоне аналогов в сербском языке. Материалом для исследования послужили данные лексикографических источников русского и сербского языков [1], [3]–[6], а также данные «Национального корпуса русского языка» (далее – НКРЯ) [2].

По данным толкового словаря русского языка, *ветка* в прямом значении – это «небольшой боковой отросток, побег дерева, кустарника или травянистого растения», переносное значение существительного – «отдельная линия в системе железных дорог, отклоняющаяся в сторону от основного пути» [1, с. 77]. Однокоренным синоним рассматриваемого существительного – *ветвь* – имеет еще два переносных значения: «ответвление от чего-н. основного, главного, отходящая в сторону часть чего-н.» и «отдельная линия родства» [там же].

Анализ контекстов НКРЯ показал, что сфера использования фитонима *ветка* в вышеприведенных переносных значениях широка и разнообразна.

Очень частотным является использование слова в качестве обозначения отдельной линии в системе железных дорог. В качестве определений к существительному, употребленному в данном значении, чаще всего используются колоративы, порядковые числительные, наименования сторон света, конкретные названия, а также прилагательные *железнодорожная*, *прямая*, *кольцевая* и т. д. Например: «Открытие "Парнаса" 22 декабря "*синяя*" ветка стала длиннее на одну станцию» (Прожитому – верить // Известия, 2006.12.28); «*Первая ветка* будет открыта уже 10 декабря» (Главные новости к утру 5 ноября // Коммерсант, 2018.11.05); «Очень крупный объект, к нему даже якобы тянется *южная ветка* полумифического «метро-2» (Алексей Дуэль. Стратегически опасный туризм // Комсомольская правда, 2013.04.01); «Длиннее на две станции станет *Калининская ветка* – построят "Новокосино" и "Кожухово"» (Ширманова Татьяна. Метро не остановит // Труд-7, 2009.03.11); «Судите сами: в «спальных» районах уже действует «легкое» метро, вскоре будет построена и вторая *кольцевая ветка*» (Начало кольца // «Огонек», 2013) [2].

Фитоним *ветка* употребляется также применительно к газопроводной системе, а также к системе электропередач. Например: «*Ветка газопровода* «Янгиер-Ташкент», согласно сведениям портала Uzmanon, построена в 1999 году — ее основной задачей было обеспечение газом восточной части Ташкента» (Недалеко от Ташкента взорвалась газовая магистраль // lenta.ru, 2015.08.25); «Через болгарскую территорию должна пройти *северная ветка трубопровода* в Сербию, Венгрию и Австрию» (Юлия Назарова. «Газпрому» не дают сэкономить // РБК Daily, 2009.04.07); «*Ветка электропередачи*, принадлежащая ФСБ и проходящая вблизи поселка Ийвора, – тупиковая» (Никита Могутин. Военных поймали на краже электричества у ФСБ // Известия, 2013.03.27) [2].

Фитоним *ветка* используется в значении «явление, представляющее собой отделившуюся, отдельную часть чего-н. основного, главного». В этом значении существительное выступает в качестве синонима однокоренного слова *ответвление* [1, с. 468]. Приведем примеры: «Вторая *ветка* – *патологического реализма* с элементами мрачноватой пародийности – прямиком из Мамлеева и немного Со-

рокина» (А. Ю. Колобродов. Мультитки без пульта, или Конец чебурашки // «Волга», 2010); «Но, честное слово, *ветка психологического театра* такая толстая...» (Пастыр и еретик // «Театральная жизнь», 2004.06.28); «Была еще неожиданная *сюжетная ветка*, в которой в сантехника влюбляется тупая девчушка (...» (А. Б. Сальников. Петровы в гриппе и вокруг него // «Волга», 2016) [2].

Анализ контекстов употребления фитонима показал, что очень часто в данном значении он используется в языке современного интернет-пространства, в СМИ. Например: «По мотивам новостей в топе «Яндекса» сформировалась отдельная *ветка* “Андрей Малахов впервые прокомментировал свое увольнение”» (Малахов привлёк внимание СМИ словами о каком-то решении // lenta.ru, 2017.08.08); «Во всяком случае посвященная данному виду отдыха *ветка* на самом популярном в России форуме для путешественников насчитывает более двухсот тем и тысячи сообщений» (Тимур Юсупов. Заграничные местоимения // lenta.ru, 2016.07.01) [2]. Анализ собранного материала также позволил выделить некоторые устойчивые словосочетания, связанные с интернет-общением: *ветка комментариев, ветка сообщений, ветка дискуссии*. Примеры: «Отдельная *ветка комментариев* посвящена выяснению полов двух птиц» («Интимная» схватка разъяренных орлов рассмешила соцсети // lenta.ru, 2017.05.23); «А в это время появилась еще одна *ветка дискуссии* вокруг снеговиков» (Мария Сафина. Вандалы сломали 130 снеговиков в центре Перми // Комсомольская правда, 2012.01.16); «Здесь целая *ветка сообщений* из переписки с WikiLeaks (...» (Егор Гаврилов. Трамп младший опубликовал свою переписку с представителями WikiLeaks // Московский комсомолец, 2017.11.14) [2].

Лингвокультурологический потенциал фитонима *ветка* выявляется также при анализе фразеологических единиц (далее – ФЕ), в состав которых входит этот компонент. «Словарь сравнений русского языка» под ред. В.М. Мокиенко фиксирует такие сравнения, как *гибкая как веточка* и *тоненькая как веточка*, использующиеся для описания гибкой, стройной, тоненькой, хрупкой девушки [3, с. 59]. Ср. также *сгибать как тоненькую веточку* – 1. «О каком-л. легко сгибаемом (каким-л. необычайно сильным человеком) длинном, продолговатом, предмете. 2. О ком-л. легко (и обычно жестко) сгибаемом» [там же]. Анализ материала НКРЯ позволил также выявить сравнения, не зафиксированные в словарях. Эти сравнения в основ-

ном связаны с ассоциациями к понятию *ветка*, отраженными в сознании носителей русского языка: ветка дерева может быть, с одной стороны, *легкой, тонкой, сухой, сломанной* и, с другой стороны, *весенней, полной цветов и листьев*. Например: «Он протянул вперед свою *легкую, сухую, как ветка высохшего дерева, руку* и едва коснулся горла своего гостеприимного хозяина» (Наталья Александрова. Последний ученик да Винчи (2010)); «Лед трещит, хрустит *как сломанная ветка*, автомобиль ускоряется» (Артур Тестов. Дневник неудачного восхождения на Мак-Кинли // «Столица», 1997.05.27); «Старуха заволновалась: вцепилась *тонкой как ветка рукой* в конскую гриву и, вытянув сухую птичью голову, глянула на дорогу» (Сергей Бабаян. Ротмистр Неженцев (1995-1996)); «Он был худой, чуть прихрамывающий мальчишка, одна *нога* у него была сухая, *как сухая ветка*. (Владимир Маканин. Голоса (1977)); «Вы прошествовали мимо меня, *как ветка, полная цветов и листьев...*» (Иван Рассадников. Каприз // «Сибирские огни», 2012) [2]. Можно заметить, что в сознании носителей русского языка *ветка* часто ассоциируется с худыми частями тела человека. Об этом же свидетельствует и метафорическое употребление существительного, примеры которого зафиксированы в «Словаре поэтических образов» [4], где фитоним *ветка* используется в качестве метафорических обозначений: 1) человека (как по отношению к мужчинам, так и по отношению к женщинам): («Кушай, моя деточка, / Кушай, мое солнышко, / Кушай, моя *веточка*, / Кушай, мое зернышко!» (Мориц); «Я – *ветка* божья / северной долины, / где избы горбятся. (Вознесенский) [4, с. 14]; 2) частей тела: «Дитя – мотылек, / Грудь матери – *ветка*» (Хлебников) [4, с. 250]; «<...> Губы – *ветка* коралла» (Саша Черный)) [4, с. 360].

Употребление фитонима *ветка* в сербском языке (серб. *грана*) в первом переносном значении (относящемся к транспортной системе) совпадает с русским языком. Кроме того, в родственном славянском языке *ветка* активно используется для обозначения различных отраслей человеческой деятельности, в том числе, промышленности, науки, производства и т. п. – в буквальном переводе – *ветки промышленности, ветки науки, ветки производства* и т. п. [5, с. 208]. В русском языке в данных случаях чаще употребляется однокоренное существительное *ветвь*.

Интересно отметить, что практически все ФЕ, зафиксированные в лексикографических источниках сербского языка, отсутству-

ют в русском языке. Приведем некоторые из них: (*Спасти на низке грани* (рус. *Упасть на низкие ветки*¹) – ‘потерять высокое (социальное) положение; нравственное падение; ухудшение материального положения’; и наоборот: *Попети се на више грани* (рус. *Подняться на ветки повыше*) – ‘улучшить материальное или социальное положение’, и близкое по значению *Стајати на високим грамама* (рус. *Стоять на высоких ветках*). Во «Фразеологическом словаре сербского языка» также зафиксированы единицы: *Бити (осећати се) слободан као птица на грани* (рус. *Быть (чувствовать себя) свободным как птица на ветке*) – ‘чувствовать полную свободу, независимость’ [6, с. 92–93]; *Као да је тек сишао с грани* (рус. *(Кто) как будто только что с ветки спустился*) – ‘о примитивном, отсталом человеке’ [5, с. 208]. *Сећи грану на којој се седи* (рус. *Резать ветку, на которой сидишь*) – ‘неосознанно (с)делать что-то себе во вред; действовать против своих интересов; поставить себя в опасное положение’ [6, с. 93]. Ср. русское выражение *Рубить сук, на котором сидишь*.

Таким образом, анализ языкового материала позволяет сделать вывод, что фитоним *ветка* занимает важное место в языковом сознании как носителей русского, так и носителей сербского языка. Переносные значения существительного во многом совпадают в двух славянских языках, тогда как во фразеологизмах проявляются яркие отличия в двух лингвокультурах.

Полученные результаты можно использовать в лекционных курсах по лингвокультурологии, для создания и дополнения словарей фитонимов лингвокультурологического типа, в методике преподавания русского языка как иностранного, в частности, в сербской аудитории, в практике перевода.

Литература

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка имени В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1997. – С. 3–5. – 944 с.

2. Национальный корпус русского языка. – <http://www.ruscorpora.ru/>.

3. Мокиенко, В. М. Словарь сравнений русского языка / В. М. Мокиенко. – СПб.: Норинт, 2003. – 608 с.

4. Павлович, Н. В. Словарь поэтических образов. В 2-х т. Том 1 / Н. В. Павлович. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 848 с.

¹ Здесь и далее – перевод автора М. В.

5. Речник српског језика I [израдили Милица Вујанић и др.; редиговао и уредио Мирослав Николић]. – Измењено и поправљено издање. – Нови Сад: Матица српска, 2011 (Нови Сад: Будућност). – 1561 с.

6. Оташевић Ђ. Фразеолошки речник српског језика [Текст] / Ђ. Оташевић. – Нови Сад: Прометеј, 2012. – 1045 с.

УДК 811.161.1:81'366.58

Ву Нгок Иен Кхань

Санкт-Петербургский государственный университет

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛА ХИТРИТЬ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

В статье рассматриваются функционально-семантические особенности глагола *хитрить* в русской языковой картине мира. Представляются ситуации использования русского глагола в речи носителей современного русского языка и выдвигается гипотеза о трудностях его усвоения вьетнамскими учащимися.

Ключевые слова: глагол, функционально-семантические особенности, языковая картина мира.

Vu Ngoc Yen Khanh

Saint-Petersburg State University

Functional semantic features of the verb *to deceive* in the Russian language picture of the world

The article investigates functional semantic features of the verb *to deceive* in the Russian language picture of the world. We highlight the usage of the verb *to deceive* and suggest the hypothesis about difficulties in comprehension this unit by Vietnamese students.

Keywords: verb, functional semantic features, the language picture of the world.

Глагол *хитрить* образуется от прилагательного *хитрый* и входит в словообразовательное гнездо, состоящее из 15 единиц: *хитрый, хитрость, хитрецы, хитринка, схитрить, перехитрить* и другие [1, с. 537]. «Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов» под редакцией Н. Ю. Шведовой определяет значение глагола *хитрить* следующим образом: ‘действовать с хитростью, неискренне’ [2, с. 1063].

Кроме того, интересующий нас глагол является доминантой объёмного синонимического ряда русского языка: хитрить, лукавить, ловчить, плутовать, химичить, финтить, изворачиваться, лавировать, юлить, темнить, крутить, вилять, мудрить.

По нашим наблюдениям, данная лексема может иметь как отрицательную, так и положительную оценку при функционировании в текстах разных типов дискурса, согласно данным «Национального корпуса русского языка» (далее – НКРЯ). Материал НКРЯ позволяет нам выделить следующие основные смысловые оттенки и ситуации употребления анализируемого глагола:

Хитрить употребляется в основном значении, зафиксированном толковым словарём – ‘действовать с хитростью’: Гоша вяло подбирал мяч и кидал его двумя руками, одной сил не было, **хитрил**, старался подбросить поближе, чтобы оттуда уже ударить точно. (Алексей Варламов. Купавна // «Новый Мир», 2000) [НКРЯ].

Глагол может обозначать проявление творческих способностей человека, характеризует свойственную субъекту находчивость: Сама она чем только не занималась: во время блокады снимала кинохронику, работала художником-оформителем витрин в Гостином дворе. Часто Валюша **хитрила**. Она была настолько **креативна**, что отрыв на какой-то барахолке перламутровую коробочку на ножках без крышки, она вначале обтягивала её изнутри голубым шёлком, затем находила в своих запасах (у неё было множество запасов – накладочек, пуговиц, вышивок) накладочку, расчихвостив перламутровый кошелёчек, делала из него крышку, которую мастера в Эрмитаже обрамляли бронзой с тем же рисунком, какой был на ножках, из какой-то запонки делала замок. (Сати Спивакова. Не всё (2002)) [НКРЯ].

Человек может действовать с хитростью вынужденно, в силу обстоятельств. В таком случае в предложении это подчёркивается словами *заставляет, надо, должен*, например: *Нас жизнь заставляет. Заставляет хитрить, сочинять номера, мистифицировать простодушных. Взять тот же возраст. Вот мне.* (Сергей Носов. Фигурные скобки (2015)) [НКРЯ].

Глагол может иметь значение ‘говорить не прямо, скрывать свои мысли’: – Это мой отец говорит, когда кто-то вместо того, чтобы говорить нормально, начинает **вилять и хитрить**. – Я виляю и хитрю? Дура, сказала себе Яна. Он только того и ждет, ему повод нужен для ссоры. (А. И. Слаповский. Большая Книга Перемен // «Волга», 2010) [НКРЯ].

Хитрить может выступать в значении ‘обманывать’: Она со своим лицом, похожим на подъезд шестнадцатиэтажного панельного дома, имея на руках шваль, которой ее наделили природа и непутевые родичи, разыграла свою партию с такой ловкостью, так **хитрила** и **блефовала**, что все козыри покрыла, а у этой столичной цыпы, распростертой теперь перед ней, золотые денжки пролетели, ни денег, ни детей, ни мужика. (Александр Снегирев. Вера (2015)) [НКРЯ].

В некоторых ситуациях глагол приобретает значение ‘использовать уловки для получения нужного результата’: *Мы научились хитрить: глушили мотор, оставив селектор на «драйве» или на заднем ходу, тогда ручником можно не стопорить* (Сергей Сорокин. Мальки // «Автопилот», 2002.11.15) [НКРЯ].

Что касается грамматических особенностей, то глагол *хитрить* является непереходным и используется без дополнения.

Данная лексема может быть использована применительно к лицу любого возраста и пола.

Для верификации выводов, полученных при анализе контекстов функционирования глагола *хитрить* в различных типах дискурса, нами было проведено анкетирование 51 информантов-носителей русского языка в возрасте от 18 до 80 лет. В отличие от смысловых оттенков глагола, выделенных нами на материале НКРЯ, предложенные информантами значения выглядят следующим образом. Респондентам было дано задание сформулировать значение глагола *хитрить*. Опрошенные утверждают, что глагол *хитрить* обозначает лишь конкретное действие: *пытаться скрыть факты, обмануть, ввести в заблуждение с целью выгоды; пытаться делать что-то себе на пользу, возможно, не совсем честным способом; фальшивить, вводить в заблуждение* и т. п. Следует отметить, что 12 % информантов отнесли данный глагол к лексико-семантической группе «Глаголы речи»: *говорить неправду; недоговаривать всей правды; говорить не всю правду, часто для собственной выгоды*. Таким образом, ядро значения глагола *хитрить* в русском языковом сознании можно определить так: «достигать поставленной перед собой цели непрямым путём».

По данным толкового словаря вьетнамского языка, переводческий аналог русского глагола *хитрить* имеет значение ‘использовать уловки, обустривая свои дела’ [4, с. 654]. Опрос 15 носителей вьетнамского языка в возрасте от 18 лет до 52 года подтвердил, что данный глагол имеет такое же значение, но содержит отрицатель-

ную коннотацию в языковом сознании вьетнамцев. Следует отметить, что во вьетнамском языке понятие «хитрость» более часто вербализируется прилагательным, являющимся аналогом русской лексемы *хитрый*. При презентации русского глагола во вьетнамской аудитории трудности могут возникнуть в связи с тем, что, во-первых, понятие «хитрость» во вьетнамской языковой картине мира является негативным; во-вторых, во вьетнамском языке не существует универсального глагола со значением ‘хитрить’, который может функционировать в той или иной ситуации, как русский глагол *хитрить*, т. е. значение ‘действовать с хитростью’ в разных ситуациях вербализируется разными лексемами вьетнамского языка. Поэтому при презентации глагола *хитрить* во вьетнамской аудитории требуются различные способы толкования, среди которых главным является приведение существующих в сознании представителей русской лингвокультуры ситуаций употребления глагола с комментариями об оценочности данной лексемы.

Литература

1. Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным / А. Н. Тихонов. – Москва: АСТ, 2014. – 639 с.
2. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Отв. ред. Н. Ю. Шведова. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2007. – 1175 с.
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorgo.ru>.
4. Толковый словарь вьетнамского языка / Отв. ред. Хоанг Фэ. – Ханой-Дананг, 2003. – 1221 с.

УДК 811.161.1'243:008:378.147

Головина Е. А.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В данной статье идет речь о лингвокультурологическом подходе в обучении русскому языку иностранных студентов. Показано, что изучение язы-

ка иностранцами должно сопровождаться глубоким проникновением в содержание лексики, отражающей культурные реалии страны.

Ключевые слова: лингвокультурологический подход., культура, язык, русский как иностранный, нормы русского языка.

E. A. Golovina

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Linguoculturological approach in teaching russian language for foreign students

This article deals with the linguoculturological approach to teaching Russian to foreign students. It is shown that the study of the language by foreigners should be accompanied by a deep penetration into the content of the vocabulary reflecting the cultural realities of the country.

Keywords: linguoculturological approach., culture, language, Russian as a foreign language, norms of the Russian language.

Являясь важнейшим средством человеческого общения, язык, по мнению большинства специалистов, представляющих различные области гуманитарного знания, считается «зеркалом» соответствующей ему культуры. Ввиду этого изучение иностранного языка всегда сопровождается проникновением в особенности национальной культуры.

Описанию связи языковых явлений с различными аспектами культуры в отечественной лингвистике посвящены многочисленные работы известных исследователей (Е. М. Верещагин, В. В. Воробьев, Д. Б. Гудкова, Е. И. Зиновьева, В. И. Карасик, В. Г. Костомаров, В. В. Красных, В. А. Маслова, В. Н. Телия, С. Г. Тер-Минасова и др.).

Значительное место в лингвистике и методике обучения иностранным языкам принадлежит лингвокультурологии. Большинство исследователей считает, что лингвокультурология представляет собой гуманитарную дисциплину, изучающую взаимосвязь языка и культуры. Результаты лингвокультурологических исследований включаются методистами в содержание обучения русскому языку иностранных студентов.

Лингвокультурологический подход соответствует общей тенденции современной лингвистики – переходу от лингвистики «внутренней» к лингвистике «внешней», рассматривающей связь языка с культурой человека, его мышлением, духовно-практической

деятельностью. В методике обучения РКИ он предполагает учет специфики национальной культуры и особенностей национальных картин мира.

В рамках лингвокультурологического подхода одной из целей обучения русскому языку как иностранному является формирование у студентов лингвокультурологической компетенции, которая многими исследователями, вслед за В. В. Воробьевым, понимается как знание говорящим и слушающим особенностей национальной культуры изучаемого языка, а также системы ценностей, выраженных в языке [1].

В соответствии с лингвокультурологическим подходом к обучению иностранным языкам лингвистами и методистами создаются описания различных фрагментов языка с целью выявления содержащегося в них культурного компонента. Культурно маркированными средствами языка в содержании обучения отводится ведущее место, поскольку их понимание студентами необходимо для глубокого проникновения в мир культуры изучаемого языка.

Студенты, познакомившись с произведениями русских писателей XVIII – XIX вв., в устной речи иногда начинают использовать слова, которые в современном языке изменили своё первоначальное лексическое значение или стилистическую окраску. Например, студент, познакомившись на родине с произведениями Л. Н. Толстого и желая сделать девушке комплимент, может назвать её *бабой*. Необходимо пояснить, что в соответствии с современными нормами русского языка это слово имеет другую стилистическую окраску и содержит отрицательную коннотацию. Таким образом, из-за незнания норм и современного употребления слова может возникнуть ситуация неадекватного восприятия инофона носителями языка.

Брежневка, хрущевка, сталинка – носителей языка не удивишь данными словами. Но как быть иностранному студенту, изучающему русский язык, который в ходе разговора с носителем языка услышал данные слова? В первую очередь преподавателю необходимо объяснить содержание этих культурных реалий. *Брежневки*, или *квартиры улучшенной планировки*, – такое название получили квартиры, которые были построены в период правления Л. И. Брежнева. Девятиэтажные дома (чуть позже появились и шестнадцатиэтажные) с высокими потолками (2,7 м) были более поздними постройками по сравнению с *хрущёвками* и *сталинками*. *Хрущевки* – дома, построенные в период правления Н. С. Хрущева,

когда важно было обеспечить как можно больше граждан отдельными квартирами, пусть даже не очень благоустроенными. *Сталинки* – это постройки, появившиеся в годы правления И. В. Сталина. Они делились на два типа: довоенные и послевоенные. Второй тип в архитектурном отношении отличался большим размахом. Именно в таком стиле были застроены центральные улицы крупных городов.

При объяснении студентам данных слов преподаватель в первую очередь должен отметить, когда появились такие слова, как они образованы и почему употребляются только в устной речи. Кроме того, можно также добавить, что в современном русском языке, помимо данных слов, для обозначения жилья используются еще и такие слова, как *первичка* и *вторичка*.

Исходя из вышесказанного, при изучении русского языка как иностранного студентам, чтобы быть адекватно воспринятыми носителями языка, необходимо более внимательно относиться к лексике, отражающей культурные реалии и содержащей в своей семантике культурный компонент, без понимания которого не может сформироваться полное представление о другой культуре

Литература

1. Воробьев, В. В. Лингвокультурология / В. В. Воробьев. – М.: Российский ун-т дружбы народов, 2008. – 336 с.
2. Зиновьева, Е. И. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного / Е. И. Зиновьева. – СПб., 2003.
3. Мирошниченко, А. Д. «Формирование лингвокультурологической компетенции на уроках русского языка в полиэтнической среде» / А. Д. Мирошниченко. – Мурманск: МГПУ, 2011.
4. Ягодова, А. А. Лингвострановедение, страноведение или лингвокультурология? / А. А. Ягодова // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. IV, – СПб., 2000. – 428 с.

Двинова Е. О.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

**ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА КАК ОБЪЕКТ
МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОСМЫСЛЕНИЯ В КУРСЕ
«КОНТРАСТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА»
ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ**

Статья посвящена анализу национально-специфической лексики, особенностям ее функционирования в языковой картине мира. Особое внимание уделяется ключевым словам, без знания которых невозможно понимание национального менталитета.

Ключевые слова: контрастивная лингвистика, национально-языковая картина мира, концепт, лакуна.

E. O. Dvinova

Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen

Linguistic worldview as an object of cross-cultural comprehension in the contrastive linguistics for graduate students course

The article tackles analysis of the culture-specific lexicon, aspects of its functioning in the linguistic worldview. Special emphasis is given to keywords, knowledge of which is crucial to understanding the national mentality.

Keywords: contrastive linguistics; linguistic worldview; concept; lexical gap.

*Изучение нового языка – это не только изучение
новых слов для тех же вещей, но и изучение
нового способа думать о тех же вещах.*

Ф. Льюис

Курс контрастивной лингвистики, с одной стороны, представляет собой одну из лингвистических дисциплин, читаемых магистрантам, обучающимся по направлению «Профессиональная коммуникация в международном деловом сотрудничестве», а с другой стороны, это в большей степени «мировоззренческий» курс, в рамках которого происходит не только осмысление явлений чужого языка, но, как это ни парадоксально на первый взгляд, более глубокое понимание своего родного языка.

Не секрет, что познание чужой культуры - процесс не только сложный, сопряженный с различного рода трудностями, но и протяженный во времени. Реакция на чужую культуру может быть очень разной: это и отрицание различий, осознание собственного превосходства, минимизация культурных различий, адаптация, интеграция [1, с. 180–182]. Возможности адаптации и интеграции определяются такими факторами, как знание языка, мотивация его изучения, готовность и открытость человека к познанию и принятию всего нового.

В определении контрастивной лингвистики как науки, изучающей сходства и различия языков, на первое место выходит именно сходство, а не различие, хотя при столкновении с незнакомым в глаза бросается прежде всего своеобразное, национально-специфическое.

По истечении времени в процессе накопления опыта, развития аналитических способностей сопоставлять явления становится возможным выйти на новый уровень когнитивного осмысления действительности, а именно находить сходства.

«Язык можно уподобить своеобразной когнитивно-этнической вакцине, а сам процесс усвоения этого языка – когнитивно-этнической иммунации, через которую непременно проходит каждый новый член этнического сообщества. Важнейшее следствие этой иммунации состоит в придании языковой личности свойственной данному этносу когнитивной ориентации, в приобщении ее к непрерывной культурной традиции соответствующего народа» [5, с. 47–48].

Прежде чем перейти к рассмотрению национальной языковой картины мира, необходимо развести понятия *картина мира*, которой оперируют представители разных наук – физики, философии, лингвистики, *концептуальная картина мира* и *языковая картина мира* как часть концептуального мира человека, которая имеет «привязку» к языку и преломлена через языковые формы [6, с. 142].

Своеобразие национальной языковой картине придают национально-специфические концепты, которые являются ключом к пониманию особенностей национального миропонимания, например:

saudade – тоска по ушедшему, ностальгия по утраченному (португальский язык):

wabi-sabi – красота несовершенства (японский язык);

lagom – умеренность во всем (шведский язык);

arbejdsglæde – радость от работы (датский язык);

gluggavedur – дословно оконная погода, умение получать удовольствие от плохой погоды (исландский язык);

sisu – что должно быть сделано, будет сделано (финский язык).

Датское слово *hygge* (хюгге) – чувство уюта и комфортного общения, по одной из версий происходит от английского *hug* (объятие), но семантика датского слова в большей степени связана с ощущениями, а не физическими действиями. Это и уютная обстановка, и душевность, и внутреннее спокойствие. Слово перестало быть лакуной и постепенно завоевало мир: выходят книги о хюгге, открываются хюгге-кафе, в университетах читаются специальные курсы.

Интересно отметить, что, даже узнав о таких концептуальных словах в разных языках, магистранты испытывают затруднения при нахождении культурно-этнических доминант, или ключевых слов, отражающих особенности ментальности своего народа. Причинами этого, с одной стороны, являются абстрактность и «философичность» таких понятий, а с другой – существование языковой картины мира как данности, не осознаваемой носителями языка, «препятствует» восприятию таких слов как особых, значимых для родной лингвокультуры.

Нельзя исключить и третьей причины, которая связана с недостаточными или поверхностными знаниями о предмете размышлений, например, при объяснении концептов *инь* и *ян* китайские магистранты не всегда могут привести примеры их отражения в языке, объяснить, почему именно та или иная лексическая единица китайского языка содержит компонент *инь/ян*, и это несмотря на то, что оппозиция *инь* и *ян* – «одна из господствующих культурно-этнических доминант китайского языкового сознания» [3, с. 186].

В процессе обсуждения специфики национальной языковой картины встает вопрос о том, а можно ли ее познать и постичь? Достаточно ли знаний по истории, литературе, культуре и т. д., обеспечивающих когнитивную базу познания? Существует мнение о том, что это необходимое, но не достаточное условие. Постичь национальную языковую картину мира — значит понимать семантические нюансы значений слов, раскрывающие особенности менталитета того или иного народа. Этому в немалой степени способствует рассмотрение слов, в значении которых заключена значимая

для носителей языка идея. Выбор таких слов чрезвычайно широк и прекрасно проанализирован в работах А. Д. Шмелева.

Удаль, воля, тоска связаны с представлениями о пространстве, и это утверждение требует объяснения для магистрантов из Китая. В книге «Константы и переменные русской языковой картины мира» приводятся слова Ф. Искандера: «Удаль. В этом слове ясно слышится даль. Удаль — это такая отвага, которая требует для своего проявления пространства, дали. В слове «мужество» - суровая необходимость, взвешенность наших действий, точнее, даже противодействий.

Мужество от ума. Мужчина, обдумав и осознав, что в тех или иных обстоятельствах жизни, защищая справедливость, необходимо проявлять высокую стойкость, проявляет эту высокую стойкость, мужество. Мужество ограничено целью, цель продиктована совестью. Удаль, безусловно, предполагает риск собственной жизнью, храбрость. Но, взглядевшись в понятие «удаль», мы чувствуем, что это неполноценная храбрость. В ней есть опьянение. Удаль требует пространства, накачивает искусственной смелостью, пьянит. Удаль рубит налево и направо» [2, с. 29].

После прочтения этого текста можно предложить магистрантам найти слова, с помощью которых писатель семантизирует слово *удаль*, и попросить их дать свое толкование.

Слово *воля*, которое неправильно переводится на многие языки как *свобода*, также ассоциируется с просторами земли русской. Для начала разговора можно предложить сравнить слова Д.С. Лихачева: «Широкое пространство всегда владело сердцем русским. Оно выливалось в понятие и представление, которых нет в других языках. Чем, например, воля отличается от свободы. Тем, что воля вольная – это свобода, соединения с простором, ничем не ограниченным простором» [4, с. 10] и высказывание Н. А. Тэффи из рассказа «Воля», найти сходства / различия и попытаться дать описание этого концепта на родном языке.

Как известно, даже описание лакун, обозначающих конкретные предметы, вызывает определенные затруднения, не говоря уже об абстрактных словах. Непереводимые слова как нельзя лучше отражают особенности национального мировосприятия. Рассмотрение подобных лексических единиц в национальной языковой картине позволяет сделать выводы о ее уникальности.

Наряду с данными лексическими единицами выделяется группа слов, обозначающих неспецифические концепты для русского и китайского языков, например, *блины, чай, пельмени, чашка*, при анализе которых следует обратить внимание на развитие их прототипа в разных лингвокультурах.

Таким образом, в процессе освоения курса «Контрастивная лингвистика» происходит не только осмысление основных научных понятий, но и развитие способности анализировать языковую картину мира, выделяя как общекультурные доминанты, так и национально-специфические.

Литература

1. Bennett, M. J. A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity // *International Journal of Intercultural Relations*. – 1986. – №10 (2). – С. 179–195.
2. Зализняк, А. А. Константы и переменные русской языковой картины мира / А. А. Зализняк, И. И. Левонтина, А. Д. Шмелев. – М.: Языки славянских культур, 2012. – 696 с.
3. Корнилов, О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. А. Корнилов. – М.: КДУ, 2011. – 350 с.
4. Лихачев, Д. С. Заметки о русском / Д. С. Лихачев. – М.: Советская Россия, 1984. – 64 с.
5. Морковкин, В. В. Язык как проводник и носитель знания / В.В. Морковкин, А.В. Морковкина // *Русский язык за рубежом*. – 1997. – № 1–2. – С. 44–53.
6. Серебренников, Б. А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Поставалова и др. – М.: Наука, 1988. – 216 с.

УДК 372.881.161.1:811.161.1'243(470+571:430)Lomonosov

Жукова М. Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛОМОНОСОВ В ГЕРМАНИИ: РОССИЙСКО-ГЕРМАНСКОЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В XVIII В.

Статья посвящена вопросам обучения русскому языку как иностранному в аспекте межкультурного взаимодействия России и Германии в образовательном пространстве. На примере методического использования в аудитории художественно отраженного биографического материала о жизни и творчестве М. В. Ломоносова автором выявляется роль исторически значимой личности в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, Россия и Германия, обучение РКИ, Ломоносов.

M. Yu. Zhukova

Saint-Petersburg State University

Lomonosov in Germany: Russo-German cultural interaction in 18th century

The article is devoted to the issues of teaching Russian as a Foreign Language in the aspect of intercultural interaction between Russia and Germany in the educational space. Demonstrating the artistically reflected biographical material about the legacy of Michail Lomonosov as the model to use in the class work, the author reveals the role of a historically significant person in intercultural communication.

Keywords: intercultural communication, Russian for foreigners, Russia and Germany, Lomonosov.

Предлагая данную тему в курсе обучения русскому языку и русской культуре в иностранной (в первую очередь немецкой) аудитории, мы исходим из теоретического положения о том, что «диалог культур – сложный, многомерный, комплексный феномен; это иное рассмотрение человека на фоне культуры и на перекрестке культур, человека как субъекта познания мира и познания других людей, человека как Личности в центре многочисленных связей и отношений <...> Всестороннее понимание диалога культур возможно только в том случае, если мы подвергнем анализу его различные аспекты, а именно философский, социокультурный, лингвистический, педагогический и т. п.» [1, с. 132].

Мы кратко остановимся на наиболее важных для предъявления студентам данной темы аспектах, ставя перед собой главную задачу – достичь взаимопонимания с представителями другой культуры в процессе обучения их русскому языку. В центре нашего курса личность Ломоносова – гениального русского мыслителя, поэта и ученого-энциклопедиста, он один явился целой эпохой в создании и развитии многих отраслей и форм отечественной науки, искусства, общественной мысли и литературы. Перечень этих наук и искусств включает в себя химию, физику, геологию, минералогию, горное дело, географию, океанографию, астрономию, историю, философию, религиозную философию, языкознание, педагогику, риторику, поэзию, драматургию.

Сравнивая гений Ломоносова с Леонардо да Винчи, Галилеем, Ньютоном, Гёте, Менделеевым, многие исследователи приходили к мысли о невозможности найти в истории человечества личности, равной Ломоносову. Академик В. И. Вернадский указывал на глубину научного и исторического предвидения Ломоносова как на одну из главных характеристик истинного гения, говоря, что он самостоятельно шел по пути, на который научная мысль окончательно вступила лишь в XX веке. Данная преамбула важна для обучающихся, так как вводит их в широкий исторический и культурологический контекст. Далее мы останавливаемся на биографических данных, описывающих условия раннего формирования личности Ломоносова. Здесь, помимо краткого текстового материала, мы начинаем работу с художественным биографическим фильмом режиссера А. Прошкина «Михайло Ломоносов» [2], предъявляя соответствующие фрагменты параллельно со следующим фрагментом текста.

Михаил Васильевич Ломоносов родился на Русском севере в Архангельской губернии в деревне Мишанинской (близ Холмогор) в семье крестьянина, занимавшегося морским промыслом. Первые двадцать лет жизни, сформировавшие основу характера и мировоззрения Ломоносова, – время тяжелого труда, ученичества, познания жизни своего народа и живших бок о бок коренных северных народов. Здесь перед нами уникальный исторический, культурный и географический феномен Поморья, русского Севера. Предки Ломоносова – поморы – были людьми свободными, не знавшими ни татаро-монгольского ига, ни крепостного права. Вольнолюбие, независимость, мужество и упорство – черты настоящего северянина-помора. Холмогорская земля в XVIII веке была одним из крупных центров культуры и духовной жизни русского Севера, благодаря местным монастырям, имевшим богатые библиотеки книг и рукописей (как духовного, так и светского содержания), карты и географические пособия; монахи переводили и переписывали множество ценных русских и иностранных книг. В конце XVII – начале XVIII вв. Поморье трижды посещал Петр Первый, ставший для Ломоносова идеалом российского просвещенного монарха.

В январе 1731 г. с рыбным обозом Ломоносов добрался до Москвы и поступил в Славяно-греко-латинскую академию, скрыв свое крестьянское происхождение. В числе лучших выпускников осенью 1735 г. для продолжения образования он был отправлен в Петербургскую Академию наук. Оттуда со временем также в числе

лучших студентов получил направление учиться в Марбурге (земля Гессен) у философа и физика профессора Вольфа, а затем изучал горное дело в Саксонии в г. Фрейбург. Еще будучи студентом во Фрейбурге, Ломоносов написал «Письмо о правилах российского стихотворства» (1739), в котором были окончательно сформированы принципы силлабо-тонического стихосложения. Все достоинства этой системы поэт показал в сочиненной в этом же году оде «На победу над турками и татарами и на взятие Хотина 1739 года», прославившей его в России.

В Германии Ломоносов провел пять лет – с 1736 по 1741 гг. Этот период его жизни подвергается подробному изучению и обсуждению в аудитории немецких студентов, и здесь работа с фильмом, в котором пребывание Ломоносова в Германии представлено фактологически подробно и исторически достоверно, становится основной. На этом фоне нас интересует возможность предъявить и прокомментировать особенности межкультурного взаимодействия России и Германии в XVIII в. на примере формирования личности и характера русского студента Ломоносова, оказавшегося на перекрестке культур. Здесь, используя разнообразные ситуации, сцены из художественного фильма, преподаватель получает возможность вместе со студентами проанализировать каждую из них и доказать, как сочеталась в Ломоносове та самая «русская закваска» и упрямство северянина-помора с быстро усвоенной им бытовой немецкой культурой, православная традиция – с немецким рационализмом и немецкой моралью стоицизма и многое другое (материал немецких серий фильма – богатейшая возможность для работы по проблемам межкультурной коммуникации).

Как утверждает Э. П. Карпеев, предпринявший в рамках обширной статьи опыт создания психологического портрета Ломоносова, «именно здесь, в Германии, формируется та поразительная широта взглядов и устремлений Ломоносова, которая стала основой его энциклопедизма. Воспитанный русской культурой, он обладал гуманитарным складом ума, а полученные в Марбурге естественнонаучные знания воспитывали в нем рационализм, свойственный культуре Запада. Для формирования личности очень важным оказался также пример его профессора Христиана Вольфа, который, во-первых, подобно Ломоносову, вышел из социальных низов и добился всеевропейской известности только благодаря своим научным заслугам, а во-вторых, постоянно стремился к пропаганде

науки и, невзирая на гонения, боролся за право на ее существование, отстаивал свободу мысли. Этот пример Ломоносов настолько глубоко усвоил, что сделал составной частью своей собственной личности. <...> «Русская составляющая» личности Ломоносова питала его душевное беспокойство и свойственный ему пламенный патриотизм, веру в «сияющую будущность» России (Н. В. Гоголь). Он буквально кидался на борьбу с «неприятелями наук российских»; а все, кто, по его мнению, сопротивлялся или мешал распространению образования в стране, становились его личными врагами. Он не терпел никаких упреков в адрес отечественных исторических деятелей и тем более в адрес своего народа» [3].

Возвращение Ломоносова из Германии и дальнейшая деятельность уже состоявшегося ученого – это текст, продолжающий нашу тему, и он, безусловно, должен быть освоен студентами, так же как необходим и просмотр всех дальнейших серий художественного фильма «Михайло Ломоносов».

После возвращения из Германии в Россию в 1741 г. Ломоносов был принят на службу в Академию наук в Петербурге, где в 1745 г. он получил звание профессора. Благодаря его деятельности в 1755 г. в Москве был открыт университет, носящий ныне имя Ломоносова. Основной жанр поэзии Ломоносова – оды, всего им написано 20 од, среди них торжественные, похвальные, философские, духовные. Одна из самых известных – «Ода на день восшествия на престол императрицы Елисаветы Петровны 1747 года». Ода как жанр под пером Ломоносова из придворного панегирика превращается в смелое публицистическое произведение, рассказ о судьбе России, о великих деяниях Петра Первого – идеала просвещенного государя, которому должна следовать Елизавета и все российские монархи. Тема Петра – реформатора и охранителя России, величия его эпохи прошла через все творчество Ломоносова (последние пять лет жизни он писал, но не успел закончить поэму «Петр Великий»). Все поэтическое и литературное творчество Ломоносова -- это далекое от любой односторонности мудрое и ясное мирозерцание поэта и ученого. В основе этого восприятия мира абсолютная уверенность в величии Божественного Промысла. При этом Ломоносов не упрощал и не профанировал сущность Бога, он ставил Бога превыше всех доступных человеческому пониманию сил и начал, видел во Всевышнем беспредельный источник творческой энергии и любви к человечеству. Ученый и поэт не противоре-

чили друг другу, при этом, как полагал Ломоносов, религия генетически связана с эмоциональной и нравственной стороной души человека, наука же связана с разумом в его познавательном стремлении обрести сущностное понимание явлений природы.

Огромную роль в развитии русского языка и литературы сыграли филологические труды Ломоносова: «Краткое руководство к Риторике на пользу любителей сладкоречия», «Российская грамматика», трактат «Предисловие о пользе книг церковных в российском языке». Именно в этом трактате автор изложил свою знаменитую теорию трех стилей языка (высокого, среднего и низкого). Ломоносов-филолог – новатор, учитывающий значение традиции. Он стремился сохранить и развить языковую культуру, связанную с национальными традициями Древней Руси. Реформа Ломоносова помогла упорядочить разнородность русского языка начала XVIII в. Преобразование Ломоносовым русского литературного языка, установление его норм открыло путь стремительному развитию новой русской литературы. Во многом благодаря Ломоносову русский язык стал языком науки, языком академического общения, сферы, в которой до него доминировали латынь и немецкий язык.

Результатом изучения представленного материала в иностранной аудитории должно стать не только осознание исторической глубины и активности российско-германского межкультурного взаимодействия, но и решающей роли в этом процессе ключевой исторической личности. При этом необходимо подчеркнуть следующее: стремление Ломоносова привнести в Россию лучшие традиции европейской, в том числе немецкой, научной мысли, культуры, просвещения в его деятельности и творчестве всегда основывалось на убеждении, что незыблемыми должны сохраняться основы православной традиции, исторической памяти, национальной культуры. Только исходя из данной установки любое взаимодействие-диалог русской культуры с культурами других народов ведет к взаимопониманию и взаимообогащению.

Исследование выполнено при поддержке Фонда В. Потанина (проект № ГК190001620 «Русская художественная культура и руссиеведение: тексты и контексты»).

Литература

1. Болдырев, В. Е. Введение в теорию межкультурной коммуникации / В. Е. Болдырев. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – С. 132.

2. «Михайло Ломоносов», реж. А. Прошкин, Мосфильм, 1986. – URL: <https://cinema.mosfilm.ru/films/36011/> (Дата обращения: 31.01.2021)

3. Карпеев, П. Э. ЕССЕ НОМО (опыт создания психологического портрета М. В. Ломоносова). – URL: <http://lomonosov.niv.ru/lomonosov/bio/karpееv-ессе-homo.htm> (Дата обращения: 31.01.2021)

УДК 811.161.1:82-84:81'37

Зиновьева Е. И.

Санкт-Петербургский государственный университет

«МАМЕНЬКИН СЫНОК» В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В статье рассматриваются семантика, употребление и оценочность фразеологизма «маменькин сынок» в современной русской лингвокультуре на материале различных типов дискурса и опросов носителей языка.

Ключевые слова: гендерно маркированный, фразеологизм, дискурс.

E. I. Zinovieva

Saint-Petersburg State University

“Mother’s son” in contemporary Russian linguoculture

The article deals with study of semantics, use and evaluativeness of the phraseological unit “mother’s son” in contemporary Russian linguoculture based on different types of discourse and survey of native speakers.

Keywords: gender-labeled, phraseological unit, discourse

Гендерно маркированные фразеологизмы присутствуют во многих национальных языках, они исследуются как на материале русского языка, так и в сопоставительном аспекте (см., например, [1]–[3] и др.). Часть из них имеет межъязыковые соответствия, но, тем не менее, в каждой лингвокультуре наблюдаются свои особенности в семантике и употреблении подобных единиц. Фразеологизм маменькин сынок имеет соответствия в других языках, например, mother’s darling, mother’s boy (англ.), enfant gate (франц.). Эта фразеологическая единица отличается «полной гендерной маркированностью», по терминологии И. В. Зыковой [4], т. е. гендерные маркеры присутствуют и в структуре, и в семантике выражения. По данным «Большого фразеологического словаря русского языка», фразеологизм маменькин сынок характеризует бесхарактерного, нерешитель-

ного, неуверенного в себе мужчину, выражает неодобрение и презрение. Эта фразеологическая единица отражает стереотипное представление о слабовольном, совершенно безынициативном мужчине, являющемся несостоятельным в решении разнообразных бытовых проблем, а также в различных жизненных ситуациях и обычно находящемся в полном подчинении и зависимости от матери. Фразеологизм в целом выступает в роли эталона эмоционально и психологически незрелого, инфантильного мужчины [5, с. 369–370].

Рассмотрим, как выглядит «портрет» «маменькиного сынка» в разных типах дискурса на материале обширного языкового материала «Национального корпуса русского языка» [6] и в языковом сознании носителей языка (по материалам «вопросов и ответов mail.ru»).

Следует отметить, что «маменькиным сынком» в первую очередь называют мальчиков-подростков, которых считают не соответствующими ожидаемому образцу мужского поведения. Например: «Это был *чистюля, зубрила, первый ученик, маменькин сынок...*» (М. М. Зощенко. Перед восходом солнца (1943)); «Дразнили его: "Немец, перец, колбаса, кислая капуста, съел селёдку без хвоста и сказал, что вкусно". За то, что "*маменькин сынок*" "*неженка*". За то, что *не умел драться*» (И. Грекова. Фазан (1984)); «Я был мальчик *робкий, маменькин сынок*, сидел в *теплых тапках и с учебником дружил*» (Сергей Шаргунов. Вась-вась (2009)); «Боря же был золотушно-рыж, конопат, почти, но еще не совсем, не окончательно толст и *стеснителен, как девчонка. Маменькин сынок*» (Евгений Шкловский. Свой (1990-1996)) – [6]. О том, что под «маменькиными сынками», прежде всего, подразумеваются мальчики и молодые люди, свидетельствует следующий контекст: «Левушка, *хотя ему и сорок, – маменькин сынок*» (Юрий Дружников. Виза в позавчера (1968-1997)) – [6].

Подростки боятся показаться «маменькиными сынками», и для такого страха имеются основания: «– Секунда колебания: Кольке и хочется уйти – денег нет, играть не на что; и *стыдно – вдруг подумают, что он маменькин сынок?*» (Майя Туровская. Друг мой, Колька! (1990-2000)); «*Надо мной будут смеяться, что я маменькин сынок*» (Светлана Алексиевич. Цинковые мальчики (1984-1994)); «*Побили пару раз крепко за то, что маменькин сынок*» (Евгений Евтушенко. Ягодные места (1982)) – [6].

С возрастом человек может измениться, возмужать, о чем свидетельствует часто встречающееся определение «бывший» *маменькин сынок*. Например: «Светлана Николаевна считала, что он *бывший маменькин сынок* и теперь ему нужна авторитарная жена» (Марина Зосимкина. Ты проснешься. Книга первая (2015)); «Потом мама вздумала хворать – она у меня была дамой капризной, и мы с сестрой ухаживали за ней по очереди. Я, что называется, *бывший маменькин сынок*» (Татьяна Тронина. Русалка для интимных встреч (2004)) [6].

По материалам корпуса, тот, кого называют «маменькин сынок», может быть научным сотрудником, старшим лейтенантом, солдатом, писателем, т. е. заниматься любым родом деятельности.

Характеристики «маменькиного сынка» в основном отрицательны: «Михаил, наверное, *маменькин сынок, капризный, избалованный, изнеженный, и спортом никогда не занимался*» (Александра Маринина. Мужские игры (1997)) [6]. Хотя отмечаются и положительные свойства личности – интеллигентность, нестандартность мышления, ум, тонкая душевная организация, например: «Ну Эдик понятно: *интеллигент, синефил. Маменькин сынок*, но скоро всему научится. Умопомрачительно похож на молодого Рахманинова. *Презирает все массовое и несложное*» (Екатерина Завершнева. Высотка (2012)); но несмотря на это, презрительно-насмешливое отношение говорящего сохраняется: [Феликс (Александр Ширвиндт), муж, 34, 1934] У окна сидит *тишайший мальчик/интеллигентный маменькин сынок/вундеркиндик* из этих/ из будущих гениев» (Георгий Натансон, Эдвард Радзинский. Еще раз про любовь, к/ф (1968)). Ср.: «Какой-то *мамзик* (яркое слово, произнесенное Малкиным, означает «*маменькин сынок*». (Лысенков П., Чесноков Д. Форвард «Питтсбурга» Евгений Малкин: Овечкин забивает больше. А я его по передачам обгоню! // Советский спорт, 2009.02.11) [6].

Часть мужчин признают себя «маменькиными сынками», но относятся к этому по-разному – кто-то тщательно скрывает это, а кто-то, наоборот, гордится: «Я всю жизнь скрывал, что я «*маменькин сынок*». Но однажды Шукшин сознался мне, что он тоже «*маменькин сынок*» (Георгий Бурков. Хроника сердца (1953-1990)); «Я тоже абсолютно *маменькин сынок*, чем, правда, *совершенно не тягуюсь, а ношу это звание с гордостью* и стараюсь его доказы-

вать» (Юлия Хожателева. Максим Виторган: «Маменькин сынок и горжусь этим!» // Комсомольская правда, 2013.08.15) [6].

Что же касается женщин, то их мнение относительно подобного типа мужчин, как правило, категорично: «Что скажет мама? *Маменькин сынок – диагноз*. Такие мужчины до седых волос влюблены в свою маму, и любая другая женщина кажется им несовершенной» (Сергеева Людмила. Почему они не женятся? // Труд-7, 2007.09.14) [6].

На вопрос mail.ru «Кого можно назвать маменькиным сынком?» были получены следующие ответы: «Ну, это не мужчина в полном понимании. Это безвольная, не имеющая своего мнения тряпка, которой пол вытирают»; «Тот, для которого мама основной авторитет и почти всегда права, без ее одобрения он ни на что не может решиться. Отношения с женщинами тоже регулирует мама. Бывают инфантильны совершенно, бывают успешны в делах, но полностью зависимы от мамы» [7]. Однако встречается и другая точка зрения: «Если попадается мужчина, который заботится о своей маме и проявляет к ней внимание и заботу, прислушивается к ее советам (прислушивается, а не беспрекословно выполняет), так сразу – караул!!!» МАМЕНЬКИН СЫНОК!!!» [8]; «Наш начальник ОМОНа говорит, что если бы он маменькиным сынком не был, то никогда бы не стал тем, кем стал»; «Вот когда своих сыновей вырастите, и их будут называть этими словами, вы поймете как это прекрасно, иметь такого сына. Он никогда не обидит свою семью, ради которой его воспитывала его мама. Я бы очень хотела иметь такого сына или зятя» [9].

Таким образом, оценка «маменькиного сынка» в современной русской лингвокультуре амбивалентна. В детстве и в юности лица мужского пола, не соответствующие стереотипным представлениям о маскулинности, могут незаслуженно получить такое наименование. «Маменькин сынок», повзрослев, может стать интеллигентным, способным и умным человеком, состоявшимся в профессии и успешным в делах. В зрелом возрасте самооценка мужчин может отличаться, часть из них не считает такое наименование обидным. Женская оценка зависит от их роли в семье: подавляющее большинство жён, в отличие от матерей, отрицательно оценивают подобный тип мужчин.

1. Комиссарова, О. В. Фразеологический фонд русского языка: способы маркирования гендерных отношений / О. В. Комиссарова. – Режим доступа: <https://ciberleninka.ru/article/n/frazeologicheskii-fond-russkogo-yazyka-sposoby-markirovaniya-gendernyh-otnosheniy> (Дата обращения: 22.12.2020).
2. Ратушная, Е. Р. Антропоминирующая парадигма русской фразеологии: Семантика, формирование, функционирование: дис. ... д-ра филол. наук. – Курган, 2001.
3. Лабунец, Н. В. Гендерный русско-китайский фразеологический портрет / Н. В. Лабунец, Я. Е. Андреева // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. – 2018. – Том 4. – № 3. – С. 103–118.
4. Зыкова, И. В. Специфика гендерной маркированности английских идиом / И. В. Зыкова // Доклады Второй междунар. конф. «Гендер: язык, культура, коммуникация». – М.: МГЛУ. – 2002. – С. 150–159.
5. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. ред. В.Н. Телия. – М: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 784 с.
6. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (Дата обращения: 22.12.2020).
7. Ответы mail.ru. – URL: <https://otvet.mail.ru/question/49969856> (Дата обращения: 20.12.2020).
8. Ответы mail.ru. – URL: <https://otvet.mail.ru/question/21264068> (Дата обращения: 19.12.2020).
9. Ответы mail.ru. – URL: <https://otvet.mail.ru/question/49263904> (Дата обращения: 20.12.2020).

УДК 811.161.1'243:378.147:008

Максимова О. В.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

В статье рассматриваются возможности включения лингвокультурологической информации в обучение русскому языку на начальном этапе обучения, приводятся примеры заданий, обосновывается актуальность обращения к данному материалу в рамках изучения русского языка на подготовительном факультете.

Ключевые слова: лингвокультурологический компонент в обучении РКИ, лингвокультурологический компонент в обучении русскому языку китайских студентов, лингвокультурологический компонент в обучении РКИ на начальном этапе, соизучение языка и культуры.

O. V. Maksimova

Herzen State Pedagogical University of Russia

On the use of linguistic and cultural materials at the preparatory faculty

The article discusses the possibility of including linguistic and cultural information in studying Russian language at the initial stage of learning, describes some examples of tasks, and the importance of this material in the study of the Russian language at the preparatory faculty.

Keywords: linguacultural component of teaching RFL, linguacultural component in teaching RFL for Chinese students, linguacultural component in teaching RFL for beginners, learning of both language and culture.

Сегодня уже не вызывает сомнения необходимость включения лингвокультурологической информации в процесс обучения иностранным языкам, и особое внимание уделяется введению в различные аспекты учебного процесса «культурного компонента во всем его многообразии, формирования в сознании иностранных учащихся адекватного представления о картине мира носителей русского языка, феномене их культуры» [4, с. 174]. Тем не менее обычно обращаются к подобным материалам, когда студенты уже владеют языком на уровне А1-А2 и выше.

В последние годы в Петербург приезжает большое количество китайских студентов, планирующих поступать в вузы города. В большинстве случаев эти студенты начинают учить русский язык с алфавита и ничего не знают о русской культуре. В такой ситуации необходимо начинать знакомство с городом, с русскими правилами поведения, с национальными традициями (университетскими и не только) практически с первых недель изучения языка. Сейчас это становится особенно актуальным в связи с вынужденным переходом на дистанционный формат работы, что лишает иностранных студентов возможности находиться в языковой среде с самого начала обучения и делает включение лингвокультурологической информации необходимым для того, чтобы подготовить инофонов к общению на русском языке и к жизни в России, когда очное обучение за границей снова станет доступным. Заранее полученные знания о городе, людях, традициях помогут иностранцам, поступившим в российские вузы, быстрее и легче адаптироваться к новым условиям [1].

Конечно, введение лингвокультурологической информации в первые недели изучения русского языка на подготовительном отделении напрямую связано с лексикой и её семантизацией. При введении таких слов, как *улица*, *проспект*, *площадь* можно не просто давать перевод, но показывать фотографии конкретных улиц и площадей, которые находятся недалеко от университета, говорить их название (например, Дворцовая площадь, Невский проспект, Казанская улица и т. д.). В этом случае учащиеся связывают новое слово с конкретными объектами, лучше понимают значение слова, а при обучении в очном режиме начинают увереннее чувствовать себя в ещё почти незнакомом городе. При знакомстве со словами *музей*, *театр*, *дворец*, а позднее *филармония*, *стадион* и т. д. можно приводить в пример те или иные объекты, находящиеся в городе. Так, говоря о театре, можно показать фотографии Мариинского театра и его главной сцены. Когда в задании упоминается балет «Лебединое озеро», необходимо упомянуть имя П. И. Чайковского, а при наличии времени показать небольшой фрагмент, например, знаменитый «Танец маленьких лебедей».

Обращение к лингвокультурологической информации уместно и при объяснении грамматических правил. Так, при введении предлогов *в* и *на* студенты сразу понимают, почему следует говорить *на почте* или *на рынке*, если рассказать, как раньше выглядели рынки и почтовые станции, показать рисунки и фотографии.

К разговору о городе и родной стране можно обращаться неоднократно, постепенно делая рассказ более сложным, добавляя детали. При этом важно не ограничиваться учебными текстами, представленными в учебных пособиях, но и просить учащихся рассказывать об их родном городе, об их стране. Работая с конструкцией «в городе есть + И.п.», можно попросить студентов перечислить, что есть в их городе, а после знакомства с родительным падежом узнать, чего там нет, а также поговорить о том, что непривычно и ново для них в России (этого нет в Китае), чего студентам не хватает в нашей стране (чего нет в России). Целесообразно познакомить студентов с элементами китайской культуры, представленными в Петербурге (копия шанхайского «Сада Радости», скульптуры львов на набережной перед домиком Петра Первого, Институт Конфуция, китайский садик в Петергофе, Китайская деревня в Царском селе и т. д.).

Работая с прилагательными, можно провести ассоциативный эксперимент, попросив студентов ответить на вопросы «Какая Россия (Петербург, Москва)?» и «Какой Китай (Пекин, Шанхай)?», что позволит учащимся не только потренироваться использовать имена прилагательные, но и увидеть наши города и страны с новой стороны, например, узнать, что Россия – горизонтальная, Москва – тихая, а Пекин – с запахом тофу.

Работа с лексикой, называющей продукты питания, также предоставляет возможность начать разговор об особенностях российской и китайской культур. Во-первых, необходимо познакомить студентов с продуктами, не характерными для китайской культуры, но популярными у нас (различные молочные продукты, некоторые крупы и т. д.; традиционные русские блюда). Во-вторых, нужно попросить учащихся рассказать о типичных продуктах и блюдах своей родной культуры. При этом следует обращать внимание на культурные различия, например, на то, что русские едят суп и пьют молоко, в то время как китайские студенты выбирают глаголы иначе: суп пьют, молоко едят. В-третьих, в связи с календарными праздниками в ходе обучения тема еды позволяет затронуть и тему праздничных традиций России и Китая. Если при обучении в России учащиеся имеют возможность попробовать русскую еду, то в ходе дистанционной работы включение в культурный контекст можно обеспечить с помощью фото- и видеоматериалов, сопровождающихся комментариями преподавателя.

Еще одним направлением в работе с китайскими студентами подготовительного отделения является знакомство инофонов с известными россиянами, так как большинство учащихся (в отличие от европейских и американских студентов) почти не знает российских политиков, культурных деятелей, спортсменов. Представляется уместным вводить эту информацию в ходе работы с вопросами «Кто это?», «Кто он/она?», «Как его / её зовут?», «Откуда он / она?» и т. д. Сначала стоит знакомить с небольшим количеством людей, имеющих большое значение для российской истории и культуры (например, Петр Первый, А. С. Пушкин, В. В. Путин и т. п.). Преподаватель показывает портреты известных людей и, если студенты их не знают, рассказывает о них, выбирая лексику и конструкции с учетом знаний студентов (Например: *Кто это? Это Александр Пушкин. Как его зовут? Его зовут Александр. Как его отчество? Его отчество Сергеевич. Кто он? Он поэт. Он русский*

портрет...). После этого учащимся показываются портреты известных им людей (фотографии Си Цзиньпина, Мао Цзэдуна, изображения Конфуция, Пу Сун Лина и др.), и студенты рассказывают, кто эти люди. Постепенно количество информации увеличивается (из какой они страны, в каком городе живут и работают, на каких языках говорят и т. д.), расширяется список имен. Важно, чтобы учащиеся не только запоминали известных россиян, но и рассказывали о представителях своей страны.

Одним из эффективных методов работы, позволяющим инофонам сочетать изучение языка и культуры, становится метод проектов. На подготовительном отделении данный метод уместно реализовывать в форме мини-презентаций. При выполнении таких заданий учащиеся не только рассказывают о выбранной теме на русском языке, но и самостоятельно отбирают иллюстративный материал, узнают новое о русской культуре, анализируют общие и различные черты русской и китайской культур [3, с. 97].

Конечно, на начальном этапе обучения основное внимание уделяется обучению языку, а привлечение лингвокультурологической информации создает дополнительные организационные трудности и требует времени. Тем не менее обращение к лингвокультурологическим материалам с первых недель обучения русскому языку представляется оправданным, поскольку 1) такой подход расширяет кругозор студентов и привлекает их внимание к вопросам культуры и в дальнейшем способствует формированию лингвокультурологической компетенции [2, с. 242]; 2) включение в учебный процесс материалов, сочетающих знакомство с культурой и развитие навыков устной речи, обращение к личному опыту учащихся способствует повышению мотивации иностранных учащихся; 3) наличие представлений о России, об особенностях русской культуры является одним из факторов, необходимых для быстрой адаптации инофонов к жизни в русскоязычной среде [1].

Литература

1. Аладышкина, Л. В. Адаптация китайских студентов начального уровня к особенностям учебной и внеучебной деятельности в России / Л. В. Аладышкина, О. А. Игошина // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. Сборник научных статей участников XVII Международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – СПб., 2018. – С. 276–278.

2. Лингвокультурология в теории и методике обучения русскому языку как иностранному / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова, О. А. Игошина, М. С. Киселёва, О. В. Максимова. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2019.

3. Теремова, Р. М. Культуроведческий аспект в практике преподавания русского языка китайским студентам / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова, И. Бай // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 7. – С. 90–95.

4. Теремова, Р. М. Культуроведческий компонент в системе аспектного обучения РКИ / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова // Воспитание языкового вкуса студентов в процессе преподавания русской словесности. Материалы докладов и сообщений XXIV международной научно-методической конференции. – СПб., 2019. – С. 172–177.

УДК 811.161.1'243:378.147

Мамаджанова Г. М.

Ферганский государственный университет, Узбекистан

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В данной статье рассматриваются вопросы использования лингвокультурологических единиц, в частности лингвокультурем, логоэпистем, константов, на занятиях русского языка как иностранного в вузовской аудитории в целях ознакомления с ментальными и культурными феноменами контактирующих народов, а также широкого использования лингвокультурологических единиц в процессе общения с представителями других этносов, проживающих на территории Узбекистана.

Ключевые слова: этносы, контакты, лингвокультурологические единицы, разносистемные языки, ментальные и культурные феномены, преподавание, коммуникация, этнолингвокультурологические единицы.

G. M. Mamadjanova

Ferghana State University, Uzbekistan

Linguistic and cultural units and their use in the practice of teaching Russian as a foreign language

This article discusses the use of linguistic and cultural units, in particular, linguistic cultures, logoepestems, constants, in the classroom of Russian as a foreign language in the university audience in order to get acquainted with the mental and cultural phenomena of the peoples in contact, as well as the wide-

spread use of linguistic and cultural units in the process of communication with representatives of other ethnic groups living in Uzbekistan.

Keywords: ethnic groups, contacts, linguistic and cultural units, multi-system languages, mental and cultural phenomena, linguistic culture, creature, dictionaries, ethnolinguoculturological units.

В актах коммуникации язык передает знания о фрагментах мира, в том числе и языковых, что играет важную роль в накоплении этих фрагментов в памяти человека и определяет систему правил коммуникативного поведения индивида в условиях межкультурной коммуникации. В связи с этим учёные в настоящее время стали всё чаще обращаться к процессам ментальной репрезентации существующих реалий.

Безусловно, изучение языковых феноменов проходит на уровне отношений триады: «общество – язык – культура». При этом лингвокультурология как научная дисциплина ещё не обрела своей «теоретической зрелости» [4, с. 7]. Однако поиск исследователями решения её проблем свидетельствует о том, что лингвокультурология направляет свой интерес к «зашифрованной» в языке информации. Считаем это важным для обеспечения успешной межкультурной коммуникации, формирования культурной компетенции у представителей иноязыка, которая позволяла бы им адекватно реагировать на скрытые в нём культурные смыслы.

Исследователями проведено концептуальное описание многих фрагментов русской языковой картины мира (см. работы В. В. Воробьёва, Ю. С. Степанова, Н. Д. Арутюновой, Ю. Д. Апресяна и др.). При этом изучение языковой картины мира контактирующих народов проходит путем исследования ее структурных единиц – лингвокультурологических концептов, в частности лингвокультурем, логозпистем, констант и др., которые представляют собой ментальное образование (мыслительную единицу), вмещающую совокупность знаний о ментальном мире в целом и культуре определённого этнического сообщества в частности [4, с. 82]. Особую ценностную значимость имеют концепты в когнитивном пространстве и в культуре разных языковых сообществ. Исследователи называют такие концепты: «ключевыми словами культуры» (А. Вежбицкая), «константами» (Ю. С. Степанов), «логозпистемами» (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров), «лингвокультуремами» (В. В. Воробьев), «лингвокультурными концептами» (З. Д. Попова, И. А. Стернин), что и вызывает большой интерес.

Необходимо отметить, что языковые проблемы между разными этносами, проживающими на территории Узбекистана, получили в определённой степени развитие в трудах таких узбекистанских учёных, как Д. Джусупов, Д. Буранов, И. Гачев, Ч. Келдиева и др. Однако это не говорит о том, что поставлена точка в исследованиях данного направления.

Наборы лингвокультурологических единиц каждого иноязыка открывают доступ к познанию особенностей национального мировидения, аккумулируют его культурное наследие. Структурная организация каждого набора единиц уникальна и своеобразна. Например, национально-маркированные концепты *любовь, счастье, совесть* и др. представляют собой ключевое образование, вобравшее в себя национально-специфические смыслы монолингвальной и билингвальной лингвокультур. В сопоставительном плане указанные единицы не полностью изучены, имеются вопросы о ментальных и культурных феноменах, их сопоставлении в русском и узбекском языках.

Это можно показать на примере концепта «любовь» (в русском языке) – «севги» (в узбекском языке). В русском языке любовь проявляется по отношению к Родине, народу, матери, женщине, детям и т. д. В узбекском же языке любовь (севги) бывает по отношению только к противоположному полу, но по отношению к Родине, народу, матери, детям – вместо слова любовь (севги) принято использовать «мухаббат» или «мехр-мухаббат». Содержание указанных единиц выражает особенности национальной культуры и мировосприятия конкретной лингвокультурной общности, а потому исследование любой из лингвокультурологических единиц (концептов) разносистемных языков, в частности русского и узбекского, представляет ценность для идентификации языковой картины мира в целом и для русской и узбекской языковых картин мира, в частности.

В настоящее время исследуемые лингвокультурологические лексические единицы в русском и узбекском языках рассматриваются нами в диахроническом и синхроническом аспектах с элементами этимологического анализа, описания и комментирования. В связи с этим нами разработан русско-узбекский мини-словарь этнолингвокультурологических единиц в целях предъявления информации о национальной специфике понятий в разносистемных языках, выраженных единицей этноязыка, что определяется как «ключ, от-

крывающий дверь» в культуру народа и понимание концептуальных смыслов иноязыка.

Подобное исследование лингвокультурологических единиц в рамках сопоставительной типологии определяется потребностью современной лингвистики в изучении того, как и в какой степени этнокультуры, контактирующие народы (Узбекистана и России) и их традиционные установки оказывают влияние на формирование диязыковой картины мира. Наш интерес вызывает именно процесс выражения картины мира через язык посредством концепта, способной выразить мировоззренческие потенции индивида, которые, на наш взгляд, можно восстановить на основе описания и анализа национальных концептов в указанных разносистемных языках. Акцент в работе делается на выявлении и раскрытии на основе сопоставления степени выраженности культурного компонента в указанных языках, описания смысла концептов, исследуемых тематических групп. При этом не оспаривается факт влияния культуры этносов на семантику наименований лингвокультурологических единиц в языках контактирующих народов и устанавливается степень выраженности национально-культурного компонента в семантике лексических единиц [2, с. 54].

Результаты сопоставления показали различия в культурной информации, которая содержится в русских лингвокультурологических концептах, с культурными установками в аналогичных лингвокультурологических концептах узбекского языка. Настоящая работа, на наш взгляд, позволит внести определённый вклад в теоретические исследования по поиску универсального и специфического в разносистемных языках, а также в создание словарей тезаурусного типа и словарей русско-узбекской лингвокультуры.

Сравнительное описание научной «диязыковой» картины мира двух контактирующих народов (в нашем случае русского и узбекского) на материале лингвокультурологических единиц далеко до завершения, потому и продолжаются научные изыскания.

Литература

1. Петрова, Е. М. Фоновые особенности лексики. – Казань, 2005.
2. Басов, В. И. Национально-культурные концепты. – М.: Наука, 2000.
3. Повиленко, Р. А. Язык. Смысл. Понимание // Язык. Наука. – Вильнюс, 1986.
4. Колшанский, Г. В. Объективная картина мира в познании и языке. – М.: Наука, 1990. – 108 с.

УДК 811.161.1'243:008:378.147

Матвеева Т. Н.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ЛЕКСИЧЕСКАЯ СОЧЕТАЕМОСТЬ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье затронута проблема лексической сочетаемости в аспекте национально-культурной специфики языковой системы и в аспекте преподавания русского языка как иностранного. Акцент делается на том, что лексическая сочетаемость в языке является отражением языковой картины мира. Отмечается, что различия в лексической сочетаемости в разных языках обусловлены как системно-языковыми, так и национально-культурологическими факторами. Используется иллюстративный материал в сопоставительном аспекте, подтверждающий выдвинутые положения. *Ключевые слова:* лексическая сочетаемость, диалог культур, сопоставительный метод обучения, языковая картина мира, лингвокультура, этно-метафора.

T. N. Matveeva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Lexical compatibility in the aspect of teaching Russian as a foreign language

The article touches upon the problem of lexical compatibility in the aspect of national and cultural specifics of the language system and in the aspect of teaching Russian as a foreign language. The accent is on the fact that lexical collocation in a language is a reflection of the linguistic picture of the world. It is noted that the differences in lexical compatibility in different languages are due to both systemic-linguistic and national-cultural factors. Illustrative material is used in a comparative aspect, confirming the provisions put forward

Keywords: lexical combination, the dialogue of cultures, comparing method of teaching, language picture of the world, linguistic culture, ethnic metaphor.

В современной практике обучения русскому языку как иностранному немаловажную роль играет сопоставительный метод обучения, выражающийся в диалоге культур, который учитывает национально-культурную специфику языковых систем. Известно, что точность речи требует не только знания семантики и объема значений слов, но и особенностей их сочетаемости с другими язы-

ковыми единицами. Специфика комбинаторики языковых единиц в разных языках демонстрирует своеобразие отношений между различными объектами действительности, которые в разных языках могут быть выражены по-разному.

Лексическая сочетаемость в сопоставительном рассмотрении в контрастирующих языках наиболее конкретно отражает особенности их языковой картины мира. Единственным условием совпадения может быть только то, в котором «**ядерные** (выделено мною – Т. М.) характеристики прототипов универсальны, и эта общность предопределяется тождеством чувственно воспринимаемых свойств денотатов...» [2, с.175].

По мнению Е. В. Рахлиной, «подробное лингвистическое исследование сочетаемости может воссоздать тот образ действительности, который человек имеет в виду, когда говорит и понимает. Обычно его называют языковой картиной мира» [4, с. 11].

Лексическая сочетаемость – это одно из важнейших свойств лексических единиц, наиболее выразительно проявляющееся в синтагматических (линейных) отношениях. Такие отношения, прежде всего, реализуются в коммуникативной функции языка, отвечают задачам сообщения нового: «в синтагматике обнаруживается способность слова не только замещать предметы речи, но и передавать духовный опыт языковой личности (этноса, социума, индивида) ... в линейном развертывании речи объективируются фрагменты картины мира» [5, с. 159].

Поскольку в современной практике преподавания иностранных языков учитывается национально-культурная специфика языковой системы, то именно лексическая сочетаемость, и прежде всего в синтагматическом аспекте, представляет наибольший интерес.

Безусловно, представителям другой лингвокультуры весьма сложно почувствовать различные ограничения в сочетаемости иноязычных лексических единиц. Отсюда возникает такое явление, как отрицательная интерференция, когда правила сочетания лексических единиц в родном языке переносятся на изучаемый язык: ср. русск. *крепкий кофе*, англ. *strong coffee* (*сильный*), польск. *mocna kawa* (*мощный*); русск. *пресная вода*, финск. *makea vesi* (*сладкая*); русск. *дождливое лето*, финск. *vesikesaa* (*водяное лето*) и т. п. Как видим, лексическая сочетаемость в различных лингвокультурах часто является уникальной и вариативной, что свидетельствует о национально-культурной специфичности синтагматики.

Различия в лексической сочетаемости в разных языках обусловлены как системно-языковыми, так и национально-культурологическими факторами. Они могут приводить к нарушению лексической сочетаемости. К их числу относятся факты расширения/сужения значения слова, т. е. изменения в объеме слова, межъязыковая омонимия, неразличение значений синонимов (*сильный, крепкий, твердый*) и другие факторы. В рамках данной статьи остановимся на рассмотрении двух важных причин:

1) Особенности значения слова, имеющие во многих случаях национально-детерминированный набор семантических признаков, которые обуславливают особенности сочетаемости.

Так, например, русское прилагательное *вольный*, имеющее (согласно данным МАС) 7 значений, не имеет значения «*не занятый каким-либо трудом, делом, располагающий досугом*», в то время как оно фиксируется в одном из значений у прилагательного *свободный*. Очевидно, что это не так в польском языке, поскольку студентка из Польши о своем пребывании в Петербурге пишет: «*В Петербурге у меня было мало вольного времени*». Безусловно, здесь речь идет о *свободном времени*. Другое русское прилагательное *новый* не имеет значения «*свежий*», которое представлено в финском языке, что делает возможным сочетание *uusi lehti – свежая газета*. Отметим, что русское прилагательное *новый* может сочетаться со словом *газета*, но в целом словосочетание «*новая газета*» не равноценно по смыслу словосочетанию «*свежая газета*».

2) Особенности образной основы слова.

Когда речь идет о своеобразии отражения в языке картины мира того или иного этноса, метафора рассматривается как один из факторов отражения этнокультурной специфики. Такие метафоры, отражающие способ членения и классификации окружающей действительности, принятые в рамках данного сообщества, называют «*этнометафорами*». Таким образом, «являясь универсальным явлением познания, свойственным всем языкам, метафорическая единица связана с концептуальной системой носителей языка, его конкретно-историческим опытом, культурой, условиями жизни и т. д. [3, с. 256].

Так, если в русском языке о значительном возрасте можно сказать «*преклонный*», то в финском – «*высокий*», в русском языке чай, кофе, бульон «*крепкий*», в финском – «*сильный*», или, наоборот

– «тощий», в русском – «ручки котла», в финском – «уши котла» и так далее.

В некоторых случаях можно наблюдать эквивалентность в выборе метафор: например, в русском, английском, немецком и некоторых других европейских языках о хорошем человеке говорят, используя метафору «золотой»: русск. *золотой человек/золотая душа*; англ. *as good as gold*.

Как видим, при продуцировании речи на русском языке у иностранных учащихся могут возникать объективные трудности в выборе и построении правильного словосочетания, особенно под воздействием межъязыковой интерференции. В то же время следует отметить, что в учебниках и в практике обучения русскому языку как иностранному этой проблеме уделяется недостаточно внимания. Отчасти это можно объяснить тем, что на начальном этапе (первый сертификационный уровень) обучения эта проблема не воспринимается как актуальная, поскольку учащиеся имеют небольшой лексический запас и владеют навыками построения только простых словосочетаний: *интересная книга, красивый город, хорошая погода, большое здание и под.* [1, с. 56]. Все же представляется, что проблеме лексической сочетаемости следует уделять больше внимания даже на начальном этапе при обучении речевой деятельности на неродном языке.

Литература

1. Беликова, Л. Г. Русский язык: первые шаги. Ч. 1 / Л. Г. Беликова, Т. А. Шутова, С. Б. Степанова. – СПб., 2000. – 172с.
2. Корнилов, О. А. Языковые картины мира. М., Книжный дом, 2014. – 348 с.
3. Матвеева, Т. Н. Этнометафора в практике преподавания русского языка как иностранного // Материалы докладов и сообщений XXII Международной научно-методической конференции «Современные тенденции в изучении и преподавании русского языка и литературы». – СПб., 2017. – 459 с.
4. Рахлина, Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. – М.: Русские словари, 2000.
5. Сулименко, Н. Е. Современный русский язык. Слово в курсе лексикологии: учебное пособие. – М.: Наука, Флинта, 2006.

УДК 811.161.1'243:378.147:801.81:398.21

Николаева Д. Д.

Военная академия связи им. С. М. Будённого, Санкт-Петербург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ СКАЗОК НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена особенностям использования фольклорных сказок на уроках русского языка как иностранного. Проведён анализ принципов отбора сказочных текстов. Отдельное место отводится фольклорной сказке как инструменту формирования диалога культур на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, фольклор, сказка, национальная картина мира, диалог культур.

D. D. Nikolaeva

Military Academy of Communications named after. S. M. Budenny, Saint-Petersburg

Use of folk tales at classes of Russian as a foreign language

This article is devoted to the peculiarities of studying folk tales in the lessons of Russian as a foreign language. The article analyzed the principles of selection of folk tale texts. A special place in the study is given to a folk tales as a tool for the formation of a cultural dialogue in the lessons of Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, folklore, folk tales, dialogue of cultures.

Освоение культурно-страноведческой информации и формирование новых фоновых знаний о незнакомой этнической культуре непосредственно влияют на скорость и качество языковой адаптации иноязычных учащихся. В процессе изучения русского языка иностранные учащиеся перенимают особенности русской культуры со сложившимися в ней традициями, особым миром понятий, образов и стереотипов. Изучение народных сказок помогает иноязычным учащимся лучше осознать характер мышления русского народа, традиционные устои и национальное своеобразие.

Фольклор – не что иное, как база знаний культуры, которая на протяжении всей истории народа вбирает в себя и сохраняет до наших дней национальные особенности жизни народа во всех проявлениях. Фольклор – это один из наиболее важных источников

народного сознания и народной мудрости. Известный советский фольклорист М. К. Азадовский называет фольклор «народной литературой, отражающей всю историческую жизнь народа, воплощавшей в прошлом его понимание явлений жизни и природы и воплотившей в настоящем его надежды и чаяния, его судьбы и идеалы» [4, с. 114].

В своих трудах В. Я. Пропп придерживается определения сказки, сформулированного крупнейшим собирателем и исследователем сказок А. И. Никифоровым: «Сказки – это устные рассказы, бытующие в народе с целью развлечения, имеющие содержанием необычные в бытовом смысле события (фантастические, чудесные или житейские) и отличающиеся специальным композиционно-стилистическим построением» [3, с. 38].

Очевидно, что восприятие русской сказки иностранцем вне зависимости от уровня его знания русского языка будет отличным от восприятия её носителем русской национальной картины мира. Для русского читателя сказка является национально-прецедентным феноменом. Иностранец считывает русскую сказку как нечто новое, в то время как русский осознает её как нечто либо целиком известное, либо как новую комбинацию известных элементов (традиционные характеры персонажей русской сказки, сказочные формулы, устойчивые сравнения и пр.).

Из всех жанров русского фольклора сказка представляет собой самый богатый материал для изучения лексики с национально-культурным компонентом значения в иноязычной аудитории, тексты сказок наполнены разнообразными явлениями безэквивалентного характера, фразеологическими единицами, устойчивыми выражениями и сказочными формулами. Общеязыковые и разговорно-речевые конструкции составляют большинство синтаксических особенностей сказочных текстов.

Многие сказочные сюжеты являются «бродячими» по своему характеру, их отражение можно встретить во многих фольклорных источниках разных народов. Это связано в первую очередь с тесным контактом соседних и близких культур, с экономическим и общественно-политическим взаимодействием народов в прежние времена, а также с древней миграцией народов. Такие сюжеты являются своеобразным связующим звеном между культурами разных народов.

В «бродячих» сюжетах могут отражаться как общие положения о традиционных воззрениях народа (например, представления об общечеловеческих ценностях, нравственное противопоставление добро – зло, жадность – щедрость, лень – трудолюбие и т. д.), так и различия и несовпадения в традиционных культурах разного типа (представления о флоре, фауне, характере главного героя, устойчивые выражения, устойчивые эпитеты и др.).

Изучение подобных сюжетов на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет учащимся увидеть и выделить то общее, что объединяет многие, казалось бы, абсолютно непохожие культуры. Подобный характер материала помогает педагогу организовывать учебный процесс в рамках диалога культур, формировать речевые навыки учащихся в ситуации толерантной коммуникации на занятии.

Работу со сказками на занятиях по русскому языку в иноязычной аудитории можно проводить в нескольких направлениях:

- чтение сказки с комментарием преподавателя;
- сопоставительный анализ сюжетов и персонажей русской сказки и сказок, относящихся к родным культурам учащихся;
- знакомство с традиционными сторонами культуры и быта русского народа, проведение параллелей с традициями и обычаями родной культуры учащихся.

Сказка является уникальным художественным продуктом целого народа. Но с лингвометодической точки зрения текст сказки, его языковое наполнение может не соответствовать достаточному уровню владения русским языком учащимися. Для наиболее эффективного использования сказки в качестве учебного материала необходимо провести адаптацию текста. Под адаптацией текста понимается «упрощение, приспособление, облегчение или усложнение текста в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся» [1, с. 10].

Степень адаптации материала должна опираться на особенности конкретной аудитории учащихся (от их фоновых знаний, уровня языка, возраста, психологических особенностей, принадлежности к той или иной культуре и пр.), но созданный при помощи адаптации текст не должен утратить своей национально-культурной специфики. В связи с этим хочется подчеркнуть, что не все незнакомые языковые явления должны сокращаться или подвергаться сильной адаптации, в том числе не следует избегать лексики с национально-

культурным компонентом. Некоторые лингвистические и культурологические лакуны могут быть объяснены при помощи лингвострановедческого комментария или с помощью контекста.

Народная сказка наиболее полно удовлетворяет принципу познавательной ценности художественного произведения, она наполнена значимыми явлениями социального развития нации и воспроизводит типичные русские характеры в типичных обстоятельствах. При этом сказка не отягощена политическими или идеологическими установками. Привлечение особого внимания к фольклорным произведениям на занятиях по русскому как иностранному является эффективным способом формирования интереса к русскому языку, русской национальной культуре и системе традиционных эстетических оценок.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бордовская, А. В. Работа над русской народной сказкой в иностранной аудитории: учеб. Пособие / А. В. Бордовская. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 55 с.
3. Пропп, В. Я. Русская сказка / В.Я. Пропп. – Л.: Издательство ЛГУ, 1984. – 335 с.
4. Русская сказка. Избранные мастера. В 2 т. / ред. и коммент. М. К. Азадовского. – М.; Л.: Academia, 1932.

УДК 811.161.1'243:008:378.147

Подзолкова Т. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЗОЛОТО» В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье анализируется лексико-тематическая группа «золото» с целью выявления её лингвокультурологического потенциала в обучении иностранцев русскому языку. Сопоставляются лексико-семантическая и лексико-тематическая группы. Определяется возможный объем данной лекси-

ко-тематической группы на основе словарей русского языка, а также Национального корпуса русского языка.

Ключевые слова: лексический состав языка, лексико-тематическая группа, лексико-семантическая группа, лингвокультурология, лингвокультурологический потенциал, культурный контекст, менталитет.

T. A. Podzolkova

Saint-Petersburg State University

Linguocultural potential of the lexical-thematic group "gold" in teaching the Russian as a foreign language

The article analyzes the lexical-thematic group with the meaning "gold" in order to identify its linguocultural potential in teaching Russian as a foreign language. The lexical-semantic and lexical-thematic groups are compared. The possible volume of this lexical-thematic group was revealed on the basis of different dictionaries of the Russian language, as well as the Russian National Corpus.

Keywords: lexical composition of the language, gold, lexical-thematic group, Russian as a foreign language, cultural linguistics, linguocultural potential, lexical-semantic group.

В лексикологии существует множество словарных объединений, четко представляющих систему русского языка. Чаще всего объектом лингвистических исследований является лексико-семантическая группа. Однако, на наш взгляд, лексико-тематическая группа не менее интересна для изучения, особенно с точки зрения презентации лексического материала по русскому языку как иностранному. О лексико-тематической группе писали такие ученые, как Ф. П. Филин, Д. Н. Шмелев, Ю. А. Апресян, Л. М. Васильев и другие.

Как считают исследователи, у лексико-тематической организации материала есть свои преимущества. Во-первых, лексико-тематическая группа не такая узкая, как лексико-семантическая. Она позволяет включать лексемы разных частей речи, что значительно увеличивает ее культурный потенциал, так как появляется понимание культурного контекста. Во-вторых, в отличие от лексико-семантической группы, замена одного из слов тематической группы не приводит к значительным изменениям [1]. Тематика и типовая ситуация – основные критерии объединения лексем в ЛТГ. Это важно для презентации лексического материала в иностранной аудитории, так как наиболее полно раскрывает русский язык как

сложную и гибкую систему, актуализирует внимание не только на синтагматических и парадигматических связях между лексемами, но и экстралингвистическом содержании [2].

Несмотря на свой объем, лексико-тематическая группа имеет четкую структуру. Д. Б. Тотрова даёт следующее определение ЛТГ: «...это объединенные общей архисемой разнородные лексические единицы, подразделяющиеся на ряд микрогрупп, среди членов которых имеются более частотные слова (они именуются ядерными) и менее частотные лексические единицы, располагающиеся на периферии, хотя в силу многозначности некоторых членов поля одна и та же единица может входить одновременно в ядро одного поля и в периферию другого» [3].

Условия и ситуация, в которых функционирует язык, в настоящее время тесно связаны с культурой народа, который этим языком владеет. Толерантное отношение к культуре другой национальности, народа, его ментальности с каждым днем только укрепляется в обществе. Именно поэтому растет популярность лингвокультурологии как филологической науки и, соответственно, лингвокультурологического подхода в обучении языку, особенно русскому языку как иностранному.

Благодаря своей организации и лексическому составу лексико-тематическая группа обладает большим лингвокультурологическим потенциалом. Безусловно, это касается не всех ЛТГ, так как не каждая лексема имеет богатую культурную наполненность. Именно поэтому нами выбрана лексема «золото» в качестве ядра лексико-тематической группы.

Лексема «золото» имеет большой потенциал с точки зрения лингвокультурологии. Этот потенциал легко обнаружить благодаря отражению семантики «золота» в разных словарях русского языка.

Достаточно посмотреть на объем словообразовательного «гнезда» «золота» в Толковом словаре живого великорусского языка В. И. Даля. В словаре у «золота» есть конкретное значение – это «самый дорогой крушец (металл), находимый в самородном виде, т. е. не в руде» [4]. Несмотря на единственное прямое значение, в словообразовательном «гнезде» представлены выражения, пословицы и поговорки как с собственно прямым значением «золота»: «сплав ртути с оловом и серою», «копить золото», «сусальное золото», «золотые сережки», «золотой иконостас»; так и с переносным: «человек – золото», «золотое время», «золотые руки», «сказано – серебро, не сказано

– золото». Это говорит о том, что уже в девятнадцатом веке у лексемы «золото» был большой языковой потенциал.

В современных толковых словарях золото – это 1) металл желтого цвета; 2) монеты и изделия из такого металла; 3) позолоченные нити; 4) перен. О ком-чем-нибудь, имеющем большие достоинства, дорогое для кого-нибудь. На основе данных значений появляются различные ассоциации, синонимы, устойчивые выражения – все то, что значимо для русской народности и русского менталитета.

Так, в словарях синонимов русского языка можно встретить такие синонимы к слову «золото»: элемент, металл, богатство, изумительный, мечта, прелесть, злато, золотце, златой телец, презренный металл, блеск, сусаль, клад.

Ассоциативный словарь Ю. Н. Караулова даёт следующие реакции на стимул «золото»: серебро, блестит, дорогое, кольцо, деньги, богатство, металл, блеск, желтое, много, чистое, молчание, черное, грязь, зло, хлеб, мира, слиток, счастье [5].

Во фразеологических словарях русского языка можно найти такие фразеологические единицы: золотая голова, золотая пора, золотая молодежь, золотая середина, золотое сердце, золотой дождь, золотая лихорадка, золотить пилюлю, золотой мешок, золотой век, золотое дно.

В Национальном корпусе русского языка содержится множество разных лексических культурно наполненных единиц, входящих в данную ЛТГ, например: *Растущая китайская экономика нуждается всё в большем и большем количестве нефти, что приводит к росту цен на "чёрное золото" на мировом рынке, подрывая спокойствие американской экономики.* [К 2040 г. экономическая мощь КНР превысит американскую // РБК, 2004.09.11]; *Любовь Андреевна Приеду, моё золото. (Обнимает дочь.) Входит Лопахин.* [А. П. Чехов. Вишневый сад (1904)]; *Достался мне муж, Николай Прокофьевич, – не муж, а золото.* [И. Грекова. Перелом (1987)]; *Однако необходимо нахождение "золотой середины", так как развитие туризма увеличивает давление на экосистему озера.* [Национальное богатство республики Бурятия // «Вопросы статистики», 2004]; *Позднее схема продажи собственности или будущих доходов массово применялась во время золотой лихорадки в Калифорнии в 1840-е годы.* [Леонид Малков. Собственность как товар // «Бизнес-журнал», 2003.10.23].

Таким образом, образуется большая лексико-тематическая группа, наполненная разными лексическими единицами, каждая из которых обладает культурной значимостью, так как отражает мышление и традиции русского народа, исторические реалии России.

Объем ЛТГ «золото» позволяет изучать разделы лексикологии во взаимосвязи друг с другом. Благодаря такой организации лексического материала у учащихся появляется возможность охватить больше лексического материала, а, следовательно, больше средств выражения мысли на изучаемом языке. При этом сохраняется экстралингвистическое содержание компонентов тематической группы, что дает представление о культурном контексте, в котором употреблены данные лексические единицы.

Литература

1. Шмелев, Д. Н. Современный Русский Язык. Лексика: учеб. пособие / Д. Н. Шмелев. – М.: «Просвещение», 1977. – С. 186.
2. Апресян, Ю. Д. Лексическая семантика: Синонимические средства языка / Ю. Д. Апресян. – М.: Наука, 1974. – С. 119.
3. Тотрова, Д. Б. О понятиях «лексико-тематическая группа» и «лексико-семантическая группа», 2009 [Электронный ресурс] – URL: <http://pandia.ru/text/78/050/80147.php> (Дата обращения: 20.12.2020).
4. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Терра, 2006. – 1432 с.
5. Караулов, Ю. Н. Русский ассоциативный словарь: В 2 т. Т. II. От стимула к реакции. – М., 2002.

УДК 811.161.1:811.581:659.133.3

Сунь Цюцзы

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ГОРОДСКИХ ВЫВЕСОК СО СЛОВОМ «БЕРЕЗА» (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статье дается лингвокультурологический анализ названий городских вывесок со словом «Береза», показана разница в понимании символа «береза» для русских и китайцев. Автор делает предположение, что ассоциация березы с девушкой у русских людей, а у китайцев и с мужчиной, и с женщиной связано с фактором грамматической категории рода.

Ключевые слова: вывеска, лингвокультурологический анализ, береза, грамматический род.

Sun Qiuzi

Saint-Petersburg State University

Linguistic and cultural analysis of the names of city signboards with the word "Birch" (against the background of Chinese)

The article gives a linguistic and cultural analysis of the names of city signboards with the word "Birch", showing the difference in understanding of the symbol "birch" for Russians and Chinese people. The author comes to proposal that the association of birch as a girl for Russians and both as men and as women for the Chinese is based on the factor of the grammatical category of the genus.

Keywords: signboard, linguistic and cultural analysis, birch, grammatical genus.

Изучение взаимосвязи языка, культуры и мышления человека является основным вопросом лингвокультурологии. Городская жизнь, различные объекты, наполняющие жизнь города, стали необходимым содержательным элементом размышлений человека, его жизненного опыта, его общения. Для лучшего понимания языкового сознания и языковой культуры представителей определенного города и страны надо увидеть и понять различные предметы, которые оформляют улицы, магазины, рестораны, школы.

Современное городское пространство наполнено различными вывесками. В них отражается эстетический вкус людей, общая культура города, и, несомненно, национально-культурная специфика понимания значений слов и выражений. Многие названия городских объектов содержат символы, легко «раскодировать» которые могут только носители языка. Так, Б. В. Черенкова пишет, что «в названиях вывесок используются как наименования, прямо указывающие на назначение объекта, так и наименования-символы. Последние представляют особый интерес, так как именно в них заложены “образы сознания”, типичные для современного городского социума» [1].

Например, растение «берёза» нередко употребляется в названиях вывесок, так как «берёза» имеет определенное положительное значение в сознании русских. Сегодня немало предприятий названо «Берёзой» – это кафе, магазины продуктов, магазины одежды и т. д. Береза – это важный и красивый символ, понимаемый любым русским человеком. С ним связано множество легенд и сказок («Краса-

вица Береза», «Береза и три сокола» и др.), к березе приходят просить помощи, около нее происходят события, которые можно назвать «переворотными» в судьбе героев. Б. Н. Полевой в своем рассказе «Мы – советские люди» описал смелую разведчицу, у которой было условное имя «Берёза»: *Она действительно походила на молодую, белую, стройную, гибкую березку, из тех, что трепещут всеми своими листочками при малейшем порыве ветра* [2]. Таким образом, можно сказать, что береза – концепт русской культуры, который включает в себя образ хрупкой женщины, но также и Родины, помощи и надежды.

В северных районах Китая тоже растут берёзы, но для большинства китайцев берёза является символом именно России, воплощением сильного и верного солдата или свидетелем любви.

После основания Китайской Народной Республики в Китае появилось движение «Учиться у Советского Союза». На этом историческом этапе в Китай пришло большое количество советских литературных произведений, фильмов, песен, произведений живописи, которые и помогли составить картину культуры и мира России у китайцев, родившихся в 60-80-х гг. В начале XX века в Китае была очень популярна песня «*白桦林*» («Берёзовая роща»). Содержание этой песни основано на реальных событиях, произошедших во время Великой Отечественной войны. В песне рассказывается о пронзительной и трогательной истории любви: *Белый снег кружился над деревней тихой. Голубь в дымке небесной летал. Нацарапаны два имени на березе белой – это клятвой их любви на всю жизнь стало... Долгий путь в конце концов кончается. Девушка седую стала. «Милая, иди, я в роще жду тебя», – вновь, засыпая, она услышала. «Я иду. В роще жди меня!» – перед смертью она сказала* [3]. Не удивительно, что в Китае появились магазины русских товаров и рестораны русской кухни, которые со словом «Берёза».

Мы провели эксперимент, в ходе которого обнаружили, что, если представлять берёзу человеком, то для русских это всегда женщина, тогда как для китайцев это может быть и мужчина, и женщина. Тонкая, стройная береза обладает типичными признаками женщины, но некоторые китайцы считают, что берёзы высокие, морозоустойчивые, они стоят, выпрямившись, как солдаты, а такие характеристики обычно даются мужчине.

Возможно, важным фактором, влияющим на ассоциацию березы с женщиной у русских, – это лексико-грамматическая категория рода русского языка. Слово «берёза» женского рода. Однако в китайском языке у существительных нет категории рода. Китайцы делят людей по полу в соответствии с их физиологическими характеристиками. При этом по отношению к женщинам используют слово "она", к мужчинам – "он", к другим живым существам и предметам – "оно". Однако когда используется олицетворение, можно и по отношению к живым существам, и по отношению к предметам использовать "он" или "она". Таким образом, берёза для китайцев может ассоциироваться и с мужчиной, и с женщиной.

В Петербурге название «Береза» встречается не столь часто, как «Березка». Суффикс -к- помогает создать образ хрупкого тонкого дерева и – ассоциативно – образ нежной девушки. Не случайно в Санкт-Петербурге много салонов красоты «Березка» и магазинов белья и одежды для женщин с таким же названием. В китайском языке нет суффиксов, слово «березка» будет переводиться как «маленькая береза», но это словосочетание не обладает таким оттенком смысла, как «образ нежной женщины», который имеет русское слово «березка».

Итак, на примере анализа вывесок со словом «Береза» мы показали, как грамматические характеристики языка влияют на формирование ассоциаций и языковое сознание людей. Одно и то же дерево вызывает различные культурные символические ассоциации у русских и у китайцев. Необходимо изучать такие интересные факты, связанные с пониманием культуры, концептов в языковой картине мира народа, символов в языке и сознании людей, чтобы правильнее понимать особенности менталитета, отличающие один народ от другого.

Литература

1. Черенкова, Б. В. Вывеска как средство репрезентации лингвокультуры современного города / Б. В. Черенкова // Молодой ученый. – 2016. – № 13.2 (117.2). – С. 72–74. – URL: <https://moluch.ru/archive/117/32488/> (Дата обращения: 31.01.2021).
2. Полевой, Б. Н. Мы – советские люди: Рассказы / Б. Н. Полевой. – М.: Воен. изд-во, 1948. – 64 с. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=109648&p=1> (Дата обращения: 31.01.2021).
3. Пу Шу «Берёзовая роща» (пер. Чжан Цзоухуай). – URL: <http://mustran.ru/2012/work/1540/> (Дата обращения: 30.01.2021).

УДК 811.161.1'243:378.147:303.446.23

Термова Р. М., Гаврилова В. Л.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье представлена структура, содержание и методическая организация спецкурса по межкультурной коммуникации для иностранных студентов, изучающих русский язык. В разработанном спецкурсе достаточно подробно описывается лекционный курс, тематика межкультурного практикума с акцентом на обучение иностранных учащихся коммуникативному поведению в различных сферах и ситуациях общения, дается характеристика самостоятельной учебной работы и формам внеаудиторной деятельности.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, толерантность, эмпатия, взаимопонимание, внеаудиторная деятельность.

R. M. Teremova, V. L. Gavrilova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Teaching intercultural communication to international students in the Russian educational environment

The article presents the structure and methodological organization of a special course on intercultural communication for foreign students studying Russian. The developed special course describes in sufficient detail the content of the lecture course, the themes of the intercultural workshop, with an emphasis on teaching foreign students communicative behavior in various spheres and situations of communication. The course also gives a characteristic of independent educational work and forms of extracurricular activities.

Keywords: intercultural communication, tolerance, empathy, mutual understanding, extracurricular activities.

Обучение иностранных учащихся русскому языку на современном этапе развития методики преподавания РКИ в русле соизучения языка и культуры, идей межкультурной коммуникации обусловило необходимость создания спецкурса по межкультурной коммуникации, нацеленного на исследовательское осмысление и научно-методическое изложение основных понятий и категорий межкультурной коммуникации и обучение иностранных студентов

практическому использованию межкультурных навыков и умений в социокультурном взаимодействии.

Актуальность разработанного кафедрой интенсивного обучения РКИ спецкурса по межкультурной коммуникации во многом определяется опорой содержательно-методической базы курса на концептуальные положения теории межкультурной коммуникации, на обширную лингвокультурологическую составляющую образовательного процесса в целом, использование образовательных интерактивных технологий.

Программа спецкурса предназначена для интенсивного обучения навыкам межкультурной коммуникации самого широкого круга иностранных учащихся.

В настоящее время сложилась коммуникативно-культуроведческая концепция обучения русскому языку как иностранному, куда прочно вошло понятие «межкультурная коммуникация» как «общение людей, представляющих разные культуры» [1, с. 14] и «межкультурная компетенция» как показатель сформированности способности человека активно участвовать в межкультурной коммуникации.

Главным условием эффективности различных видов и форм межкультурного общения является взаимопонимание, терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации. Поэтому особенно актуальным при вхождении в иную культуру становится формирование толерантности, эмпатии, овладение нормами коммуникативного поведения данного социума.

Процесс обучения должен быть нацелен на преодоление этноцентризма – негативной оценки и неприятия чужой культуры. Для достижения взаимопонимания возникает необходимость пересмотреть собственные жизненные установки, научиться принимать аргументы партнера, ценить его мнение, уважать его культуру. Главная задача состоит в том, чтобы студенты развивали свои внутренние резервы толерантности и эмпатии. Большое внимание в обучении межкультурному общению уделяется проблеме преодоления культурного шока.

Организация учебного процесса включает в себя учебные занятия в качестве главных компонентов которых выделяет аудиторную учебную деятельность (цикл лекций и практикум по межкультурной коммуникации), самостоятельную работу и внеаудиторную деятельность.

Лекционный курс опирается на теоретические и методические работы по межкультурной коммуникации, когнитивной лингвистике и лингвокультурологии; на практических занятиях используются учебные пособия нового поколения по речевой практике и лингвокультурологии, тексты межкультурной направленности, представляющие разные стили и сферы общения (художественные и журналистские тексты), аудио- и видеоматериалы.

Цикл лекций по межкультурной коммуникации состоит из четырех лекций. В первой лекции раскрываются основные положения теории межкультурной коммуникации, ее правила и нормы. Вторая лекция посвящается проблемам взаимодействия в межкультурной коммуникации, в том числе учету национальной специфики культуры, этнокультурным стереотипам, формированию эмпатии и толерантного мышления.

Важной проблемой межкультурной коммуникации является преодоление барьеров общения, межкультурных конфликтов, которые могут привести к неприятию иного мира, культурному шоку. Этому посвящена третья лекция. Четвертая лекция представляет собой модель интерактивного обучения межкультурной коммуникации в русле диалога культур. В лекции излагаются принципы весьма перспективной сегодня интерактивно-коммуникативной организации учебного процесса и его методической реализации.

Практикум по межкультурной коммуникации включает 13 тем, обслуживающих обиходно-бытовую, профессиональную, историко-культурную и социокультурную сферы общения, ориентированных на обучение студентов конструктивному межкультурному диалогу, практическим умениям и навыкам межкультурной коммуникации.

В первую очередь, это тема «Всегда ли мы понимаем друг друга?», которая включает в себя целый ряд проблем и вопросов (Взаимодействие между людьми – это актуально! Другой вовсе не значит плохой. Толерантность и эмпатия. Национальные стереотипы. Как преодолеть культурный шок?) [2, с. 10–31]. Сюда же примыкают вопросы дружбы, волонтерства, благотворительности (Помогать другим – это призвание. Зачем становятся волонтерами? Направление «Волонтерство» в РГПУ им. А. И. Герцена. Меценатство и благотворительность вчера и сегодня) [3, с. 24–35].

Особый интерес вызывает русский менталитет, особенности русского национального характера: общительность, эмоциональ-

ность, широта, гостеприимство, противоречивость и пр. (Что такое русская душа? Черты характера представителей разных наций) [2, с. 32–65]. Актуальным является рассмотрение проблемы этикета поведения в самых различных сферах и ситуациях коммуникативного поведения. Это темы «Русский этикет в межкультурном общении» (Формы приветствия и прощания. Что обычно люди говорят при встрече? Как русские обращаются друг к другу. «Ты» и «вы». Где и как знакомятся? Знакомство по Интернету: «за» и «против») [4, с. 29–45], «Культура поведения в межкультурном общении» (Правила хорошего тона в различных ситуациях. Вежливость. Национальные особенности улыбки), «Искусство общения» (О чем принято говорить при встрече в России и в вашей стране? Комплименты «по-русски»).

В спецкурсе широко представлены эффективные формы и методы учебной работы, образовательные технологии, в которых действие обучаемых максимально приближены к ситуациям естественного общения. Такие виды учебных занятий, как монологи, диалоги, полилоги, квесты, круглые столы, социологические опросы, интервью, дискуссии, телепередачи, ролевые игры, конкурсы, презентации студенческих проектов, мастер-классы и другие, имеют определяющее значение в формировании толерантного сознания, уважительного отношения к представителям других социокультурных сообществ.

Большую роль в обучении иностранных учащихся активному включению их в разные формы межкультурного диалога (полилога) играют мастер-классы. При проведении мастер-класса «Давайте познакомимся!» иностранные студенты овладевают формами русского знакомства (Вы знакомитесь сами. Вас знакомят), речевым этикетом при знакомстве в разных ситуациях (знакомство со студентами, с преподавателями), правилами знакомства (где знакомятся, о чем говорят при знакомстве, как представляются друг другу).

Мастер-класс «Вы – в России. Как сориентироваться в новом социуме» включает в себя реализацию таких ситуаций, как «Я – пешеход. Я – пассажир», «Я иду в гости к русским», «Я учусь в российском университете». Иностранные студенты знакомятся с правилами поведения в данных ситуациях, многие из которых не совпадают с правилами поведения в родной стране обучаемых [5, с. 30–33].

Самостоятельная учебная работа студентов включает в себя подготовку к занятиям, домашнее чтение, поиск информации с ис-

пользованием электронных сетевых ресурсов, выполнение заданий социокультурного плана: проведение опросов, интервью, наблюдений за особенностями коммуникативного поведения и общения представителей русского социума, разработку ситуаций для ролевой игры, сценариев праздника и др.

Важнейшей составляющей обучения иностранных студентов межкультурному общению является внеаудиторная работа: это учебные экскурсии, клубные формы работы (дискуссионный, музыкальный, театральные клубы, литературная гостиная), культурно-досуговая деятельность (участие в фестивалях, конкурсах, интернациональных вечерах, создание альманахов творческих работ).

Таким образом, введение в учебный процесс спецкурса по межкультурной коммуникации дает инофонам возможность не только овладеть навыками межкультурного общения на русском языке, но и «почувствовать разницу между собственной культурой и культурой общества, язык которого они изучают, понять и принять способ мышления русского народа» [6, с. 219].

Литература

1. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности "Лингвистика и межкультур. коммуникация" / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 261 с.
2. Теремова, Р. М. Актуальный разговор: чем живёт человек: учеб. пособие по русскому языку для иностранцев / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова. – СПб.: Коста, 2005. – 416 с.
3. Теремова, Р. М. Человек и мир его общения: читаем, размышляем, дискутируем: учеб. пособие по русскому языку для иностранцев / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – 157 с.
4. Теремова, Р. М. Окно в мир русской речи: учеб. пособие по русскому языку для иностранцев / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова. – СПб.: Изд-во «Борей», 2001. – 472 с.
5. Теремова, Р. М. Мы учимся в Герценовском университете: учеб. пособие по русскому языку для иностранцев / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. – 262 с.
6. Лингвокультурология в теории и методике обучения русскому языку как иностранному: коллективная монография / Р. М. Теремова [и др.]; под общ. ред. Р. М. Теремовой. — СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – 255 с.

УДК 811.161.1:811.581:82-84

Токина А. И., Усенко И. Ю., Янь Цзяхуэй

Санкт-Петербургский государственный университет

ОБРАЗ КОТА В РУССКИХ ПАРЕМИЯХ (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статье анализируются русские и китайские поговорки с компонентом «кот». Выявляется лингвокультурологическая специфика, сходство и различия в представлениях о коте русских и китайцев путём сопоставления русских и китайских поговорок.

Ключевые слова: поговорка, образ, культурный код, кот.

A. Tokina, I. Usenko, Yan Jiahu

Saint-Petersburg State University

The image of a cat in Russian and Chinese proverbs

The article analyzes Russian and Chinese proverbs, one of the main characters of which is a cat. Russian and Chinese proverbs reveal linguistic and cultural specificity, similarities and differences in the concept of the cat.

Keywords: proverb, cultural code, image, cat.

Кот является одним из необычных и ярких персонажей славянского фольклора, сказок, народных верований. При этом образ кота в русской культуре нельзя назвать однозначным. Коты могут символизировать хитроумие, сообразительность, злость и другие черты характера. По древним поверьям, они тесно связаны с потусторонним миром, с миром снов и видений, считаются одними из самых таинственных животных.

С одной стороны, в образе кота могут содержаться отрицательные черты, он может являться олицетворением зла и помощником злых сил. С другой стороны, образ кота бывает и положительным, ведь в народе считается, что кот приносит в дом счастье, оберегает жилище от нечистой силы. Таким образом, кот, выступая в славянских представлениях не только как символ тайной силы, но и как олицетворение уюта домашнего очага, как воплощение мудрости или коварства, заставляет людей задуматься о самих себе. Именно поэтому люди, издавна присматриваясь к образу кота, обнаруживали сходство с собой, что и воплотилось в пословицах и поговорках, отражающих характер и поведение человека, стереотипные жизненные ситуации.

Не только русский, но и китайский народ неоднозначно относится к коту. В китайской культуре кот является символом долгой жизни и обладает сверхъестественной силой. Однако образ кота не всегда бывает положительным, для него характерны и такие черты, как лень, хитрость, алчность и т. д.

Кот относится к биоморфному культурному коду, одному из базовых, связанному с древними представлениями человека о мире животных [3]. Пословицы и поговорки хранят «информацию о постигнутой обществом действительности» [2, с. 81], они отражают представления народа об окружающем мире. Так, в русском и китайском языках насчитывается большое количество паремий [1, с. 77] с компонентом «кот» (кошка). В ходе исследования было обнаружено и проанализировано 150 русских паремий и 52 китайские паремии, отобранные по тематическому принципу.

В результате семантического анализа было выделено 8 тематических групп русских паремий и 7 тематических групп китайских паремий.

Классификация русских паремий представлена следующими группами:

1. Паремии, содержащие взаимоотношения «кот и мышь» (34 единицы): *Кошка из дому – мышки на стол. Спящему коту мышь в рот не прибежит. Кошка спит, а мышей видит. Отольются кошке мышкины слёзки.*
2. Паремии, содержащие взаимоотношения «кот и собака» (13 единиц): *Кошка с собакой дружно не живут. Кошка на печке, пёс на крыльчке.*
3. Паремии, содержащие взаимоотношения «кот и рыба» (6 единиц): *Лакома кошка до рыбки, да в воду лезть не хочется.*
4. Паремии, указывающие на оценку ситуации и действий членами социума (26 единиц): *Знает кошка, чьё мясо съела. Видит кот молоко, да рыло коротко. Кошка, не играй угольком – лапку обожжешь.*
5. Паремии, указывающие на характер человека (14 единиц): *Чем больше кошку гладить, тем она выше хвост задирает.*
6. Паремии, указывающие на поведение или состояние человека (29 единиц): *Любит кот в чулан лазить. Лукав как кошка: спереди лапу даёт, а сзади дерёт.*
7. Паремии, содержащие указания на связь кота с Масленицей и символами благополучия (11 единиц): *Не всегда коту масленица, иногда и великий пост.*
8. Паремии, содержащие образ кота как символ позитивной или негативной ситуации (22 единицы): *И кот песни поёт, когда хорошо живёт.*

Классификация китайских паремий представлена следующими группами:

1. Паремии, содержащие взаимоотношения «кот и мышь» (11 единиц): *Когда дома нет кота, мышка сидит на ногах. Кот, который часто мяукает, не ловит мышей. Спящая мышка не знает о приходе кота. Надо кормить только кота, который может ловить мышей.*
2. Паремии, содержащие взаимоотношения «кот и собака» (6 единиц): *Мёртвая кошка на дереве, мёртвая собака в реке.*
3. Паремии, содержащие взаимоотношения «кот и рыба» (8 единиц): *Кошка любит рыбу, да ноги не хочет грязнить. Кошка не может бросить сырую рыбу.*
4. Паремии, содержащие взаимоотношения «кот и тигр» (5 единиц): *Кошка носит шкуру тигра. Положить сердце тигра в живот кошки.*
5. Паремии, указывающие на оценку ситуации и действий членами социума (14 единиц): *Даже если давать коту золото, всё равно кот не запомнит добро. Отпускать кота из мешка. Кот не показывает лапку.*
6. Паремии, указывающие на поведение и состояния человека (2 единицы): *Кошки скребут на сердце.*
7. Паремии, содержащие образ кота как символ позитивной или негативной ситуации (6 единиц): *У прожорливого кота острое обоняние.*

Общими для двух языков оказались 6 групп, в числе которых паремии, содержащие взаимоотношения «кот и мышь», «кот и собака», «кот и рыба», а также паремии, указывающие на состояние человека, на оценку ситуации и действий членами социума и содержащие образ кота как символ позитивной или негативной ситуации.

Это объясняется следующими причинами: кот – известный ловец мышей, любитель рыбы, он, как правило, в плохих взаимоотношениях с собакой. Такие наблюдения делались представителями разных народов на протяжении веков. Именно поэтому три первые группы достаточно объёмны и оказываются общими для двух языков.

Лакунарными для русского языка оказались паремиологические единицы из одной группы: паремии, содержащие взаимоотношения «кот и тигр». **Лакунарными для китайского языка** являются паремиологические единицы из двух групп: 1) паремии, содержащие указания на связь кота с Масленицей и символами благополучия. 2) паремии, указывающие на характер и поведение человека.

Лакуны в русском языке можно объяснить тем, что в русских лесах, в отличие от китайских, не водятся тигры, в связи с чем образ этих животных не нашёл отражения в фольклоре. Для китайской мифологии, напротив, образ тигра является типичным. В китайских пословицах кот нередко сравнивается с тигром, что отображает ситуацию, в которой слабый, пытаясь казаться сильным, стремится завоевать славу и успех: *Кошка носит шкуру тигра*.

Лакуны в китайском языке объясняются тем, что Масленица – славянский праздник, не присущий китайским традициям. Кот и Масленица считаются символами беззаботной и благополучной жизни, а пост – символом тяжёлой жизни, испытаний. Основная идея таких пословиц – не всегда жизнь бывает лёгкой и беззаботной, когда-то начинаются и трудности: *Не всё коту масленица, будет и великий пост*.

Анализ показывает, что многие черты кота, нашедшие отражение в языковых конструкциях, являются характерными и для русских, и для китайских паремий. Русские и китайцы на протяжении веков наблюдали за поведением домашнего компаньона, надеялись его качествами, характерными для человека, постепенно это воплощалось в пословицах и поговорках, в которых через образ кота передаётся стереотипное поведение, черты характера, свойственные людям.

Черты кота, которые чаще отражаются в **русских** паремиях, следующие: **негативные** – хитрый, коварный, лукавый, ленивый, жадный, празднолюбивый, злой, воплощение нечистой силы, обидчик слабых; **позитивные** – сильный, умный, символ благополучия, хозяин дома.

Черты кота, типичные для **китайских** паремий: **негативные** – ленивый, жестокий, недружелюбный, лицемерный, изменчивый, жадный, злой, тщеславный, любопытный, эгоистичный, слабый, алчный, скупой; **позитивные** – умный, сильный, хозяин дома, символ домашнего очага, упорный, долгожитель.

При этом многие русские и китайские паремии с такими чертами кота, как «ленивый, празднолюбивый, обидчик слабых, жестокий», относятся к группе, посвященной взаимоотношениям «кот и мышь». Они характеризуют негативные ситуации, отображая поведение ленивого человека или того, кто чувствует своё превосходство на фоне более слабых людей. Паремии с чертами кота «лени-

вый» нередко посвящены взаимоотношениям «кот и рыба». Они характеризуют поведение человека, который не хочет потрудиться для достижения своей цели.

При сопоставлении культурных установок в проанализированных группах русских и китайских паремий выявились как сходство, так и различия, обусловленные отличиями в традициях и образе жизни народов.

Остановимся подробнее на группе паремий, отражающих взаимоотношения «кот и мышь». В данной группе обнаруживаются общие для русского и китайского языков культурные установки, отображаемые при помощи сходных ситуаций.

Общими для обоих языков являются ситуации «отсутствие кота» и «кот не ловит мышей». Они отражают следующие идеи: а) при отсутствии того, кто ограничивает свободу, люди чувствуют себя безнаказанными и начинают делать всё, что хотят. *Без кота мышам раздолье (рус.)*. Когда дома нет кота, мышка сидит на ногах (кит.); б) если кто-либо ничего не делает, он не добьётся успеха, без труда ничего не получишь. *Ленивой кошке мышей не поймать (рус.)*. *Кот, который носит перчатки, не ловит мышку (кит.)*.

С другой стороны, в китайских пословицах, в отличие от русских, довольно часто подчёркивается, что основная обязанность кота – хорошо ловить мышей, например: *Неважно чёрный кот или белый, важно только то, что он умеет ловить мышей. Надо кормить только кота, который может ловить мышей*. Китайские пословицы с чертами кота «умелый, трудолюбивый», как правило, посвящены взаимоотношениям «кот и мышь» и характеризуют позитивную ситуацию. В ситуации «важна не внешность, а умение», утверждается следующая мысль: главное – это польза, которую может принести кот, а не его внешняя привлекательность. Это связано с тем, что для китайцев очень важна идея хорошей и упорной работы, пословицы говорят человеку о том, что надо занимать своё место, серьёзно и усердно работать на этом месте.

Итак, паремиологические единицы с компонентом «кот» отражают восприятие кота человеком и через типичные черты кота и его поведение характеризуют отношения, поведение и внутренние качества людей. Лингвокультурологический анализ пословиц и поговорок, вербализующих понятие «кот» как код культуры, позволил отметить как совпадение рассмотренных русских и китайских паремий, их внутреннего содержания, так и их различия, что объясня-

ется разными культурными традициями и расхождениями в национальных картинах мира.

Литература

1. Баранов, А. Н. Основы фразеологии (краткий курс) / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 312 с.
2. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
3. Красных, В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций / В. В. Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.

УДК 81'367.625:811.161.1:811.581

Фу Ямэй

Санкт-Петербургский государственный университет

НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ГЛАГОЛА *МОЛИТЬ* И ЕГО КИТАЙСКИЕ АНАЛОГИИ

Статья посвящена проблеме изменений в семантике глагола *молить*, происходящих с развитием временного пространства, и употреблению этого глагола в художественной литературе и тексте молитвы в русской и китайской культурах.

Ключевые слова: семантика, глагол, *молить*, просьба, национальная специфика, менталитет, китайские аналоги.

Fu Yamei

Saint-Petersburg State University

National specifics of the verb *pray* and its Chinese analogies

The paper is devoted to the problem of changes in the semantics of the verb to pray, occurring with the development of temporal space, and the use of this verb in fiction and prayer text in Russian and Chinese cultures.

Keywords: semantics, verb, *pray*, request, national specificity, mentality, Chinese counterparts.

При обучении русскому языку иностранных учащихся необходимо не только объяснять словарное значение выбранной для презентации лексической единицы, но и обращать внимание на те изменения в его семантике, которые происходят с развитием языка во временном пространстве, а также учитывать лексический фон,

влияющий на национально-культурную специфику данной лексики, что можно увидеть на примере функционирования глагола *молить* в текстах художественной литературы и молитвы. Глагол *молить* представлен в словаре Л. Г. Бабенко в группе глаголов речевого воздействия [1].

Анализ семантики данного глагола в словарях разного времени представлен в таблице.

Т а б л и ц а 1. Семантика глагола *молить* в словарях

Словарная статья	Просить смиренно, покорно и усердно.	Просить, умолять	Обращаясь к Богу или богам с молитвой, молить Бога о ком/чём и за кого/что.
В. И. Даль	+	+	+
Д. Н. Ушаков	–	+	–
С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова	–	+	+
С. А. Кузнецов	–	+	+

Из данной таблицы видно, что частотным значением этого глагола можно считать «просить, умолять» [2]–[5]. В словаре В. И. Даля очень подробно представлены различные однокоренные формы данного глагола, часть из которых вышла в настоящее время из употребления. А также приводятся очень интересные комментарии, которые можно расценить как лингвокультурологически ценный материал, представленный в различных ситуациях.

Так, например: 1) «говорят о пище: молить, благословлять и есть, с обрядами, первинку, новинку: молить кашу (воронежское тамбовское), варить молочную кашу впервые после новотела»; 2) «Резать, колоть животных, по обряду или обычаю (воронежское и вятское), например поросенка на Васильев вечер, или курицу на день Космы Дамиана. Вероятно, выражение это осталось еще от язычества; в Казани, Чуваши и черемисы молят или чуклят, приносят на жертву первый хлеб» [2].

На наш взгляд, такой подробный комментарий, безусловно, полезен для расширения знаний о традициях и специфике культуры страны изучаемого языка, которые, как мы знаем, отличаются до-

статочно значительно от традиций и культуры, например, китайской нации.

Если сравнивать, какие значения глагола *молить* указаны в других словарях, то надо обратить внимание на то, что Д. Н. Ушаков не сохранил значение про Бога (то, что есть в словаре В. И. Даля), а С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова отметили это значение: «молить Бога о ком-чём и за кого-что молиться, обращаться с молитвой, а также вообще очень сильно желать» [4], хотя словарь С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой создан гораздо позже. С. А. Кузнецов после объяснения семантики глагола *молить* тоже прокомментировал в скобках значение «первоначально: обращаясь к Богу или богам с молитвой» [3], и добавил словосочетание: *буду вечно Бога молить за кого-либо* (то есть, просить у Бога благополучия кому-либо, в знак благодарности за что-либо, сделанное им).

В русской культуре, как указано в словарях, люди молят, например, о пощаде, о прощении, об отпущении грехов, молят Бога за сына, молят Бога, чтобы всё кончилось благополучно, молят о ниспослании здоровья и о многом другом.

Одним из писателей, в прозе которого можно обнаружить частотное употребление глагола *молить* и его дериватов, является М. Горький. В произведениях М. Горького часто речь идёт о времени, когда верующие люди молились, надеясь, что Бог поможет улучшить их жизнь. Молят, например, о духовном свете, улучшении быта и освобождении от различных тягот жизни.

В прозе М. Горького, как указано в Национальном Корпусе русского языка, 15 вхождений с корнем *мол*, в том числе 11 примеров с глаголом *молить*, 2 примера с существительным *молитва*, 1 пример с прилагательным *моленный* и 1 пример с наречием *молено*. Это доказывает, что в прозе М. Горького самым частотным является употребление именно глагола *молить*. Рассмотрим пример: *Где наша помощь друг другу и где любовь? И о чем молим? Всё о мелких пустяках. Молиться надобно, а все-таки...* «Дело Артамоновых» (1924-1925). В данном примере глагол *молим* соотносится с его словарным значением, но автор имплицитно говорит о том, что молиться надо не о каких-то *мелких пустяках*, а о *любви и помощи друг другу*, то есть о чём-то более высоком.

Сравним приведённый выше пример с переводом Жуй Луна: *и о чём молим* переведен как ‘我们在祷告里祈求的是什么’ (мы о чём

молим в молитве). Переводчик добавил местоимение ‘我们’ (мы), чтобы указать второе лицо множественного числа, и добавил обстоятельство ‘在祷告里’ (в молитве). Глагол *молим* переведен как ‘祈求’, обозначающий в китайском языке «恳切地希望或请求» [6] (убедительно надеяться или просить). В сборнике рассказов «Соу Шен Джи» («搜神记»), который написан писателем 干宝 (Ганбао), говорится о том, что этот глагол появился в четвертом веке.

Если сделать перевод, объясняющий пример с глаголом *молим*: “南斗注生, 北斗注死. 凡人受胎, 皆从南斗过北斗, 所有祈求, 皆向北斗矣”, то можно увидеть информацию о том, что Южная Звезда отвечает за жизнь, а Северная Звезда отвечает за смерть. Пока человек является плодом, его день рождения назначается на стороне Южной Звезды, а дата его смерти устанавливается на стороне Северной Звезды. Если у вас есть какие-либо просьбы, вы должны молить об этом Северную Звезду. Этой традиции, которая сохраняется в Китае, нет у русского народа.

Чтобы понять, о чём молятся современные и древние китайцы, мы провели анкетный опрос (109 респондентов). По результатам опроса, современные китайцы молят о здоровье (92.66 %), о деньгах (77.98 %), о счастливом браке (65.14 %), о продвижении по службе (43.12 %), о рождении ребёнка (18.35 %), о рождении мальчика (2.75 %) и о рождении девочки (3.67 %). Кроме того, современные китайцы ещё молят об успехе в учёбе, о радости, о красоте, о мире во всем мире. По результатам опроса китайских респондентов получается, что древние китайцы молят о повышении по службе (82.57 %), о рождении мальчика (71.56 %), о долгой жизни (64.22 %), о деньгах (63.3 %), о счастливом браке (63.3 %), о хорошем урожае (58.72 %), об удачном перерождении (35.78 %), о рождении ребёнка (6.42 %) и о рождении девочки (0.92 %).

Сравнив древнюю и современную молитву китайской нации, легко увидеть, что и в древнем китайском языке, и в современном китайском языке значение глагола *молить* не изменилось, но изменилось частично то, о чём китайцы больше молят.

Можно сказать, что и в русском, и в китайском языках глагол *молить* обозначает *просить + искренне или покорно*. Но в словарях китайского языка данный глагол употребляется не для высокой речи,

как указано в словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой. Значение данного глагола развивается во времени и становится проще, и он употребляется в основном с нейтральной окраской в обоих языках.

Разница в истории культуры и её развитии, а также в менталитете русского и китайского народов продолжает оказывать своё влияние и на изменение семантики глагола *молить*, что требует дальнейшего анализа как словарных дефиниций различных словарей, так и исследования иллюстративного материала из произведений писателей разных эпох.

Литература

1. Бабенко, Л. Г. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / Под ред. проф. Л. Г. Бабенко. – М.: АСТПРЕСС, 1999. – С. 374-376.
2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка/ В. И. Даль. – М.: Терра, 2006. – 1432 с.
3. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка. / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 1998. – 1536 с.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
5. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. Том III. / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: ООО Изд-во Астрель, ООО Изд-во АСТ, 2000. – 720 с.
6. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编 现代汉语词典 第七版. – 北京:商务印书馆, 2016, – 1800. (Редакционная комната словаря, институт языковых исследований Китайской академии социальных наук, Современный словарь китайского языка. Том VII. – Пекин: Коммерческая пресса, 2016. – 1800 с.).

УДК 811.161.1:811.581:82-84

Хо Сяоцзюнь

Санкт-Петербургский государственный университет

ПАРЕМИИ С КОМПОНЕНТОМ *ЛЕБЕДЬ* В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

В данной статье проводится лингвокультурологический анализ русских паремий с компонентом *лебедь* (на фоне китайского языка) с целью выяв-

ления общей и национально-культурной специфики, присущей данному орнитониму.

Ключевые слова: паремия, лингвокультурология, языковая картина мира, лебедь.

Huo Xiaojiong

Saint-Petersburg State University

Proverbs with the component swan in Russian linguistic view of the world: Linguoculturological aspect (in comparison with Chinese language)

This article provides a linguistic and cultural analysis of Russian proverbs with the component swan (in comparison with Chinese language). This analysis in order to identify both community and national-cultural specifics with this ornithonym.

Keywords: proverb, cultural linguistics, linguistic view of the world, swan.

Языковая картина мира (далее ЯКМ) – одно из самых популярных понятий лингвокультурологии. Большой вклад в развитие представления о понятии ЯКМ внес Ю. Д. Апресян. ЯКМ предстаёт как «сложно устроенное семантическое пространство» [1, с. 136] и как «феномен лингвистический, к которому в силу этого применимы собственно лингвистические, в первую очередь – семантические методы исследования» [там же].

Паремиологическая картина мира как часть ЯКМ описывается средствами паремий, которые учёные рассматривают как замкнутые устойчивые фразы, выступающие в качестве маркеров ситуаций или отношений между реалиями [2, с. 102]. В данной статье рассматривается небольшой фрагмент национальной картины мира, нашедший своё отражение в русских и китайских паремиях с компонентом *лебедь*. Культурологическими средствами описания ЯКМ являются символы и стереотипы, сформированные в недрах национальной культуры и отраженные в паремиях двух языков.

Слово *лебедь*, по данным этимологических словарей, известно в русском языке с XI века, оно восходит к индоевропейской основе в значении ‘белый’ – это ‘красивая белая водоплавающая птица, с длинной шеей, обладающая удивительной грацией’. Лебедь в русской лингвокультуре становится символом абсолютной красоты, грации. *Лебедушкой* русские называют изящную, стройную девуш-

ку или молодую женщину. Выражение *лебединая поступь* характеризует горделивую, грациозную женскую походку. Кроме того, лебедь в народном сознании является олицетворением верности (*лебединая верность*). В России распространено поверье, что лебедь поёт только перед смертью (*лебединая песня* – ‘последнее проявление таланта’). В пословицах остаётся символическое значение орнитонима *лебедь* – красота, грация. Русские говорят: *Не учи белого лебедя плавать, а боярского сына с татарами биться* [3, с. 474]. Не нужно учить человека тому, в чём он и так преуспевает, что он делает лучше всех: белый лебедь лучше всех, грациознее всех плавает, а боярский сын – сражается с татарами. Данная модель весьма продуктивна в русском языке: *Не учи дедушку кашлять; Не учи жену щи варить; Не учи батьку ... детей делать* и т. д.

В русской национальной культуре образ лебедя сугубо положительный. В фольклоре образ лебедя обычно связан с «мотивом его превращения в прекрасную девушку» [5, с. 110], такой птице «присуща ярко выраженная женская любовно-брачная символика» [6, с. 89]. Лебедь – символ красоты. В русском национальном сознании самым главным украшением зрелой женщины являются дети. Особенно прекрасна многодетная, молодая мать: *Жена, что лебедь-птица, вывела детей станицу (вереницу)* [3, с. 337]. По русским представлениям, лебедь «носит яйца девять месяцев, как женщина ребенка» [6, с. 88], что роднит в глазах людей два эти образа. Кроме того, благодаря своей моногамной природе лебедь является символом верности [5, с. 110], а верность в традиционных представлениях – это нравственное украшение настоящей женщины.

В русской культуре лебедь – символ всего высокого, чистого, недостижимого: *Белый лебедь серому гусю не товарищ* [3, с. 474]. Люди из разных социальных слоёв, с разными убеждениями не смогут найти общий язык. С тем же значением: *Лебедь по поднебесью, мотылёк над землей [чуть] – всякому свой путь* [3, с. 474]. В некоторых пословицах отображена идея предначертанности определённого пути: *Сколько утка ни бодрись, а лебедем (а гусем) не быть* [4, с. 301].

В китайской культуре лебедь был самой красивой птицей, используемой для подношений. Во времена династии Тан посланец Мянъ Богао собирался преподнести подарки императору. Среди всех даров самым драгоценным был лебедь, которого случайно отпустили в пути. Посланцу оставалось преподнести правителю толь-

ко упавшее пёрышко и пояснить: «*千里送鹅毛 – 礼轻人意重*». – *Лебединое пёрышко, присланное за тысячу ли – лёгок подарок, но большого внимание»* [9, с. 698].

По мнению китайцев, лебеди, как самые красивые и необычные птицы, возвышаются над другими птицами: *刻鹄不成尚类鹜*. – *Даже если лебедь не отгравирован, но дикая утка получилась* [8, с. 388]. Это означает, что, несмотря ни на что, ставить перед собой всегда нужно только самые высокие цели [там же].

В китайском языке у лебедя есть ещё другое название «*鸿鹄*» «Хун Ху», символ благородных целей: *不要胆小如雀, 要学鸿鹄之志*. – Не будь трусливым, как воробей; учись у *лебеда*, который полон высоких стремлений [7, с. 70]. *要学鸿鹄志, 展翅破青天*. – Учись у *лебеда*, который полон высоких стремлений, расправив крылья, лети в небо [7, с. 1166].

Можно отметить, что и в китайском, и русском языке орнитоним *лебедь* является символом красоты и высоких стремлений, но в русских паремиях он обычно ассоциируется с образом женщины, а в китайских паремиях такой отнесённости не существует.

Литература

1. Красных, В. В. Грамматика лингвокультуры, или что держит языковую картину мира? / В. В. Красных // Экология языка и коммуникативная практика. – 2013. – № 1. – С. 133–141.
2. Мезенцева, Е. С. Пословица как вид паремиологического фонда языка и фрагмент языкового сознания / Е. С. Мезенцева // Вестник ПГУ – 2010. – № 1. – С. 102–106.
3. Мокиенко, В. М. Большой словарь русских пословиц / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е. К. Николаева. – М.: ЗАО Олма Медиа Групп, 2010. – 1024 с.
4. Пословицы русского народа: Сборник В. Даля. В 2-х т. Т.2. / Послесл. В. Аникина; Худож. Г. Клодт.– М.: Худож. лит., 1989. – 447 с.
5. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь. – М.: «Гнозис», 2004. – 318 с.
6. Славянские древности: Этнолингвистический словарь. Т. 3 / под общей ред. Н. И. Толстого. – М.: Международные отношения, 2004. – 697 с.
7. 温端政. 中国谚语大全辞海版 (全两册). 上. 上海: 上海辞书出版. 2004, 1371 页. 温端政. 中国谚语大全辞海版 (全两册). 下. 上海: 上海辞书出版. 2004, 1371 页. 温端政. 中国谚语大全辞海版 (全两册). 中. 上海: 上海辞书出版. 2004, 1371 页. 温端政. 中国谚语大全辞海版 (全两册). 下. 上海: 上海辞书出版. 2004, 1371 页.
8. 温端政. 中国谚语大辞典 (普及本) 上海: 上海辞书出版. 2011, 2386. 温端政. 中国谚语大辞典 (普及本) 上海: 上海辞书出版. 2011, 2386. 温端政. 中国谚语大辞典 (普及本) 上海: 上海辞书出版. 2011, 2386. 温端政. 中国谚语大辞典 (普及本) 上海: 上海辞书出版. 2011, 2386.

9. 温端政. 中国俗语大辞典. 上海: 上海辞书出版. 2011, 1137 页. Вэнь Дуань-чжэн. Словарь китайских Суюй. – Шанхай: Шанхайское словарное издательство, 2011. – 1137 с.

УДК 811.161.1'243:378.147

Чжан Цайхун

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАИМЕНОВАНИЙ АТМОСФЕРНЫХ ЯВЛЕНИЙ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСЕМЫ «ВЕТЕР»)

Наименования атмосферных явлений составляют важную семантическую группу лексики, актуальную для формирования содержания обучения РКИ, особенно для китайских студентов. В связи с изменением значений слов эти единицы обладают большим методическим и лингвокультурологическим потенциалом. В данной работе на примере лексемы «ветер» анализируется лингвокультурологический потенциал лексики, который проявляется в идиоматике языка и должен быть учтен в содержании обучения русскому языку иностранных студентов-филологов.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку как иностранному, обучение лексике, многозначная лексика, идиоматические словосочетания, содержание обучения, лингвокультурологический и лингвометодический потенциал.

Zhang Caihong

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg

Linguocultural potential of atmospheric phenomena names in the content of Russian language education (based on the lexeme “wind”)

The names of atmospheric phenomena constitute an important semantic group of vocabulary, relevant for the formation of the content of teaching RFL, especially for Chinese students. Due to the change in the meanings of words, these units have a great methodological and linguocultural potential. In this paper, using the example of the lexeme “wind”, the linguoculturological potential of the vocabulary is analyzed, which is manifested in the idiom of the language and should be taken into account in the content of teaching the Russian language to foreign students of philology.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language, teaching vocabulary, polysemous vocabulary, idiomatic phrases, teaching content, linguocultural and linguo-methodological potential.

Как отмечают лингвисты, в языковой картине мира носителей языка значительное место принадлежит лексическим средствам, которые часто являются многозначными, при этом нередко содержат значения переносного характера. Лексическая полисемия является важным предметом обучения, так как многозначность слова, которая существует в различных языках, нередко проявляется по-разному, создавая асимметричные явления и лакуны в контактирующих языках и культурах.

Владение полным объемом многозначной культурно маркированной лексики является важной целью обучения студентов-филологов, необходимой для овладения языком как важным средством межкультурной коммуникации. По мнению Ю. Д. Апресяна, к основным условиям владения языком относится способность изменять средства выражения мысли, отражать заданный смысл разными способами, иными словами, обладать способностью к перефразированию [1], что невозможно без дифференциации семантического объема многозначного слова.

В нашей статье на примере лексемы «ветер» анализируется лингвокультурологический и лингвометодический потенциал многозначной лексики. Данная лексема относится к многочисленной, сложной по структуре культурно маркированной лексико-семантической группе наименований атмосферных явлений, в которой зафиксировано немало многозначных слов [2] посредством исследования толковых русских и китайских словарей («Словарь русского языка» под ред. А. П. Евгеньевой [3], «Словарь современного русского литературного языка» в 17-ти тт. [4]; «Большой словарь китайского языка» [5]; Толковый словарь «Море китайского слова» [6]; «Большой русско-китайский словарь» [7]).

В словарях русского языка выделяется до трех значений лексемы:

Ветер – 1) движение потока воздуха в горизонтальном направлении; 2) обычно ед. Перен. Разг. О легкомысленном, ветреном человеке; 3) только мн. Устар. Скопление газов в кишечнике и выделение их (метеоризм).

Именно со вторым, переносным значением связана семантика лексем «ветренный» (легкомысленный, непостоянный, несерьезный человек) и «ветренность» (легкомыслие, непостоянство, несерьезность).

Лингвокультурологический потенциал многозначной лексемы «ветер» проявляется в многочисленных фразеологизмах и идиоматических выражениях, зафиксированных словарями, где она используется как в прямом, так и в переносном значениях, например:

1. Характеристика атмосферного явления – *ветер пронизывает до костей* – об очень сильном ветре; *ветер гудит в трубе* – к морозу (народная примета);

2. Характеристика легкомысленного человека – *ветер в голове у кого* – о легкомысленном, несерьезном человеке; *держат нос по ветру* – беспринципно менять свои взгляды, убеждения, приравниваясь к обстоятельствам; *куда ветер дует (идти, смотреть и т. д.)* – не имея твердых убеждений, не будучи принципиальным, применяться, приспособливаться к господствующим мнениям, вкусам; *бросать слова на ветер*; *говорить (или болтать) на ветер* – говорить без оснований или говорить необдуманно, зря [8].

Идиоматика русского языка отражает не только прямое значение лексемы, связанное с атмосферным явлением, но и антропоморфное переосмысление слова, характеризующее человека и особенности его поведения.

Лексема «ветер» – 风 имеет 10 значений в китайском языке, то есть значительно больше, чем в русском языке: 1) 空气流动的现象 气象学特指空气在水平方向的流动 (явление горизонтального воздушного потока); 2) 像风那样迅速、普遍的 (человек, быстрый и универсальный, как ветер); 3) 社会上长期形成的礼节、习俗 (давно возникший в обществе этикет и обычай); 4) 消息, 传闻 (сообщение, слухи); 5) 表现在外的景象、态度、举止 (внешний вид сцены, отношение, поведение); 6) 指民歌、歌谣 (народная песня); 7) 中医学指某些疾病 (в китайской медицине относится к определенным заболеваниям); 8) [复] (医) 鼓胀, 腹中积气. (только мн. (мед.)

– вздутие брюшины); 9) 姓 (фамилия); 10) 三声, 古同“讽”, 讽刺 (третий тон, стар.: ирония).

Следует отметить, что у слова «风» фиксируется более 20 значений, но многие из них используются в древних китайских стихах или документах, а в современном китайском языке уже практически не используются. Среди 10 значений, актуальных для современного китайского языка, отмечаются некоторые совпадения и значительные различия с русским языком. Так, например, в семантическом объеме русского коррелята отсутствуют значения, связанные с медициной и национальными традициями (что характерно для китайского языка). Особенно показательно то, что при антропоморфном переносе значения в русском языке человек характеризуется негативно (непостоянство, легкомысленность), а в китайском языке – положительно (быстрота, универсальность).

Следует отметить, что ряд идиом в русском и китайском языках корреспондируют по значению, например: Например, *Какой ветер занес или каким ветром занесло (什么风把某人刮来)*; *Держать нос по ветру (见风使舵)*, однако значительная часть русских устойчивых словосочетаний с компонентом «ветер» представляют собой лакуны для китайских студентов, которые необходимо учить при обучении китайских студентов.

Таким образом, учет культурно маркированной лексики, многозначность которой проявляется в идиоматических средствах языка, является необходимым при формировании содержания обучения китайских студентов-филологов.

Литература

1. Апресян, Ю. Д. Избранные труды. Т 1: Лексическая семантика / Ю. Д. Апресян. – М.: Языки русской культуры; Изд. Фирма «Вост. лит.», 1995. – 472 с.
2. Чжан Цайхун Структура и содержание лексико-семантической группы наименований погодных и атмосферных явлений, выступающей в качестве предмета обучения русскому языку иностранных студентов // Мир науки, культуры, образования/. – Горно-Алтайск. – 2018. – № 6 [73]. – С. 123–125.
3. Словарь русского языка в 4-х т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – М.: АН СССР. Русский язык, 1981–1984.
4. Словарь современного русского литературного языка в 17 т. – М. - Л.: АН СССР, 1948–1965.

5. Большой словарь китайского языка под ред. Luo zhufeng. Шанхай: Shang hai ci syu, 1991.

6. Цыхай («Море слов») / под ред. Xia zhengnong. – Шанхай: Shang hai ci syu, 2009.

7. Большой русско-китайский словарь (издание пересмотренное и дополненное) / Хэйлунцзянский университет: Исследовательский центр русского языка и литературы. Институт лексикографии. – Пекин: Изд. «Шаньу иньшугуан», 2015. –2857 с.

8. Васильева, Г. М. Вербальные коды культуры в лексике языка. Вып. 2. Атмосферный код культуры в лексике языка (наименования атмосферных и погодных явлений): учебный словарь / Г. М. Васильева, М. В. Виноградова, Чжан Цайхун. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. – 96 с.

УДК 811.161.1:811.581:303.446.23

Чжоу Ян

Санкт-Петербургский государственный университет

РУССКИЕ УСТОЙЧИВЫЕ СРАВНЕНИЯ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ВНЕШНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена выявлению национальной специфики устойчивых сравнений с компонентом-зоонимом, характеризующих внешность человека в русской и китайской культурах. В статье дается сравнительное описание и анализ двух тематических групп «фигура» и «лицо» на материале сравнений русского и китайского языков. Целью работы является определение сходств и различий в описании внешности человека средствами сравнений. Анализ языкового материала показал, что помимо полностью совпадающих образов-эталонов в русском и китайском языках имеются и национально-специфичные, мотивацию которых помогает определить знание особенностей культуры и истории России и Китая.

Ключевые слова: устойчивые сравнения, зооним, эталон, стереотип, лингвокультурология.

Zhou Yang

Saint-Petersburg State University

Russian stable comparisons with the zone component characterizing human appearance (in the background of Chinese language)

The article is devoted to identifying the national specifics of stable comparisons with the zoonym component that characterize a person's appearance in Russian and Chinese cultures. The article provides comparative description and analysis

of two thematic groups "figure" and "face" on the basis of comparisons between the Russian and Chinese languages. The aim of the work is to determine the similarities and differences in describing a person's appearance by means of comparisons. Analysis of the linguistic material showed that in addition to completely coinciding images-standards in the Russian and Chinese languages, there are also national-specific ones, the motivation of which helps to determine the knowledge of the peculiarities of the culture and history of Russia and China.
Keywords: stable comparisons, zoonym, standard, stereotype, cultural linguistics.

Задача лингвокультурологических исследований состоит в организации эффективного межкультурного диалога. Для достижения взаимопонимания между носителями разных культур необходима общность знаний и представлений об окружающем мире, выработанная каждым народом. Поскольку такой общности нет, возникает непонимание.

Внешность человека как один из важных фрагментов языковой картины мира на протяжении многих лет привлекает внимание лингвокультурологов, являясь ключевым моментом для выявления специфики национального менталитета. Устойчивое сравнение (далее – УС) входит в активный фразеологический фонд при описании внешности как в русском, так и в китайском языке.

Самой большой группой УС в любом языке является группа сравнений с компонентом-зоонимом. Именно поэтому она и привлекает наше внимание. Источником языкового материала послужили словари устойчивых сравнений русского языка [1–[2] и фразеологической словарь китайского языка [3].

Отмечается номинативная плотность тематического разряда «Фигура» УС в русском и китайском языках (72 р : 29 к). В обоих языках сложились антонимичные понятия в пространстве УС при характеристике внешности человека – «красота» и «уродство». Среди русских УС отрицательно коннотированные единицы составляют 47 % от общего числа. В китайском языке преобладает положительная коннотация (65 %). При описании красоты внешности, а именно тела и фигуры, в обоих языках преобладают выражения, используемые по отношению к женщинам.

В русском языке зафиксированы УС с эталонами, входящими в лексико-семантическую группу «ихтионимы»: тонкая как вобла,

тонкий как килька, толстый как карп, тонкая как щука – что не наблюдается в китайском языке.

При описании тела и фигуры русские обращают больше внимания на состояние здоровья человека. Под словом «здоровый» понимается в толковом словаре ‘человек крепкого сложения, сильный, могучий’ [4]. Тематическая группа УС, характеризующих крепкое сложение человека, занимает особое место в тематическом разряде «Фигура». Ср.: *здоровый как конь, здоровый как слон, здоровый как бык, здоровый как боров, здоровый как буйвол, здоровый как верблюд, здоровый как жеребец, здоровый как медведь, здоровый как бегемот, здоровый как бугай, здоровый как волк, здоровый как ишак, здоровый как мерин, здоровый как вол, сильный как слон, сильный как лев, сильный как медведь, сильный как бык* и др. В китайском языке существуют лишь 5 единиц: *虎背熊腰* (спина как у тигра, поясница как у медведя), *彪形大汉* (фигура как у тигра), *壮如牛* (сильный/здоровый как бык), *壮得像马* (сильный как конь), *壮得像牛犊* (сильный как телёнок).

В обоих языках наблюдается группа эталонов – названий инсектицизмов для описания худой фигуры: *маленький как муравей* (мураш, мурашка), *маленький как комар*, *слабый как комар* и *瘦得像蚂蚱* (худой как кузнечик), *像蜻蜓一样轻盈* (лёгкая как стрекоза), *像蝴蝶一样翩跹* (плавная и изящная как бабочка). Включение названия насекомых в состав УС показывает сходство механизма формирования сравнений. Однако в русском языке с помощью названий насекомых выражается негативное, брезгливое отношение к объекту (как *вошь*, как *таракан*, как *гнида*), тогда как в китайском языке насекомые в составе УС чаще используются для описания стереотипных представлений о красоте женщины, для описания худощавой, стройной фигуры. Находим примеры: *像蜻蜓一样轻盈* (лёгкая как стрекоза), *像蝴蝶一样翩跹* (плавная и изящная как бабочка). Кроме того, встречаются и орнитонимы, и мифонимы в той же функции: *飞燕游龙* (фигура лёгкая как у ласточки и мягкая как у дракона), *歌莺舞燕* (плавная, изящная как иволга и лёгкая как ласточка).

В русскоязычном материале можно отметить примеры с отрицательной аксиологической коннотацией: *тонкая как змея* (засушенная), *тонкая как вобла*, *тощая как старая кляча*, *как драная кошка*, *как гадюка*, *тонкая как щука* – в которых репрезентируется (от противоположного) русский стереотип красоты – русская красавица не должна быть тощей.

В китайском материале лидирует группа эталонов-орнитонимов. Например, *飞燕游龙* (фигура лёгкая как у ласточки и мягкая как у дракона), *长身鹤立* (худой и высокий как журавль), *歌莺舞燕* (плавная и изящная как иволга, лёгкая как ласточка), *像天鹅一样优雅* (изящная, элегантная как лебедь), *瘦得像长脚鹭鸶* (худая как белая цапля). Нужно отметить, что эти выражения в основном употребляются по отношению к женщинам, обычно девушкам, характеризуя стройную красивую фигуру.

В китайском языке среди УС существует явление парности эталонов: *飞燕游龙* (фигура лёгкая как у ласточки и мягкая как у дракона), *歌莺舞燕* (плавная и изящная как иволга, лёгкая как ласточка), *翩若惊鸿*, *矫若游龙* (тонкая и гибкая как лебедь, мягкий и ловкий как летящий дракон). С использованием многочисленных сравнений в китайском языке подробно и ярко демонстрируется образ красавицы.

Следует отметить, что в китайской лингвокультуре эталоном-образом может выступать дикое животное – обитающая только в Китае, такое, например, как панда, ср. *像大熊猫一样圆滚滚*, *胖墩墩* (полная как панда), а также используется образ мифологических существ – *若游龙* (как летящий дракон). Эти эталоны-образы отсутствуют в русском материале, что объясняется такими экстралингвистическими причинами, как географическое положение стран, уникальность сложившейся культуры.

Различия между УС двух языков заключаются также в количественном наполнении выделенных идеографических объединений. В русском языке УС с компонентом-зоонимом для описания лица человека можно разделить на 5 групп: (1) Идеографическая группа (далее – ИГ) – Цвет лица: красное как у индюка/ как (варёный) рак; жел-

тое как канарейка; смуглое, загорелое как у ворона/ как у галки (галчонка)/ как у жука; (2) ИГ – Форма лица: узкое, удлинённое, заостренное лицо как у суслика/ как у лошади/ как у крысы/ как у хорька/ как у щуки; широкое, тяжелое в нижней части как у лошади; острое как у лисицы; широкое лицо с полными или надутыми щеками и мохнатыми бровями как у филина; (3) ИГ – Размер лица: маленькое как у хорька/ как у мыши; (4) ИГ – Выражение и состояние лица: злое лицо как у бульдога; подвижное, гримасничающее как у обезьяны; (5) ИГ – Состояние кожного покрова лица: морщинистое как у жабы/ как у червя. Включение в состав УС зоонима во всех пяти группах является, как правило, средством создания стереотипов уродства, передает отрицательную культурную коннотацию: *как у жука, как у жабы, как обезьяна, как змея, как хорёк*.

Китайский язык фиксирует УС с компонентом-зоонимом тематического разряда «лицо» в основном по размеру и по форме: 驴脸 (*узкое, удлиненное, заостренное лицо как у осла*), 马脸 (*широкое, тяжелое лицо как у лошади*), 鸠形鹄面 (*худое, изможденное лицо (вид как у горлицы и лицо как у лебедя)*) и по общему впечатлению лица 凤表龙姿 (*лицо красивое как феникс и дракон*), 尖嘴猴腮 (*лицо уродливое как у обезьяны*), 鹰头雀脑 (*лицо как у орла и голова как у воробья – ‘о человеке, имеющем уродливый облик и хитрый вид’*). Совпадение тематических групп УС говорит об их одинаковой роли как системообразующих элементов в эстетической языковой картине мира и о сходстве близости мировидения двух народов. Существует в китайском языке один полный эквивалент выражения, как в русском языке: 脸红得像煮熟的虾 (*красный как варёный рак*). Следует отметить, что как в русском, так и в китайском языке в основном зафиксированы пейоративные сравнения для описания лица человека.

Анализ фразеологизмов русского и китайского языков показал, что сравнения с компонентом-зоонимом по-разному характеризуют человека в двух лингвокультурах. Так, практически 90% русских устойчивых сравнений с компонентом-зоонимом создают очень непривлекательный портрет человека. Как правило, сравнение человека с животным бывает не в пользу человека: *грязный как свинья, морда как у мартышки (обезьяны), злой как собака (шакал)*.

Для описания привлекательной внешности человека (особенно женщины) в УС русского языка используются зоонимы – названия грациозных (не хищных) животных: *как лань, как газель, как козочка*. Не используются для описания привлекательной внешности в русском языке названия насекомых (вошь, муха, таракан, комар, муравей); пресмыкающихся (змеи, ящерицы, черепахи, крокодилы), земноводных (жабы, лягушки, тритоны), ихтионимов (щука, акула, вобла, килька). Эти зоонимы в русской лингвокультуре являются сигналом, отличительной чертой отрицательной культурной коннотации.

Именно поэтому русским трудно принять следующее описание как описание красавицы: 手如柔荑, 肤如凝脂, 领如蝤蛴, 齿如瓠犀, 螭首蛾眉, 巧笑倩兮, 美目盼兮 (У красавицы рука как молодой побег; кожа, как застывший жир; шея, **как личинка**; зубы как семечки тыквы-горлянки; лоб, **как у цикады**; брови дугой, **как усики шелкопряда**. О, как чудесна лукавая улыбка! О, как сверкают прекрасные очи!) [5, с. 119]. Слова *личинка, цикада, шелкопряд* – это лексика, обозначающая насекомых, которые, судя по опросам на форумах и в блогах, вызывают только отвращение, и не могут восприниматься в русской лингвокультуре как маркеры красоты.

Таким образом, лингвокультурологическое описание УС с компонентом-зоонимом, характеризующих внешность человека, в русской и китайской культурах дает возможность увидеть как сходства, так и различия в картинах мира русского и китайского языкового сообщества.

Литература

1. Лебедева, Л. А. Устойчивые сравнения русского языка / Л. А. Лебедева. – М.: ФЛИНТА, 2020. – 316 с.
2. Мокиенко, В. А. Словарь сравнений русского языка / В. А. Мокиенко. – СПб.: «Норинт», 2003. – 608 с.
3. Готлиб, О. М. Китайско-русский фразеологический словарь. Около 3500 выражений – 2-е изд., стереотип / О. М. Готлиб, Му Хуаин. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2019. – 596 с.
4. МАС – Малый академический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/mas/здоровый> (Дата обращения: 23.01.2021).
5. Ли Вэньжуй. Внешность человека в русской паремиологической картине мира: лингвокультурологический аспект (на фоне китайского языка): дисс. ... канд. филол. наук. – СПб., 2019. – 224 с.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВА «ХОЛОДНЫЙ»

В статье речь идёт о временных изменениях в семантике слова «холодный» и его лингвокультурологическом потенциале, отражающемся, в частности, во фразеологических единицах и народных приметах.

Ключевые слова: семантика, словосочетание, словарная статья, культурный фон, языковая картина мира.

Cheng Jintao, M. A. Shakhmatova

Saint-Petersburg State University

The linguistic and cultural potential of the word “cold”

The article deals with temporary changes in the semantics of the word "cold" and its linguoculturological potential, reflected, in particular, in phraseological units and folk signs.

Keywords: semantics, word combination, dictionary entry, cultural background, linguistic picture of the world.

Одной из важных проблем современной лингвистики является исследование способов хранения культурной информации. По мнению Е. О. Опариной, культурная информация номинативных единиц языка может быть представлена четырьмя основными способами: «через культурные семы, культурный фон, культурные концепты и культурные коннотации» [6].

Культурный фон подвержен временным изменениям, которые оказывают влияние на семантику номинативных единиц, их коннотации и появление концептуально значимых лексем. Эти временные изменения семантических приоритетов наглядно можно увидеть в словарях разного времени. Так, например, в словаре Д. Н. Ушакова номинативное значение прилагательного *холодный* в русском языке – это «имеющий низкую температуру (холодная вода, холодный ветер, холодный нос); существующий за пределами умеренного пояса в направлении к полюсу (холодный климат, холодные страны); остывший, или в охлаждённом виде (холодный чай, холодные блю-

да)» [7]. Следует отметить, что в «Русском ассоциативном словаре» реакция на стимул холодный «ветер» стоит на первом месте [2].

Сравнение с другими словарными статьями к слову *холодный* показывает, что семантика слова *холодный* в разные времена дифференциальна, пополняется, в частности, за счёт словосочетаний и переносных значений. Например, в Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова к основным значениям *холодный* прибавляются ещё такие семантические варианты: *холодная дача, холодная комната; холодная одежда, холодное зимнее солнце; холодные краски, холодные тона; холодный темперамент; холодный взгляд; холодное копчение* и др. [5].

Кроме того, на основе семы «мало греющий, дающий мало тепла» С. А. Кузнецов в «Большом толковом словаре русского языка» выделил более детальную сему «плохо защищающий тело от холода» – *холодная шинель, холодное одеяло*. Также добавил значение «хладнокровный, крайне сдержанный в проявлении чувств» к холодный, см.: *Разведчик должен быть мудрым и холодным; Отчего Вы так холодны ко мне?* [3]

Итак, словарное значение выбранного слова динамично, для его всесторонней презентации необходимо обратить внимание на те семантические изменения и словосочетания, которые происходят с развитием общества, языка и культуры. Например, *холодная ковка* (В. И. Даль) – *холодная завивка* (С. И. Ожегов) – *холодная штамповка* (С. А. Кузнецов). См., также: *холодная война* [3], [5].

Известно, что раскрытие лингвокультурологического содержания слова позволяет приблизиться к глубинному пониманию человека и окружающей среды иной культуры. Чтобы раскрыть лингвокультурологический потенциал слова *холодный*, надо обратить внимание на такие единицы, как пословицы и поговорки, так как это даёт возможность вербально представлять национальные понятия народа, демонстрирующие фрагменты национально-языковой картины мира, связанной с историческими корнями нации, «ибо каждый оборот есть отражение каких-либо национальных реалий, составляющих в своё время самобытность культуры того или иного народа» [4]. Например: *Кто голоден, то и холоден. Сват свату холодный друг. Холодный сапожник. Холодная зима – благодать. Приведём пример: Могли ли родители Рахили рассчитывать на такой брак? Конечно, мой дедушка Рахленко был не какой-нибудь хо-*

лодный сапожник, он был мастер, имел свою сапожную мастерскую... (Тяжелый песок).

Фразеологические единицы с компонентом “холодный” отражают его основные качественные свойства. Например: «*Это тебя, такого ретивого, не мешало бы холодной водой облить, чтоб в чувство пришёл*» ... (Шёл год двадцать шестой); *Эта мудрёная операция бросила меня в холодный пот* (Сёстры).

В устойчивых сравнениях русского языка с компонентом “холодный” может отражаться физическое состояние человека. Например: *Оторвался я от Ирины, взял её лицо в ладони, целую, а у неё губы как лёд* (Судьба человека); – *Ну, иди, уходи, ты холодный как лягушка!* (Стажёры). Может обозначать также и эмоциональное восприятие: *Известие о том, что Лена уехала, не простившись со мной, подействовало на меня как холодный душ;* – *Чего ты разошёлся, как холодный самовар. К тебе человек с добром пришёл...*

Стоит отметить, что аналогии некоторых приведённых выше примеров не существует в китайской культуре. Например, в русской культуре «холодный как лягушка», а в китайской – «холодный как собака».

В русской культуре также много примет и поверий с компонентом *холодный*. Например: *Белки делают большой запас орехов – жди холодной зимы; Отцветает роза – падают холодные росы*. Заметим, что люди определяли предстоящую погоду, наблюдая за окружающей природой, а также за состоянием определённого времени года: *Чем холоднее последняя неделя февраля, тем теплее в марте*. Такие приметы и поверья существуют также и в других культурах, в том числе и в китайской, правда, с некоторыми отличиями. Например: **大寒不寒, 人马不安**, т. е. если последний период года (20–21 января по китайскому календарю) не холодный, то люди и лошади будут тревожиться.

Таким образом, при обучении русскому языку необходимо не только объяснять словарное значение лексем, но также и их национально-культурную специфику. Это важно знать как русским студентам, изучающим китайский язык, так и китайским учащимся, которые изучают русский язык. Исследование слова “холодный” с позиций временных приоритетов семантики и лингвокультурологии представляется нам перспективными в плане дальнейших исследований.

1. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка/ В. И. Даль. – М.: Терра, 2006. – 1432 с.
2. Караулов, Ю. Н. Русский ассоциативный словарь: В 2 т. От стимула к реакции / Ю. Н. Караулов. – М., 2002. – Т. II. От стимула к реакции. – М., 2002.
3. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка. / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 1998. – 1536 с.
4. Мокиенко, В. М. Образы русской речи. Историко-этимологические очерки фразеологии/ В. М. Мокиенко. – СПб.: Фолио-Пресс, 1999.
5. Ожегов, С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
6. Опарина, Е. О. Лингвокультурология: методологические основания и базовые понятия / Е. О. Опарина // Язык и культура: сб. обзоров. Вып. 2. – М., 1999. – С. 34–35.
7. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка. Том IV / Д. Н. Ушаков. – М.: ООО Изд-во Астрель, ООО Изд-во АСТ, 2000. – 720 с.

УДК 811.161.1:811.581:82-84

Шан Вэньцин

Санкт-Петербургский государственный университет

СЕМАНТИКА ЧРЕЗМЕРНОСТИ ПИТИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ПАРЕМИЙ)

В статье рассматриваются пословицы, содержащие характеристику и оценку проявлений умеренности и чрезмерности питья, обнаруживаемых в поведении носителей русского языка и культуры. Сопоставление с китайским материалом позволило показать отразившиеся в пословицах стереотипные представления о культуре питья носителей двух языков, определяемые национальным мировидением и мировосприятием.

Ключевые слова: пословица, стереотипное представление, русский и китайский языки, семантика чрезмерности, лингвокультурологический подход, модели поведения.

Shang Wenqing

Saint-Petersburg State University

Semantics of excessive drinking (based on the material of Russian and Chinese paremias)

The article examines proverbs that characterize and evaluate the manifestations of moderation and excessive drinking, found in the behavior of native speakers

of Russian language and culture. Comparison with the Chinese material has allowed to show the stereotypes reflected in proverbs about drinking culture of speakers of two languages, determined by the national outlook and world outlook.

Keywords: proverb, stereotypical representation, Russian and Chinese languages, semantics of excessiveness, linguocultural approach, behavior models.

Паремнологические единицы (ПЕ) выступают «не только как кладёшь народной мудрости, неписанный кодекс поведения, украшение речи, но и как носитель блоков информации» [3, с. 5] и прежде всего – информации об этномаркированных стереотипных представлениях человека о мире: о внешности человека, об уместности совершаемых поступков или о нелогичности совершаемого, нарушении общепринятых норм поведения. Предметом лингвокультурологического анализа выступают именно «культурно нагруженные единицы языка» [2, с. 10], к которым принадлежат и паремии, поскольку большинство их – это вербализованные стереотипы народного сознания. Плодотворность анализа, позволяющего установить культурно значимые характеристики языковых единиц одного языка на фоне другого, подтверждается работами последнего времени, обращенными к ПЕ русского и китайского языков (например, [1], [4], [5] и др.).

Семантика чрезмерности, избыточности – один из важных векторов осмысления предметов, явлений, действий и поступков – говорящие весьма активны в вербализации семантики избыточности (ср. ряд слов *слишком, очень, сверх, чрезмерно, необычайно*, и др.) и при оценке вещей отталкиваются от понятия некой усредненности. Это позволяет констатировать соответствие/ несоответствие поведения некоторым условиям и нормам; ср.: обороты *хватить лишку, перегнуть палку, сверх моды на вершок* и др. Оценка положения дел производится по шкале «нормальное (‘хорошее’) – чрезмерное (‘плохое’)».

Паремии, составляющие свод правил поведения в рамках национальной традиции, во многом нацелены на показ и оценку одобряющих и порицаемых моделей поведения. К таким явлениям относится в русской культуре чрезмерное пристрастие к алкоголю, незнание предела. Предметом нашего внимания являются стереотипные представления относительно нарушения «меры питья», отразившиеся в русских ПЕ и сопоставленные с установками, верба-

лизованными китайскими ПЕ, поскольку проблема пьянства в аспекте норм поведения и его оценки социумом важна в обеих языковых картинах мира.

В китайской картине мира культура питья строго регламентирована; ср.: *酒以成立, 过则败德* (букв. «Выпивают ради этикета, а чрезмерное употребление алкоголя извращает мораль»); *酒以成礼* («Пить водку при совершении ритуалов»). В определённых ситуациях распитие спиртных напитков позволено этикетом – при встрече с другом *酒逢知己千杯少* («Тысячи бокалов вина недостаточно, когда встречаешься с другом за столом»), при угощении гостей – даже невзирая на нужду: *忍嘴待客, 省酒待客* («При приеме гостя собственный рот должен потерпеть и обойтись без водки»). В приведенных ПЕ нет семантики чрезмерности – в соответствии с китайской идеей «золотой середины» допустимо лишь умеренное употребление алкоголя: *喝酒不醉, 吃饭不饱* («Не напивайся допьяна, не наедайся досыта»).

В русской же культуре несколько снисходительное отношение к употреблению спиртного (*вина, водки, пива, хмельного* и др.) и к людям в состоянии алкогольного опьянения (*Меняй хлеб на вино – веселей проживешь; Пьяница простится – к делу годится*).

В ПЕ одобряются разумные пределы питья: *Добро тому пить, кто может хмель в себе скрыть; Пей, да не упивайся*. В ПЕ *Кто пьян да умён, два уголья в нём* позитивно оценивается умение пить, не утрачивая достоинства, способности мыслить. Не случайно в ПЕ встречается глагол *напиться* как показатель состояния сильного опьянения, чреватого необдуманными поступками: *Мужик напьется – с бариним дерется; простится – свиньи боится*.

Как в русских пословицах, так и в китайских пристрастие к спиртному, неумеренность пьянства оценивается преимущественно негативно: *Счастлив тот, кто вина не пьет; 食酒食不止, 总有一日死* («Если ты пристрастился к алкоголю, то в итоге поплатишься за это»). Но в китайских паремиях в отличие от русских эти последствия почти не конкретизируются.

Согласно русским паремиям о пьяных и пьянстве чрезмерность проявляется: в (1) частом принятии спиртного (*пьяница, пьянствовать*); (2) в чрезмерной дозе спиртного (*напиться*):

Бутылочки да рюмочки доведут до сумочки;

Кабак – не беда, да выходя не вались ('не напивайся').

Пьянство приводит к:

– **гибели души** – утрате лучших человеческих качеств: Душа дороже ковша; Сторонись, душа, оболью! Пьянство – души потопление, семьи разорение;

– **утрате собственности, безденежью, нищете**: Вино полюбил – семью разорил; Не оттого оголел (от слова голый), что много ел, а оттого, что горько пил (пить горькую – 'пить много, часто, все время');

– **тюрьме**: *От кабака до тюрьмы – прямая дорожка*. Слово *кабак* в русской фольклорной традиции воспринимается как символ пьянства;

– **утрате ремесла (мастерства, заработка)**: Было ремесло, да хмелем заросло; Пьянство в работе не товарищ;

– **утрате разума, способности к продуманным поступкам**: Полно пить, пора ум-разум копить. Вино с разумом не ходят: хмель шумит — ум молчит;

– **болтливости, иногда опасной**: Хмельной, что прямой: рот нараспашку, язык на плече; Кто всегда пьет хмельное, тот говорит дурное;

– **драчливости, задиристости**: Как напьемся, так со всеми деремся, а как проспимся, так куря боимся;

– **укорачиванию жизни**: Меньше пить – дольше жить; Боле умирают от пьянства, неже от убийства (т. е. убийства) и др.

Пьянство в мировосприятии русских ассоциируется с бесовскими наущением, так как отношение церкви к спиртным напиткам строго отрицательно: *Пьяное рыло – чертово бороздило; Смелым Бог владеет, а пьяным черт качает; Попей, попей – увидишь чертей*.

В китайских ПЕ негативными последствиями выпивки являются:

– **утрата достоинства**: 酒后无德 («После выпивки не до добродетели»);

– **неспособность нормально говорить**: 酒入舌出 («Водка вошла, язык вышел»; т. е. люди любят ворчать после питья).

– **болезни, нездоровье**: 酒多人病, 书多人贤 («Избыток водки делает человека больным, много книг делают мудрым»); 茶喝多了

养性, 酒饮多了伤身 («Напиться чая полезно для души, напиться водки вредно для здоровья»).

Не всегда пьянство имеет негативные последствия, иногда подмечаются плюсы хмельного состояния: правдивость (*Что у трезвого на уме, то у пьяного на языке*), открытость – пьяный как на ладони (*Людей повидать, в кабаках побывать*). Вино примиряет с действительностью, лечит душевные раны: *Пей – тоска пройдет. Страшно видится, а выпьется — слюбится*.

Китайские ПЕ, признавая «облегчающее» действие алкоголя, подчеркивают, тем не менее, непродолжительность этого эффекта:

一醉解千愁, 酒醒愁还在 («Если ты напьешься, избавишься от своих тысячи печалей, но когда ты проснёшься, печали все равно останутся»).

Итак, налицо осязаемая этномаркированность паремиологического «взгляда» на пьянство и пьяных: тема пьянства для русского коллективного сознания весьма актуальна, о чем свидетельствует как огромное количество ПЕ, так и многообразие реализаций различных по содержанию паремийных идей. Проведенный анализ позволил увидеть, что в русских ПЕ о пьянстве и пьяных присутствует мысль о допустимости пива, вина и др. алкогольных напитков в жизни человека, однако основной акцент делается на указании вреда чрезмерных и частых возлияний. Возможные последствия вербализованы в ПЕ рядом таких компонентов, как *беда, печаль, горе, тюрьма, сума, души потопление, драка* и проч.

Китайский материал не так представительен, как русский. Хотя в китайских ПЕ присутствуют предупреждения об отдельных негативных последствиях, факт употребления спиртных напитков рассматривается в основном в связи с возможностью недостойного, неблагоразумного поведения выпившего, без образной детализации и показа неблагоприятной картины.

Литература

1. Ма Сянфэй. Стереотипные представления об осадках в русской лингвокультуре на фоне китайской (на материале устойчивых выражений): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – СПб., 2018. – 171 с.

2. Сабитова, З. К. Лингвокультурология: учебник / З. К. Сабитова. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 523 с.

3. Селиверстова, Е. И. Пространство русской пословицы: постоянство и изменчивость / Е. И. Селиверстова. – 2-ое изд., – М.: ФЛИНА: Наука, 2017. – 296 с.

4. Селиверстова, Е. И. Этномаркированные представления о пользе и вреде лжи в русских и китайских пословицах / Е. И. Селиверстова, Чэнь Вэйцзя // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2019. – №3 (103). – С. 167–175.

5. Цао Цзяци Стереотипные представления об осадках в русской лингвокультуре на фоне китайской (на материале устойчивых выражений): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – СПб., 2020. – 208 с.

IV. ТЕКСТ: МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 821.161.1:811.161.1'243:378.147Chekhov

Беневоленская Н. П.

Санкт-Петербургский государственный университет

ХРОНОТОП НАРРАТИВА О ДЕТСТВЕ (ПО РАССКАЗАМ А.П. ЧЕХОВА)

Статья посвящена одному из способов представления в иностранной аудитории произведений русской классики на основе сравнения хронотопов. В статье рассматриваются особенности противоречивого образа детства, созданного в произведениях А. П. Чехова «Степь» и «Спать хочется» как в единой нарративной системе, в основу которой положен принцип антитезы. Составляющими общего нарратива являются антитетические дискурсивные репрезентации героев-детей в пространстве и времени обстоятельств, которые в детстве человека играют особую роль,

Ключевые слова: детство; хронотоп; Чехов; степь; спать хочется; антитеза; дискурс

N. P. Benevolenskaya

Saint-Petersburg State University

Chronotope of the narrative about childhood (based on the stories of A. P. Chekhov)

The article is devoted to one of the ways of presenting works of Russian classics to a foreign audience based on a comparison of chronotopes. The article examines the features of the controversial image of childhood, created in the works of A. P. Chekhov's "The Steppe" and "I Want to Sleep" as in a single narrative system based on the principle of antithesis. The components of the general narrative are antithetical discursive representations of children's heroes in space and time of circumstances that play a special role in a person's childhood,

Keywords: childhood, chronotope, Chekhov, steppe, sleepy, antithesis, discourse

Антитеза известна как прием с античных времен: благодаря антитезе Горгия оказалось возможным распределить явления реальности по двум противоположным полюсам, чтобы определить и доказать ценность того или иного предмета [1]. В то же время известно, что «антитетические понятия или образы могут своей совокупностью выражать нечто единое» [2], что позволяет исполь-

зовать антитезу в научных и методических целях, в частности применить этот прием для анализа и репрезентации текстов классической русской литературы, что, в свою очередь, позволяет выделить и на этой основе представить общий нарратив двух и более текстов.

В качестве иллюстрации мы взяли два произведения А. П. Чехова – рассказ «Спать хочется» и повесть «Степь», которые объединены темой детства. На первый взгляд, «Спать хочется» выступает исключительно как антитеза также и другим произведениям Чехова о детях – «Мальчики», «Дети», «Кухарка женится», «Детвора», повесть «Степь» и др. Однако автобиографические материалы, обстоятельства создания рассказа, особенности его нарратива, а также детская тема, звучащая в чеховском контрапункте, объединяют «Спать хочется» (22 или 23 января 1888) и повесть «Степь» (декабрь 1887 – январь 1888): Чехов на день прервал работу над «Степью», чтобы написать «Спать хочется» по причине предстоящих платежей по долгам и получения «быстрых денег», поэтому будет логично рассматривать рассказ и повесть как части единой нарративной системы.

Кроме этого, благодаря особой позиции нарратора точка зрения ребёнка организует оба текста и поддерживается локально-темпоральными характеристиками, которые словно бы существуют объективно и в которых отражены соответственно в «Степи» – дискурс свободы, в «Спать хочется» – дискурс насилия над ребенком. Эта антитеза нам видится главной в части представления обстоятельств, окружающих героев-детей.

Хронотоп рассказа отвечает законам трагедии: действие разворачивается в течение одного дня – с утра до вечера в одном и том же пространстве – в доме сапожника. Подобно платоновской пещере, дом наполнен тенями, указывающими на иллюзорность происходящего с точки зрения ребёнка. Единство действия нарушается Варькиными снами о прошлом – о жизни в деревне, о болезни и смерти отца.

Сюжет рассказа «Спать хочется» производит неоднозначное впечатление в иностранной аудитории, вызывает споры и обсуждения, в частности разговор о жестокости детей и подростков вообще, о её причинах, о современных её истоках, а также удивление прежде всего тем, что нарушаются представления читателя о Чехове как о сугубо лирическом авторе.

Описания природы, как и портретные характеристики, обычно не пользуются популярностью в аудиторной работе с художественным текстом. Однако в этом мире, в отличие от замкнутого пространства в «Спать хочется», детское религиозное чувство, жизнь взрослого человека и природы открыты друг другу в сказочном дискурсе внутреннего косвенного монолога: «Егорушка лежал на спине и, заложив руки под голову, глядел вверх на небо. Он видел, как зажглась вечерняя заря, как потом она угасала; ангелы-хранители, застилая горизонт своими золотыми крыльями, располагались на ночлег; день прошел благополучно, наступила тихая, благополучная ночь, и они могли спокойно сидеть у себя дома на небе» [4].

Таким образом, последовательность предъявления в аудитории сначала рассказа «Спать хочется», а затем фрагментов из повести «Степь» позволяет обучающимся оценить и прочувствовать жизнь, а также художественный текст в пространстве красоты, свободы, детской веры в небесные силы, хранящие ребёнка, в отличие от пространства насилия и тьмы, где Варька видит не лампадку, а по закону Платоновской пещеры её отражение – зеленое пятно на потолке. «Степь» и «Спать хочется» в этом плане противопоставлены как пространство, содержащее защитников ребёнка, и неблагоприятное пространство, содержащее его врагов, против которых защиты нет.

Литература

1. Гаспаров, М. Л. Античная риторика как система // Античная поэтика: риторическая теория и литературная практика; отв. ред. М. Л. Гаспаров. – Москва: Наука, 1991. – С.27–59.

2. Литературная энциклопедия: словарь литературных терминов: в 2 т. / под ред. Н. Бродского, А. Лаврецкого, Э. Лунина, В. Львова-Рогачевского, М. Розанова, В. Чешихина-Ветринского; Русская литература и фольклор: – М.; Л.: Изд-во Л. Д. Френкель, 1925. – Т. 1: А-П. – URL: <http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt1/lt1-0551.htm> (дата обращения: 20.03.2021).

3. Чехов, А. П. Спать хочется // Полное собр. сочинений и писем: в 30 т. Т. 18 / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Наука, 1974–1982. – Т. 7: [Рассказы. Повести], [1888–1891]. – М.: Наука, 1977. – С. 7–12.

4. Чехов, А. П. Степь: (история одной поездки) // Полное собр. сочинений и писем: в 30 т.: Т. 18 / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Наука, 1974–1982. – Т. 7: [Рассказы. Повести], [1888–1891]. – М.: Наука, 1977. – С. 13–104.

ДИАЛОГИЗАЦИЯ В СТРУКТУРЕ ИНТЕРАЛЬНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПЕРСОНАЖА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА В. НАБОКОВА «КАМЕРА ОБСКУРА»)

В статье проанализированы примеры интеральной речи главного персонажа романа В. Набокова «Камера обскура» с целью описания структурно-семантических элементов автокоммуникативного диалога. В результате анализа выявлены синтаксические способы диалогизации и языковые особенности художественной интеральной речи.

Ключевые слова: диалогизация монолога персонажа, интеральная монологическая речь, внутренний диалог, диалогема, коммуникативный регистр.

Dialogization in the structure of the literary interactive monologue speech (based on the novel by V. Nabokov "Camera Obscura")

The article analyzes the examples of the interal speech of the main character of the novel "Camera Obscura" by V. Nabokov in order to describe the structural and semantic elements of the autocommunicative dialogue. As a result of the analysis, the syntactic methods of dialogization and the linguistic features of literary interal speech are revealed.

Keywords: dialogization of the character's monologue, interal monologue speech, internal dialogue, dialogema, communication register.

Интеральная монологическая речь в художественном тексте является особенной формой внутренней диалогической речи персонажа, в которой в одном лице объединены адресант и адресат, при этом внутренний диалог персонажа с самим собой направлен не на получение новой информации, а на анализ, оценку и осмысление собственной позиции в разрешении внутреннего конфликта.

Основу диалогической формы интеральной речи образует взаимодействие нескольких реплик персонажа вопросно-ответного плана, отражающих противоречивые суждения, попытку обосновать степень их важности и ценности и найти правильное, с точки зрения персонажа, решение. Такое сверхфразовое единство коммуникативных действий вопросно-ответного комплекса принято называть диа-

логемой [3]. В диалогеме реализуются речевые интенции персонажа и проявляются коммуникативные регистры речи. Вопросная сторона выдвигает предположение, а ответная сторона либо его подтверждает, либо отвергает. Вместе с тем в ситуации, когда персонаж не может прийти к окончательному выводу, он оставляет ответ открытым, что стимулирует дальнейшее размышление.

В романе В. Набокова «Камера обскура» главный персонаж Бруно Кречмар, испытывая ослепляющую страсть к юной капельдинерше Магде, ощущает внутренний конфликт между чувством долга перед женой Аннелизой и желанием встреч с Магдой, между тайной изменой и опасностью потерять репутацию, между наскучившей реальностью и манящей любовной иллюзией, между физической слепотой и душевным прозрением.

Рефлексия Кречмара представляет собой интеральную речь, объединяющую эмоциональную реакцию на происходящее, выраженную в реактивном регистре, осмысление ситуации в соотношении её с существующими нормами, представленное в генеритивном регистре, а также выбор собственных ценностных установок и принятие решения, которые фиксирует волюнтивный регистр.

Не почуют ли они измену, – всё хорошо, никто ничего не знает... [2, с. 36].

Данная диалогема выражает мысли персонажа о сохранении измены в тайне.

Вопросная сторона *Не почуют ли* выражает сомнение в том, что мысли об измене будут замечать другие члены семьи, сменяется генеритивным регистром *всё хорошо*; а результат размышлений представлен реактивным регистром, выраженным в форме двойного отрицания *никто ничего не знает*, что рассеивает сомнение персонажа. Анализируемая обстановка и скрытая измена оценивается положительно – *хорошо*. Противопоставление местоимений *всё / никто, ничего* придаёт максимальное противоречие и экстремальный характер интеральной монологической речи.

Выследил, – Ну и пускай. Он мужчина, он должен понять [2, с. 56].

Данный внутренний диалог персонажа передан как попытка оправдать перед собой и шурином собственную измену.

Вопросная реплика обобщена генеритивным регистром *выследил*, оценивающим измену отрицательно как некое преступление;

но ответную реплику составляет сначала волюнтивный императив *пускай*, побуждая принять несоответствующую этическим принципам возможную потерю репутации, затем следует реактивная самозащита *он должен понять*, которая оправдывает собственную измену.

Однако следовало отпереть вот эту дверь и войти, и увидеть... что увидеть? Это просто нельзя было представить себе. Может быть, не войти вовсе, оставить всё так как есть, уехать, закрыться... [2, с. 64].

Этот контекст интерального монолога отражает внутреннюю борьбу персонажа перед последствиями собственной измены жене.

Две конфликтные речевые позиции выражены в обратнонаправленных волюнтивных регистрах. Первая речевая интенция *следовало отпереть вот эту дверь и войти, и увидеть* отмечает необходимость видеть реальные последствия измены; а вторая речевая интенция *Может быть, не войти вовсе, оставить всё так как есть, уехать, закрыться...* передаёт уклонение от несения ответственности. Многоточие как графическое средство передачи недоговорённости и паузы в речи создаёт иллюзию размышления, подчёркивает неуверенность в высказанной точке зрения и принятом решении, указывая на возможность появления какой-либо другой точки зрения и варианта решения.

Вопрос диалогемы *что увидеть?* вызывает размышление о первом волюнтивном решении, и ответ на него *Это просто нельзя было представить себе* приводит к новому повороту мышления о другом способе решения проблемы. Диалогема интеральной монологической речи связывает две смысловые позиции в сознании персонажа, показывает взаимоотношения её противоположных тенденций.

Развод? – Нет-нет, это невысказано [2, с. 144].

В этой диалогеме выражено отношение персонажа к разводу с женой.

Сначала в реактивной реплике персонаж ставит вопрос о возможности развода с женой, но в генеритивной реплике следует категорическое отрицание существования такой возможности повтором частицы *нет-нет*, и также даётся объяснение данного решения *это невысказано*.

В чём же дело? Аннелиза? Нет, она далеко. Она на самой глубине его слепоты, **милая, бледная, грустная тень**, которую

нельзя тревожить. **Магдины запреты? И это не то.** Ведь это временно. Ему действительно **вредно. Да и следует** научиться чисто и духовно относиться к Магде. Ей тоже, **бедненькой**, вероятно, нелегко отказывать... **В чём же дело?** [2, с. 199–200].

В этом фрагменте интерального монолога, персонаж, ставший слепым, пытается прояснить причину внутреннего беспокойства в отношениях к обеим женщинам.

Одна речевая интенция выяснения причины *Аннелиза?* указывает на то, что причина в жене, а другая, что дело в Магде: *Магдины запреты?* Но отрицательные ответы *нет, и это не то* исключают все предположения вопросительных реплик. Конкретизацией возражения служит содержательная речевая аргументация генеритивных и реактивных регистров ответных реплик. Объективное умозаключение о жене: *Нет, она далеко* – сменяется эмоциональными эпитетами: *милая, бледная, грустная тень*; рациональное отношение к Магде: *Ему действительно вредно. Да и следует научиться чисто и духовно относиться к Магде* – не является окончательным решением, в следующей реплике проявляется эмоция сочувствия к Магде и желание её понимать – *Ей тоже, бедненькой, вероятно, нелегко отказывать...* В цепи реплик диалогемы проявляется внутренняя борьба рационального суждения и эмоционального отношения как способ познания важности для героя обеих женщин, при этом смена рационального суждения эмоциональным свидетельствует о преобладании чувств над разумом в сознании персонажа.

Интеральный монолог начинается и заканчивается одним и тем же вопросом *В чём же дело?*, образуя замкнутую композиционную рамку автокоммуникации. Вопрос выделен повтором волюнтивного регистра и служит импульсом к дальнейшему поиску верной причины, свидетельствуя о неразрешимом и открытом статусе анализируемой проблемы.

<...> жизнь, которую следовало пресечь немедленно, находилась **где-то** в другом месте, **где? Неизвестно...** как наконец они уезжают – **но куда, куда? Миллион городов и сплошной мрак** [2, с. 214].

В этом фрагменте интерального монолога персонаж пытается найти место собственной жизни в любовной иллюзии.

Повторы вопросов волюнтивного регистра *где-то, где?; куда, куда?* становятся свидетельством интенсивного стремления персо-

нажа определить место жизни с Магдой, а отрицательные ответы генеритивного регистра – *Неизвестно; Миллион городов и сплошной мрак* показывают, что этот поиск зашел в тупик и выход из сложившейся ситуации не может быть найден. В диалогемах противопоставляются сильное эмоциональное побуждение и рациональное осознание собственной беспомощности в решении важных вопросов.

<...> что такое слепота? отчего я раньше не знал... [2, с. 220].

Последняя диалогема персонажа проясняет ключевую проблему монологической рефлексии персонажа, отражая общую тему интеральной речи и смысловое ядро целого художественного произведения. В генеритивном регистре вопрос *что такое слепота?* вызывает глубокое размышление персонажа о собственной физической и духовной слепоте; а в реактивном регистре риторический вопрос *отчего я раньше не знал...* представлен как экспрессивный ответ, утверждающий осознание ложного восприятия действительности.

Художественная интеральная речь персонажа в романе В. Набокова «Камера обскура» представлена трёхкомпонентной структурой коммуникативных регистров¹, регулирующих эмоциональное и рациональное содержание речевых позиций внутреннего диалога: реактивный регистр отражает непосредственную реакцию, генеритивный регистр фиксирует объективное умозаключение, а волюнтивный регистр представляет собой побуждение персонажа к принятию решения или к совершению действия.

Диалогизация интеральной монологической речи персонажа характеризуется разговорными репликами вопросно-ответного комплекса, при этом вопросная часть может быть представлена одиночным вопросительным предложением, цепью вопросительных предложений или риторическим вопросом. Ответная часть представляет собой разрешённый или неразрешённый внутренний конфликт и выражается, в первом случае, императивом глагольного действия, а во втором случае, рамочной конструкцией риторического вопроса или графическим обозначением многоточия как знака недоговорённости и речевой паузы. Таким образом, диалогизация интеральной речи персонажа отражает внутреннее противоборство эмоционального желания и рационального осмысления персонажем внутреннего конфликта в выборе альтернативного решения.

Литература

1. Золотова, Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова – М., 2004. – С. 30–33.
2. Набоков, В. В. «Камера обскура» – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. – С. 11–220.
3. Стельмашук, А. Диалогизация и способы её реализации в различных речевых сферах современного русского языка (художественная и научная проза): дисс. д-ра филол. н. – СПб., 1993. – С. 55–56.

УДК 82-31:821.161.1 Senchin

Вознесенская И. М.

Санкт-Петербургский государственный университет

ИНДИВИДУАЛЬНО-СТИЛЕВЫЕ ЧЕРТЫ ПРОЗЫ Р. СЕНЧИНА (ОПЫТ АНАЛИЗА ТЕКСТА)

В настоящее время в публикациях критиков и литературоведов появился термин «неореализм», характеризующий общую творческую установку ряда современных писателей. В данной статье рассматриваются некоторые черты индивидуального стиля Р. Сенчина в контексте общих художественных принципов писателей этого направления. Достоверность как доминанта индивидуального стиля Р. Сенчина затрагивает как мир внешней повседневной действительности, представленный узнаваемыми деталями, так и внутренний мир героя, проявленный в органичных для него речевых формах. В статье отмечены основные составляющие анализа текста, позволяющие выйти на специфику смысловой и индивидуально-речевой организации произведений Р. Сенчина.

Ключевые слова: современная художественная литература; Роман Сенчин; идиостиль; анализ текста; стилистика художественной речи.

I. M. Voznesenskaya

Saint-Petersburg State University

Individual style features of R. Senchin's prose (text analysis)

Currently, the term "neorealism" has appeared in the publications of critics and literary critics, characterizing the general creative attitude of a number of contemporary writers. This article examines some of the features of the individual style of R. Senchin in the context of the general artistic principles of the writers of this direction. Reliability as the dominant of the individual style of R. Senchin affects both the world of external everyday reality, represented by recognizable details, and the inner world of the hero, manifested in speech forms or-

ganic to him. The article highlights the main components of the text analysis, allowing to reach the specifics of the semantic and individual-speech organization of the works of R. Senchin.

Keywords: contemporary fiction; Roman Senchin; idiostyle; text analysis; stylistics of a literary work.

Роман Сенчин – современный прозаик, литературный критик, автор романов «Нубук», «Елтышевы» (финалист «Национального бестселлера»), «Зона затопления» (премия «Большая книга»), «Дождь в Париже», рассказов, публицистики. В 2020 г. вышел сборник произведений, объединенных названием «Петербургские повести». Р. Сенчин является постоянным автором литературных журналов «Дружба народов», «Знамя», «Новый мир», «Октябрь», «Урал». Тексты его произведений могут быть выбраны для чтения и анализа в аудитории как российских, так и иностранных студентов, представляя близкий им мир современной действительности.

Специалисты относят творчество Романа Сенчина к той прозе современных авторов, которую обозначили как «новый реализм», «неореализм», называя в этом отношении, в частности, имена С. Шаргунова, Дениса Гуцко, З. Прилепина, А. Снегирева и целого ряда других [1]. Появление писателей, поэтики которых свойственна ориентация на традиции русской реалистической литературы, было альтернативным ответом на утвердившиеся в 90-е гг. в литературе России постмодернистские тенденции. Как отмечает сам Р. Сенчин в одном из последних интервью по поводу понимания «нового реализма», объединяющим началом в этом случае было намерение «вернуть в литературу серьезность, живых людей, достоверные сюжеты. Это нам, считаю, удалось. Реализм не вернул себе главенство в художественной литературе, как было раньше, но и не надо, наверное. Достаточно и того, что редакторам и издателям не приходится перед кем-то оправдываться, что они печатают вещи, очень напоминающие реальную жизнь...» [2].

Действительно, основной чертой художественной манеры Р. Сенчина является достоверность художественного изображения, которая свойственна и сюжетно-событийной стороне произведений, и их образной составляющей, создаваемой точным речевым строем, органичным в своей естественности изображаемому миру обыденной жизни. «Автор, достаточно часто полемизируя с современной литературой в ее постмодернистском варианте, упрекая ее в избыточной фантазмагорической событийности, делает акцент на созна-

нии обыкновенного молодого человека, решающего свои проблемы в контексте повседневности» [3].

Обращаясь к анализу текстов Р. Сенчина в студенческой аудитории (и российской и иностранной), стоит направить внимание на те аспекты, которые соотносятся с основными чертами стиля Р. Сенчина и неизбежно выводят на основные смысловые составляющие произведений этого писателя:

- языковые средства и художественные детали, формирующие достоверный, узнаваемый образ действительности как жизненной среды героя;

- содержание и характеристики прямой речи героя, её индивидуализация, определяющая точность его социальной и психологической характеристики;

- языковые особенности речи повествователя, определяющие его собственный речевой облик, позицию по отношению к героям и изображаемым событиям, степень сближения/дистанцирования, помогающие понять личность персонажей;

- языковые средства внешней и внутренней речи героя, отображающие состояние его сознания;

- интеграция наблюдений, направленная на интерпретацию смысла произведения, характеристику героя, понимание его личности.

Организация чтения и анализа произведений, ориентированная на наблюдение за значимыми языковыми средствами, позволяет углубить понимание и восприятие текста, вызвать сопереживание читателя, отметить черты идиостиля писателя Романа Сенчина. В качестве возможных для анализа и обсуждения текстов можно рекомендовать рассказы «Девушка со струной» («Дружба народов», 2020, № 3), «Поздний гость» («Новый мир», 2020, № 7), «Финитя ля...» (сборник «Изобилие»).

Литература

1. Черняк, М. А. «Новый реализм» современной прозы в контексте русского традиционализма // Проза цифровой эпохи: тенденции, жанры, имена: учеб. пособие – М., 2019. – С. 120–133.

2. Роман Сенчин. Интервью «Я пишу, чтобы выбросить из себя сюжет, который не дает мне покоя» // Культура. 23.04.2020. [Электронный ресурс] URL: <https://portal-kultura.ru/articles/books/326064-roman-senchin-ya-pishu-chtoby-vybrosit-iz-sebya-syuzhet-kotoryu-ne-daet-mne-pokoja> (дата обращения 12.01.2021).

3. Ротай, Е. М. Константы художественного мира в повестях Р.Сенчина // Научный журнал КубГАУ. 2012. №77(03). [Электронный ресурс] URL: <http://ej.kubagro.ru/2012/03/pdf/36.pdf> (дата обращения 29.01.2021).

УДК 81'42:811.161.1'243

Гончар И. А., Самохвалова Л. Д.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПОНЯТИЕ ОБ ИНФОРМАЦИОННОЙ СТРУКТУРЕ ТЕКСТА В АСПЕКТЕ РКИ

В статье рассматривается с учетом лингводидактики РКИ понятие об информационной структуре текста, коррелируемой с дискурсивной парадигмой, понятием «дискурс» и теми компонентами, которые организуют структуру текста, порядок и способы развертывания текстовой информации.

Ключевые слова: информационная структура текста; информативность; дискурс; структура текста.

I. A. Gonchar, L. D. Samokhvalova

Saint-Petersburg State University

The concept of the information structure of the text in the aspect of the Russian language as a foreign language

The article considers, taking into account the practice of teaching RFL, the concept of the information structure of the text, which is correlated with the discursive paradigm, the concept of "discourse" and those components that organize the structure of the text, the order of deployment of text information.

Key words: information structure of the text; informativeness; discourse; structure of the text

В рамках лингводидактики РКИ непреложно значимыми остаются вопросы анализа и интерпретации текста, установка на понимание не только его содержания, но и смысла, создаваемого посредством особого развертывания речевой структуры, характера отбора и функционирования языковых средств. Все эти составляющие, на наш взгляд, соотносимы с понятием информационной структуры текста, обращение к которой становится все более актуальной задачей.

Информационная структура текста опирается на понятие информативности, связывается с проблемами «моделирования процесса понимания текста» [1, с. 7]. Информативность трактуется как «степень ожидаемости/неожиданности или известности/неизвестности/неузнаваемости представленных элементов текста» [2, с. 19] и относится к категориальным признакам текста [2]. Информативность, соположенная в первую очередь с категорией интенциональности, «проявляется на фоне целого текста (его тематического и композиционного развертывания) в системе координат «автор – текст – читатель (слушатель)» и может быть эксплицирована вербально и невербально, выражаться как линейно, так и нелинейно», затрагивая при этом диктумную и модусную составляющие [3, с. 113]. Проблема типологизации и организации информации в тексте была довольно подробно рассмотрена уже почти сорок лет назад И. Р. Гальпериным [4], однако интерес к ней обострился в наши дни в связи с возросшей ролью информации в современном мире, при этом наметился поворот в сторону ее рассмотрения в аспекте информационной структуры текста. Об этом свидетельствуют материалы недавно вышедших сборников Института языкознания РАН «Логический анализ языка: Информационная структура текстов разных жанров и эпох» (2014), «Информационная структура текста» (2018). В сборнике 2014 г., опубликованном под редакцией Н. Д. Арутюновой, информационная структура, имеющая прямое отношение к лингвистике текста в его дискурсивном восприятии, «понимается как средство организации связного текста, порядок и способы введения информации в разных ситуациях общения и сообщения» [5, с. 51].

Термин информационная структура (information structure) заимствован из зарубежной лингвистики, где рассматривается преимущественно в аспекте актуального членения, аспектуальности, «смены ориентации дискурса» [5, с. 52]. В российской лингвистике этот термин стал интерпретироваться в свете дискурсивной парадигмы и ее центрального понятия – дискурс, соотносимого с текстом. Такая связь подчеркивается в исследованиях А. И. Новикова, А. В. Сидельцева, Н. Н. Трошиной и др. [7], [5], [1]. В частности, в одном из определений информационной структуры текста, обобщающем исследование А. И. Новикова, она трактуется как «совокупное значение его языковых единиц, организованное в соответ-

ствии с коммуникативной целью отправителя текста» [1, с. 8], [7, с. 6]. Сравним данное определение информационной структуры с восприятием текста как дискурса в исследованиях К. А. Роговой, где он «включает в себя все намерения говорящего, а языковые единицы – все те добавочные значения, которые обуславливаются конкретными экстралингвистическими обстоятельствами, социокультурной ситуацией, в условиях которой происходит речевая деятельность» [8, с. 8]. Следовательно, информационная структура текста в аспекте дискурсивной парадигмы мотивируется речевым намерением автора и может быть рассмотрена как порядок и способы развертывания дискурса, или то, *что* автор считает наиболее важным для выражения интенции и то, *как* он «упаковывает» эту важную информацию в своем тексте на уровне языка и структурно-речевой организации [9, с. 2, 3].

К параметрам, составляющим информационную структуру текста, с нашей точки зрения, можно отнести те элементы, которые К. А. Рогова связывает с понятием структуры текста: 1) структурное содержание текста – «разделение представленной в нем общей ситуации на тематические компоненты», 2) речевую композицию, понимаемую как «связь между компонентами, коррелируемая авторской позицией – его взаимоотношениями с действительностью», что находит отражение в представлении информации в различных функционально-смысловых типах речи, регистрах речи, их распределении в тексте в соответствии с образом мира автора и его интенцией, 3) особенности отбора и употребления языковых средств, «которые подвергаются здесь речевым преобразованиям» и определяются «структурно-содержательной и прагматической организацией текста» [10, с. 9].

В основу методологии исследования информационной структуры текста в аспекте РКИ, предполагающего его интерпретацию в рамках дискурсивного подхода, таким образом, может быть положен анализ, позволяющий установить способы и приемы интенционального развертывания информации в тексте посредством выявления его содержательной структуры (тематических компонентов, микроситуаций, микротекстов), композиционно-речевой организации (ССЦ, регистры речи, ФСТР), особенностей употребления языковых средств, что позволит обнаружить авторское рефлексивное

начало, характер представления информации в тексте – как диктумной, так и модусной.

В связи с тем, что интенция в какой-то мере обуславливается границами жанра, в задачи анализа информационной структуры текста входит также выявление проблем распределения информации в текстах разных жанровых разновидностей, отличающихся своеобразием в построении информационной структуры.

Литература

1. Трошина, Н. Н. О школе А. И. Новикова // Информационная структура текста: сб. статей / Ин. РАН. ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания; отв. ред. Н. Н. Трошина – Москва, 2018. – С. 7–13.
2. Филиппов, К. А. Лингвистика текста. – СПб.: СПбГУ, 2003. – 336 с. Текст: теоретические основания и принципы анализа / под ред. К. А. Роговой. – уч.-науч. пос. – СПб.: Златоуст, 2011.
3. Реброва, И. В. Информативность // Текст: теоретические основания и принципы анализа / под ред. К. А. Роговой. – уч.-науч. пос. – СПб.: Златоуст, 2011. – С. 21–116.
4. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – изд. 2-е, стер. – Москва: КомКнига, 2007. – 144 с.
5. Сидельцев, А. В. Информационная структура текста, information structure и неканонический порядок слов в хеттском языке // Логический анализ языка. Информационная структура текстов разных жанров и эпох / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. – Москва, 2014. – С. 51–60.
6. Трошина, Н. Н. там же.
7. Новиков, А. И. Текст и его смысловые доминанты. – М.: Институт языкознания РАН, 2007. – 223 с.
8. Рогова, К. А. Введение // Анализ художественного текста. Русская литература XX века: 20-е г.: учеб. пособие / отв. ред. К. А. Рогова. – 2-е изд. – СПб., 2018. – С. 9–14.
9. Гончар, И. А., Самохвалова Л.Д. Особенности информационной структуры мемуарного рассказа В. Токаревой «Дом за поселком» (в соотношении эго-текст – жанр) / И. А. Гончар, Л. Д. Самохвалова // Профессорский журнал. Сер.: Русский язык и литература. – № 3 (3). – 2020. – С. 2–14.
10. Рогова, К. А. Введение // Текст: теоретические основания и принципы анализа. учеб.-науч. пособие. / под ред. К. А. Роговой. – СПб.: Златоуст, 2011. – С. 6–9.

УДК 821.161.1:376.68:378.147

Гулякова А. А., Гулякова И. Г.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ

В статье рассматриваются особенности преподавания русской литературы иностранным учащимся на подготовительном отделении, отмечаются проблемы, связанные с различиями в уровне владения обучаемыми иностранным языком, в их представлении об истории русской литературы, разной степенью ознакомления с произведениями изучаемых писателей и поэтов, нехваткой или отсутствием фоновых знаний, а также разницей в культурах и ментальности.

Ключевые слова: русская литература; иностранные учащиеся; подготовительное отделение; фоновые знания; ментальность.

A. A. Guliakova, I. G. Guliakova

Saint-Petersburg State University

The peculiarities of teaching Russian literature in the preparatory department

The article deals with the peculiarities of teaching Russian literature to foreign students. The problems are connected with the different levels of the student's knowledge of Russian language and the history of Russian literature, of their acquaintance with the main works of Russian poets and writers, of their knowledge about the history and culture of Russia in general, and of the differences in the cultures and in the way students think.

Keywords: Russian literature; Russian language for foreigners; fundamental knowledge; preparatory department; mindset.

Преподавание литературы иностранным учащимся осуществляется в двух формах: в виде лекций и в виде практических занятий по аналитическому чтению. Программа подготовительного отделения Санкт-Петербургского государственного университета предполагает полугодовой лекционный курс истории русской литературы в объёме 60 часов (4 часа в неделю) на группу (их две) для ознакомления слушателей с основными этапами развития русской литературы, начиная с фольклора и древнерусской литературы и заканчивая литературой конца IX в., а также с целью систематизации име-

ющихся у них в этой области знаний. В рамках курса в течение месяца перед началом лекций проводятся семинарские занятия («Введение в специальность»), на которых будущие слушатели курса знакомятся с основной литературоведческой терминологией. Несмотря на то что в целом курс проходит успешно и вызывает положительные отзывы слушателей, нельзя не отметить возникающие в процессе чтения курса проблемы, которые связаны с рядом трудностей.

Прежде всего, это разная степень владения учащимися русским языком. Хотя для лекционного курса производится деление на потоки, оно не такое дробное, как деление на группы для практических занятий русским языком. Поэтому неизбежно возникает ситуация, при которой одни (как правило, носители славянских языков) воспринимают речь лектора довольно легко, со всеми нюансами и деталями, другие справляются с ее пониманием в целом неплохо, опираясь на ключевые слова, третьи испытывают при аудировании значительные трудности. Приходится ориентироваться на средних, уделяя дополнительно внимание тем, кто нуждается в помощи. Кроме этого, все слушатели получают материалы лекций в печатном виде, что обеспечивает как слуховое, так и зрительное восприятие текста лекции. Каждое занятие начинается с нескольких вопросов, контролирующих усвоение материала предыдущей лекции. Раз в месяц осуществляется промежуточный контроль в виде коллоквиумов и письменных тестов, а в конце курса проводится устный экзамен по предварительно составленным преподавателем вопросам. При контроле учитывается уровень начальной подготовки слушателя: если более слабым учащимся предлагается тест с вариантом выбора ответа, то сильные должны дать самостоятельный ответ.

Следующая трудность состоит в том, что разброс знаний иностранных учащихся о русской литературе очень велик. Некоторые (как правило, европейцы) не только имеют представление о выдающихся русских писателях (в частности, о Гоголе, Достоевском, Толстом, Чехове) и их месте в мировой литературе, но и читали некоторые их произведения (разумеется, на родном языке). Другие русской литературы не читали и не знают известных другим имен и произведений даже понаслышке. Такое положение обусловлено, как правило, тем, что, хотя лекции по литературе слушают поступающие на гуманитарные факультеты (психологический, исторический

факультет, факультет международных отношений), далеко не все из них идут на филфак. Соответственно, приходится готовить дополнительные расширенные материалы для тех, кто интересуется литературой профессионально.

Особую сложность преподавания составляет тот факт, что многие слушатели не читали произведений тех писателей, о творчестве которых идет речь в лекциях. Этот недостаток приходится компенсировать следующими способами: чтение и краткий анализ значимых фрагментов крупных произведений изучаемых авторов, чтение отдельных стихотворений и рассказов (в качестве домашнего задания), просмотр экранизаций художественных произведений или их фрагментов, сравнение разных экранных версий прочитанных произведений. Отбор отрывков и небольших законченных произведений требует большого внимания и специального подхода с учетом уровня и состава группы в среднем. При этом в сильной группе учащимся предлагаются оригинальные тексты, в то время как для более слабых подбираются адаптированные тексты из различных учебных пособий. Каждое домашнее задание включает ряд вопросов на проверку понимания содержания текста, а также концептуальные вопросы, направленные на понимание основной идеи произведения.

Адекватное понимание произведений затрудняется иногда нехваткой или отсутствием некоторых фоновых знаний. Например, содержание гимна В. А. Жуковского «Певец во стане русских воинов», стихотворении М. Ю. Лермонтова «Бородино», романа-эпопеи Л. Н. Толстого «Война и мир» связано с Отечественной войной 1812 г., между тем далеко не все слушатели знают об этом событии, слышали имена Наполеона и Кутузова. В таких случаях приходится давать необходимую историческую справку.

Естественно, что на подготовительное отделение поступают слушатели из разных стран, представляющих собой разные национальности. Разность в контингенте учащихся также создает некоторые проблемы, обусловленные разницей в культурах и ментальности. Эта разница вызывает различия в восприятии иностранцами образов обсуждаемых произведений, их поведения, взглядов. Так, например, поведение Дуни, героини повести А. С. Пушкина «Станционный смотритель», оставившей старика-отца ради любимого, не вызывает осуждения у европейских студентов, видящих в поступке

девушки отстаивание права на независимость и собственное счастье, которое иногда идет вразрез с представлением родителей о счастье их детей. В то же самое время такое поведение кажется неприемлемым для представителей восточных национальностей, в культурах которых культивируется безусловное послушание старшим. По их мнению, Дуня должна была пожертвовать собственным счастьем ради спокойствия отца. Еще один пример. Для учащихся из европейских стран характерно неприятие судьбы Наташи Ростовой, в соответствии с замыслом Толстого превратившейся из обаятельной, смысленной, талантливой девушки в сосредоточенную только на семейной жизни – муже и многочисленных детях – матрону. И наоборот, такой вариант судьбы Наташи кажется вполне естественным для слушателей с Востока и из Азии. Кроме того, следует быть осторожным в истолковании некоторых исторических событий и фактов биографии отдельных персонажей. Так, в лекции о жизни и творчестве А. С. Грибоедова нужно с большой деликатностью трактовать обстоятельства смерти писателя-дипломата от руки мусульманских фанатиков, в разговоре о перипетиях судьбы Сони Мармеладовой рекомендуется избегать слова «проститутка», коробящего ухо, например, учащимся из Китая.

Таким образом, мы видим, что основные проблемы в преподавании литературы на подготовительном отделении вызваны разным уровнем владения слушателями русским языком в одной группе, разбросом в представлениях иностранных учащихся о русской литературе, недостаточным знакомством с текстами изучаемых произведений, нехваткой или отсутствием фоновых знаний, а также разницей в культурах и ментальности слушателей, поступающих на подготовительное отделение университета из разных стран.

Переход на дистанционное обучение усложнил процесс преподавания и внес свои трудности – надеемся, что временные, – но это уже особый разговор.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ ЧЕРЕЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ (УРОВЕНЬ В 1)

В статье рассматривается вопрос об использовании художественного текста в качестве материала для формирования языковой грамматической компетенции на занятиях РКИ в группах студентов-нефилологов (уровень В1). Автор предлагает изучать грамматику, в частности предложно-падежную систему русского языка, в процессе чтения, обсуждения и анализа специально подобранных аутентичных текстов, а также представляет систему заданий, направленных в первую очередь на формирование языковой компетенции учащихся как необходимого условия речевой компетенции.

Ключевые слова: художественный текст; РКИ; грамматика; языковая компетенция; система заданий.

N. A. Kostiuk

Saint-Petersburg State University

Formation of language competence of non-philology students through literary text (level b1)

The article discusses the use of literary text as a source for the formation of linguistic grammatical competence in RCT classes in groups of non-philological students (level B1). The author proposes to study grammar, in particular, the prepositional-case system of the Russian language, in the process of reading, discussing and analyzing specially selected authentic texts, and also presents a system of tasks aimed primarily at the formation of students' language competence as a necessary condition for speech competence.

Keywords: literary text; Russian as a foreign language; grammar; language competence; system of tasks.

Аутентичный и учебно-аутентичный текст характеризуется функциональной, лексической и грамматической аутентичностью [6, с. 8–12], вследствие чего он обладает явными преимуществами перед учебными текстами-конструктами. Это проявляется, прежде всего, в содержательном и познавательном плане, соотносимом с информативным и культурологическим аспектами данного текста.

Работа с аутентичными и учебно-аутентичными текстами в аудитории выдвигает на первый план когнитивно-коммуникативную и когнитивно-развивающую цели обучения [1, с. 10].

Художественный текст, в том числе и учебно-аутентичный, являясь текстом более высокого порядка по сравнению с другими типами текстов, обладает мощным интеллектуальным и эмоциональным воздействием на учащегося. Использование таких текстов в обучении расширяет и усиливает когнитивные возможности, направленные на развитие у учащегося способности мыслить как на родном, так и неродном языке. Когнитивные установки направлены также на формирование личности, общее культурное развитие учащихся и развитие их творческих способностей. Заложенный в подобных текстах потенциал к обучению языку и к опосредованному диалогу культур в процессе преподавания РКИ позволяет говорить о тенденции использования именно художественных (аутентичных) текстов в качестве единицы обучения языку [2]–[5].

Учитывая специфику прагматической направленности мотивации студентов-нефилологов при обучении русскому языку и их неприятие аспектного преподавания, комплексное преподавание РКИ на основе аутентичных или учебно-аутентичных художественных текстов представляется оптимальным решением проблемы, если говорить об общем курсе русского языка и не рассматривать вопрос об обучении языку специальности. Чтение и художественных, и учебных текстов позволяет в равной степени формировать языковую компетенцию учащихся, понимаемую как знание системы языка и его подсистем [8, с. 67]. Однако в случае с художественными текстами обучение в большей степени ориентировано на выражение смысла, чем на форму в отрыве от содержания; студенты в большей степени работают со смыслами, заложенными в тексте, что вырабатывает у них определенные ценностные ориентации. Все сказанное мотивирует учащихся к освоению языка.

Иллюстрацией к приведенным выше теоретическим положениям может служить анализ использования на занятиях РКИ в группах уровня В1 учебно-аутентичного текста по рассказу В. Голышкина «Когда споткнется Дед Мороз». Этот текст для работы в аудитории преподаватель привлекает при прохождении темы «Родительный падеж имен существительных и прилагательных (множественное число)». При знакомстве с текстом бросаются в глаза

многочисленные авторские употребления имен существительных и прилагательных в форме родительного падежа множественного числа. Естественность употребления таких форм обеспечивается функциональной аутентичностью текста, например:

«На улицах было очень много разных дедов-морозов: маленьких, высоких, худых, весёлых и толстых. Не было только грустных дедов-морозов, потому что грустных дедов-морозов на свете не бывает».

«В Новый год все деда-морозы идут по снегу всех городов с подарками. И все знают, что у всех дедов-морозов в мешках много самых разных подарков для девочек и мальчиков: много розовых зайцев, шоколадных медведей, нарядных кукол, маленьких машинок, леги-конструкторов, умных книжек и разных других вещей».

Грамматические комментарии даются преподавателем при чтении текста и, в случае необходимости, параллельно с работой над его содержанием. Отсутствие традиционных специальных грамматических упражнений на отработку изучаемой формы компенсируется другими, разнообразными видами работ письменного и устного характера. Выполнение многочисленных заданий, затрагивающих все виды речевой деятельности, требует от учащегося наблюдения за использованием существительных и прилагательных в родительном падеже множественного числа, нахождения искомой формы слова в тексте, использования данной формы слов в письменном задании или в устном ответе. Речь идет о многократном использовании одной и той же грамматической формы, что способствует быстрому ее усвоению, так как «эффективность долговременной памяти определяется за счет систематического повторения семантически закодированной информации» [7]. Разнообразие заданий и заложенный в них творческий элемент, как правило, снимают вопрос об отсутствии интереса к их выполнению.

Так, работа над содержанием текста начинается с задания: «Отвечайте *да* или *нет*» на определение правильности / неправильности высказывания. Задание направлено на проверку понимания содержания текста:

1. На улице было много маленьких, высоких, худых и грустных дедов-морозов.

2. На улице было много маленьких, высоких, худых и веселых дедов-морозов.

Следующее задание предполагает цитирование из текста, т. е. использование репродуктивной формы работы. При цитировании учащийся отбирает и использует материал данного текста, который содержит формы имен существительных и прилагательных в родительном падеже множественного числа. При этом учащийся ориентирован на решение определенной смысловой задачи: «Найдите в тексте и выпишите фразы, которые доказывают, что ... »

1. Деда-морозы выглядят, как люди. 2. Деда-морозы не такие, как люди. 3. Деда-морозы приходят всегда с подарками.

Задания множественного выбора: «Проверьте, как вы поняли текст. Выберите правильные ответы» содержат три варианта ответа, в каждом из которых по возможности используется одна и та же изучаемая грамматическая форма:

1. Почему на улице не было грустных дедов-морозов?

- а) потому что грустных дедов-морозов дети не любят
- б) потому что грустных дедов-морозов на свете не бывает
- в) потому что грустные деда-морозы остались дома

2. Какие подарки были для девочек?

- а) много розовых зайцев и нарядных кукол
- б) много маленьких машинок
- в) много леги-конструкторов

И, наконец, задание на восстановление текста: «Слушайте текст. Вставьте пропущенные окончания прилагательных и существительных/имен прилагательных / имен существительных» нацелено на формирование у учащихся определенных навыков аудирования; одновременно при этом, так же как и при выполнении других заданий, у учащихся формируется языковая грамматическая компетенция.

Домашняя подготовка к беседе предполагает смысловой анализ текста и включает в себя вопросы дискуссионного характера:

1. Почему дедов морозов так много, что во время марша не видно, где они кончаются? 2. Как вы думаете, почему не бывает грустных дедов морозов? 3. Как можно объяснить тот факт, что мы не видим лиц дедов морозов? Может быть, они хотят, чтобы люди не видели их лиц? Или деда морозы – волшебники и всё могут? У вас есть другое объяснение?

Во время дискуссии студенты выполняют творческое упражнение и представляют подготовленные речевые высказывания, активизируя в речи лексику и грамматику учебно-аутентичного тек-

ста. Вместе с тем такие тексты предоставляет преподавателю возможность вывести студентов на уровень неподготовленной мини-дискуссии. Так, например, вопрос *Мальчик действительно был свидетелем новогоднего марша дедов морозов?* убеждает в том, что учебно-аутентичный (художественный) текст дает возможность формулировать вопросы таким образом, чтобы провоцировать множественность ответов, что стимулирует речевое общение в аудитории. Кроме того, вопросы для обсуждения (предполагающие обязательное использование в ответах формы родительного падежа множественного числа существительных и прилагательных) вырастают из проблемной ситуации, представленной и описанной в художественном тексте.

Рассмотренные в статье виды работ и заданий при использовании художественной литературы в качестве материала обучения на уроках РКИ позволяют сделать выводы об огромном потенциале художественного текста для формирования языковой грамматической компетенции учащихся на уровне В1.

Литература

1. Барышников, Н. В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком: автореф. дисс. д-ра пед. наук. – СПб, 1999. – 27 с.
2. Гончарук, Е. Ю. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного (рассказ В. Токаревой «Кошка на дороге») // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – ДФУ, 2010. – С. 57–59.
3. Гураль, С. К. О свойстве грамматической аутентичности речи обучаемых / С. К. Гураль, Л. А. Митчелл // Язык и культура. – М., 2015. – С. 173–181.
4. Кулибина, Н. В. Обучение чтению (на материале художественных текстов) / Н. В. Кулибина, Л. С. Журавлева, М. Д. Зиновьева. – М., 1984. – 96 с.
5. Кулибина, Н. В. Написано женщинами. Пособие по чтению для изучающих русский язык как иностранный. – М., 2004. – 272 с.
6. Мильруд, Р. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Р. П. Мильруд, Е. В. Носонович // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 8–12.
7. Психологический словарь терминов. Большая психологическая энциклопедия онлайн: http://www.onlineslovari.ru/dic-psycho/d/dolgovremennaja_pamjat.html
8. Шаповалов, Л. Н. Методика обучения иностранным языкам: теоретический курс – М., Флинта, 2020. – 296 с.

УДК 821.161.1(575.1-25)Rubina

Лукина А. С.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОБРАЗ ТАШКЕНТА В РОМАНЕ Д. РУБИНОЙ «НА СОЛНЕЧНОЙ СТОРОНЕ УЛИЦЫ»

В статье представлена специфика формирования образа Ташкента, связанная с особенностями повествовательной структуры романа. Выявлена важность в этой многослойной структуре нарратива-воспоминания, в рамках которого складывается образ города. Показана важность коммуникативных условий доверительного откровенного общения, когда говорящий делится «индивидуальным пространством» Ташкента с собеседником, который рассматривается как конфиденант. В статье показана роль формы нарратива-воспоминания в создании изобразительной конкретности образа Ташкента и его эмоциональной составляющей, обусловленных позицией говорящего как очевидца и свидетеля событий.

Ключевые слова: нарратив; воспоминание; конфиденант; роман; образ города; Ташкент; Дина Рубина.

A. S. Lukina

Saint-Petersburg State University

The image of Tashkent in the novel by D. Rubina «On the sunny side of the street»

The article presents the specifics of the formation of the image of Tashkent, associated with the peculiarities of the narrative structure of the novel. In this multi-layered structure, the importance of the narrative-memory, within which the image of the city is formed, is revealed. The article shows the importance of the communicative conditions of confidential frank communication, when the speaker shares the «individual space» of Tashkent with the interlocutor, who is considered as a confidant. The article shows the role of the narrative-memory form in creating the visual concreteness of the image of Tashkent and its emotional component, due to the speaker's position as an eyewitness and witness of events.

Keywords: narrative; memory; confidant; novel; image of the city; Tashkent; Dina Rubina.

«В этой книге я оплакала и попрощалась с тем
Ташкентом, который очень любила»

Дина Рубина. Документальный фильм «На солнечной стороне улицы»

Одна из ведущих тем романа «На солнечной стороне улицы» (2006) – образ Ташкента, включающий компоненты естественно-

природного и культурно-исторического пластов, но хронологически маркированный рамками военного и послевоенного времени. Образ города создается в романе двумя разными повествовательными формами: с одной стороны, Ташкент предстает как пространство разворачивающихся событий, изложенных традиционным рассказчиком, с другой стороны, в ретроспективном плане, в перволичных воспоминаниях бывших ташкентцев, как сохраненные их памятью представления и эмоционально окрашенные впечатления о дорогом месте их прошлой жизни. В романе мы выделили два типа реализации воспоминаний о Ташкенте: 1) воспоминания бывших жителей Ташкента, которые обращаются к автору романа; 2) воспоминания родителей автора – посвящение («Родителям») [1, с. 124] – поддерживающиеся наводящими, уточняющимися вопросами самого автора. «Картинки» памяти отца и матери автора, бывших ташкентцев – «голоса» романа – стереоскопически накладываются друг на друга. Образ Ташкента предстает в ходе доверительной беседы, откровенного разговора бывших ташкентцев и автора. Такая установка на искренний обмен живущими в памяти собеседников слуховыми и зрительными представлениями эмоционально окрашивает образ города как общего и объединяющего мира для всех, кто с ним был связан. Авторский взгляд на образ города выводит на символическую метафору романа и интерпретацию заглавия, потому что «Именно в зрительной и слуховой памяти зарождается метафора города-солнца» [1, с. 126]. Приведем пример диалога, иллюстрирующий как коммуникант откровенно делится воспоминаниями о городе – «индивидуальным пространством».

Воспоминание представляет собой *нарративный диалог*. Композиционно текст состоит из *собственно нарратива* (воспоминания) и *фатического метатекста* (поддерживание контакта со слушателем), поэтому будем рассматривать его с точки зрения *дискурсивной структуры нарратива*, включающего:

Метатекстовый ввод

(А.) «← Да нет, милая вы моя, все не так скоро делалось! И вообще, делалось-то как бы и не людьми, а безумной воронкой эпохи, которая всасывала всех нас в какую-то *гигантскую утробу оцепенелого ужаса, голода и хаоса войны...*

Вы извините, что я так сразу, и сразу – с критикой. Вы сказали, что собираете воспоминания бывших ташкентцев, как вы выра-

зились – „голоса унесенных ветром“ – ну, и я обрадовался. И хотя в Ташкенте я был только в детстве, в эвакуации, а потом вернулся в Саратов, я все же считаю себя вправе тоже „подать голос“. Так что вот, *посылаю запись...*» [2, с. 17].

В метатекстовом вводе заключается иницирующая реплика «*Так что вот, посылаю запись*», распределяющая речевые партии между коммуникантами и настраивающая на открытость, откровенность повествования. Также заданы тема «*воспоминания бывших ташкентцев, как вы выразились – „голоса унесенных ветром“*» и жанр речевого продукта – *воспоминание*. Фатический метатекст настраивает на дружескую, доверительную тональность, которая формируется, в частности, в обращении к адресату «*милая вы моя*».

В речи говорящего выражена оценка, проявляющая его эмоциональное отношение к событиям, открытая экспликация чувств в экспрессивно-оценочных языковых средствах формирует тональность текста, его эмоциональную окраску. События, происходившие в далёком прошлом, адресант оценивает метафорически: «*безумная воронка эпохи*», «*гигантская утроба оцепенелого ужаса, голода и войны*», тем самым подчеркивая бессилие людей перед катастрофическими событиями времени и тяжесть перенесенных испытаний. Таким образом, образ Ташкента в романе окрашен острыми и трагическими чувствами, пережитыми жителями во время войны.

В речи автора-собеседника используется словосочетание «*голоса унесенных ветром*», которое позволяет почувствовать его отношение к бывшим жителям Ташкента, соучастие их судьбам и искреннюю потребность собрать воспоминания. Фразеологизм «*унесенные ветром*» подчеркивает утрату не только реалий прошлого, но и людей. Потребность собрать «голоса» вызвана и тем, что автор через рассказы людей сам проживает и раз за разом возвращается в «*<...> родной город <...> место воспоминаний, печали <...>*» [2, с. 5], в город, который, как она говорит, «*заитрихован моей угрюмой памятью <...>*» [2, с. 5]. Для автора собирание воспоминаний земляков-ташкентцев является *экзистенциальной потребностью* для «*обнаружения себя в бездонных водах времени*» [2, с. 429]. Это также характеризует адресата как «своего», как разделяющего чувства и переживания ташкентцев, дополняет его образ «конфиданта», причастного городу и людям, к судьбе которых он неравнодушен.

Корпус нарратива (собственно повествование)

Собственно нарратив состоит из пяти *нарративных эпизодов*. Откровенность общения проявляется в реализуемой говорящим потребности выразить и донести до собеседника картины давней жизни в Ташкенте во всей подробности и детальности изображения, вновь представить и пережить в своем рассказе события прошлого. Каждый эпизод вводится словом с семантикой памяти «*Я-то помню*» (A1), «*Помню*» (A2), (A4), (A5), «*А вот ещё картинка*» (A3). Говорящий руководствуется установкой вызвать в сознании Слушателя живые картины: «Представьте, что...», этому служат формы настоящего времени глагола (репортажное настоящее), зрительные и слуховые детали, вызывающие наглядно-чувственные представления.

<...> (A.2) Помню, на этой, залитой солнцем и застланной одеялами, площади лежала женщина в беспомощности. У нее было сухое, обтянутое кожей лицо и губы, иссеченные глубокими кровавыми трещинами. Кто-то сжалился и смазал эти кровоточащие трещины постным маслом, и вдруг она, не открывая глаз, судорожно принялась слизывать масло с губ...<...> [2, с. 17]

Это воспоминание представляет собой *сообщение*. Модус «я видел» – «женщина в беспомощности», ослабевшая от голода и жажды. Имплицитно через внешнюю изобразительную деталь выражены крайняя степень истощения, страдания, перенесенные испытания, образ, сохраненный детской памятью: «*сухое, обтянутое кожей лицо*», «*губы, иссеченные глубокими кровавыми трещинами*», «*судорожно принялась слизывать масло с губ*».

Метатекстовая концовка

(A.) Шестьдесят пять лет прошло, а эти картины у меня перед глазами, как вчерашний день... И вообще, сколько за плечами осталось – Саратов, Москва, десятки городов... Вот сейчас и до конца уже – Марбург, а я до сих пор, стоит только закрыть глаза, так ясно представляю себе эту улочку, по которой мы с мамой идем, – высоченные кроны чинар сплетаются над головою в зеленый солнечный тоннель...» [2, с. 17].

Метатекстовая концовка, подчеркивает важность тех образных картин, которые остались в сознании героя: «*эти картины перед глазами*», «*сколько за плечами осталось*», сравнение «*как вчерашний день*», эвфемизм «*до конца уже*», добавляя к образу Ташкента

важные штрихи лично пережитого, важного для личности, хранимого в памяти в течение всей жизни.

Таким образом, образ Ташкента проявляется не только в описании самого города, но и в изображении отношений между горожанами, местных к приезжим, друг другу. Тема Ташкента в нарративном диалоге-воспоминании раскрывается через подробное изображение картин жизни, запечатленных памятью говорящего, через представление ярких наглядно-изобразительных деталей (зрительных, слуховых), отбор реалий внешнего мира Ташкента, отражающих восприятие и личный опыт говорящего. Образ города насыщен эмоциональным отношением, что передается во многом благодаря откровенной тональности речи, сопровождающей достоверное, правдивое изображение, представленное как лично пережитое.

Образ города также связан с отношением говорящего к военному времени, людям и их сложным судьбам. Модальный аспект речи, окрашивающий образ Ташкента, проявлен в откровенности воспоминаний, где изобразительная яркость и конкретность сочетается с чувствами, оценками, отношением и переживанием перволичного рассказчика, которыми он делится с адресатом в доверительном разговоре.

Установлена важность изобразительной конкретности образа, усиленной представлением от 1-го лица картин городской жизни военного и послевоенного времени. Проанализирована эмоциональная сторона образа Ташкента, которая связана с откровенным, доверительным характером общения с адресатом, с одной стороны, и, с другой стороны, – с активным включением в рассказ о ташкентской жизни говорящего его чувств и переживаний, эмоционально окрашивающих образ.

Литература

1. Алексеева, Н. В. «Ташкентский роман» Д. Рубиной «На солнечной стороне улицы»: социокультурный феномен города, рожденного «Ветрами исторических потрясений» // Политическая лингвистика. – 2010. – № 3 (33). – С. 124–127.
2. Рубина, Д. На солнечной стороне улицы: роман – Москва: Эксмо, 2020. – 432 с.

УДК 811.161.1'243:821.161.1:378.147

Максимова А. Л.

Центр «Златоуст», Санкт-Петербург

РУССКИЕ КЛАССИКИ В СЕРИИ АДАПТИРОВАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ РКИ И ЛЮБИТЕЛЕЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

В работе описаны принципы составления хрестоматии по русской классической литературе для изучающих русский язык как иностранный на уровне В1 и методы адаптации текстов для домашнего чтения.

Ключевые слова: домашнее чтение, адаптированная литература для уровня В1

A. L. Maximova

Center "Zlatoust", Saint-Petersburg

Russian classics in the series of adapted masterpieces for RFL students and amateurs of Russian culture

The paper describes the principles of compiling the anthology in Russian classic literature for learners of Russian language as inostranny at the level of B1, and methods of adaptation of texts for home reading.

Keywords: easy reading, adapted literature for the level B1

Современный читатель, желающий познакомиться с лучшими произведениями классической литературы, отечественной или зарубежной, не может осуществить свое желание из-за: а) огромного объема произведений, относимых к классике, б) ограниченного количества времени, в) перенасыщенности в последнее время публикаций художественной литературы различных жанров и невозможности, особенно иностранцам, сориентироваться в этом многообразии предлагаемой литературы.

К сожалению, проблеме отбора художественных произведений для чтения в иностранной аудитории нельзя считать решённой, несмотря на то что ежегодно как в России, так и за рубежом издаются многочисленные адаптированные произведения русских писателей.

Анализ методической и учебной литературы по данному вопросу позволил выявить основные требования к отбору художественных текстов в учебных целях. Прежде всего методисты предлагают при включении их в учебный процесс учитывать языковую

доступность и соответствие лексическим минимумам уровня. Для этого авторы пособий прибегают к количественной и качественной адаптации текста: сокращают нединамичные фрагменты, исключают многозначные слова, архаизмы и диалектизмы, просторечные слова и пр. Иногда учебная адаптация настолько упрощает и изменяет текст, что он не даёт представления об индивидуальности писателя. Многие методисты отдают предпочтение нравственной стороне произведения. Другие предлагают придерживаться тематического принципа.

Выдвигаются методистами и такие требования, как соответствие уровню владения изучаемым языком, учет национальности, личности обучаемого, его индивидуальные склонности и мотивация адресата.

Таким образом, можно заключить, что использование в учебном процессе художественных произведений в плане совершенствования русского языка признается всеми методистами и преподавателями-практиками.

При отборе художественных произведений в учебных целях мы учитывали их языковую доступность; социально-культурную значимость; мотивацию; узнаваемость; актуальность, целесообразность и престижность.

Кому же из русских классиков иностранцы отдают предпочтение при выборе книг для аудиторного или домашнего чтения и почему? Элементарный анализ интересов иностранных учащихся, произведенный нами в течение нескольких лет на различных курсах по РКИ, а также на специализированных узконаправленных индивидуальных стажировках в нашей стране и за рубежом показал, что выбор произведений русской художественной литературы для чтения всегда является целенаправленным и мотивированным.

Назовем основные мотивы выбора. В первую очередь, это прагматические цели: а) поддержать языковой уровень; б) закрепить, расширить свой словарный запас; в) активизировать разговорную речь в бытовом плане и по актуальным проблемам современной жизни. Следует не забывать, что в любом обществе существует понятие престижного и непрестижного чтения. Любому иностранцу, изучающему русский язык, приятно сообщить своим соотечественникам, что он, например, прочитал в оригинале Достоевского или Тургенева, Солженицына или Пастернака, и эти книги

имеются у него в домашней библиотеке. При выборе отдаётся предпочтение обычно чему-то известному, чем неизвестному. Иностранец, который выбирает книгу для чтения, как правило, ожидает не тяжёлую работу, а отдых, комфортное чтение, то есть сочетание приятного с полезным. Естественно, мы не говорим о студентах-филологах.

Замысел предлагаемой нами хрестоматии адаптированных произведений русских классиков для иностранных учащихся и любителей русской культуры подводит своеобразный итог нашей многолетней работы по методической интерпретации классических образцов русской художественной литературы. В ней представлено творчество одиннадцати писателей, разных индивидуальностей и судеб. Произведения, включенные в хрестоматию, рассказывают о жизни России и ее людях в различные исторические периоды, при этом система заданий акцентирует внимание учащихся на общечеловеческих, вневременных ценностях.

Основными задачами книги являются: а) представление изучающим русский язык как иностранный или второй методически выверенного организованного материала, расширение их словарного запаса, активизация устной речи по актуальным нравственным и философским проблемам; б) знакомство с дополнительной страноведческой информацией географического и исторического характера; в) знакомство с духовным миром, бытом, менталитетом русских людей; г) облегчение восприятия произведений живописи, музыки, театра, кино, в которых интерпретируются художественные произведения русских классиков; д) помощь в адекватном восприятии и оценке подтекста речи русских, которые широко используют в речи скрытые цитаты, перефразировки, разнообразные ссылки на обязательные произведения, известные каждому русскому грамотному человеку. При выборе произведений русских классиков мы руководствовались не только коммуникативной направленностью, но и поставленными в них общими проблемами человеческого общения, понятными для людей независимо от национальности.

Путем сравнительно-сопоставительного метода был произведён лингвистический анализ текста, определены способы и приёмы адаптации текста, к которым относятся: сокращение, выявление лексики, не входящей в указанный лексический минимум, изъятие их из текста и замена синонимами, входящими в этот минимум (си-

нонимические замены и сокращения рассматривались нами как наиболее предпочтительные по сравнению с пересказом текста с целью сохранения всех значимых реалий произведения и авторского стиля).

Языковой минимум соответствует в основном уровню ТРКИ-1/В1 и выверен с учетом требований к соответствующему уровню и лексическому минимуму Российской государственной системы тестирования по русскому языку граждан зарубежных стран, включающему примерно 2300 лексических единиц.

При адаптации произведений мы использовали дополнительные справочные источники – лингвистические, толковые, этимологические, исторические и специальные словари.

Хрестоматия состоит из 11 разделов, посвященных отдельным авторам, – писателям-лауреатам Нобелевской премии И. Бунину, М. Шолохову, А. Солженицыну, И. Бродскому, а также И. Тургеневу, Ф. Достоевскому, Л. Толстому, А. Чехову, А. Островскому, В. Распутину, К. Паустовскому.

Помимо самих произведений, которые могут быть интересны широкому кругу читателей, в хрестоматию включены дополнительные материалы, позволяющие использовать их для работы с будущими специалистами-филологами. Это: 1) биография писателя; 2) выступление при вручении Нобелевской премии (И. Бунин, М. Шолохов, Б. Пастернак, И. Бродский); 3) лингвострановедческий комментарий и список слов, выходящих за пределы заявленного лексического минимума; 4) вопросы для контроля понимания содержания произведения (вопросы формулировались таким образом, чтобы вернуть читателя к существенным деталям, которые могут ускользнуть от внимания иностранца и подсказать пути осмысления произведения). Многообразие вопросов дает возможность использовать их выборочно в зависимости от уровня языковой и литературной подготовленности иностранного читателя.

Данное пособие может быть использовано преподавателями при работе со студентами-русистами филологических факультетов, с учащимися курсов и языковых школ, которые уже прошли определенную языковую подготовку и могут изъясняться на русском языке, а также со слушателями курсов повышения квалификации зарубежных преподавателей русского языка.

Надеемся, что предложенная нами методика упрощения языкового материала в пределах определенного лексического минимума поможет иностранному читателю, даже слабо владеющему русским языком, прочесть художественные произведения русских классиков и познакомиться с русской культурой, ибо в этом мы видим залог дальнейшего успешного овладения русским языком в полном объёме.

УДК 811.161.1'243:821.1 61.1:378.147

Малышева Н. Г., Малышев Г. Г.

Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ УСТОЙЧИВЫХ СЮЖЕТОВ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Статья посвящена проблеме интерпретации сюжета о Дон Жуане в русской литературе – в драме А. С. Пушкина «Каменный гость» и стихотворении А. А. Блока «Шаги командора». В статье также дана краткая предыстория развития темы в европейской литературе.

Ключевые слова: сюжет; интерпретация; трагедия; катастрофический.

N. G. Malysheva, G. G. Malyshev

Saint-Petersburg Rimsky-Korsakov State Conservatory

Interpretation of stable plots in Russian literature in Russian language teaching

The article is devoted to the problem of interpretation of the plot about Don Juan in Russian literature – in the drama by A. S. Pushkin "The Stone Guest" and the poem by A. A. Blok "The Commander's Steps". The article also provides a brief background to the development of the topic in European literature.

Keywords: plot, interpretation; tragedy; catastrophic.

Вновь поднимая вопрос об использовании литературных текстов на уроках русского языка в иностранной аудитории, представляется интересным обратиться к великим метасюжетам, получившим свои воплощения в разных национальных литературах. Именно подобный ракурс позволяет задать определённый уровень дискуссии в аудитории, коснуться отчасти страноведческих и, более широко, культурологических аспектов в процессе преподавания

русского языка. При этом, безусловно, предполагается высокий уровень языковой компетенции реципиентов.

Среди устойчивых архетипических сюжетов, наверное, одной из самых знаковых является история Дон Жуана, претворённая не только в разных жанровых формах собственно литературы – драма, поэма, лирическое стихотворение, но и в других видах искусства – в музыке, прежде всего. Парадокс притягательности данного универсального сюжета в бесконечной возможности его интерпретаций.

Как известно, одной из первых литературных обработок средневековой испанской легенды о Дон Хуане стала пьеса испанского же драматурга Тирсо де Молины «Севильский озорник, или Каменный гость». Будучи католическим монахом, Габриэль Тельес, взявший творческий псевдоним де Молина, задаёт весьма примечательный модус бытования данного литературного образа, усложняя однозначный морализаторский контекст: его Дон Хуан не просто аморальный сластолюбец, авантюрист и убийца, влекомый лишь жадой наслаждений. Он ищет власти над душевной жизнью женщины, его влечёт духовное насилие как акт торжества над женской природой: «...*всегда моим величайшим удовольствием было соблазнить женщину и, обесчестив, покинуть её*».

Следующим значительным воплощением темы была комедия Мольера «Дон Жуан, или Каменный пир» с её привнесёнными «французскими» нюансами и сатирическим характером, во многом отвечающим эстетическим и этическим требованиям эпохи автора.

Эпоха романтизма реабилитирует героя. Углубляет его судьбу до трагедии. Аморальность поступков приобретает характер духовного ответа на экзистенциальный диссонанс между прозаической, принципиально не потенциальной реальностью и трансцендентным, принципиально недостижимым идеалом. В этом неразрешимом конфликте чувственная любовь к физической красоте видится герою как возможное преодоление противоречия, ибо физическая красота воспринимается им как феномен разомкнутый в обе сферы – духовную, идеальную и материальную, телесную, воплощённую.

Таким мы видим героя у Гофмана в его новелле «Дон Жуан». Попытка героя приобщиться к идеалу через чувственное наслаждение разрушает гармонию момента и разрешается катастрофой. Примечательно, что судьба героя разворачивается на фоне темы музыки, которая, как и красота, и любовь, тоже является феноменом

амбивалентным, пограничным, причастным и реальному, и идеальному. Надо помнить, что тема музыки есть и в пушкинском «Каменном госте»: она отражена в эпиграфе к драме и в словах Лауры («Одной любви музыка уступает, но и любовь – мелодия»). Невозможность приобщиться к идеальному вызывает в гофмановском герое мстительное чувство по отношению к женщине, в некотором роде продолжая, но по-новому освещая поведенческую логику персонажа, которую задаёт Тирсо де Молина.

Несколько иная романтическая трактовка героя обнаруживается у Байрона в поэме «Дон Жуан». Английский поэт весьма вольно варьирует сюжет и свою авторскую интенцию отражает в жанровом определении произведения – «эпическая сатира». Выразителем высокого критического модуса в поэме является не герой, а сам автор в лирических отступлениях, и пафос его критики направлен против современного ему буржуазного общества. Дон Жуан же у Байрона – образ естественного человека, живущего земными страстями. При этом надо особо отметить, что в отличие от иных трактовок, в которых герой представлен как безусловно активное и даже разрушительное начало, у Байрона он увиден фигурой принимающей, почти пассивной (история его отношений с графиней Фиц-Фальк).

А. С. Пушкин преодолевает романтические тенденции и в построении сюжета (в «Каменном госте» Дон Гуан более не скиталец), и в персонажной характеристике (главный герой – это достоверный человек достоверного топоса и достоверной эпохи – об этом говорил Ф. М. Достоевский в своём слове о Пушкине), и в мотивировках поступков героя. Необходимо помнить, что «Каменный гость» – это часть сверхтекстового единства, вне которого невозможно верно интерпретировать пушкинские открытия в данной теме. «Маленькие трагедии» есть антология высокого и трагического эгоцентризма западного типа мироотношения.

Как известно, Пушкин видоизменяет сюжет: Командор, бывший в оригинальной легенде отцом донны Анны, превращается в её мужа. Таким образом, любовный треугольник, который существовал и у Тирсо де Молины (Дон Хуан пытался соблазнить невесту своего приятеля), значительно усложняется в пушкинской драме: Гуан – донна Анна – покойный /убиенный Гуаном муж Командор. Знаковым является тот факт, что Гуан убивает Командора прежде,

чем узнаёт донну Анну и не из-за неё. Таким образом, весь конфликт начинает аккумулироваться не вокруг любовного переживания как такового, не вокруг момента нравственного перерождения Гуана после встречи с донной Анной, о чём пишут некоторые исследователи, а вокруг парадоксальных притязаний героя.

Он не пытается присвоить чужую любовь, как это было в ранних версиях данной истории. Донна Анна не любит Командора, но её связывает с ним идея нерушимости нравственного долга, обет, данный Богу. И именно на это посягает Дон Гуан Пушкина. Открытие поэта бесконечно велико: он постигает истоки демонического не в романтическом дискурсе, а за пределами данной эстетической системы, он открывает демоническое в достоверной реальности, в контексте человеческих отношений, предвосхищая творческие прозрения Достоевского. Мотив наказания в трагедии становится ведущим, утверждая непреложность духовного закона: предельный эгоцентризм фатально катастрофичен.

Тема получает развитие в стихотворении А. Блока «Шаги командора», включённом поэтом в цикл «Возмездие». Общей темой цикла является трагедия безлюбивого существования, которое манифестируется растянутым, деформированным циклическим временем, порождающим пустоту пространства, звучат мотивы смерти, небытия. Устойчив для цикла и мотив ночи. В «Шагах командора» он из категории времени превращается в категорию пространства – внешнего, связанного с библейским образом «тьмы внешней».

Блок раскрывает историю персонажной триады Дон Жуан – донна Анна – Командор как явление апокалиптическое. Он трактует её как конец человеческой истории. Мотив отмеренных мгновений чрезвычайно важен для данного текста. Сам сложный пространственно-временной континуум блоковского произведения соединяет в себе конкретное и абстрактное («Тяжкий, плотный занавес у входа» и «Настежь дверь. Из непомерной стужи»), а также сиюминутное процессуальное настоящее, прошлое и будущее (об этом говорят и видо-временные формы глаголов, и современный образ «мотора», врывающийся в исторические испанские реалии). Возвещающие звуки в тексте Блока («Слышно пенье петуха», «В снежной мгле поёт рожок») аналогичны трубам ангелов Апокалипсиса.

В начале XX в. поэт вновь самобытно видоизменяет сюжет: на момент вступления на сцену Командора донна Анна уже мертва

(«Анна, Анна, сладко ль спать в могиле?»). Таким образом, Блок разворачивает историю преступления – экзистенциального, завершающего мировую историю. Финал с обобщённым обращением: «Донна Анна в смертный час твой встанет. Анна встанет в смертный час» – размыкает происходящее до масштабов образа Страшного суда, а женщина наделяется ролью последнего и абсолютного свидетеля.

УДК 821.161.1:82-132:81'42

Мухина Д. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

НАЦИОНАЛЬНО-ДЕТЕРМИНИРОВАННЫЕ ЕДИНИЦЫ КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОМИЧЕСКОГО В РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ

В статье речь идёт о способности национально-детерминированных единиц служить средством создания комического эффекта в художественных текстах русских писателей XX–XXI вв.

Ключевые слова: советизмы; фразеологизмы; прецедентные феномены; функционирование в художественном тексте; комическое.

D. A. Mukhina

Saint-Petersburg State University

Nationally determined units as a means of representing comic in Russian fiction

The article says about the ability of nationally determined units to serve as means of comic effect creation in the fiction texts of Russian writers of the 20th–21st centuries

Keywords: sovietisms; phraseological units; precedent phenomena; functioning in literary text; comic.

Одним из важнейших вопросов лингвистических исследований является проблема изучения единиц, обладающих имплицитным значением и характеризующихся детерминированностью национальных и культурологических особенностей восприятия действительности представителей какого-либо этноса. В современной науке данные единицы принято называть национально-детерминированными. Вышеназванные единицы представляют со-

бой обширный пласт лексики русского языка, который может вызывать затруднения, связанные с введением и интерпретацией такого рода лексем и, следовательно, с чтением и восприятием текстов различных жанров в иностранной аудитории.

Как отмечает Пак Хен Чи, «одним из репрезентативных источников национально-детерминированных языковых единиц наряду с другими жанрами (мемуарная, научно-популярная литература, СМИ, реклама и др.) является художественная литература» [7, с. 250]. Действительно, художественная проза некоторых русских писателей XX–XXI вв. характеризуется частотным употреблением языковых знаков, при помощи которых отражаются культура и быт советской эпохи.

Анализ художественных произведений И. Ильфа, Е. Петрова, М. М. Зощенко, С. Д. Довлатова и М. Н. Кураева показывает, что национально-детерминированные единицы, используемые в текстах этих писателей, можно разделить на следующие группы: советизмы, фразеологические единицы, прецедентные имена, прецедентные тексты и прецедентные высказывания. Обратимся к краткому рассмотрению единиц каждой группы.

Под советизмами следует понимать безэквивалентные и фоновые лексические единицы, обозначающие реалии СССР и отражающие мировидение людей советской эпохи. Отличаются от советизмов фразеологизмы, характеризующиеся абсолютной безэквивалентностью и, как отмечает М. В. Мокиенко, обладающие «относительной устойчивостью, воспроизводимостью в готовом виде, экспрессивностью и целостным значением» [4, с. 6].

Прецедентные имена, прецедентные тексты и прецедентные высказывания образуют группу прецедентных феноменов. Опираясь на исследования Ю. Н. Караулова, мы под прецедентными феноменами будем понимать тексты, характеризующиеся культурной значимостью, широкой известностью и воспроизводимостью [3, с. 216].

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что вышеназванные группы национально-детерминированных единиц сближаются друг с другом ввиду наличия национально-обусловленного компонента в их семантической структуре. Однако следует также обратить внимание на ещё одну общую для них сферу – функционирование в художественном тексте.

Национально-детерминированные единицы обладают схожими функциями в художественной прозе. С одной стороны, данные

языковые единицы способны выполнять номинативную функцию в тексте, с другой же – они могут служить средством реализации комического, которое отражает «социально значимые противоречия действительности под углом зрения эмоционально критического отношения к ним с позиций эстетического идеала» [9, с. 153]. Приведём примеры репрезентации комического в художественной прозе при помощи национально-детерминированных единиц:

1. Советизмы:

...И мужчина, не задумываясь, тушит папиросу. Негр в щегольской одежде гангстера или чечеточника дружески ему подмигивает. Ты, мол, не робей. Марихуана – двигатель прогресса! Разудалов улыбается и поднимает чашку. Налицо единство мирового пролетариата...» [1, с. 138].

Как мы видим, объектом иронии С. Д. Довлатова является распространённая в СССР коммунистическая идея «единства мирового пролетариата». Соответствующий советизм используется для обозначения обыденной, немного абсурдной ситуации: Разудалову подмигивает «негр в щегольской одежде». Как нам кажется, благодаря этому, в тексте создаётся комический эффект.

2. Фразеологизмы:

...«Был светлый ледяной весенний день, и птицы кружили над городом, резкими голосами воздавая хвалу городским властям. Колоколамские птички, подобно гражданам, всей душой любили власть имущих» [2, с. 206].

В данном отрывке ирония И. Ильфа и Е. Петрова обусловлена неправдоподобностью описываемой ситуации: птицы и граждане Колоколамска «любили» представителей власти, которые обозначены в тексте при помощи фразеологической единицы «власть имущие».

3. Прецедентные имена:

«Местных жителей у нас считают чем-то вроде иностранцев. Если мы слышим английскую речь, то настораживаемся. В таких случаях мы убедительно просим: Говорите по-русски! В результате отдельные местные жители заговорили по-нашему. Китаец из закуской приветствует меня: – Доброе утро, Солженицын! (У него получается – "Солозениса")» [1, с. 8].

С. Д. Довлатов употребляет прецедентное имя «Солженицын» для того, чтобы высмеять стереотипные представления иностран-

цев, согласно которым русский писатель-эмигрант обязательно является С. И. Солженицыным. На наш взгляд, в данном отрывке национально-детерминированная единица служит средством передачи иронии писателя.

4. Прецедентный текст:

«Украдены были дрова. Во дворе нашего дома... А дрова, во всяком случае, дело драгоценное и святое. Как сказал поэт Блок:

И не раз и не два

Вспоминаю святые слова –

Дрова...» [5].

Для создания комического эффекта М. М. Зощенко использует прецедентный текст – отрывок из стихотворения А. А. Блока «Enjambements»:

Давид Самуилович! Едва

Альбом завели, – голова

Пойдет у Вас крúгом: не раз и не два

Здесь будут писаться слова:

«Дрова» [8].

Однако следует обратить внимание на то, что М. М. Зощенко видоизменяет стихотворение А. А. Блока, что, как нам кажется, усиливает авторскую иронию.

5. Прецедентное высказывание:

«"Так что ж вы до сих пор декорацию держите, не разбираете, площадей не хватает, стонете, письма пишете!.." – "Хотели до вашего приезда сохранить, уж больно красивая". – "Красивая, – с пониманием дела сказали вы, – только давайте не путать экономику и эстетику!". Вот так, творчески и впечатляюще, было использовано историческое предначертание Леонида Ильича Брежнева: "Экономика должна быть экономной" [6].

На наш взгляд, вышеприведённое прецедентное высказывание служит средством репрезентации сарказма М. Н. Кураева в адрес Л. И. Брежнева. На это указывает то, что «историческое предначертание» используется в обыденной ситуации: необходимо убрать декорации. Кроме того, как нам кажется, написание полной формы прецедентного имени «Л. И. Брежнев» также в некоторой степени передаёт саркастическое отношение автора к описываемому и к самому политическому деятелю.

Таким образом, национально-детерминированные единицы в художественной прозе могут быть средством репрезентации иронии

и сарказма, при помощи которых передаются насмешка и авторская оценка описываемого. Следовательно, комплексный анализ выше-названных единиц должен включать в себя не только рассмотрение семантических особенностей национально-детерминированных единиц, но и их функции в тексте, поскольку это необходимо для правильного восприятия и полного понимания русскоязычных художественных текстов иностранными учащимися.

Литература

1. Довлатов, С. Иностранка. – СПб.: Азбука, Азбука–Аттикус, 2019. – 160 с. – (Азбука Premium).
2. Ильф, И. Необыкновенные истории : повести, рассказы, очерки / И. Ильф, Е. Петров. – СПб.: Азбука, Азбука–Аттикус, 2018. – 384 с. – (Азбука-классика).
3. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – Изд. 7-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
4. Мокиенко, В. М. Образы русской речи: историко-этимологические очерки фразеологии – 3-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 464 с.
5. Моя библиотека – Том 2. – [Электронный ресурс]. – URL.: <https://mybiblioteka.su/tom2/> (дата обращения: 3.01.2021).
6. Новый Мир. – [Электронный ресурс]. – URL.: <http://www.nm1925.ru/> (дата обращения: 13.01.2021).
7. Пак Хен Чи. Комментирование национально-детерминированной лексики русского языка (на фоне корейского языка) // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 9. – 2007. – Вып. 2. – Ч. II. – С. 249–252.
8. Русская поэзия. Стихи русских поэтов. – [Электронный ресурс]. – URL.: <http://rus-poem.ru/> (дата обращения: 5.01.2021).
9. Эстетика: Словарь / под общ. ред. А. А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

УДК 821.161.1: 087.5:811.161.1'243Bianki

Назаревская В. В.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ОБРАЗЫ ПТИЦ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ИХ МЕТОДИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ В. В. БИАНИ)

В статье представлен обзор птиц-персонажей книги В. В. Бианки «Наши птицы» и возможности использования собранного материала на занятиях по русскому языку как иностранному. Рассматриваются фрагменты рассказов, которые раскрывают образы птиц, обитающих в России, и являются

важными с языковой и (или) лингвокультурологической точки зрения. Показана работа с образами птиц с привлечением естественнонаучных данных и русских стереотипов мышления об этих птицах.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; детская литература; образы птиц в детской литературе; методика преподавания русского языка как иностранного.

V. V. Nazarevskaja

Herzen State Pedagogical University of Russia

Images of birds in children's literature and their methodological interpretation (on the material of stories by V. V. Bianki)

The article provides an overview of the bird-characters in the book "Our Birds" by V. V. Bianki and the possibility of using the collected material on the classes of Russian as a foreign language. Fragments of stories that reveal images of birds living in Russia and that are important from a linguistic and (or) linguocultural point of view are considered. The work with images of birds is shown with the use of natural science data and Russian stereotypes of thinking about these birds.

Keywords: Russian as a foreign language; children's literature; images of birds in children's literature; methods of teaching Russian as a foreign language.

Детская литература богата как источник представлений о характерных национальных чертах и способна познакомить иностранных студентов с лингвистическими и культурными фактами. В текстах отражается языковая картина мира, мы должны следить за семантикой буквально каждого слова, которая состоит не только из лексического понятия, но и из лексического фона [1, с. 25]. Также на материале детской литературы о природе возможно решение воспитательных задач. В современном мире актуальны экологические проблемы, проблемы жестокого обращения с животными [2], одним из способов предотвращения распространения таких негативных черт поведения является чтение об особенностях животного мира. Рассказы адресованы прежде всего детям, однако мы считаем, что этот материал может быть актуальным и в студенческой аудитории не только с учебной, но и с воспитательной точки зрения.

Лингвокультурологический анализ текста требует предварительной подготовки. Здесь мы говорим о работе со словесным воплощением образов персонажей читаемых произведений, в частности

сти тех рассказов, в которых появляются образы птиц, понятные носителю русского языка и культуры.

Большинство обучающихся института русского языка как иностранного Российского государственного университета им. А. И. Герцена – студенты из Китая, которые не знают многие образы русских птиц или воспринимают их по-другому, так как даже одному и тому же животному приписываются разные характерные черты в разных странах [3]. Студентам интересно познакомиться с русской картиной мира через образы, близкие носителям русского языка, но иностранные обучающиеся не знакомы с классическими произведениями, рассказывающими об этой стороне жизни. Воспринимая новые образы, вербализованные с помощью ярких метафор и эпитетов, студент погружается в языковую среду, увеличивает свой словарный запас, развивает коммуникативную компетенцию.

Для реализации сформулированных задач будет целесообразно обратиться к рассказам В. В. Бианки «Наши птицы». Важно отметить, что книга (1969 г.) сопровождается иллюстрациями дочери автора, которые можно использовать для наглядности в системе упражнений. Неизвестность или неверная трактовка некоторых образов птиц студентами-иностранцами в силу другой ментальности затрудняет адекватное понимание рассказов, именно поэтому необходимо заранее подготовить студентов к восприятию этих образов.

В рассказах В. В. Бианки находим более ста названий птиц. Перечислим их, для удобства расположив в алфавитном порядке: авдотка, аист, баклан, бегунок, беркут, бородач-ягнятник, бургомистр, веретенник, водяной пастушок, воробей, ворона, вяхирь, гагарка, галка, глупыш, глухарь, голубь-сизяк, горихвостка, грач, гриф, гусь, дергач, дрозд, дрофа, дудак, дятел, жаворонок, журавль, завирушка, зарянка, зяблик, иволга, кайра, кедровка, кеклик, клёст, козодой-полуночник, коноплянка, копытка, королёк, коршун, крачка, кречётка, кукушка, кукушка, кулик, куропатка, ласточка, лебедь, мухоловка, нырковая утка, овсянка, орёл, орлан-белохвост, пеликан, пеночка, перепёлка, пищуха, подкоренник, подорожник, полярный чистик, поползень, пуночка, рябчик, свиристель, сизоворонка, синица, сип, скворец, скороход, славка-черноголовка, снегирь, сова, сойка, сокол, соловей, сорока, стенолаз, стрепет, стриж, сыч, тетерев, тиркушка, трясогузка, тупик, улар, утка гага, фазан, филин, хо-

дулочник, цапля, чайка, чеканчик, черноголовка, чечётка, чибис, чиж, шилокловка, щегол, щур, ястреб.

С одной стороны, здесь есть такие птицы, которые обитают на российских просторах, но не столь известны широкой аудитории. Однако мы находим весьма интересными их характеристики в рассказах. Можно попросить студентов посмотреть слова-названия этих птиц в словаре, а если окажется, что они не знают их, можно использовать наглядность. Представим яркие фрагменты текстов о птицах:

1. особенности передвижения, поведения: трепещ крыльями, висят в воздухе, словно к облакам на ниточке подвешенные, **соколки-пустельги**; распластав крылья, прыжочками передвигается краснокрылый **стенолаз**; **кулички**... угрожая клювами, наступают друг на друга, как щитами, прикрываются воротниками, пригибаются к земле, кружатся, подсакивают, отсакивают, перескакивают друг через друга; **кайра** крыльями под водой, как руками, машет;

2. особенности образа жизни: пуночки... летят искать себе еду чуть не по всей нашей Родине; **чистик** одинаково хорошо летает по воздуху и под водой...; певчий **дрозд** обмазывает гнездо изнутри древесной трухой, смешанной с его клейкой слюной; **глупыш** – вечный скиталец;

3. особенности внешнего вида: беззвучной тенью мелькает в ночном воздухе серенький **козодой-полуночник**; весь раздувшись как **индюк**, хвост поставив торчком и распушив усы, важно расхаживает вокруг своей самки тяжёлый **дрофич** – и вдруг начнёт семенить ногами, приплясывать, кружиться на месте и подпрыгивать; **фазаны**, цветные, яркопёрые, длиннохвостые; **кулички-турухтаны**... с пышными цветными воротниками из перьев; яркопёрые крестоносые **клёсты**;

4. особенности издаваемых звуков: тетерева-косачи... звонко бормочут, сердито чужькают; **кулики**... с цыканьем и хорканьем носятся над лесом; **иволга** кричит пронзительно, коротко, радостно [4].

Для работы с этими фрагментами можно предложить ряд заданий, например: 1. Какие части тела птиц характеризуются в представленных фрагментах? 2. Какие глаголы используются для обозначения передвижения птиц? Чем они отличаются? Обратите внимание на обстоятельства образа действия. Расположите глаголы в

порядке увеличения скорости передвижения птицы. 3. Какие словесные характеристики птиц можно было бы применить и к человеку? Найдите эти фрагменты. Попробуйте придумать ситуацию, в которой человек вёл бы себя или выглядел бы таким же образом.

Есть и такие птицы, которым автор не даёт ярких характеристик, но включает в повествование, так как их можно увидеть в России, например: *тупик, гагарка, бургомистр, чиж, щегол, зяблик, чечётка, щур*.

С другой стороны, в список попадают слова, которые имеют эмоциональное и культурное значение, привязанное к национальным образам птиц. Представим яркие примеры характеристики этих птиц:

1. особенности передвижения: ловко проскальзывают в чаще длиннохвостые **сороки**; пролетят **синицы**, рассыплются по ветвям, начнут вертеться на них, точно крошечные обезьянки;

2. особенности издаваемых звуков: звонко, торжественно трубят **лебеди**, гогочут **гуси**; сильноголосые **журавли** курлыкают по зорям так громко, что их слышно за несколько километров; **совка-сплюшка** выговаривает нежным голосом; **аист** резко трещит двумя половинками своего длинного клюва – как трещотка трещит; каждый слышал полевого **жаворонка**, каждый радовался серебристым трелям его прекрасной нескончаемой песни. Жаворонок – певец утра, певец весны, солнца, радости; **соловей** – «певец любви, певец своей печали» – по словам великого Пушкина... начинает петь с вечера и поёт всю ночь;

3. особенности образа жизни: **ласточка** лепит домики свои из мягкой земли; **кукушки** улетели уже в конце лета, а кукушата только ещё учатся жить самостоятельно; **грачи, скворцы, галки, чайки** ходят за пахарями и выковыривают из поднятой земли личинок жуков; ночью охотятся за хомьяками, мышами, полёвками **совы** и **филин**; **ворон**... повсюду высматривает трупы павших зверей и уничтожает их;

4. особенности внешнего вида: красавцы **лебеди**; хохлатые и чёрные **жаворонки**; весь год все наши **вороны** серы; пёстрый **дятел** [4].

Говоря о самых распространённых птицах, необходимо отметить, что найденные в рассказах В. В. Бианки фрагменты являются важными с точки зрения лингвокультурологии. Эти характеристики

устойчивы для русского мировосприятия, они формируются русской языковой картиной мира и определяют её, однако могут не совпадать с объективной действительностью, что затрудняет их восприятие иностранцами. Так, важно задействовать естественнонаучные данные и русские стереотипы мышления об образах птиц. Интересно и важно проследить, какие стереотипы являются мотивированными и немотивированными естественнонаучными факторами. Эта предтекстовая работа поможет решить проблему адекватного восприятия рассказов. Сопоставление оформляется в виде таблицы (таблица 1): стереотип – научные предпосылки или данные об их отсутствии – фрагменты рассказов. В четвертую графу целесообразно добавить иллюстрации, сопровождающие художественные и научные тексты.

Т а б л и ц а 1 . Образ дятла

Стереотипы	Естественнонаучные данные	Художественный текст
<p>1. кабы на дятла не свой носок, никто б его в лесу не нашел; дятлу без носа как волку без ног [11, 2, с. 586], [8] – о том, что дятел звонко и громко стучит,</p> <p>2. <i>дятел груб долбит и дуб</i> [10] – о грубости дятла; <i>дятел и дуб продалбливает</i> [11, 1, с. 114] – о силе дятла,</p> <p>3. долбит или стучит как дятел, повторяет, как дятел, настойчиво как дятел [9] – о монотонном стуке дятла,</p>	<p>со своими сородичами они общаются стуком и барабанной дробью;</p> <p>мощным долотообразным клювом он расщепляет древесную кору и подгнившую древесину, отыскивая там пищу;</p> <p>клюв дятла долотообразной формы, острый и прочный, ноздри защищены... череп имеет пористую структуру, которая защищает мозг этих птиц от сотрясения;</p>	<p>без леса не могут жить дятлы;</p> <p>дятел носом об сухой сук звонко выбивает барабанную дробь;</p> <p>собственным носом дятлы долбят деревья, выдалбливают в них дупла; дятел... постучит по суку носом, крикнет отрывисто, сорвёт с ветки шишку и понесёт её в свою кузницу. Кузница у него на пне, там щель, дятел сунет в неё шишку и давай долбить, расклевывать;</p>

Стереотипы	Естественнонаучные данные	Художественный текст
4. Кто же врач? Зимой и летом Лечит дерево пинцетом? [8] – о дятле как о враче	дятел обследует деревья, собирает насекомых,... достают личинки короедов,... в природе дятлы играют важную роль их называют санитарами леса , но... в молодых посадках дятлы могут иногда причинить вред , раздалбывая древесину [5], [6], [7]	совсем особенную службу несут в лесу дятлы . Как внимательный врач, дятел осматривает, выстукивает, выслушивает каждое дерево. И если дерево заражено, ... дятел принимается долбить его... дятел не только вроде врача, он ещё и вроде плотника, за свою жизнь он выдалбливает десятки дупел.

На примере образа дятла видим, что стереотип о громком стуке дятла, конечно, реализуется и в художественных, и в научных текстах, а стереотип о грубости дятла – скорее, стереотип о прочности, где *грубый* является синонимом к ‘прочный, стойкий’ (здесь мы обращаем внимание на информацию о строении клюва, ноздрей и черепа дятла). Это подтверждается и похожим стереотипом о силе дятла. Стереотип о дятле как о враче реализуется в художественных текстах, но, как видим, в научных текстах он отражается только частично, следовательно, является не полностью оправданным.

Во время занятий студенты рассказали, что существующие фольклорные элементы их культуры указывают на другие характерные признаки образа дятла, например, они назвали дятла счастливой птицей. Студенты также отметили, что в Китае дятел характеризуется изобретательностью, является символом гениальных идей, а стук дятла сравнивают с ораторскими способностями человека. В конце студенты добавили и то, что дятла можно назвать лесным врачом. Так, мы видим, что далеко не все русские и китайские стереотипы мышления о дятле совпадают, а некоторые являются противоположными. Это вызывает определенную трудность при работе с текстами о птице, поэтому нужна предварительная работа с таблицами. Студентам необходимо дать задание сопоставить естественнонаучные данные и данные стереотипов, после чего можно попросить студентов выделить те характеристики птицы, на

основе которых создается художественный образ. Можно попросить студентов охарактеризовать клюв дятла, найти в рассказах или самостоятельно подобрать синонимы для слов из естественнонаучных текстов. Студенты могут попробовать самостоятельно объяснить стереотипы мышления о дятле и обнаружить их отражение или отсутствие в художественном тексте.

Тексты и предлагаемая система работы с ними могут быть фрагментарно использованы на различных дисциплинах («Практический курс первого иностранного языка», «Практикум по аналитическому чтению», «Лексикология», «Лингвострановедение») в соответствии с учебным планом и программами.

Литература

1. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.
2. Саратовова, О. В. Жестокое обращение с животными: постановка проблемы // Вестник Воронежского ин-та МВД России. – 2007. – С. 51–54.
3. Krikmann, A. Proverbs on Animal Identity: Typological Memoirs. – Tartu, 2001. – 84 p.
4. Бианки, В. В. Наши птицы. – Л.: Детская литература, 1969. – 48 с.
5. Большая детская энциклопедия «Мир животных». URL: <http://2i.su/animals/index.html> (дата обращения 11.01.2021).
6. Познавательный портал «Clow.ru». URL: <https://clow.ru/a-anim/112-2.html> (дата обращения 11.01.2021).
7. Энциклопедия животных – захватывающий мир природы. URL: <http://animalsglobe.ru/dyatlyi/> (дата обращения 11.01.2021).
8. Загадки и пословицы про дятла // Проект «Детский час». URL: https://detskiychas.ru/zagadochki/zagadki_pro_dyatla/ (дата обращения 11.01.2021).
9. Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/new/> (дата обращения 11.01.2021).
10. Пословицы про дятла // Большой сборник пословиц. URL: <http://poslovic.ru/blog/poslovice-pro-dyatla> (дата обращения 11.01.2021).
11. Пословицы русского народа. Сборник пословиц, поговорок, речений, приговоров, чистоговорок, прибауток, загадок, поверий и пр.: [в 2-х томах] / авт.-сост. В. И. Даль. 2-е изд. – СПб. М.: М. О. Вольф, 1879. 1323 с. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003893329#?page=1>, <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003893328#?page=1> (дата обращения 11.01.2021).

СПОСОБЫ ИНТЕГРАЦИИ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ ОМОНИМОВ В ПОЭТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

Статья посвящена роли межъязыковых омонимов в структуре поэтического текста. Межъязыковые омонимы рассматриваются как объекты авторской рефлексии на текстовом и интертекстуальном уровне. В семантических связях межъязыковых омонимов с контекстом отмечены ракурсы референции и концептуальной интеграции двуязычных значений.

Ключевые слова: поэтический текст, межъязыковые омонимы, контекст, концептуальная интеграция, контекстуальная омонимия.

N. P. Pinezhaninova

Saint-Petersburg State University

Ways of integrating of interlingual omonims in a poetic context

The article is devoted to the role of interlingual homonyms in the structure of a poetic text. Interlingual homonyms are considered as objects of author's reflection at text and inter text level. In the semantic connections of interlingual homonyms with context perspectives of reference and conceptual integration of bilingual meanings are marked.

Keywords: poetic text, interlingual homonyms, context, conceptual integrating, contextual homonymy.

Современное активное межъязыковое взаимодействие актуализирует использование двуязычных омонимов в поэтической речи в качестве одного из частных и спорадических приемов лингвопоэтики, который направлен, с одной стороны, на семантические возможности межъязыковой интерференции, и в этом отношении мы видим процесс, изоморфный общему процессу возникновения омонимов, поскольку в русском языке большинство омонимов составляют звуковые совпадения исконно-русских слов и заимствованных, прошедших транслитерацию, а в некоторых случаях и трансоминацию (расхождение в значениях). С другой стороны, способы представления межъязыковых омонимов в поэтическом тексте направлены на исследование контекстуального взаимодействия разноплановых элементов в структуре межъязыкового омонима.

Функциональные свойства межъязыковых омонимов устанавливаются художественной системой поэтического текста, который может быть ориентирован как на использование поэтики «асимметрии языкового знака» в ассоциативном уплотнении семантики, так и на языковую игру с синтезом языковых форм.

Межъязыковые омонимы как лингвистическое явление в поэтическом тексте могут быть выделены иноязычным написанием (обычно – латиницей), что маркирует выход текста за пределы русской языковой системы, становясь билингвальным знаком поэтической выразительности, заданном определенной авторской интенцией. Двуязычие омонима становится объектом авторской рефлексии в сопоставлении далеких значений разных языков, создавая авторскую мотивированность сопоставляемых значений, которая проявляется в способах их концептуальной интеграции в тексте или подтексте. Двуязычный омоним может быть представлен также русским словом, а функцию выделения и остранения, которую обычно выполняет иноязычная запись, переводя его в другую языковую систему, могут принимать на себя метатекстовые знаки выделения (кавычки, курсив), кроме того, в тексте может быть указание на значение слова как иностранного.

Дарья Суховой

таблетки принимаемые курсом
я запиваю квасом или морсом
из морса мерзко щерится латынь
а в квасе бродит качественно жизнь
культурная и прочая / живая
буреет кровь венозная такая [1].

Этот текст построен на игре синонимии и контекстуальной антонимии слов квас и морс, поскольку русские слова являются синонимами, общее значение которых – сладкие напитки, а сопоставление русского и латинского слов представляет собой контекстуальное противопоставление качеств этих напитков: квас, в котором бродит качественно жизнь, и морс, из которого мерзко щерится латынь (mors – смерть). Автором передано ироническое восприятие двупланового значения слова морс, а синонимия и контекстуальная антонимия становятся концептуальными способами интеграции межъязыкового омонима в содержательную структуру текста.

Двуплановая семантика слова морс неоднократно становилась объектом авторской рефлексии, при этом освоенность семантики побуждает авторов к поиску структурно-семиотической значимости самого явления межъязыковой омонимии.

Надя Делаланд. Памяти Д. В. и Н.З.

– здесь нет никаких предметов лишь имена
– здравствуй Диана скажет она
– здравствуй Нина и обретет в руке
имя розы (золотом на корешке)
здесь нет никакого света /но темноты
тоже не видно – только выходишь ты
словно из-под воды проступает ворс
водорослей — на мертвой латыни "морс"
что-то другое
а тот кто сказал "не пей"
просто не знал детей [2].

В этом тексте авторская рефлексия направлена на создание поэтической модели семиотического перехода из системы знаков русского языка в иноязычную систему, задающего переключением языковых регистров ракурс референции – картину инобытия. Русское слово становится эвфемизмом латинского, которое наделяется экспрессией: на мертвой латыни «морс» что-то другое, при этом актуализируются оба значения: одно – в тексте, другое – в подтексте.

Результатом взаимодействия разных значений двуязычного омонима в поэтическом тексте, кроме контекстуальной антонимии и эвфемизации, может стать семантическая интерференция – перенос значения из одного языка в другой при включении межъязыкового омонима в устойчивое словосочетание.

Надя Делаланд

Tot свет, где немецкий действительно нем,
ничем не отличен от этого света,
пронзающего нашу жизнь по весне
до той, никогда не настанущей, смерти.

Но ты меня жди все равно. Все равно,
я сумки уже собрала и подарки,
и брежу твоей световой стороной [3].

Автор переводит указательное местоимение тот в запись латиницей, где оно становится немецким прилагательным tot (мертвый), что не разрушает, а лишь конкретизирует семантику словосочетания тот свет. Здесь в понимании функции двуязычного омонима важна не только лексическая многозначность и контекстуальная обусловленность, но и интертекстуальная связь, которая мотивирует появление этого межъязыкового омонима. Это прямая отсылка к поэтике поэмы М. Цветаевой «Новогоднее», написанной на смерть Райнера Марии Рильке. М. Цветаева ввела немецкие слова Nest и Du Lieber (родного языка Рильке) как факт прямой адресации другу на тот свет в размышлениях о поиске общего языка, когда русского родней немецкий [4]. Н. Делаланд творчески развивает эту мысль и создает межъязыковой концепт tot свет в качестве синкретического знака общего языка для декодирования не только собственного текста, но и авторского отношения к поэтике М. Цветаевой, ее влияния на тему и смысл собственного высказывания.

Итак, обобщая вышесказанное, следует отметить, что межъязыковые омонимы в поэтической речи переключением языковых регистров задают ракурс референции, при этом референция, актуализированная языковыми элементами, обращена не столько на внеязыковые объекты, сколько на сам язык и его потенциальные возможности.

В семантических связях с контекстом межъязыковые омонимы становятся ключевыми элементами в концептуальной интеграции разноплановых значений. Вместе с тем, межъязыковой омоним может представлять собой свернутый языковой концепт, определяющий не только внутритекстовые, но и интертекстуальные связи.

Функциональные связи между значениями межъязыкового омонима могут проявлять контекстуальные отношения антонимизации, эвфемизации или семантической интерференции.

Литература

1. Суховой, Д. По существу. Избранные шестистишия – 2015–2017 гг. – М.: Новое литературное обозрение, 2018. – С. 59.

2. Делаланд, Н. На правах рукописи. Поэзия 2009. Книга стихотворений. – Киев, Рус.яз. – 2009. – С.63.

3. Делаланд, Н. Нужно подчеркнуть. – М.: Изд-во Росс. союза писателей, 2016.– С. 92.

4. Цветаева, М. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 3: Поэмы. Драматические произведения / сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц и Л. Мнухина. – М.: Эллис Лак, 1994. – С. 132–136.

УДК 811.161.1'243:81'366.58:378.147:82-32Kazakov

Пономарева З. Н.

Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

ВИДЫ ГЛАГОЛА В РАЗЛИЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ТИПАХ ТЕКСТА (ПО РАССКАЗУ ЮРИЯ КАЗАКОВА)

В статье рассматривается своеобразие и значимость глагольного видового словоупотребления в художественном пространстве рассказа Юрия Казакова, текстообразующая и стилистическая функции вида глагола в функционально-смысловых типах текстовых фрагментов.

Ключевые слова: значения видов глагола; описание, повествование, рассуждение; текстовая единица; лексические маркеры; матрица.

Z. N. Ponomareva

Saint Petersburg University of Humanities and Social Sciences

Verb aspects in various communicative types (according to the story of Yu.Kazakov)

The article examines the originality and significance of verb's aspects use in the artistic space of Yuri Kazakov's story, textual and stylistic functions of the verb type in functional-meaning types of text fragments.

Keywords: The meaning of verb types; description, storytelling, reasoning; text unit; lexical markers; matrix.

Чтение художественного текста в аудитории иностранцев предполагает учёт и предварительное снятие лексико-грамматических трудностей. Подлинный, или как сейчас стало модно называть, аутентичный текст наиболее привлекателен для раскрытия авторского, этнокультурного аспектов произведения.

Грамматическая сторона текста может оказаться не только дополнительной, но и существенно важной для решения этой задачи.

Среди жанров художественных произведений наиболее выигранным для чтения в аудитории иностранцев является рассказ. Имея относительно небольшой объём, одну, как правило, сюжетную линию, он ограничен также числом героев.

Рассказы Ю. Казакова традиционно включались в круг чтения по РКИ, начиная с 70-х гг., затем использовались всё реже и становились всё менее известными (мы определили это прежде всего из опроса магистрантов – будущих преподавателей РКИ), несмотря на их исключительную художественность и нравственную глубину.

Однако Ю. Казаков – один из великолепных советских, русских прозаиков, продолжатель бунинской традиции, импрессионист, знаток русской природы и тонкий психолог. Читать его рассказы – наслаждение, которым хочется поделиться также и со студентами-иностранцами.

Сложность, разумеется, в том, что адаптировать его тексты не хочется.

Но делать доступными необходимо.

Если вы читаете со студентами неадаптированный рассказ, уровень знаний по РКИ должен быть не меньше В1, лучше В2. И, тем не менее, сложность восприятия видового глагольного употребления оказывается существенной. Методические приёмы и средства понимания и усвоения могут быть различными, мы рассмотрим только целесообразность их применения, исходя из различий коммуникативных, или функционально-смысловых типов текста.

Возьмём для примера рассказ «Двое в декабре». Рассказ небольшой: семь страниц. Основная канва – повествовательная: рассказ об одной поездке мужчины и женщины на выходных в деревню. По этой канве «вышиваются» изобразительные фрагменты-описания, в которых прелесть предметного мира то соответствует состоянию героев, то диссонирует с ним.

Рассказ легко членится на смысловые части, причём в большинстве эти части оказываются описательными, скреплёнными либо короткими повествовательными фрагментами, либо рассуждениями – внутренними монологами-размышлениями героев. Текстовые единицы организованы прежде всего единством видовременной соотносительности, отличающейся для разных коммуникативных типов текста, а именно различными средствами связности: грамматического и лексического характера. Лексические маркеры у Ю. Казакова словно

специально в учебных целях точно определяют употребление глаголов того или иного вида: *долго* ждал; опаздывала, *как всегда*; *часто* думал о войне; *вдруг* подумал, *иногда* им попадался лисий след; *один раз* проскакал черный конь; *однажды* послышался рокот моторов; *наконец* добрались до места и т. д.

Подобно матрице, они структурируют текст и помогают его пониманию, однако один и тот же лексический маркер может употребляться при глаголах НСВ и СВ, что зависит от контекста (*как всегда, опаздывала – как всегда, опоздала*). В зависимости от текстового фрагмента (или единицы текста - сверхфразового единства) видовые значения глаголов могут сочетаться: значение общефактическое (*Утром завтракали, пили чай*) контаминирует со значением повторяющегося действия (*Они взбирались на горы, съезжали, выбирая всё более крутые и опасные места*); общефактическое – с процессуальным (*Дома они грелись, говорили...*). В последнем примере протяженность действия определяется через следующее предложение: *А когда стало темно, собрались...*

Тексты-повествования в рассказе лаконичны, текстообразующая функция глаголов реализуется через связь глаголов СВ в рамках текстовой единицы (СФЕ):

Они **сошли чуть не последними** на далёкой станции. Снег звонко **заскрипел** под их шагами, когда они **пошли** по платформе.

В сумерках они **наконец добрались** до места... **отомкнули** дверь, **вошли**.

Она сразу легла, закрыла *глаза*. *Дорогой она* разгорячилась, вспотела, *озноб* сотрясал её.

Печка **накалилась, стало** тепло, можно было **раздеться**. Он и **разделся, снял** ботинки, носки, **развесил** всё возле печки...

В описательных текстах, независимо от того, какой - статический или динамический – характер они имеют, в рассказе преобладают глаголы НСВ, организованные несколькими различными способами. Эти фрагменты связаны общей семантикой предикатов – значением существования, бытийности: *стекла не было – на площадке разгуливал ветер; снег повисал между стволами – и ели раскачивали лапами; в избах топились печи – дымки поднимались столбами к небу; качались, мурлыкали и деловито копошились снежири* [1, с. 37].

По нашим наблюдениям, частотной в рассказе является конструкция «*что было каким/как*», вслед за которой следует цепочка

суждений, организованных глаголами НСВ со значением протяженного или повторяющегося действия или состояния.

Она **была в красной шапочке**, волосы прядками **выбивались** ей на лоб, тёмные глаза **косили и дрожали**, когда она **взглядывала** на него...

В вагоне электрички **было тесно** от рюкзаков и лыж и **было шумно**, все **кричали, звали** друг друга, с шумом **занимали** места, **стучали** лыжами.

Она **была грустна и рассеянна** и всё **отставала**, но он не **понимал** ничего и **думал**, что она от усталости. Он **останавливался**, а когда она **догоняла и смотрела** на него с каким-то укором, он **спрашивал** осторожно...

Динамические описания организуются в более значительные образования за счет смыслового параллелизма фрагментов - текстовых единиц: *Они шли с увала на увал... Так они и шли... То они пересекали дороги... То неровно и взлохмаченно летела галка... Иногда им попадался и лисий след... Однажды, в розовом сиянии показался самолёт...*

Это доминирование глаголов НСВ в пространстве рассказа определено манерой, стилем Юрия Казакова. Здесь русская природа неторопливо, полусонно отдыхает в белом пространстве зимы, короткими мазками обозначаются предметы, всё притушено, нерезко, нечётко.

Добавим, что общефактическое значение глаголов НСВ реализуется в пространстве рассказа редко, однако образует рамочную конструкцию, закольцовывает рассказ: *Он долго ждал её на вокзале. Был морозный солнечный день, и ему всё нравилось... – Когда они вышли на вокзальную площадь, горели фонари, шумел город... простились они, как всегда прощались, с торопливой улыбкой, и он её не провожал.*

Возможно, некатегоричность, неопределенность этого значения глаголов соответствует размытости, импрессионистичной тональности рассказа об уходящей любви, непонимании, одиночестве вдвоём.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Русское предложение. Бытийный тип (структура и значение) / Н. Д. Арутюнова, Е. Н. Ширяев. – М.: Рязань, 1983. – 198 с.

УДК 821.161.1:82-311.4Begichev

Романова Н. Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ГРИБОЕДОВСКОЙ ТРАДИЦИИ В РОМАНЕ Д. Н. БЕГИЧЕВА «СЕМЕЙСТВО ХОЛМСКИХ»

Роман «Семейство Холмских» – пример консервативно-морализаторского переосмысления традиции Грибоедова. Д. Н. Бегичев, стремясь создать произведение, отражающее реальную жизнь, идет по пути отказа от романтических элементов, лишает образ Чацкого героичности, избегает противоречий в построении характеров

Ключевые слова: правоописательный роман, переосмысление традиции, романтизм, реализм

N. Y. Romanova

St.Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Reinterpretation of the Gribboedov's tradition in the novel "the Kholmisky family" by D.N.Begichev

The novel "The Kholmisky Family" is an example of a conservative and moralizing reinterpretation of the Griboyedov tradition. D.N.Begichev, striving to create a work that reflects real life, follows the path of rejection of romantic elements, deprives the image of Chatsky of heroism, avoids contradictions in the construction of characters

Keywords: moralistic novel, rethinking of tradition, romanticism, realism

К мотивам и опыту А. С. Грибоедова обращались очень многие русские писатели, как сразу после создания «Горя от ума», так и значительно позднее. Восприятие комедии многократно менялось на протяжении XIX в. Изучение этих перемен – интересная и важная задача. Решая вопрос о связи с идеями, мотивами, поэтикой «Горя от ума» русской прозы 1830-х гг., нельзя не обратиться к жанру нравственно-сатирического романа.

Д. Н. Бегичев, брат ближайшего друга А. С. Грибоедова, в романе «Семейство Холмских» (1833) дал своим персонажам имена грибоедовских героев. В романе появляются Чадский, семейство Фамусовых, Молчалин, Удушьев, Скалозуб. Графиня Хлестова, княжна Зизи Тугоуховская и другие. Но задачи, которые поставил

перед собой автор этой семейной хроники, не имеют ничего общего с замыслом Грибоедова. Поэтому и отразилась комедия в романе весьма своеобразно.

Уже в «Посвящении» Д. Н. Бегичев раскрывает основную идею своего произведения: «Представление современникам картины образа их жизни, изображение нравов, пороков, заблуждений, разврата, притеснения подвластных, ябедничества, несправедливости судей и прочих злоупотреблений, – все это, как мне казалось, может, хотя некоторым образом, споспешествовать благотворным видам правительства, т.е. способствовать к улучшению общей нравственности, и, тем более, если вместе с изблечением и преследованием пороков, поставлена в противоположность добродетель и открыты средства к достижению возможного счастья и спокойствия в здешней жизни. Вот основная мысль, подвигнувшая меня к изданию в свете опыта наблюдения над современными нравами того сословия, к которому сам принадлежу» [1, ч.1, с. 8–9]. Автор фактически формулирует принципы построения классического правоописательного романа, и этим принципам он будет следовать на протяжении всего повествования. Избранная автором форма «семейной хроники», отказ от необыкновенных происшествий, характерных для авантюрного романа, простота рассказываемых им жизненных историй, внимание к течению повседневной жизни, мелочам помещного быта, бесхитростным семейным радостям и горестям героев очень привлекательны.

В то же время установки на нравоучение, дидактизм определили однозначность героев Бегичева, которые даже современникам казались бесцветными восковыми фигурами. Главная тема романа – проблема семейного счастья, и, рассказывая о судьбах детей помещицы Холмской, Бегичев доказывает, что счастье возможно и что счастлив может быть только высоконравственный человек. Таким образом, цель Бегичева прямо противоположна идее комедии Грибоедова. Автору «Семейства Холмских» чужда мысль о драматизме положения незаурядной личности. Все его положительные герои наслаждаются заслуженным счастьем. Разумеется, и образы их создаются иными средствами. В отличие от Грибоедова Бегичев избегает противоречий в построении характеров. Его герои призваны иллюстрировать заранее заданную автором картину мира. В поступках и характерах героев нет и ничего неожиданного ни для ав-

тора, ни для читателя, все они подчинены жесткой схеме, поэтому у каждого героя есть свое амплуа, за рамки которого он не выходит. Эта одномерность героев Бегичева особенно заметна, если сравнить его героев, носящих грибоедовские имена, с персонажами «Горя от ума». Остановимся на образах Софьи и Чацкого.

Черты Софьи Павловны Фамусовой приданы сразу нескольким героиням «Семейства Холмских». Но если грибоедовская Софья совмещает различные черты, делающие ее загадочной и реальной, то у Бегичева выстраивается целый ряд одномерных героинь. Имя Софья носит любимая героиня Бегичева, согласно своему имени она однозначно воплощает мудрость, рассудительность. Только она из всех сестер Холмских смогла найти счастье, потому что всегда следовала нравственному долгу, была добра и благородна. У этой идеальной героини общее с Софьей Фамусовой, может быть, только то, что в нее влюблен Александр Андреевич Чадский. Но в романе «Семейство Холмских» роли героев изменились. У Бегичева благоразумная и добродетельная Софья отвергает несдержанного, бешеного Чацкого (даже имя героя Бегичев слегка изменяет – в духе первоначального грибоедовского варианта – для того, чтобы подчеркнуть, что его герой находится в чаду вспыльчивости).

Неожиданность состоит в том, что меняется вся схема взаимоотношений, заданная грибоедовскими фамилиями. Если в комедии Грибоедова именно Софья Павловна пускала сплетню о сумасшествии Чацкого, то в «Семействе Холмских» Софья сама оклеветана графиней Хлестовой. Это еще один персонаж с грибоедовским именем, но по сравнению с колоритной, очень реальной родственницей Фамусова графиня у Бегичева – безжизненный, трафаретный образ светской сплетницы, коварной злодейки. Неожиданности и далее смещаются в сферу чисто сюжетных сцеплений. Графиня решила оклеветать Софью Холмскую для того, чтобы женить Чацкого на своей дочери, тоже Софье, которая воплощает другую отдельную грань характера героини Грибоедова. Как и Софья Фамусова, она избрала недостойный предмет для любви, но этот выбор лишен сложных психологических мотивировок любви Софьи к Молчалину. Если роман Софьи с Молчалиным одновременно и противопоставляется анекдотическим романам московских дам и сближается с ними, то Бегичев однозначно трактует неудачу Софьи Хлестовой как следствие порочности и дурного воспитания. Еще раз эта тема

варьируется в истории другого двойника Софьи Фамусовой – дочери богатого откупщика Фамусова, которую выводит Бегичев. Здесь на первый план выступают традиционные еще для просветителей темы, отразившиеся и в комедии Грибоедова. Речь идет о недостатках современного воспитания, об увлечении иностранными учителями. Семейство Фамусовых, представленное в романе Бегичева, действительно, несколько напоминает грибоедовское. Главу его зовут Максим Петрович Фамусов (так остроумно объединяются два персонажа, один из которых идеал другого), в нем воплощаются черты, свойственные героям, которых он объединил: «Страсть его была приглашать к себе знатных и чиновных особ» [1, ч. 2, с. 261]. Зависимость от общественного мнения и низкопоклонство отразились в истории его женитьбы, Бегичев рисует анекдотическую ситуацию: его герой женился на собственной экономке только потому, что знатный посетитель принял ее за жену Фамусова и поцеловал ей руку. Напротив, различные черты Софьи Фамусовой, причудливо соединенные в этом характере Грибоедовым, у Бегичева достаются различным героиням. Способность к глубоким и сильным чувствам переняла Софья Холмская (хотя в ней Бегичев постоянно подчеркивает отсутствие романтизма, рассудительность, так как нравоописательный роман складывался в полемике с романтической литературой), капризность, испорченность и безрассудство перешли к Софье Хлестовой, наконец, ложная чувствительность, навеянная романами и французским воспитанием, – к дочери Фамусова. Происходит возвращение к догрибоедовской концепции человеческих характеров – одномерной, однозначной.

Еще более разительные перемены претерпел в романе Чацкий. Бегичев придал герою некоторые черты биографии грибоедовского героя. Так Александр Андреевич Чадский приезжает из Петербурга в Москву, он прежде служил в армии, и встреча его с бывшими сослуживцами напоминает встречу Чацкого с Горичем. Но Бегичев полностью переосмысливает ситуацию: у него уже не Чадский удивляется переменам, произошедшим с его старым товарищем, а положительный герой романа поражен тем, как опустился его бывший сослуживец Чацкий. Трудно поверить, что этот комический персонаж возник в результате переосмысления образа Чацкого, который представлял «единственное истинно героическое лицо в нашей литературе» [2, с. 226], но именно в таком сниженном, кари-

катурном виде представляет нам своего героя Бегичев. От Грибоедовского героя он унаследовал только вспыльчивость, но если у Чацкого эта черта объяснялась его молодостью, накалом его чувства к Софье, благородным негодованием против косности и бездуховности общества, страданиями, которые он испытывал, находясь во враждебной среде, то у Бегичева несдержанность Чацкого – природная черта. Он лишен гражданской позиции своего литературного прототипа, критического взгляда на общество, поэтому ничуть не тяготится светом, убежден, что повсюду царит справедливость. Лишенная социальной мотивировки запальчивость героя придает его образу анекдотический оттенок. Если Чацкий у Грибоедова негодовал на общество, переходил к широким обобщениям, то Чацкий Бегичева гневается из-за пустяков. Автор романа относится к своему герою так же, как представители фамусовского общества у Грибоедова. Но если героям Грибоедова Чацкий казался странен, потому что он жил и мыслил по законам высшего разума и чувства, недоступным им, потому что он как бы говорил на другом языке, то Чацкий у Бегичева показан самим автором в комическом свете. Если у Грибоедова Чацкий не мог поверить в любовь Софьи к Молчалину, то Чацкий Бегичева, наоборот, легко верит клевете на Софью Холмскую, так как не способен проанализировать происходящее. В романе Бегичева опять-таки возникает тема мнимого безумия, но так как поведение Чацкого действительно нелепо, она не носит трагического оттенка, присущего ей в комедии Грибоедова. Чацкий в отчаянии так же, как и грибоедовский герой, решает покинуть Москву, но так как его отчаяние вызвано ложным известием и он сам виноват перед Софьей, заподозрив ее по навету клеветницы, ситуация заметно снижается. «Чацкий, мучимый страстью своей к Софье, хотел преодолеть себя, но бесполезны были все его усилия. Чувство ревности и досады терзало его сердце... Наконец Чацкий решил забыть и пренебречь Софью, а для достижения намерения своего уехать тотчас из Москвы в надежде, что время и отсутствие изгладят из сердца его все воспоминания» [1, ч. 1, с. 252]. Создавая сниженный образ Чацкого, Бегичев как бы доводит до предела распространенную среди критиков комедии точку зрения на грибоедовского героя как на человека не умного. Автор намеренно заостряет безрассудство Чацкого, делая его виноватым перед Софьей. Многие критики считали, что и в «Горе от ума» Чац-

кий не имел права требовать отчета у Софьи, и автор «Семейства Холмских» подчеркивает это: «Притом же, что он мог сказать Софье? Упрекать ее в измене или вероломстве? – он не имел никакого права. В любви своей он никогда не объяснялся с нею и никакой взаимности от нее не видал» [1, ч. 1, с. 251].

Возникает в романе и тема клеветы на Чацкого, но так как герой не противопоставлен свету и даже сам принимает участие в интригах, то эта тема тоже лишена остроты и не играет существенной роли в сюжете.

Пожалуй, самым неожиданным в характере Чацкого оказывается то, что герой Бегичева сам способен на клевету. Решив отомстить графине Хлестовой, он начинает интриговать против нее и из мести хочет устроить брак ее дочери с недостойным корнетом Угаровым. Такого поведения невозможно было ожидать от возвышенного, благородного героя Грибоедова, но в романе Бегичева Чацкий, в сущности, отрицательный персонаж.

В романе, посвященном в основном проблеме семейного счастья, все герои оцениваются прежде всего с точки зрения своей способности или неспособности к нему, а Чацкий терпит поражение, так как его бессмысленная вспыльчивость отталкивает героиню. Соотнесение этого образа с героем «Горя от ума» профанирует Чацкого.

Можно предполагать за всем этим полемическую цель. Бегичев не одобряет черты романтического героя, присущие Чацкому в «Горе от ума», не одобряет его страстность, увлеченность, порывистость, поэтому в своем Чацком представляет эти качества в карикатурном виде, противопоставляя этому герою положительного Понского, лишенного всех романтических качеств.

Стремясь создать произведение, отражающее реальную жизнь, Д. Н. Бегичев идет по пути отказа от романтических элементов и при этом переосмысливает комедию А. С. Грибоедова, представляя романтические стороны характера Чацкого как комические, лишая этот образ героичности. Но это не было движением в сторону реальной действительности. Бегичев проходит мимо главного достижения великого драматурга, сочетавшего элементы различных литературных систем для создания единого противоречивого образа, хотя именно такой сложный герой, совершающий неожиданные, нелогичные по-

ступки, не укладывающийся в привычную схему, отражает противоречивость и непредсказуемость реальности.

Литература

1. Бегичев, Д. Н. Семейство Холмских. – изд. 3-е, М. – 1841.
2. Григорьев, А. А. По поводу нового издания старой вещи. – в кн.: Грибодов А. С. в русской критике – М. – 1958.

УДК 821.161.1:811.161.1'243:378.147Sorokin

Стрельникова Н. Д.

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет им. В. И. Ульянова (Ленина) («ЛЭТИ»)

В ПОИСКАХ ТЕКСТА...

Статья посвящена проблеме выбора художественного текста для аудирования, чтения, обсуждения в иностранной аудитории на уроках РКИ. В качестве образца рассматриваются фрагменты романа В. Г. Сорокина «Очередь».

Ключевые слова: текст; Очередь; Сорокин; русский как иностранный

N. D. Strelnikova

Saint-Petersburg Electrotechnical University "LETI"

Looking for text...

The article is devoted to the problem of choosing a literary text for listening, reading, discussion in a foreign audience. Fragments of Sorokin's novel "Queue" is considered as a model.

Keywords: text; Queue; Sorokin; Russian as a foreign language

В практике преподавания тех или иных аспектов РКИ преподаватель волей-неволей сталкивается с проблемой подбора текстов для аудирования, чтения, письма, беседы, независимо от уровня подготовки студентов. Несмотря на богатый ассортимент учебных пособий сегодня и обилие разножанровых текстов, их всё равно не хватает. Идеального учебника не существует, а идеальный текст подобрать трудно, правда, можно написать самому. И всё-таки хочется совместить грамматику и лексику по данной теме с элементами лингвострановедения и примером из современной русской литературы.

Языковая реальность XXI в. разнообразна, речь современных носителей языка становится всё раскрепощённое, а разница между нормированным литературным языком, который иностранные студенты изучают в вузах Петербурга, и русской речью, которую они слышат на улице, становится всё больше. Доминирование разговорной речи, просторечные слова и жаргонизмы, звучащие в СМИ, а иногда и в аудитории, вызывают сомнение в умах и сердцах иностранных учащихся, а тому ли языку их учат.

В связи с этим подбираемые к уроку литературные, аудио- и видеоматериалы должны быть современными и актуальными, тогда они интересны, а значит, они не могут не отражать ту реальность, о которой мы только что говорили, так как процессы демократизации коснулись, конечно, и языка.

В зависимости от темы и задач урока за последние годы подбирались разные тексты, но было стремление ориентироваться на современную русскую литературу, чтобы у иностранных учащихся постепенно формировалось представление о ней. Были апробированы рассказы и повести современных писателей К. Драгунской [1], [2], А. Аствацатурова [3], [4].

В данной статье мы хотим предложить обратиться к творчеству одного из самых креативных представителей современной русской прозы – Владимиру Сорокину. Речь здесь пойдёт о первом опубликованном романе писателя «Очередь», а точнее о его фрагментах. Текст Сорокина выбран для чтения, аудирования и письма в иностранной аудитории по нескольким критериям.

Во-первых, весь роман написан в форме прямой речи, это реплики людей, стоящих в очереди. Сложно найти ситуацию, более близкую к реальной жизни. Весь текст Сорокина – диалог или полилог, образец спонтанной живой речи со всеми присущими ей особенностями, в том числе и интонационными. Кроме того, перед нами образец современной высокохудожественной прозы, в которой многогранно представлена русская разговорная речь

Владимир Георгиевич Сорокин (1955) – один из самых известных современных русских писателей, художник, концептуалист, его произведения переведены более чем на 20 языков мира. Как художник сформировался в среде андеграунда Москвы, ведущий представитель постмодернизма, экспериментатор, отличающийся яркой узнаваемой манерой письма как по форме, так и по со-

держанию. «Очередь» – это первая публикация автора. Роман был напечатан в 1985 г. в издательстве «Синтаксис» в Париже. Случилось это относительно давно, но кажется, что за прошедшие 35 лет текст Сорокина не потерял ни актуальности, ни языковой свежести. Речь идёт, конечно, о фрагментах, которые будет выбирать преподаватель, а не о романе целиком. Более чем за четверть века жизнь изменилась кардинально; многого, о чём пишет автор, давно не существует, но мы и не будем останавливаться на этих отрывках. Здесь хотелось бы предложить два фрагмента из романа. Причём данные «текстики» могут быть адресованы как иностранцам, начинающим изучать русский язык, так и совершенствующимся во владении русской речью. Так, например, первый фрагмент, о котором ниже, был прочитан аспирантам нашего Электротехнического университета (Аудирование), на первый же вопрос – где происходит озвученный диалог – учащиеся ответили, что *в очереди*. Само понятие, бытовое явление и языковая ситуация узнаваемы иностранцами почти всех стран и национальностей.

– В формате данной статьи предложила бы два фрагмента. Первый из них – это начало романа:

– Товарищи, кто последний? / – Наверное, я, но за мной ещё женщина в синем пальто. /

– Значит, я за ней? / – Да. Она **щас** придёт. Становитесь за мной пока. / – Вы будете стоять? / – Да. / – Я на минуту отойти хотел, буквально на минуту ... / – Лучше, наверное, её дожидаться. А то подойдут. А мне что объяснять? Подождите. Она сказала. Что быстро ... / – Ладно. Подожду. Вы давно стоите? / – Да не очень ... / – А не знаете, по сколько дают? / – Чёрт их знает ... Даже и не спрашивал. Не знаете, по сколько дают? [5, с. 419].

Диалог не надо адаптировать. Конструкции разговорной речи позволят повторить глаголы движения с приставками, расширить лексический запас, обратить внимание на пример обращения и т. д. Особого разговора заслуживает написание слова *сейчас* как **щас**, мгновенно или не сразу узнаваемое при аудировании (зависит от уровня), трудно воспринимаемое при написании.

Второй фрагмент представляет собой объяснение маршрута:

– ... Так здесь есть парикмахерская? / – Есть. Правда, не так близко, но есть. Знаешь... как бы тебе объяснить... пройти надо полквартала прямо, а после – направо. Улочка такая узенькая. / –

Как называется? / – Не помню ... переулок какой-то... / – Значит, прямо и направо? / – Да. А вообще-то идём, я тебя провожу, а то будешь плутать. / Да зачем! Я найду. / Пошли, пошли. [5, с. 427–428].

Впрочем, преподаватель может выбрать любой фрагмент на свой вкус в зависимости от темы и задачи урока, благо литературный материал разнообразен и позволяет повторить, например, имена числительные и произношение русских фамилий, вспомнить тему «Покупки», «Объявления» и многое другое. Вопрос, который напрашивается после прочтения диалога: как вы думаете, о чем сейчас могли бы говорить люди в очереди? Может быть, в 2021 г. это будет *молчаливая очередь*, когда каждый будет в своём телефоне?

В 2008 г. выходит книга Сорокина «Сахарный Кремль», в которую входят пятнадцать новелл, центральная – восьмая – называется «Очередь». Сравним:

Очередь: роман. 1985.	Очередь. Рассказ из сборника «Сахарный Кремль». 2008.
– Товарищи, кто последний?	– Православные, кто крайний?
– Наверное я, но за мной ещё женщина в синем пальто.	– Наверно, я, но за мноЮ ещё женщина в синей ШУБЕ.
– Значит, я за ней?	– СТАЛО БЫТЬ, я за ней?
– Да. Она щас придёт. Становитесь за мной пока.	– СТАЛО БЫТЬ ТАК. Становись-ка, мил человек, за мной.
– Вы будете стоять?	– А вы стоять будете?
– Да.	А как же!
– Я на минуту отойти хотел, буквально на минуту ...	– Я на минутКу отойти хотел, на минутКу только ...
– Лучше, наверное, её дожидаться. А то подойдут. А мне что объяснить? Подождите. Она сказала.	– Ты сперва её дожидись, а после уж ступай с Богом куда хочешь. А то подойдут, отойдут, а мне объясняЙ-

Что быстро ...	СЯ. Так, чай, язык вывихнешь! Подожди. Она рекла, что быстро воротится. За угол пошла, видать, я лавку.
– Ладно. Подожду. Вы давно стоите?	– Ладно, делать нечего. Дождусь. А давно ли стоите, папаша?
– Да не очень ...	– С полчаса.
– А не знаете, по сколько дают?	– А не знаете, по сколько дают?
– Чёрт их знает ... Даже и не спрашивал. Не знаете по сколько дают?	– Чёрт их знает, прости Господи ... Я и не спрашивал. Эй, борода, не знаеШЬ по сколько дают? [6, с. 141]

Это сопоставление даёт возможность «развернуть» текст, посмотреть на него с другой точки зрения, раздвинуть временные рамки. Знакомство с новыми речевыми конструкциями позволит иностранцам усовершенствовать знания в грамматике, расширить лексический запас (синонимы, просторечие, вводные слова, обращение, фразеологизмы и т. д.).

Возможен и другой уровень беседы, культурологического, например, характера, если остановиться на обращении **православные**. Если представится возможность, стоит порассуждать, почему эту экспериментальную повесть в 256 страниц автор называет романом. Это роман о жизни вообще и о российской жизни в частности, где очередь – это метафора, метафора человеческой жизни вообще, когда цель не всегда понятна. Можно предложить студентам подумать, случайны или неслучайны реплики незнакомых людей? Почему Сорокин через 23 года вновь возвращается к этой теме? Значит, метафора не растворилась, не потеряла своей значимости и сейчас, возможно, звучит более актуально...

Литература

1. Драгунская, К. Милые люди // Новый мир. – 2016. – № 4. – С. 165–168.
2. Стрельникова, Н. Д. Рассказ К. Драгунской «Милые люди» в иностранной аудитории // «Русистика и современность»: сб. статей XXII междунар. науч. конф. 4–6 октября 2019 г. / под ред. З. Р. Аглеевой, Л. Ю. Касьяновой, М. Л. Лаптевой –

Астрахань: Астраханский гос. ун-тет. Изд. дом «Астраханский университет», 2019. – С. 260–263.

3. Аствацатуров, А. «Едет маленький автобус...» // В Питере жить: от Дворцовой до Садовой, от Гангутской до Шпалерной. Личные истории / сост. Н. Соколовская, Е. Шубина. – М.: Изд-во АСТ, 2017. – С. 63–88.

4. Стрельникова, Н. Д. К вопросу о текстах современной русской прозы в иностранной аудитории // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: сб. науч. трудов / Санкт-Петербургский горный университет. СПб, 2019 (VII Междунар. науч.-метод. конф. 31 октября–1 ноября 2019 года) – С. 196–199.

5. Сорокин, В. Г. Тридцатая любовь Марины. Очередь. – М.: Б.С.Г. – ПРЕСС, 2000. – 640 с.

6. Сорокин, В. Г. Сахарный Кремль – М.: Изд-во АСТ, 2019. – 256 с.

УДК 37.018.43:811.161.1'243:378.147:069.157

Толстухина И. И.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ЛИТЕРАТУРНАЯ ЭКСКУРСИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье идет речь о достоинствах виртуальной экскурсии, эффективной в условиях дистанционного обучения русскому языку иностранцев.

Ключевые слова: дистанционное обучение; виртуальная экскурсия; культурологический фон; лексическая работа; интерактивность; коммуникативные компетенции.

I. I. Tolstuhina

Herzen Russian State Pedagogical University

Literary excursion for foreign students in the context of distance learning

The article deals with the advantages of virtual excursions, which are effective in the conditions of distance learning of the Russian language for foreigners.

Keywords: distance learning; virtual excursion; cultural background; lexical wor; interactivity; communication skills.

Дистанционное обучение (ДО) иностранных студентов русскому языку, длящееся в вузах страны уже почти год, вызывает у участников процесса многие отрицательные психолого-педагогические реакции: усталость преподавателей и их учеников, сожаление

ние о невозможности встречаться лицом к лицу с друзьями и коллегами, снижение результатов обучения, неудовлетворенность, раздражение, депрессию. Необходимость улучшить ситуацию, профессиональная ответственность педагогов требует поиска новых методических форм и приемов обучения. Ряд исследователей [3], [7] и др. считают изменения в обучении настолько существенными, что признают возникновение новой самостоятельной дидактической системы. Другие, к которым присоединяемся и мы, считают, что дистанционное обучение – «не отдельная дидактическая система, а одна из форм получения образования», так как цели, задачи и методы обучения остаются прежними. Как бы ни завершился спор о смысле термина, несомненно одно: «...инкорпорирование ДО в учебный процесс следует признать первоочередным требованием современного образовательного процесса» [9].

Сегодня необходимо совершенствование традиционной дидактической теории, ее адаптация к возникшим учебным условиям, поиск инновационных форм языкового образования. Австрийский методист среди достоинств ДО называет: интерактивность; независимость от времени и места образования; подключение аудио- и видеоматериалов к учебному процессу; индивидуализация образования; использование различных каналов восприятия материала в зависимости от учебной ситуации (чтение, аудирование, анимация и т. д.) [2]. К этому можно добавить еще одно преимущество дистанционной формы обучения: она «позволяет эффективно формировать у учащихся адекватную самооценку своих знаний, умений и навыков» [9].

В условиях дистанционного образовательного процесса одним из эффективных инструментов обучения русскому языку является виртуальная литературная экскурсия – вид работы под руководством преподавателя. В сравнении с традиционной реальной экскурсией она теряет ряд известных плюсов: утрачивается главное – «эффект присутствия» от непосредственного общения с местом, где пребывал гений, где было создано великое произведение. Кроме того, не передвигаясь физически в пространстве города, села, усадьбы от объекта к объекту, экскурсанты лишаются возможности передохнуть, сосредоточиться, обдумать только что услышанное, обменяться впечатлениями. Однако возникают компенсационные преимущества: можно дольше, пристальнее всмотреться в показанный

слайд (портрет, пейзаж, здание, интерьер, иллюстрацию), фрагмент фильма, репродукцию и пр., практически в любой момент вернуться к увиденному, повторить то, что вызвало вопросы, заинтересовало слушателя. В. Г. Маранцман, первым указавший на целесообразность изучения биографии писателя с помощью приема заочной экскурсии, так объяснял ее достоинства: можно «остановить путешествие в тот момент, когда в классе возникает потребность обдумать увиденное... процесс обучения становится живым и непосредственным» [5]. Но есть ли отличие между экскурсией заочной и виртуальной? Думается, при проведении виртуальной экскурсии в большей степени используются информационно-коммуникативные технологии, для нее характерна большая интерактивность, иные способы взаимодействия с учащимися, другая система управления познавательной деятельностью.

Остановимся на тех особенностях и преимуществах виртуальной экскурсии, которые оказываются наиболее эффективны при дистанционном обучении иностранных студентов.

Виртуальную экскурсию может готовить и проводить преподаватель или несколько студентов, достаточно хорошо владеющих языком и заинтересованных в теме и форме работы. Студенты с помощью преподавателя уточняют тему и маршрут, планируют остановки, распределяют между собой материал. Затем гиды думают над тем, как лучше представить тот или иной объект, какими иллюстрациями сопроводить его, готовят презентацию. Преподаватель просматривает проект экскурсии, вносит дополнения, изменения, дает гидам советы. Отдельные студенты могут включаться в ход экскурсии, иллюстрируя рассказ гидов чтением стихотворения, цитаты из письма писателя, статьи критика, из мемуаров. Конечно, чем большее число студентов примет активное участие в подготовке экскурсии, тем лучше.

Перед началом экскурсии предложим студентам маршрутный лист с указанием темы, имени и дат жизни писателя, которому посвящено путешествие, основных пунктов остановок, необходимого минимума лексики (имена собственные, термины, названия объектов).

Виртуальная экскурсия дает возможность создать представление о формировании личности писателя, о его окружении, оживляет его мир и время, расширяет культурологический фон рассказа о пи-

сателе. Предположим, мы хотим посвятить занятие-экскурсию периоду обучения А. С. Пушкина в Царском Селе. Чтобы раскрыть влияния, которые испытал в отрочестве будущий поэт, покажем виды царскосельских парков, дадим портреты прогрессивных лицейских учителей – Куницына, Малиновского, Марата, комментируя их деятельность, приведем примеры эстетического воздействия образцов античности – это не только уроки словесности Кошанского, но и Камеронова галерея, статуи, бюсты, росписи актового зала Лицея. За более короткое время, чем это было бы при поездке в Царское Село, студенты смогут понять единство природных, интеллектуальных, художественных воздействий на воспитание личности лицейстов.

Другая возможность, открывающаяся при экскурсии в дистанционном формате, – это столь необходимая для студентов, изучающих русский язык, лексическая работа. Она начинается с первых минут экскурсии и сопровождает ее на всех этапах. Возможные виды лексической работы в ходе экскурсии показаны в учебном пособии «И я там был...» [1]. Так, рассказ о книжной лавке Смирдина, об уникальном русском книгоиздателе можно завершить заданием на определение стилистической окраски синонимов: деловой человек – делец – бизнесмен; продавец – торговец – торгаш; не искать личной выгоды – не наживаться; простодушие – открытость – доверчивость. Коллективное обсуждение семантики предложенных слов не только обогатит словарный запас студентов, но и приблизит их к пониманию пушкинского времени, закрепит знания о человеке, много сделавшем для популяризации творчества А. С. Пушкина.

Третье преимущество виртуальной экскурсии при дистанционном обучении – большие возможности для выхода в речь; необходимо предусмотреть рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности [4, с. 198]. Экскурсия не является лекцией, монологической формой. Если в качестве гида выступает преподаватель, то он найдет момент, когда удобнее включить студентов в обсуждение увиденного. Предложив своим юным слушателям вопрос, близкий к их личностным интересам, к современной общественной ситуации, он не только переключит внимание (чего требует методика), даст отдых от визуального материала, но и повысит мотивацию к участию в беседе [8], стимулирует выражение своей точки зрения. Так, например, после рассказа о Смирдине может прозвучать вопрос –

встречаются ли сегодня успешные предприниматели, заинтересованные не в своих высоких доходах, а в общественной пользе? У Демурова трактира, после рассказа о Надежде Дуровой, можно спросить – всегда ли активная, героическая деятельность делает счастливой женщину и ее близких? Здесь могут быть применены такие современные педагогические технологии, как виртуальная дискуссия, обучение в сотрудничестве, метод проектов и др.

Нельзя не согласиться с мнением преподавателя русского языка о. Себастьяна Хакера: «... при всех своих возможностях дистанционное обучение не может заменить непосредственный диалог учителя и школьника. Не хватает выражений лица, коммуникации взглядом. Трудно передать юмористические оттенки...» [6]. Но в современных учебных обстоятельствах мы воспользуемся теми преимуществами, которые предоставляет дистанционное обучение, и одна из его эффективных форм – виртуальная экскурсия.

Литература

1. Ардатова, Е. В. «И я там был...» (по пушкинским местам Петербурга): учеб. пособие / Е. В. Ардатова, В. В. Назаревская, Е. Д. Попкова, И. И. Толстухина. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. – 144 с.
2. Бердичевский, А. Русский язык онлайн: за и против // *Mitteilungen fuer Lehrerinnen und Lehrer Slawischer Fremdsprachen*. – Wien. – 2021. – № 108. – С. 34–38.
3. Богомолов, А. Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект: монография. – М.: МАКС Пресс, 2008. – 320 с.
4. Виноградова, Е. Н. В поисках золотой середины: дистанционное обучение онлайн и офлайн / Е. Н. Виноградова, Л. П. Клобукова // *Вестник РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность* – 2018. – Т. 15. – № 2. – С. 195–209.
5. Марандман, В. Г. Биография писателя в системе эстетического воспитания школьников: пособ. для учителя. – М.; Л., 1965. – 75 с.
6. О. Себастьян Хакер. Опыт дистанционного обучения // *Mitteilungen fuer Lehrerinnen und Lehrer Slawischer Fremdsprachen*. – Wien. – 2021. – № 108. – С. 39–44.
7. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: уч. пособие для студентов высших пед. уч. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Кухаркина, М. В. Моисеева. – М.: «Академия», 2004. – 416 с.
8. Толстухина, И. И. Литературная экскурсия сегодня: проблемы и возможности // *Филологическое образование: современные стратегии и практики: сб. науч.-метод. ст.* – Вып. 3. – СПб.: ЛОИРО, 2014. – 214 с.
9. Ускова, О. А. Дистанционная форма обучения русскому языку как иностранному: проблемы и перспективы / О. А. Ускова, Л. В. Ипполитова // *Вестник Московского гос. лингвистического ун-та. Сер. Образование и педагогические науки* – 2017. – № 5. – С.42–50.

Хо Канин

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ НОМИНАЦИИ В ЦВЕТОВОЙ ПАЛИТРЕ Ю.КАЗАКОВА

В статье рассматриваются метафорические цветообозначения, которым принадлежит важное место в цветовой палитре рассказов Ю. Казакова. Показана роль эталона в формировании элементов поля цвета. Внимание Ю. Казакова к переходным цветам реализуется в частотном использовании составных прилагательных.

Ключевые слова: поле цвета, метафора, эталон цвета, составные прилагательные.

Huo Kangying

Herzen Russian State Pedagogical University

Metaphorical nominations in a colorful palette of Y. Kazakov's prose

The article considers metaphorical colors which play an important role in Y. Kazakov's stories. The color standard and its role is shown in this article. The author's attention to transitional colors is realized in using a lot of compound adjectives.

Keywords: the lexico-semantic field of color, metaphor, color standard, compound adjectives.

В текстах рассказов замечательного прозаика Юрия Казакова лексическим единицам поля цвета принадлежит особое место. Они играют большую роль в создании импрессионистического мира природы Казакова, в передаче тонких душевных переживаний его героев.

Большую роль в текстовом поле цвета играют метафорические номинации. Поскольку «мир цвета» – феномен чисто психологический [3, с. 6], он основывается на личностной интерпретации информации, которая поступает через зрительный канал связи. В этой интерпретации активно используются механизмы метонимии и метафоры [2, с. 21].

Метафорические цветообозначения существенно обогащают цветовую палитру в текстах Ю. Казакова: *ржавые стебли кувшинок* (Голубое и зеленое) [4]; *узкая кровавая полоса заката; туман покрыв луга молочными прядями* (Странник) [4]; *блесна серебряная, с красным пером* (Вон бежит собака!) [4]; *пепельный свет* (Осень в дубовых лесах) [4]; *опалово-мутная чайница* (Адам и Ева) [4]; *мигал рубиновым глазом маяк* (Проклятый север) [4]; *янтарные навозные пятна* (Дом под кручей) [4]; *янтарные рыжики везде, румяные волнушки* (Никишкины тайны) [4]; *перламутровые облачка* (Ночлег) [4]; *ореховый кабинетный рояль* (Оленьи рога) [4]; *шоколадный цвет* (Манька) [4]; *озеро поднималось свинцовой стеной* (Адам и Ева) [4].

В основе метафорических номинаций нередко лежит представление об эталонах цвета [1], в качестве которых выступают названия растений, плодов, драгоценных и полудрагоценных камней, металлов и т. д. (*апельсиновый, бронзовый, брусничный, гранатовый, изумрудный, клюквенный, кофейный, медный, опаловый, персиковый, шоколадный* и многие др.) [3, с. 41]. Заметим, что многие из названных метафорических цветообозначений являются устоявшимися, зафиксированными в словарях. Так, в «Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой [5] включено немало таких цветообозначений, причем в толкованиях используется указание на эталон цвета, например: *апельсиновый* («оранжевый, цвета кожуры зрелого апельсина»), *клюквенный* («темно-красный, цвета клюквы»), *кофейный* («темно-коричневый, цвета жженных зерен кофе») и др.

Отметим, что в китайском языке, в живописи и поэзии также используются эталонные названия цветов и их оттенков, ставшие метафорическими наименованиями: ши цин (лазуриновый), ши лу (зеленый камень), сы хуан (желтый минерал), цянь фен (свинцовый порошок), и ни цзинь (золотистый) и др. Сопоставление эталонов цвета в разных языках представляется важным в работе с китайскими студентами.

В художественном мире Казакова привычные метафоры, как правило, трансформируются благодаря неожиданным контекстам их употребления. Например: *прижмуренные бирюзовые глаза уток* (На охоте) [4]; *тускло-серебряная сёмга, изумрудные пятна мокрой молодой ржи; древесина на срубе была янтарной* (Осень в дубовых лесах) [4]; *река становится неподвижно золотой* (Трали-

вали) [4], *светилась жемчужная цепочка фонарей* (Свечечка) [4], *пепельно-розовые облака* (Запах хлеба) [4], *иссиня-бирюзовое небо* (Ни стуку, ни грюку) [4]. Сочетание различных элементов поля цвета и иных метафорических словоупотреблений позволяет автору создать яркую картину северной природы: Из-за церкви, из-за немой ее черноты, расходясь лучами, колыхалось, сжималось и распухало слабое **голубовато-золотистое** северное сияние (Адам и Ева) [4]; Город спит, засыпан снегом, и даже в темноте все смутно-металлически светится: улицы, овраги, дворы, сараи, сады – только окна ближних домов и низкие двери склада **аспидно-черны** (Старики) [4].

Цветовой мир в произведениях Ю. Казакова отражает художественное своеобразие его видения. Сравнения, лежащие в основе метафоризации, нередко уникальны: лучи солнца он представляет как **золотые** дрожащие пальцы, **красные** и **белые** змейки (Голубое и зеленое) [4]; шкала приёмника светится сумеречным **гранатовым** светом (На острове) [4], глаза – с **фисташковыми** крапинками (Во сне ты горько плакал) [4], цвета **весеннего неба** (Свечечка) [4], свет от камина на потолке – **шафранный** (Ночлег) [4], небо – **иссиня-бирюзовое** (Ни стуку, ни грюку) [4], облака – **перламутровые** (Ночлег) [4].

В текстах Ю. Казакова наблюдается авторская рефлексия, отражающая особенности восприятия цвета автором или персонажем по поводу восприятия цвета. Ср.: Смотри, какие стволы у осин, – говорила она и останавливалась. – **Цвета кошачьих глаз**. – Он тоже останавливался, смотрел, И верно. Осины были желто-зеленые наверху, совсем как **цвет кошачьих глаз** (Двое в декабре) [4]. Нередко употребляются слова, как бы предваряющие метафоризацию: *оттенка, цвета (в цвет, цветом), по тону*: глаза твои **цвета весеннего неба** (Свечечка) [4], все **глубже и холоднее по тону** небо над зарей (Оленьи рога) [4], береза сыплет желтым, но ещё зелена в своей массе, рябина же взялась краснотой, **под цвет брусники** (Нестор и Кир) [4].

Метафорические значения слов сообщают предметам природы и объектам человеческой деятельности разнообразие, градацию оттенков и различное восприятие цвета человеком. Так, например, в сером цвете выделяются реализуемые в метафорах оттенки: серебряный – это блестяще-серый; серебристый – слабый блеск серого; перламутровый – изменчивый, переливающийся от белого и серого

к разным цветам; стальной – холодный серый; жемчужный – приглушённый, как бы светящийся изнутри.

Динамика признака является главным свойством объектов природы, поэтому метафора характерна прежде всего для атрибутивных единиц. Внимание Ю. Казакова к переходным цветам реализуется в частотном использовании составных прилагательных. Обилие составных прилагательных демонстрирует поразительную зоркость автора, отказ от одномерного восприятия сложной цветовой картины. Цветообозначения-метафоры, нередко соединяющиеся способом словосложения с базовыми цветовыми прилагательными, наречиями и словами категории состояния, чрезвычайно активно эксплуатируются автором для создания цветовой картины: *двери аспидно-черны* (Старики) [4], *чёрно-смоляной чуб* (Поморка) [4], *пепельно-рыжий вальдшнеп* (Долгие крики) [4], *смутно-металлически светится* (Старики) [4], *над красновато-маслянистыми болотами* (Долгие крики) [4], *сиренево-голубоватая вода* (Долгие крики) [4], *голубовато-серебристая изморозь* (Во сне ты горько плакал) [4], *опалово-мутная чайница* (Адам и Ева) [4], *иссиня-бирюзовое небо* (Ни стуку, ни грюку) [4]; *фиолетово-дымчатые глаза* (Никишкины тайны) [4] и др. Роль этих метафор может быть различна: усиление основного цвета (*аспидно-черны*), ослабление чистоты цвета (*дымчно-зелены*), уточнение его значения (*голубовато-серебристая, опалово-мутная, жемчужно-палевое*), сосуществование двух оттенков (*пепельно-рыжий*), своеобразие качества поверхности (*красновато-маслянистыми*) и др.

В цветовой палитре Казакова очень важны белый и черный цвета. Белый цвет определяется через сходство с объектами, характерными для русской природы, быта, культуры. Белый особенно выразителен через скрытое сравнение с прототипическими объектами в метафорах: молочный, снежный, жемчужный, перламутровый. Частотное сравнение с молоком является общим признаком белого в европейской культуре; белый, как снежный, подобный снегу, также является универсальной метафорой, однако, более употребителен с целью подчеркнуть чистоту белого цвета именно в русской культуре. Белый с глубоким внутренним свечением реализуется в метафоре жемчужный, а с ярким блеском – в метафоре алмазный. Причём в употреблении метафор типа снежно-белый проявляется интенсивность, яркость, прерывистость белого цвета-света за счёт расширения метафор: искристый, жемчужный, ослепитель-

ный. Например: картуз с **белоснежной** шелковой подкладкой (Старики) [4]; светилась **жемчужная** цепочка фонарей (Во сне ты горько плакал) [4].

Ночи в рассказах Казакова **аспидно-черны**, небо **свинцовое** и **пепельное**. Примечательно, что эти эпитеты повторяются в нескольких рассказах.

Число метафорических прилагательных с семантикой цвета в текстах Ю. Казакова очень велико, их спектр разнообразен, однако они составляют лишь один аспект цветовой палитры автора. Она представлена, кроме того, метафорическим использованием слов других частей речи с ядерной семантикой цвета, прежде всего глаголов: *серебрились в солнечном луче иглы; всегда будут пылать, багроветь и зеленеть закаты* (На охоте) [4]; *розовели на фиолетовом небе башни* (Старики) [4]; *заря кровенела, желтела, зеленела* (Ни стуку, ни грюку) [4]; *овраги стали сизеть* (Двое в декабре) [4]; *сосны бронзовели* (Долгие крики) [4]; *розовеющие березы* (Долгие крики) [4]; *бродил по золотившемуся и розовевшему жнивью* (Ни стуку, ни грюку) [4].

Рассмотрение единиц поля цвета, в частности цветových метафор в рассказах Ю. Казакова, представляется важным для работы в иностранной аудитории (заметим, что в 60-80-е гг. рассказы Юрия Казакова традиционно входили в книги для чтения, однако в последнее время они, к сожалению, выпали из поля зрения составителей). Оно позволяет соотнести системные и текстовые значения лексических единиц, сопоставить разные способы номинации цвета в разных языках, в частности, в русском и китайском, и на этой основе увидеть не только различия в языковых картинах мира, но и, что особенно важно – понять специфику художественного текста.

Литература

1. Красных, В. В. Эталон vs. прототип: взгляд филолога // Памяти Анатолия Анатольевича Поликарпова. [Электронное издание]. – М.: Изд-во Московского ун-та, 2015. – С. 241–262.

2. Магросова, Я. Л. Морфологические классификации русских цветообозначений, представленных в языке художественной литературы // Вестник Нижегородского лингвистического ун-та – Вып. 36 – Язык и культура. – 2016. – С.61–74.

3. Фрумкина, Р. М. Цвет, смысл, сходство: аспекты психолингвистического анализа. – М.: Наука, 1984. –175 с.

4. Казаков, Ю. П. Избранное. – М., 1985. [Электронный ресурс]: URL: https://librebook.me/izbrannoe_rasskazy (дата обращения: 23.01.2021).

5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд. – М. – 1997. – 944 с.

УДК 811.161.1:82-3:159.942Lermontov

Шатилов А. С.

Санкт-Петербургский государственный университет

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ВНУТРЕННЕГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ В ПРОЗЕ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА

Статья посвящена способам передачи внутреннего эмоционального состояния в романе М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». В работе утверждается, что основным способом передачи внутреннего состояния героев романа является указание на внешние проявления чувств и эмоций, что связано, по всей видимости с тем, что в русском языке того времени еще не было детально разработанных способов описания внутреннего мира человека.

Ключевые слова: художественный текст, русский язык, стиль

A. S. Shatilov

Saint-Petersburg State University

Emotional condition and its expression in Lermontov's prose

The idea of this work is that in the middle of 19 century Russian Language was not developed enough to reveal in details the internal world of heroes. Writers used to describe external physical changes to show the emotional state.

Key words: fiction, Russian Language, style

Роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» считается одним из лучших образцов русской прозы XIX в. А. П. Чехов говорил не раз, что *"...Я не знаю языка лучше, чем у Лермонтова. Я бы так сделал: взял его рассказ и разбирал бы, как разбирают в школах, по предложениям, по частям предложения... Так бы и учился писать..."* [1, с. 455]. Другие современники не менее высоко оценивали достоинства романа. Так, В. Г. Белинский писал: *"...это словно какое-то лирическое стихотворение, вся прелесть которого уничтожается одним выпущенным или измененным не рукою самого поэта стихом; она вся в форме; если выписывать, то должно бы ее выписать всю от слова до слова; пересказывание ее содер-*

жания даст о ней такое же понятие, как рассказ, хотя бы и восторженный, о красоте женщины, которой вы сами не видели» [2]. Сказано очень образно, но туманно. Известна оценка В. В. Набоковым этого романа, данная в предисловии к переводу, сделанном его сыном Дмитрием: «Надо дать понять английскому читателю, что проза Лермонтова далека от изящества; она суха и однообразна, будучи инструментом в руках пылкого, невероятно даровитого, беспощадно откровенного, но явно неопытного молодого литератора. Его русский временами так же коряв, как французский Стендаля; его сравнения и метафоры банальны; его расхожие эпитеты спасает разве то обстоятельство, что им случается быть неправильно употребленными. Словесные повторы в его описательных предложениях не могут не раздражать пуриста». Но он же отмечал: «если мы взглянем на него как на рассказчика и, если мы вспомним, что русская проза тогда ходила нешком под стол, а нашему автору было каких-то двадцать пять лет, тогда нам останется только поражаться исключительной энергии повествования и замечательному ритму, который ощущается не так на уровне фразы, как на уровне абзаца» [3, с. 72].

Предметом нашего рассмотрения будут способы передачи эмоционального состояния героя в Журнале Печорина, часть 1 «Тамань». Можно выделить несколько основных способов:

1. Лексические повторы:

я три ночи не спал, измучился и начинал *сердиться*

Я вернулся домой угрюм и *сердит*

"Что это значит?" – сказал я *сердито*

я побранил его, *посердился*

Признаюсь, я имею сильное *предубеждение* против всех слепых, кривых, глухих, немых, безногих, безруких, горбатых и проч.

признаюсь, все эти странности меня тревожили, и я насилу дождался утра

Я часто склонен к *предубеждениям*...

но такова сила *предубеждений*: правильный нос свёл меня с ума;

Она была далеко не красавица, но я имею свои *предубеждения* также и насчёт красоты.

я с *невольным* биением сердца глядел на бедную лодку

Мне *невольно* пришло на мысль

он мне *напомнил* один из тех взглядов, которые в старые годы так самовластно играли моею жизнью

напомнил мне старые годы, перенес мои мысли на север, в нашу холодную столицу

В голове моей родилось *подозрение*

тут ужасное *подозрение* закралось мне в душу

2. Использование глаголов, описывающих внутреннее душевное состояние

Волнуемый воспоминаниями, я забылся...

но я молчал, полный неизъяснимого смущения

кровь хлынула мне в голову

Только тут я опомнился

В глазах у меня потемнело, голова закружилась

Мне стало грустно

Мне это надоело

я на минуту задумался

напрасно я старался *уверить себя*

3. Реакция на внешние факторы

все это было для меня *обворожительно*

я *вообразил*, что нашел Гётеву Миньону

она произвела на меня самое неприятное впечатление

меня, однако, *поразило* одно

правильный нос *свел меня с ума*

я подкрался, подстрекаемый любопытством

Вот пример описания встречи с девушкой:

«Она села против меня тихо и безмолвно и устремила на меня глаза свои, и не знаю почему, но этот взор показался мне чудно-нежен; он мне напомнил один из тех взглядов, которые в старые годы так самовластно играли моею жизнью. Она, казалось, ждала вопроса, но я молчал, полный неизъяснимого смущения. Лицо ее было покрыто тусклой бледностью, избличавшей волнение душевное; рука ее без цели бродила по столу, и я заметил на ней легкий трепет; грудь ее то высоко поднималась, то, казалось, она удерживала дыхание. Эта комедия начинала мне надоедать, и я готов был прервать молчание самым прозаическим образом, т. е. предложить ей

стакан чая, как вдруг она вскочила, обвила руками мою шею, и влажный, огненный поцелуй прозвучал на губах моих. В глазах у меня потемнело, голова закружилась, я сжал ее в моих объятиях со всею силою юношеской страсти, но она, как змея, скользнула между моими руками, шепнув мне на ухо: «Нынче ночью, как все уснут, выходи на берег», – и стрелою выскочила из комнаты <...> Только тут я опомнился».

Стоит обратить внимание на набор слов, которые использует Лермонтов, описывая этот эпизод: тихо и безмолвно, устремить глаза, чудно-нежен, играть жизнью, полный неизъяснимого смущения, тусклая бледность, душевное волнение, влажный, огненный поцелуй, в глазах у меня потемнело, голова закружилась, опомнился. Большая часть слов описывает внешние проявления чувств, в первую очередь, физические, поскольку для изображения романтического героя важны моменты душевного потрясения, нарушения привычного ритма жизни.

Лермонтов пользуется приемом психофизиологического параллелизма, – «изображение внешних проявлений внутренних переживаний, чтения и узнавания их по лицу и наружности человека вообще» [4, с. 12]. В литературе начала XIX в. образовался круг устойчивых сравнений и эпитетов, которые описывали эмоциональное состояние героев, это такие сочетания, как *томный взор, неизъяснимое волнение, безмолвный взгляд, мрачный вид, невольный стон, пылкая душа, угрюмый берег* и пр. Для сравнения приведем фрагмент из повести Карамзина «Бедная Лиза:

«Там, опершись на развалины гробных камней, внимаю глухому стону времен, бездною минувшего поглощенных, – стону, от которого сердце мое содрогается и трепещет. Там юный монах – с бледным лицом, с томным взором – смотрит в поле сквозь решетку окна, видит веселых птичек, свободно плавающих в море воздуха, видит – и проливает горькие слезы из глаз своих. Он томится, вянет, сохнет – и унылый звон колокола возвещает мне безвременную смерть его» [5, с. 1].

Подобными эпитетами изобилует, в частности, роман Стендаля «Красное и Черное»: мрачное недовольство, пламенная душа, стройный и гибкий стан, сладостное забытие, дерзкая мысль, глубокая задумчивость, застыл от изумления, испуганная, судорожная порывистость, томительный страх, мучительное томление, лишиться

ся рассудка, пламенное благочестие, смутная сладостная истома, она в изнеможении опустилась на стул, томный взор и пр. Он написан в 1830 г., примерно, в тоже время, что и роман Лермонтова. Нельзя не обратить внимания на почти дословное повторение лексических способов передачи эмоционального состояния героев через описание его внешнего выражения, что весьма характерно для романтической традиции. «Поэт-романтик фиксирует внимание только на нарушении нормы морального самочувствия, на кульминации страсти или душевном кризисе героя. Взлетам и падениям его духа сопутствует повышенная внешняя экспрессия: хохот, скрежет зубов, смертельная бледность, состояние оцепенения и т. д.» [6, с. 50]. Герои бледнеют, падают без чувств, бьют кулаком по столу, остаются в оцепенении, падают без сил, в изнеможении, мучительно краснеют, судорожно сжимают руки, их охватывает трепет, волнение, они холодеют, но при этом мы ничего не знаем о том, что происходит у них в душе. "В романтическом словесном портрете отсутствуют (или ослаблены) реалистическая конкретность и детализация. Он чаще всего носит не пластический, а обобщенно-поэтический характер, стремится передать лишь общее впечатление от облика человека..." [6, с. 118]. Все это готовит почву для перехода к изображению уже подлинно внутренних переживаний героев, как в произведениях Тургенева, Толстого, Достоевского.

В лексике романа Лермонтова прослеживаются следующие тенденции:

1) использование исконно русских слов, зачастую старославянского происхождения;

2) заимствования и кальки.

К **первой группе** можно отнести следующие слова и выражения:

томный – томный в древнерусском языке - ослабевший, изнуренный, усталый (ср. *утомиться, утомленный, истомленный, томление*). В начале XIX в. в слове *томный* развивается значение 'полный сладкого томления, нежный и печальный, выражающий трогательную истома'. Слово *томный* становится модным. *Томность* – свойство чувствительной натуры. Ср. *Вы на меня сердитесь?.. Она подняла на меня томный, глубокий взор и покачала головой* (Лермонтов, Герой нашего времени). Ср. ироническое обыг-

рывание этого слова у Ильфа и Петрова – Вечер перестает быть томным.

обворожительный – Древнерусское – ворожить (колдовать). Слово «ворожить» встречается в русском языке с конца XII в. «Ворогами» славяне называли колдунов, отсюда и появились слова ворожить, обворожить, т. е. «колдовать», «околдовать». Обворожить означает «пленить», «вызвать восхищение». Встречается у Полевого, Станюкевича, Фета, Вяземского, Данилевского, Толстого, Салтыкова-Щедрина, Григоровича, Куприна, т. е. в литературе XIX в. В XX в. и позже случаи употребления единичны (Набоков, Тынянов, Пелевин, Пьецух).

неизъяснимый – невыразимый, непередаваемый.

трепет – легкое дрожание, колебание, мерцание; сильное волнение, страх. Происходит от праславянской основы, от которой в числе прочего произошли: ст.-слав. трепеть, русск. трепет, укр. трéпет – то же, трепéта «осина, Populus tremula L.», болг. трéпет, сербохорв. трéпéт, словенск. trepét (род. п. -éta), польск. trzpiot, в.-луж. tŕerjet, tŕerpot.

изобличать – показывать, делать явной виновность кого-либо; выявлять чью-либо причастность к чему-либо предосудительному; уличать. Заимствование из старославянского, где образовано от глагола личити – «обличать», восходит к той же основе, что и существительное *лик* (имевшее когда-то значение «лицевая сторона»).

безмолвный – bezmъlvъnъ(jъ): ст.-слав., прилаг., спокойный', чеш. редк. bezmluvny, прилаг. 'безмолвный, немой', др.-русск., русск.-цслав. безмълвънни, безмълвънни quietus 'покойный, тихий' [7].

Ко **второй группе** можно отнести такие сочетания, как *тусклая бледность*, которое встречается несколько раз в самом романе (Княжна Мэри, Фаталист), в повести «Вадим». По мнению Набокова, это галлицизм (фр. paleur mate), означающий матовую, лишенную всякого оттенка белизну. Приведем другие примеры.

Впечатление – словообразовательная калька XVIII в. франц. слова impression: im – соответствует "в", presse – «печатать» (от фр. глагола presser – «теснить, прессовать, печатать», ion – сложение суффикса "-лен-" и окончания "ие")

предрассудок – словообразовательная калька XVIII века, франц. préjugé – «предубеждение»

склонность – считается словообразовательной калькой франц. слова inclination – «наклон, поклон; склонность, привязанность»

трогать (волновать) – семантическая калька конца XVIII в. с франц. toucher – «волновать, трогать»; «касаться».

Таким образом, можно сделать вывод, что проза Лермонтова являет собой переходный этап от романтизма к реализму. В языке романа мы можем увидеть черты предыдущей эпохи (XVIII в.) наряду с проявлениями уже новых черт прозы века XIX.

Литература

1. Щукин, С. П. Из воспоминаний об А. П. Чехове. Сб.: Чехов в воспоминаниях современников, 1960.

2. Белинский, В. Г. Герой нашего времени. Сочинение М. Ю. Лермонтова. Статья первая. СПб, 1840. [Электронный ресурс]. http://dugward.ru/library/lermont/belinskiy_geroy_nash_vr.html

3. Michail Lermontov. A Hero of Our Time. Translated from Russian by Vladimir and Dmitry Nabokov. Everyman's Library. Alfred A. Knopf. – New York. – 1958. – PP. 69–81.

4. Комарова, М. А. Отвлеченная лексика, выражающая понятия внутреннего мира, в прозе М. Ю. Лермонтова, автореф. канд дисс. ... М., 1963.

5. Карамзин, Н. М. Сочинения в 2-х томах. – Т. 1. Л.: Художественная литература, 1984.

6. Уманская, М. М. Лермонтов и романтизм его времени. – Ярославль, 1971.

7. Этимологический словарь славянских языков Трубачева. [Электронный ресурс] <http://www.proto-slavic.ru/dic-trubachev/index.html> (дата обращения 10.11.2019).

УДК 811.161.1'243:82:378.147

Шершнёва И. Л.

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет им. В. И. Ульянова (Ленина) («ЛЭТИ»)

АДАПТИРОВАННЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В УЧЕБНИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

В учебнике Л. В. Московкина и Л. В. Сильвиной «Русский язык для иностранных студентов подготовительного факультета» предлагается для чтения рассказ А. П. Чехова «Зиночка». Адаптированный текст вызывает у студентов трудности понимания сюжетного конфликта. В статье идет речь о необходимости сохранения авторской мысли при адаптации художественного произведения.

Ключевые слова: адаптированный художественный текст, трудности понимания, рассказ А. П. Чехова, РКИ, учебник.

I. L. Shershneva

Saint-Petersburg Electrotechnical University "LETI"

Adapted literary text at the Russian language textbook for the preparatory faculty

The Chechov's story "Zinochka" is offered for reading in the textbook "Russian Language for the Foreign Students of the Preparatory Faculty" by L. V. Moskovkin and L. V. Silvina. The adapted fiction text makes it difficult for students to understand the story conflict. This article talks about the preservation of the author's thought while adopting the work of art.

Keywords: adapted fiction text, adopting the work of art, difficulty for understanding, Chechov's story, Russian for foreigners, textbook.

При обучении русскому языку иностранцев мы ставим перед собой две основные задачи: овладение русским языком с целью коммуникации и ознакомление с нашей великой культурой. Нам есть что предьявить миру в области культуры. В литературе, музыке, опере и балете, живописи, кино, театре – во всех видах искусства звучат русские имена. В последние годы часто появляются идеи о несамостоятельности, вторичности, о западных, европейских корнях нашей классической культуры: и оперу нам привезли итальянцы, и литература наша выросла из французских романов, и философия из немецкой почвы. Это правда, но лишь наполовину. Важно не забывать, что именно русской культуре за два века после реформ Петра удалось создать настолько самобытную, настолько отличимую национальную культуру, что западные европейцы до сих пор не могут постичь «русскую душу», заключенную в русской культуре. Однако события 1917 г. перевернули и жизнь, и дух, и культуру, страна советского периода обрела новые грани и сама стала классикой. На самом деле в массовом сознании иностранцев классическая русская культура в литературе представлена всего несколькими именами – Толстой, Достоевский, Чехов.

За последние годы этнический состав иностранных студентов изменился: в Россию стали приезжать студенты из закрытого прежде Китая, много студентов из других стран Азии, из Африки, из Южной Америки. Лингвокультурологическая среда нашей страны

не всегда понятна студентам-иностранцам. Если современная молодежная массовая культура благодаря интернету и глобализации объединяет студентов всех стран, то классика, которая и создает психологические, прагматические, ассоциативные, лингвистические и паралингвистические коды нации, остается для них непознанной и чуждой.

Тем важнее становится задача приближения студентов к пониманию русского характера через художественную литературу.

В учебнике Л. В. Московкина и Л. В. Сильвиной для знакомства с классической русской литературой предлагается адаптированный рассказ А. П. Чехова «Зиночка» [1, с.239–240]. В задании содержится вопрос: «Прочитайте текст со словарем. Скажите, почему Зиночка ненавидела своего ученика».

Чеховский рассказ помещен во вторую половину учебника. В первой части книги уже изучались глаголы совершенного и несовершенного вида, поэтому использование несовершенного вида глагола в задании представляется необоснованным. Читая задание, студенты могут предположить, что гувернантка с самого начала испытывала ненависть к мальчику, и в таком случае поступок Пети может показаться оправданным, к каковому выводу и приходят многие наши студенты. Именно это наблюдение и побудило меня обратиться к теме адаптированной художественной литературы в обучении русскому языку на подготовительном факультете.

Между тем психологическая характеристика «злого мальчика» у Чехова имеет свое развитие – от одноименного рассказа к истории о Зиночке. «Злой мальчик» написан в лучших традициях юмористической литературы, и эта цель – заставить читателя улыбнуться – автором была достигнута. Напротив, в «Зиночке» Чехов поднимает глубоко нравственные темы, обновляет довольно затасканное представление о первой любви как о катарсисе, освобождающем от оков наивного романтизма, и о ненависти, способной затмить воспоминания о первой любви. Недаром чеховский рассказчик «...громко зевнул и сказал:

– Не велика штука быть любимым: барыни на то и созданы, чтоб любить нашего брата. А вот, господа, был ли кто-нибудь из вас ненавидим, ненавидим страстно, бешено? Не наблюдал ли кто-нибудь из вас восторгов ненависти?» [2, с. 315].

Если в «Злом мальчике» «восторги ненависти» выливаются в наслаждение отодрать Колю за уши, то в «Зиночке» психологическая напряженность растет и захватывает обоих героев – и гувернантку, и мальчика – и побуждает их к совершению решающих поступков. В адаптированной версии рассказа отсутствует драматизм и внутренний накал произведения, которые должны были бы открыть иностранному студенту ценность чеховского творчества.

Читая со студентами рассказ, мы обращаем внимание на самое начало, которое представляет вполне благодатную картину патриархальной деревенской жизни, мирную сцену занятий юной учительницы с барчуком. Но действие развивается быстро, и вот уже сказано главное: «порядочные люди не шпионят».

Однако в адаптированной версии пропущен эпизод, где мальчик, испуганный приступом ненависти Зиночки, бежит к маме жаловаться и заодно рассказывает о поцелуе. «Я был глуп и не знал последствий, иначе я бы оставил тайну при себе...» [2, с. 318]. Исключение из адаптированной версии важных элементов повествования искажает смысл рассказа, и герой представляется юным шантажистом. Предлагая ознакомительное чтение с помощью словаря, на мой взгляд, следовало бы дополнить текст короткой сценой встречи Зиночки и мальчика в аллее. Ребенок думал о вишневом варенье, а на него накатило цунами взрослой женской страсти. А ведь Чехов устами рассказчика признался, что именно скрытая, но бешеная ненависть молоденькой гувернантки, вырвавшаяся из-под контроля, послужила спусковым крючком развязки и прервала превращение «свиненка» в профессионала-вымогателя, наслаждающегося мучениями жертвы.

Без эпизода в аллее читатели не осознают глубины ненависти, такой же незабываемой, как и первая любовь, не поймут душевных мук героев. Таким образом, в их представлении настоящей отрицательной героиней становится Зиночка. Они оправдывают поступок Пети, заявляя, что он «всего лишь маленький ребенок, который пострадал от взрослой девушки». Китайские студенты вообще не видят ничего криминального в том, что Петя подсматривал за Зиночкой и братом и потом рассказал матери о поцелуе, по сути совершил донос. Студенты из мусульманских стран реагируют на сюжет рассказа по-разному, в зависимости от уровня религиозности в обществе своей страны, от уклада частной жизни, в зависимости от

уровня образования. Даже европейские студенты не часто отмечают подлость поведения Пети, принимая его издевательства над Зиночкой за ребяческие шалости.

Послетекстовые вопросы не помогают прояснить картину. На вопрос «Как вы думаете, почему Петя все-таки рассказал матери, как целовались брат с Зиночкой?» студенты не могут ответить, они не понимают контекста.

Таким образом, практическая работа со студентами подготовительного факультета на протяжении нескольких лет выявила некоторые дефекты учебного текста: необходимо сформулировать задание к тексту при помощи глагола совершенного вида, дополнить адаптированный вариант необходимыми сценами, что позволит сделать более ясным поворот сюжета.

Литература

1. Московкин, Л. В. Русский язык. Элементарный курс для иностранных студентов / Л. В. Московкин, Л. В. Сильвина. – СПб: СМИО Пресс, 2017. – 528 с.
2. Чехов, А. П. Собрание сочинений. – В 12 т. – Т. 5. Рассказы, 1887. – М.: Изво «Художественная литература», 1955. – 504 с.

УДК 82-3:378.147Turgenev

Щеглова И. В.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Щеглов А. А.

ГБОУ «Санкт-Петербургский губернаторский физико-математический лицей № 30»

ХАРАКТЕРИСТИКА СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ В РОМАНЕ И. С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»

Рассматривается портретирование персонажа как один из методов изучения художественного текста. Иллюстрируются перцептивно-образные признаки старшего поколения в романе «Отцы и дети».

Ключевые слова: И. С. Тургенев, роман «Отцы и дети», старшее поколение в романе «Отцы и дети».

I. V. Shcheglova

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

A. A. Shcheglov

St. Petersburg Governor's Physics and Mathematics Lyceum No. 30

Characteristics of the older generation in the novel

by I. S. Turgenev "Fathers and sons"

The portraying of a character is considered as one of the methods of studying a literary text. Perceptual-shaped signs of the older generation are illustrated in the novel "Fathers and Sons".

Keywords: I. Turgenev, the novel "Fathers and Sons", the older generation in the novel "Fathers and Sons".

Одним из методов изучения художественного текста является портретирование персонажей. В этом контексте показателен элективный курс «Портретные характеристики литературных героев в системе идейно-художественного анализа произведения», разработанный Т. Н. Трунцовой [1].

Персонаж – это личность, которой присущи внешние и внутренние особенности. По мнению В. Хализева, назначение портрета сводится к тому, чтобы «создавать устойчивый, стабильный комплекс черт «внешнего человека», который упрощает для читателя восприятие текста, идентификацию в нём героя. А также портрет служит для косвенного освоения внутреннего мира персонажа» [2, с. 116]. Согласно нашей позиции, портретирование – это метод составления комплексной характеристики героя, которая включает в себя как перцептивно-образные, так и ценностные признаки. В рамках статьи для индивидуализации персонажей романа «Отцы и дети» представим перцептивно-образные признаки (происхождение, образование, род деятельности, внешний вид, коммуникативное поведение) Василия Ивановича и Арины Власьевны Базаровых, а также братьев Кирсановых.

В. И. Базаров родился в семье дьячка, был полковым лекарем, стал, как сам говорил о себе, агрономом. Управляет небольшим имением так, что «не без чувствительных для себя пожертвований, посадил мужиков на оброк и отдал им свою землю исполу».

Что касается его внешнего вида, то отметим следующее: высокий, худощавый, с взъерошенными волосами. Одет в старый во-

енный сюртук нараспашку, обут в стоптанные туфли. Примечательно, что имеет орден Владимира, но никогда не носит его.

Дома у него есть «народно-врачебная газета «Друг здравия»»; В. И. Базаров имеет представление о френологии; знаком с трудами немецких медиков (Шенлейн, Радемахер).

В качестве коммуникативных признаков выделим доброжелательность, общительность, открытость, а также богатство и выразительность речи.

Перейдем к характеристике Арины Власьевны.

Это «настоящая русская дворяночка», которая «в молодости была очень миловидна, играла на клавиночках и изъяснялась немного по-французски; но в течение многолетних странствий со своим мужем, за которого она вышла против воли, расплылась и позабыла музыку и французский язык».

Перед читателями она предстает так: «Кругленькая, низенькая старушка в белом чепце и короткой пестрой кофточке».

«В хозяйстве ... знала толк, хотя своими руками ни до чего не прикасалась и вообще неохотно двигалась с места».

Отметим, что Арина Власьевна любила есть и строго постилась, спала 10 часов в сутки и могла не спать, если муж плохо себя чувствовал; верила в Бога и приметы, сны, заговоры.

Среди характеристик коммуникативного поведения обозначим такие, как «с подчиненными обходилась ласково и кротко, ни одного нищего не пропускала без подачки и никогда никого не осуждала, хотя и сплетничала подчас».

Далее рассмотрим перцептивно-образные характеристики братьев Кирсановых: Николая Петровича и Павла Петровича.

Николай Петрович до 14 лет воспитывался дома. После 18 учился в университете, служил в министерстве уделов. Женится по любви и покинул службу. С течением времени семья переехала в деревню, где у них родился сын Аркадий. «Блаженствование» было прервано смертью жены. «После довольно продолжительного бездействия» занялся хозяйством, а также воспитывал сына, думал о его образовании. Перед читателем он предстает как седой, пухленький, сторбленный; в запыленном пальто и клетчатых панталонах.

Перейдем к характеристике старшего брата – Павла Петровича. Он воспитывался сначала дома, а потом в пажеском корпусе (в итоге – вышел в офицеры). С детства отличался красотой, самоуверенно-

стью, был «немного насмешлив и как-то забавно желчен – он не мог не нравиться». Нравился женщинам. Влюбился, однако его любовь была несчастной. Отличительной чертой героя является внешний вид: одежда, ногти, выбритый подбородок; «от него пахло какими-то необыкновенными, удивительно «благородными» духами».

Остановимся на коммуникативном поведении братьев. Павел Петрович способен на колкости (язвитель), Николай Петрович, напротив, осторожен в выражениях: «– Нигилист, – проговорил Николай Петрович. – Это от латинского nihil, ничего, сколько я могу судить; стало быть, это слово означает человека, который ... который ничего не признает? – Скажи: который ничего не уважает – подхватил Павел Петрович и снова принялся за масло...».

Следует отметить, что первоначально различие между братьями было очень велико. Например, в молодости, когда они жила вместе, Николай Петрович «охотно ленился, но и читал охотно, и боялся общества. Павел Петрович ни одного вечера не проводил дома, славился смелостью и ловкостью ... и прочел всего пять, шесть французских книг». В дальнейшем это различие уменьшилось: Николай Петрович потерял жену, Павел Петрович «потерял свои воспоминания; после смерти княгини он старался не думать о ней».

Стоит отметить эволюцию личности П. П. Кирсанова. «Поселившись однажды в деревне, он уже не покидал ее», «стал читать, все больше по-английски; он вообще всю жизнь устроил на английский вкус, редко видался с соседями и выезжал только на выборы...», «дамы находили его очаровательным меланхоликом, но он не знался с дамами...» Решающую роль в изменении личности Павла Петровича сыграла дуэль.

Резюмируем.

Полагаем, что предложенный материал позволит, во-первых, оптимизировать идентификацию героев романа; во-вторых, гармонизировать перевод произведения. Последнее является актуальным и востребованным в востоковедении.

Литература

1. Трунцева, Т. Н. Портретные характеристики литературных героев в системе идейно-художественного анализа произведений // Профильная школа. – 2010. – №1. – С. 34–39.

2. Хализев, В. Е. Теория литературы: уч. пособие – М.: Высшая школа, 1999. – 240 с.

УДК 81'373: 82-31:7.094Pelevin

Языкова Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет

КОНФЛИКТНОЕ РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ЕГО ЭКРАНИЗАЦИИ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

В статье исследуется реализация конфликтного речевого поведения. Материалом для исследования послужил роман В. О. Пелевина «Generation "П"» и его одноименная экранизация. В ходе исследования были выявлены сходства и различия в конфликтном речевом поведении персонажей.

Ключевые слова: конфликт; художественная литература; экранизация; речевое поведение.

J. Jazokova

Saint-Petersburg State University

Conflict speech behavior in fiction and its film version: comparative analysis

The article deals with realization of conflict speech behavior. As a material for the study we use novel by V.O. Pelevin «Generation "P"» and its film version. The study revealed similarities and differences in the speech behavior of characters in conflict.

Keywords: conflict; fiction; film version; speech behavior.

Конфликт исследуется в свете многих наук, например, в философии, культурологии, юриспруденции, психологии, социологии, лингвистики. Конфликт довольно часто возникает в процессе взаимодействия людей ввиду несовпадения взглядов, интересов, целей, мнений и др. коммуникантов, «в результате чего каждая из сторон сознательно и активно действует в ущерб противоположной физически или вербально» [1, с. 19].

Конфликт является важным элементом художественного произведения, будь то литературное произведение или фильм. Часто конфликт – это центральная, сюжетообразующая часть художественного произведения. В связи с этим мы решили сопоставить конфликтное речевое поведение персонажей в произведении художественной литературы (далее – книга) и его экранизации. В качестве материала исследования мы взяли роман В. О. Пелевина «Gen-

eration "П"» и его одноименную экранизацию (режиссер А. Б. Родионов, 2011 г.).

В исследуемом материале мы обнаружили девять ситуаций, в которых реализуется конфликтное речевое взаимодействие. Под ситуацией мы понимаем «коммуникативную рамку речевого произведения, динамический комплекс факторов, регулирующих общение» [2]. В семи случаях в книге и ее экранизации конфликтные ситуации совпадают – мы сосредоточили наше внимание на данных ситуациях.

В выделенных нами конфликтных ситуациях мы рассмотрели реплики персонажей по их интенциональной реализации. Нами было обнаружено, что по интенциональной реализации реплики в обоих произведениях совпадают даже с учетом различий на лексическом уровне. Самыми частыми интенциями стали: оправдание (7), т. е. реактивная реплика на возражение, упрек, обвинение и др., которая, как правило, реализуется в виде объяснения; обвинение (6), т. е. признание кого-либо виновным в чем-либо; утверждение (4), т. е. высказывание, доказывающие, утверждающие что-либо; угроза (3), т. е. обещание причинить какую-либо неприятность адресату; согласие (2), т. е. утвердительный ответ на что-либо. Остальные интенции представлены единичными случаями использования, среди них, например, успокаивание, т. е. приведение или попытка приведения кого-либо в спокойное состояние; упрек, т. е. выражение неудовлетворения, неодобрения; опровержение утверждения. Приведем пример.

Пояснительный контекст: Начальник Азадовский (А) недоволен работой своего подчиненного Татарского.

Пример из книги:

– Скажи мне, ты где работаешь? – брезгливо спросил Азадовский. – В пиар отделе «Логоваза»? Или у меня в группе компромата?

Пример из экранизации:

А: Слышь / Татарский // А ты вот / Где работаешь / В пиар отделе «Логоваза» / Что ли? // Или все-таки у меня / В группе компромата?

Как мы видим, в примерах высказывания различаются лексически, но это никак не влияет на реализацию интенции: «Скажи мне» и «Слышь / Татарский» – привлечение внимание адресата, «Ты где работаешь? ... В пиар отделе «Логоваза»? Или у меня в

группе компромата?» и «Где работаешь / В пиар отделе «Логоваза» / Что ли? // Или все-таки у меня / В группе компромата?» – вопрос с оттенком упрека.

Также обратимся к лексическому уровню. Если говорить о различиях, то в экранизации встречается стилистическая замена на более сниженную лексику (*че* вместо *что*, *тя* вместо *тебя* и др.). Приведем пример. Пример из книги: «У тебя что, крыша поехала?» Пример из экранизации: «У тя крыша поехала что ли?» Стилистическая замена в экранизации может быть использована в связи с желанием создателей фильма показать низкий уровень речевой культуры персонажей. Заметим также, что частица *что ли* в фильме или добавляется, или идет как замена частице *что*. Частица *что ли* вносит оттенок фамильярности [3, с. 725].

В экранизации также можно видеть лексические добавления, которых нет в книге, как и наоборот: в книге есть добавления, отсутствующие в экранизации. Обобщая анализ по лексическим добавлениям, можно утверждать, что в экранизации речевой агрессии больше. Речевая агрессия – это «обидное общение; словесное выражение негативных эмоций, чувств или намерений в оскорбительной, грубой, неприемлемой в данной речевой ситуации форме» [4, с. 9]. Речевая агрессия выражается, в частности, абсценной и инвективной лексикой. Заметим, что и книга, и экранизация характеризуются достаточно высоким уровнем речевой агрессии. Однако в экранизации речевой агрессии больше, что может быть связано с желанием создателей фильма показать недостатки русского человека, показать его нежелание соблюдать культурные нормы, ср. фильмы: «Елена» (2011), «Географ глобус пропил» (2013), «Майор» (2013), «Дурак» (2014).

Также можно заметить, что лексика, которая встречается только в книге, меняет модальность всей реплики. Так, в книге в речи коммуниканта есть выражения, отсутствующие в экранизации: «Эй, ты не очень, – неуверенно сказал Гусейн. – Он, конечно, коммерсант, базара нет, но это все-таки мой коммерсант», «А если ты быковать приехал, так я тебе кольцо в нос продену, реально говору». Эй – междометие, служит для привлечения внимания, побуждает собеседника к отклику [3, с. 733]. Как мы видим из авторской характеристики речи коммуниканта («неуверенно сказал Гусейн»), коммуникант вступает в коммуникацию с неуверенностью, вероят-

но, говорит не очень громко, поэтому коммуникант использует междометие *эй* как средство привлечения внимания. В экранизации же коммуникант говорит громко и уверенно – он уверен, что адресат его услышит. Частица *все-таки* носит оттенок уступительности, что также связано с неуверенной речью коммуниканта. Жаргонное выражение *базара нет*, означающее «без сомнения, безусловно», появилось в 1993 г. [5, с. 32] и обрело широкую популярность к моменту написания романа. Примечательно, что в книге коммуникант говорит *конечно*, таким образом признавая правдивость слов адресата, и добавляет *базара нет*, что также является признанием правдивости слов собеседника. Жаргонное выражение *реально говорю* означает «говорю всерьез». Коммуникант хочет внушить собеседнику правдивость своей угрозы. В экранизации данное выражение отсутствует, что может быть связано с уверенностью коммуниканта в том, что собеседник воспримет угрозу всерьез.

Мы провели сопоставительное исследование конфликтного речевого поведения персонажей на материале романа В. О. Пелевина «Generation "П"» и его одноименной экранизации. Наиболее частотными интенциональными реализациями являются оправдание и обвинение, которые совпадают в обоих произведениях даже с учетом различий на лексическом уровне. Замену лексических единиц или их добавление в экранизации можно объяснить интерпретацией художественного произведения создателями фильма, их желанием показать персонажей в соответствии с тенденциями в современном кинематографе. Данные исследования могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного и при подготовке курсов по межкультурной коммуникации.

Литература

1. Третьякова, В. С. Речевой конфликт и гармонизация общения: дисс. на соиск. уч. ст. док. фил. н. – Екатеринбург, 2003. – 301 с.
2. Борисова, И. Н. Категория цели и аспекты текстового анализа // Жанры речи: Сб. науч. статей. – Саратов: «Колледж». – 1999. – № 1. URL: <http://www.sgu.ru/structure/philological/linghist/sbornik-zhanry-rechi/materialy-vypuskov/vypusk-2> (дата обращения 28.12.2020).
3. Русская грамматика – Том 1. – М.: Наука, 1980. – 792 с.
4. Щербинина, Ю. В. Русский язык: Речевая агрессия и пути ее преодоления. – М.: Флинта, 2004. – 224 с.
5. Новое в русской лексике. Словарные материалы-93 // под ред. Т. Н. Буценовой. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2008. – 453 с.

V. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ И ОСНОВНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

УДК 811.161.1'243:808.5:378.147

Аббасова З. Б., Снежко К. М.

Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет

О ПРЕПОДАВАНИИ КУЛЬТУРЫ РУССКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ НА ОСНОВНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Данная статья посвящена вопросам преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» иностранным студентам. Предложено содержание курса с учетом коммуникативных потребностей иностранцев.

Ключевые слова: русский язык и культура речи, содержание программы дисциплины, коммуникативные потребности, аспекты культуры речи, учебные пособия для иностранцев.

Z. B. Abbasova, C. M. Snezko

Saint-Petersburg State University of Chemistry and Pharmaceutics

Teaching the culture of Russian speech to foreign students at the main stage of their training

This article is dedicated to the teaching issues of the subject «Russian language and speech culture» for foreign students. The content of the course has been proposed taking into account the communication needs of foreigners.

Key words: Russian language and culture of speech, content of the discipline program, communication needs, aspects of culture speech, textbooks for foreigners.

В научной и методической литературе достаточно широко представлены работы, касающиеся вопросов преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» российским студентам, и очень редко эти проблемы рассматриваются в аспекте преподавания данной дисциплины иностранным учащимся. Этот предмет включен в учебные планы и изучается как российскими, так и иностранными студентами, обучающимися в высших учебных заведениях России. Изучение русского языка и культуры речи имеет важное

значение для иностранцев, так как расширяет их представление о богатом русском языке, повышает уровень коммуникативной компетенции, помогает усваивать материал других дисциплин, а также сдавать зачеты и экзамены.

В связи с этим возникает ряд вопросов. Во-первых, насколько программа по русскому языку и культуре речи соответствует языковым компетенциям иностранных учащихся? Во-вторых, каким должно быть содержание программы для данного контингента? В-третьих, может ли материал существующих учебных пособий по русскому языку и культуре речи отвечать требованиям программы, ориентированной на иностранных учащихся?

Ответ на первый вопрос очевиден и однозначен, а именно: существующая программа по русскому языку и культуре речи не соответствует языковым компетенциям иностранных учащихся. По третьему вопросу, вероятно, материал некоторых учебных пособий по русскому языку и культуре речи, ориентированный на российских студентов, может быть использован, но только выборочно и очень аккуратно.

Что касается второго вопроса, содержание программы по русскому языку и культуре речи для иностранцев, как нам кажется, должно строиться с учетом коммуникативных потребностей иностранных студентов и в соответствии с первым сертификационным уровнем владения русским языком. Поскольку материал курса по культуре речи вызывает затруднения у иностранных учащихся, целесообразней его адаптировать и отобрать такие темы, которые наиболее актуальны для данного контингента.

Заметим, что в Санкт-Петербургском государственном химико-фармацевтическом университете иностранные студенты на 1–2 курсах обучаются отдельно, что, безусловно, имеет свои «плюсы» как для преподавателей, так и для самих студентов. В СПбХФУ существует пять специальностей, по всем специальностям, кроме «Фармации», на «Русский язык и культуру речи» отводится по 36–38 часов. Иностранцы в нашем вузе на протяжении многих лет обучаются только на фармацевтическом факультете по специальности «Фармация». Последние годы по учебному плану на программу по русскому языку и культуре речи по данной специальности отводится всего 16 часов. Что можно сделать в такие сжатые сроки и как определить, какие темы включить в рабочую программу? Попробуем пояснить, каким темам, по нашим предположениям, в данной ситуации следует отдавать предпочтение.

В культуре речи выделяют три аспекта: нормативный, коммуникативный и этический. Все перечисленные аспекты, как мы себе представляем, должны быть представлены в программе, отказ, хотя бы от одного из них, может нарушить целостность структуры дисциплины. Подчеркнем, что речь идет об аспектах культуры речи, а не о темах, включенных в программу. Что касается конкретных тем, которые можно изучить за отведенное время, то наш выбор пал на следующие, как нам кажется, ключевые для иностранцев темы:

Русский язык в современном мире.

Лексические нормы.

Речевой этикет.

Функциональные стили речи.

Научный стиль речи.

Официально-деловой стиль речи.

Поясним наш выбор. Как видно из этого перечня, нормативный аспект культуры речи представлен только лексическими нормами. Это объясняется и нехваткой времени, и тем, что на занятиях по русскому языку как иностранному грамматические (морфологические и синтаксические), орфографические и пунктуационные нормы русского языка в определенной степени изучаются.

В рамках указанных тем нами подготовлены презентации, где представлен минимальный и доступный для иностранных учащихся теоретический материал по теме занятия. После ознакомления с теоретическим материалом студенты выполняют практические задания. Приведем некоторые примеры заданий по теме «Лексические нормы», которые демонстрируют иностранным студентам лексическое богатство русского языка, расширяют их словарный запас и повышают уровень речевой культуры.

Задание 1. Измените данные предложения таким образом, чтобы в них можно было употребить глаголы **учиться, изучать – изучить, заниматься**.

1. После окончания подготовительного факультета иностранцы поступают в разные вузы России. 2. Студенты проходят биохимию на 2 курсе. 3. Необходимо как можно больше времени уделять русскому языку, чтобы хорошо говорить. 4. На первом курсе учащиеся только начинают работать самостоятельно, а на старших курсах они готовят научную работу. 5. Он решил исследовать лекарственные растения.

Задание.2. Напишите словосочетание, в котором прилагательное употребляется в переносном значении (образец: холодный день – холодное сердце).

Золотое кольцо, черная кошка, горячий суп, железная дверь, легкий предмет, ледяное поле.

Задание 3. Объясните значение фразеологизмов и составьте с ними предложения. В случае затруднения обратитесь к словарю.

Сидеть сложа руки, работать спустя рукава, сделать из мухи слона, водить за нос, жить как кошка с собакой.

Задание 4. Охарактеризуйте однокурсницу (однокурсника), используя лексические средства выразительности (эпитеты, сравнения).

В первом задании приводятся глаголы, выбор которых нередко вызывает затруднения у иностранных учащихся. При устной проверке второго задания зачитываются все примеры, которые не повторяются, и хотя в задании предлагается написать одно словосочетание, в результате студенты узнают о значении и употреблении как минимум еще трех-четырёх словосочетаний с каждым приведенным в задании прилагательным. Третье задание знакомит студентов с наиболее употребительными фразеологизмами, которые могут встречаться иностранцам.

В четвертом задании, которое мы даем обычно российским студентам на занятиях по культуре русской речи, круг лексических средств выразительности шире, иностранным же студентам предлагается использовать всего два лексических средства выразительности, которые как показывает практика, им вполне доступны. Заметим, что в этом задании представители восточных стран (Узбекистан, Туркменистан, Таджикистан) при характеристике однокурсницы, однокурсника приводят очень интересные сравнения, характерные для восточной поэзии. Это задание в зависимости от уровня группы может проводиться и в форме ролевой игры, когда группа делится на две половины: мужскую и женскую, и каждая половина работает над созданием образа противоположной стороны, используя различные лексические средства. Как видно из примеров, практически все задания направлены на совершенствование навыков и умений правильной, точной и выразительной речи.

После лексических норм очень гармонично вписывается в канву предложенных тем изучение речевого этикета. Мы считаем,

что речевой этикет для иностранных учащихся – один из важнейших аспектов. Знание речевого этикета дает им возможность соприкоснуться с культурой русской речи, адаптироваться к российским реалиям и чувствовать себя уверенно в тех или иных официальных или неофициальных ситуациях общения. На занятии рассматриваются этикетные формулы, используемые при обращении, знакомстве, поздравлении, при выражении благодарности, просьбы, пожелания, комплимента и во время телефонного разговора.

Нормативный аспект, представленный в нашем случае лексическими нормами, является одним из главных, однако коммуникативный аспект речевой культуры представляет собой важнейшую ступень во владении языком. Культура речи предполагает владение говорящим различными функциональными стилями. Иностранцам студентам изучение научного и официально-делового стилей речи жизненно необходимо. Научный стиль речи пронизывает весь учебный процесс. На первом курсе при изучении научного стиля речи внимание уделяется особенностям составления различных планов (простой и сложный, вопросный, назывной, тезисный), тезисов и реферата. Считается, что правильное составление плана свидетельствует о том, что текст на 50 % усвоен. По нашим наблюдениям, самым легким для иностранных студентов оказывается составление вопросного плана, а самым сложным – назывного плана. Очень важно научить студента правильно работать с прочитанным текстом: уметь разбивать его на части и кратко формулировать каждую часть. Полезны также задания, в которых студенты анализируют языковые особенности разных типов плана.

Обучение реферированию – также важно для иностранных студентов, которым необходимо писать рефераты по различным предметам. Этот жанр научного стиля речи ранее изучался на занятиях по русскому языку как иностранному, мы даже выносили его на письменную часть экзамена по русскому языку на 3 курсе, но после глобального сокращения часов пришлось убрать эту тему. Поэтому становится актуальным изучение темы «Научный стиль речи» в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи».

Иностранные учащиеся испытывают большие сложности при оформлении деловых документов как в вузе, в котором учатся, так и в других учреждениях, поэтому по теме «Официально-деловой стиль речи» были отобраны те документы, которые наиболее часто

приходится оформлять иностранным студентам. Сюда вошли заявление, объяснительная записка, доверенность, резюме. Последний был включен по просьбе самих студентов. На занятии проводится знакомство с языковыми особенностями, структурой, оформлением и образцами официально-деловых документов. При написании документов иностранные студенты нередко переходят на разговорный стиль, допускают ошибки лексического и грамматического характера. Например, в объяснительной записке студентка пишет: *«Я не пришла на занятия по русскому языку в ноябре в 2020 году потому что пандемия. Обещаю, что буду ходить на занятия»*. Ошибки встречаются и в структуре документов, так, подпись ставится слева, а дата – справа, или и подпись, и дата – справа. После анализа допущенных студентами ошибок они выполняют небольшую самостоятельную работу и проверяют работы друг у друга. Эти работы еще раз проверяет преподаватель и ставит окончательную оценку. Такая форма мотивирует студентов быть более внимательными и ответственными при изучении темы и выполнении заданий.

Предложенные темы, как нам видится, могут быть приоритетными при составлении рабочих программ по русскому языку и культуре речи и с большей сеткой часов.

Эффективность изучения дисциплины, безусловно, связана с правильно подобранным материалом. В своей работе мы использовали два учебных пособия: «Русский язык и культура речи в иностранной аудитории: теория и практика» [1] и подготовленное на нашей кафедре пособие «Культура русской речи» [2]. Первое пособие, в котором восемь тем, адресовано конкретно иностранным студентам. Материал достаточно компактный и доступный для иностранцев. После каждой темы предлагаются несложные тестовые задания.

Адресат второго учебного пособия – российские студенты, однако из этого пособия вполне можно извлечь материал для иностранцев. Так, тема «Официально-деловой стиль речи», где рассматриваются языковые особенности, структура различных документов и их оформление, была использована нами почти полностью на занятии по данной теме, поскольку документы оформляются по определенному стандарту независимо от того, кто его пишет. Некоторые задания по другим темам мы также могли взять из этого пособия. Однако комбинирование материалов возможно, если препода-

ватель четко видит грани доступности материала для иностранных учащихся.

Таким образом, в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» иностранным студентам очень важно правильно определить содержание курса, которое должно соответствовать коммуникативным потребностям данного контингента.

Литература

1. Стрельчук, Е. Н. Русский язык и культура речи в иностранной аудитории: теория и практика: учеб. пособие для иностранных студентов-нефилологов / Е. Н. Стрельчук. – М.: Флинта: Наука, 2011.

2. Культура русской речи: учеб. пособие / под ред. З. Б. Аббасовой. – СПб.: Изд-во СПХФА, 2016.

УДК 811.161.1'243:378.147:794

Ануфриева В. Л.

Военная академия связи, Санкт-Петербург

НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ В РАЗГОВОРНОМ КЛУБЕ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ СПОСОБ РАСШИРЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ ИНОСТРАННЫМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ

В данной статье рассматривается формат настольной игры на занятиях в разговорном клубе в военных вузах. Показан образовательный потенциал этого вида деятельности. Даны примеры некоторых настольных игр для разных уровней обучения русскому языку как иностранному, описаны правила игры, показаны возможности модернизации игры в зависимости от уровня знаний обучающихся.

Ключевые слова: настольные игры; русский язык как иностранный; разговорный клуб; иностранные военнослужащие; внеурочная работа; уровень владения языком; образовательный процесс.

V. L. Anufrieva

Military Academy of Telecommunications, Saint-Petersburg

Board games in the conversation club as a universal method the expansion of practical skills Russian by foreign military personnel

This article discusses the format of a board game at classes in a conversation club in military universities. The educational potential of this type of activity is

shown. Examples of some board games for different levels of learning Russian as a foreign language are given, the rules of the game are described, and the possibilities of upgrading the game depending on the level of knowledge of students are shown.

Keywords: board games; Russian as a foreign language; conversation club; foreign military personnel; extracurricular activities; language proficiency; educational process.

При обучении русскому языку на подготовительном курсе в военных вузах часто возникает ситуация, при которой в одной учебной группе объединены иностранные военнослужащие (далее ИВС) с разным уровнем знания русского языка. Также в силу специфики обучения в военном вузе для полноценного владения иностранным языком у иностранных обучающихся нет (или очень мало) возможности практиковать русский язык вне стен учебного заведения. Поэтому чтобы постоянно моделировать различные речевые ситуации, повышать мотивацию к изучению русского языка, активизировать образовательную деятельность обучающихся, целеустремленность, преподаватели постоянно находятся в поиске новых методов обучения. Игровые методы являются эффективной, универсальной, легко воспроизводимой технологией, применяемой в образовательном процессе преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ). На аудиторных занятиях у преподавателя нет возможности выделить достаточного количества времени для игр; процесс игры очень легко запустить, но остановить этот азарт довольно сложно, поэтому автор предлагает использовать «разговорный клуб» как способ расширения знаний и практических навыков владения русским языком. Так как рамки урока не всегда позволяют охватить весь разнообразный спектр задач, который в наше время стоит перед преподавателем РКИ, занятия в разговорном клубе станут неотъемлемым дополнением к учебному процессу. Эта внеурочная работа поможет обучающимся в развитии диалогической и монологической речи, коммуникативных умений, в формировании дружелюбного и толерантного отношения к представителям других культур, а неформальная обстановка в разговорном клубе будет способствовать преодолению негативных эмоций, вызванных языковым барьером. По словам известного методиста А. Н. Щукина, внеаудиторная работа «является значительным резервом обучения и средством достижения целей обучения» [1, с. 425].

С функциональной точки зрения формат настольной игры – универсальный формат, так как подходит для разных уровней изучения иностранного языка. С его помощью можно очень интересно и с пользой проводить подобные встречи, необходимо только правильно, соответственно уровню знания языка подобрать игру. Формат настольной игры поможет отработать и закрепить навыки аудирования, чтения, письма и говорения – нашей непосредственной цели в рамках разговорного клуба, ведь для этого достаточно и времени, и свободы перемещения. Настольные игры можно проводить и в небольших группах (2–6 человек), и в более крупных (10–20 человек), так как это командные игры.

Разумеется, чем выше уровень обучающихся, тем больше интересных игр можно использовать на занятиях: аутентичные настольные игры, ролевые игры, дебаты, головоломки, ассоциации ... вариантов множество. Обучающие материалы, которые могут одновременно обучать и развлекать, стимулируют положительные эмоции, связанные с желанием заработать как можно больше очков и победить. «Преодоление негативных эмоций и актуализация познавательных интересов обусловлены как фактором игровой составляющей, так и стимулированием различных органов чувств. Настольная игра, будучи «физически» реализованной, активизирует различные каналы восприятия (зрительный, слуховой, тактильный), давая возможность отработать не только грамматические навыки, но и получить сенсорные впечатления, которые помогают закрепить пройденный материал.» [2, с. 89].

Однако на начальном уровне, когда лексический запас у обучающихся очень ограничен, придумать игру (в особенности коммуникативную) довольно трудно, поэтому нужно подобрать настольные игры, в которых участники клуба могут использовать подручные средства; например, игра, в которой нужно рисовать или оперировать карточками со словами или картинками, в таких играх требуется минимум лексики. Если игру дополнить лексикой, необходимой для закрепления в рамках изучаемого уровня, или новыми словами в соответствии со спецификой обучения (профессиональной тематикой), например, военной лексикой, мы получим эксклюзивный необходимый нам вариант данной игры. Рассмотрим некоторые варианты настольных игр для разных уровней знания русского языка.

Игры уровня А2+.

«Экспромт». В комплекте игры – карточки с разными картинками. Один из участников клуба задает другому вопрос. Тот вытягивает карточку из колоды. Ответ должен быть связан с тем, что изображено на карточке. Например: «Почему ты опоздал на урок?» (на карточке снег). – «Потому что шел снег». Эта игра развивает воображение, фантазию, и более того, это может быть весело, если игроки подключают чувство юмора и артистизм, например, произнося ответы с особенной интонацией или другим голосом. Здесь условия игры не требуют сложных по конструкции вопросов или развернутых ответов, достаточно неплохого знания лексики, необходимой на этом этапе обучения.

«Художник». Один из участников клуба получает карточку со словом; не показывая карточку остальным, он рисует то, что обозначает это слово, на доске. Другие участники должны угадать, что это. Если уровень знания языка позволяет, можно модернизировать эту игру. Например, чтобы закрепить тему «принадлежность», при отгадывании изображения добавляем вопросы «У него (неё, них) есть.../нет...?»; отрабатывая тему «необходимости», задаются вопросы «Ему (ей, им) нужен/нужна/нужны/нужно/необходимо ...?». Чтобы добавить азарта и соревновательного эффекта, игроков можно разделить на команды.

«Найди Антона». По сюжету игры пропал молодой человек Антон. Каждый из участников читает свой мини-текст, в котором говорится, где другой участник видел Антона, например: «Вы видели Антона около магазина. Вы поздоровались с ним». Цель игры – восстановить маршрут Антона на карте, которая выдается членам разговорного клуба. Эта игра хороша для отработки глаголов движения и названия места нахождения объекта.

Игры уровня Б1.

«Помоги повару». Задача игроков – помочь повару приготовить то или иное блюдо. Участники игры говорят, какие ингредиенты нужно класть в кастрюлю (на сковородку/в духовку). Можно попросить объяснить, как готовить одно из блюд национальной кухни или их любимое блюдо, рассказать о вкусовых качествах этого блюда. Для повышения стимула к победе, группу можно разделить на две команды и устроить соревнование по приготовлению блюда (необходимые ингредиенты можно нарисовать, а потом задавать

вопросы, угадывая, что это. Таким образом повторяем тему овощи, фрукты, приправы, ... плюс глаголы, необходимые для использования в объяснении приготовления пищи. Сложность в игру добавит ограниченное время выполнения задания.

Широко известная среди любителей настольных игр серия **«Alias»**, а именно её вариация **«Скажи иначе»**. Цель игры – в течение определенного времени объяснить своей команде как можно больше слов, написанных на карточке. Слова нужно объяснять, используя описания, синонимы, антонимы, но не употребляя однокоренные слова. Игроки объясняют слова по очереди, передвигая свою фишку по игровому полю, где количество шагов равно количеству угаданных слов. Эта игра дает прекрасную возможность повторить всю лексику из «Лексических минимумов», так как в игре используются слова из разных частей речи.

Главная цель «разговорного клуба» - чтобы на занятиях обучающиеся как можно больше говорили, строили диалоги и могли посредством речи как можно быстрее объяснить свою мысль. Для этих целей на занятиях в разговорном клубе также можно использовать такие игры как **«Activity»**, **«Эквивоки»**, **«Эрудит»**.

Таким образом, формат настольной игры в разговорном клубе в увлекательной форме способствует актуализации знаний, произвольному овладению грамматическим материалом, развивает память, навыки речи, скорость реакции, коммуникативные навыки, мобилизует творческие возможности, готовит к речевому общению, снимая психологические и языковые барьеры, а также способствует единению с представителями других культур.

Литература

1. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. – М.: Флинта, 2017. – 512 с.
2. Волкова, К. В. Дидактические возможности настольной игры в обучении русскому языку как иностранному: глаголы движения. // Вестник Томского гос. ун-та – 2016. – № 3 (168). – С. 89–92.

УДК 372.881.161.1(574)

Аянова А. М.

Школа-гимназия № 202, г. Алматы, Казахстан

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛАХ КАЗАХСТАНА: АНАЛИЗ ЗАДАНИЙ УЧЕБНИКОВ

Статья посвящена анализу учебников по русскому языку и литературе для казахских школ, созданных соответственно программе обновленного содержания обучения в Республике Казахстан. Утверждается, что основной принцип подачи материала в новых учебниках – тематический. Лексические и грамматические задания разрабатываются на основе текста. Особое внимание в статье уделено предтекстовым и послетекстовым заданиям, основная цель которых – развитие когнитивных умений учащихся. В качестве примера используются задания учебника по русскому языку и литературе для пятого класса казахской школы.

Ключевые слова: русский язык и литература; учебник; казахская школа.

A. M. Ayanova

Gymnasium school № 202, Almaty, Kazakhstan

Teaching Russian language in the national schools of Kazakhstan: the textbooks task analysis

The article is devoted to the analysis of textbooks on Russian language and literature for Kazakh schools, created according to the program of updated content of education in the Republic of Kazakhstan. It is claimed that the basic principle of the presentation of material in the new textbooks is thematic. Lexical and grammatical tasks are developed on the basis of text. The article focuses on pre-text and post-text tasks, the main purpose of which is to develop the cognitive skills of students. The tasks of a textbook on Russian language and literature for the fifth form of the Kazakh school are used as an example.

Keywords: Russian language and literature; textbook; Kazakh school.

Республика Казахстан является государством с полиязычным населением. В процентном соотношении в этом полиязычии различных этносов преобладает русский язык, являясь языком межнационального общения в информационно-культурном пространстве. Статус русского языка в Казахстане закреплен на законодательном уровне. Согласно статье 7 Конституции РК: «В государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казах-

ским официально употребляется русский язык» [1]. Применение русского языка как языка межэтнического общения во всех сферах жизни общества и высокая социальная значимость определяют большой интерес к его изучению в Казахстане. В связи с этим русский язык является одним из ключевых «участников» образовательно процесса.

Изучение русского языка в национальных школах Казахстана позволяет учащимся получать информацию из внешнего мира, обеспечивает доступ к огромному пласту как русской, так и мировой культуры. В послании Н. А. Назарбаева народу Казахстана «Казахстан-2050» отмечается следующее: «Нельзя игнорировать тот факт, что именно посредством русского языка уже на протяжении не одного столетия казахстанцы обретают дополнительные знания, расширяют свой кругозор и круг общения как внутри страны, так и за ее пределами» [2].

К 2020 г. система школьного образования Казахстана перешла на обновленное содержание, которое основано на принципе спиральности, позволяющего наращивать знания и умения учащихся постепенно, переходя от легких тем к более сложным. Преподавание русского языка в рамках обновленного содержания позволяет формировать у учащихся коммуникативные навыки по всем видам речевой деятельности: слушание, говорение, чтение и письмо, путем освоения знаний о языке, соблюдении норм русского литературного языка, использовании языковых единиц разных уровней в продуктивной речевой деятельности. Для реализации новой программы обучения казахстанскими педагогами были разработаны новые учебники.

Новые школьные учебники по русскому языку для национальных школ строятся с учетом теории обучения второму языку, т. е. весь языковой материал, представленный в учебниках, презентуется с соблюдением главного условия – коммуникативной направленности. В рамках реформы образования учебная программа по русскому языку с 5 по 11 классы представляет собой интегрированный курс русского языка и литературы, иными словами, в учебниках сочетается материал по чтению и грамматике.

В учебниках для национальных школ грамматика и лексика изучаются на основе текста. Основными жанрами текстов, представленных в пособиях, являются научно-популярный и публици-

стический. Учебный материал распределен по тематическому принципу, грамматические темы прорабатываются на основе определенной лексической темы.

С нашей точки зрения, интересным является то, что в текстах самих заданий присутствуют задания на перевод. Например, в учебнике для 5-го класса «Русский язык и литература» формулировка данного перед текстом задания по теме «Искусство слова» такова: Прочитайте текст. Что нового вы узнали о слове «литература»? Почему литература считается искусством? Найдите в тексте прилагательные. Поставьте к прилагательным вопросы. Для этого сначала найдите существительные, к которым они относятся. Как вы думаете, можно ли определить по названию текста тип речи? [3, с. 11]. В задании особым шрифтом выделены слова «литература» и «искусство», рядом в отдельной колонке дан перевод на родной язык. С нашей точки зрения, такое «задание внутри задания» не только позволяет понять формулировку правильно, но в то же время активизирует познавательную, интеллектуальную деятельность учащихся, является потенциальным стимулом к дискуссии.

Предтекстовые и послетекстовые задания учебника предполагают развитие аналитической деятельности учащихся. Например, что выражено в названии текста: тема или его основная мысль? Докажите, что текст «Книга учит жизни» является текстом-рассуждением [3, с. 7]. Такие задания, несомненно, носят интегративный характер: они предполагают развитие умений чтения, устной речи и письменной речи.

Послетекстовые вопросы и задания, основанные на материале текста, предлагают и работу в группах, и взаимопроверку. Например: Найдите в тексте прилагательные с лексическим значением *добросовестный* (1-группа) и *верный* (2-группа). К какому прилагательному из текста подходит синоним *неизвестный* (1-группа) и *ценный* (2-группа)? Выпишите из текста прилагательное, которое отвечает на вопрос *какая?* (1-я группа) и *какой?* (2-я группа) [3, с. 8]. Члены групп обмениваются результатами работы и проверяют правильность выполнения задания друг у друга, а затем сверяют с правильными ответами, данными преподавателем.

В пособии в каждой теме после текста даются общие вопросы. Например: Почему книга для вас – учитель? Почему книгу называют другом? Запишите ответ [3, с. 8]. Часто в тексте нет ответов на

подобные вопросы, поэтому учащиеся вынуждены размышлять, рассуждать, что, несомненно, развивает общие интеллектуальные способности школьников. Задания подобного рода в учебнике встречаются в каждом разделе и теме.

Новые учебники по русскому языку и литературе имеют четкую структуру и предполагают работу с текстовым материалом и работу с языковым материалом (отработка орфографических и грамматических правил, работа над определениями, задания по развитию устной и письменной речи). Также в учебниках нового поколения для казахской школы в большом количестве представлены задания, связанные с интерактивным подходом в обучении: синквейн, кластер, аквариум и др. Например, дополните кластер на тему «Искусство». Дополните кластер на тему «Герои сказок Пушкина» [3, с. 8] После изучения каждой темы в учебнике 5-го класса предлагается задание составить пятистрочное стихотворение-синквейн. Например: Составьте синквейн к слову «весна» [3, с. 12]. Подобные задания встречаются практически в каждой теме, что позволяет учащимся самостоятельно систематизировать и обобщать предметный материал.

Таким образом, новые учебники по русскому языку для национальных школ программы обновленного содержания обучения не только формируют у учащихся коммуникативные навыки, способствуют овладению нормами русского литературного языка, но и активизируют творческие способности, интеллектуальную деятельность школьников, помогают развивать общие когнитивные умения.

Литература

1. Закон РК «О языках в Республике Казахстан» [Электронный ресурс] URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z970000151> (дата обращения: 27.01.2021).
2. Стратегия «Казахстан-2050» [Электронный ресурс] URL: https://www.akorda.kz/ru/events/astana_kazakhstan/participation_in_events/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-lidera-nacii-nursultana-nazarbaeva-narodu-kazahstana-strategiya-kazahstan-2050-novyi-politicheskii (дата обращения: 27.01.2021).
3. Жанпейс, У. А. Русский язык и литература: учеб. для V класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения / У. А. Жанпейс, Н. А. Озекбаева – Ч. 1. – Алматы: «Атамұра», 2017. – 143 с.

ИНФОСТОРИТЕЛЛИНГ: АЛГОРИТМ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ

Целью статьи является описание характеристик нового варианта технологии сторителлинга, обогащённого включением средств инфографики в презентацию мини-истории. Выявление специфических черт технологии, отличающих её от смежных технологий современной парадигмы и определение типичной последовательности реализации на занятии дополнено информацией о сайтах, позволяющих легко совместить графическое оформление и созданную историю, а также рекомендациями по составлению самого текста для сторителлинга.

Ключевые слова: РКИ, инфосторителлинг, инновационные технологии обучения, русский язык как иностранный

E. V. Buzalskaia

Saint-Petersburg State University

Infostoritelling: algorithm of technology implementation

The purpose of the article is to describe the characteristics of a new version of storytelling technology, enriched by the inclusion of infographic tools in the presentation of a mini-story. Identifying the specific features of the technology that distinguish it from related technologies of the modern paradigm and determining the typical sequence of realisation in the classroom is supplemented with information about sites that allow to integrate graphic design and the story for telling. The article also contains simple recommendations for creating that kind of texts.

Keywords: Russian as a foreign language, innovative technologies of teaching Russian as a foreign language

1. Введение

Методика обучения иностранным языкам в настоящее время все активнее вовлекается в процесс демократизации: исследователи говорят об этом как о «смене роли учителя с “sageonthestage” на “guideontheside” – переходе от «мудреца на сцене» к «направлению со стороны» [7, с. 181]. Увеличение доли самостоятельности студентов привело к появлению большого количества технологий, позволяющих построить интеракцию на занятии иным способом, среди наиболее распространённых можно назвать *перевёрнутый класс*,

портфолио, проектную деятельность, сторителлинг, конфликт-метод.

Несмотря на распространённость, о некоторых инновационных технологиях остаётся неверное или упрощённое представление. Так, до сих пор существует мнение о том, что сторителлинг – это обычный «интересный рассказ» с эффектом погружения в результате наличия лексически и культурологически сбалансированного контента. Это не так. Как известно, сторителлинг пришёл в методику из сферы менеджмента, он основан на принципе «люди не любят, когда им продают, они любят, когда они покупают» [4, с. 48]. Сторителлинг является базой рекламных роликов и широко используется в брендинге, где к историям предъявляются четыре базовых требования: живость, запоминаемость, убедительность, конгруэнтность (соответствие уровню комфорта восприятия). Иными словами, содержание должно быть в меру простым и слегка навязчивым, как мелодии популярной музыки. Необходимо сказать, что в методическом плане именно последний компонент (конгруэнтность) является центральным, отличающим тексты сторителлинга от всеобщих законов, описанных в нарратологических исследованиях. Конгруэнтность включает в себя следующие обязательные компоненты:

- образность или символность: для понимания истории активизируется правое полушарие [1];
- синестезия, эмоциональная вовлеченность, необходимая для того, чтобы слушатель идентифицировал себя с персонажем (персонафикация, которая приводит к формированию бессознательного доверия к действиям героя истории) [5];
- фрагментация (история должна быть специальным образом структурирована, то есть разбита на осознаваемые адресатом блоки с довольно контрастным переходом) [8];
- визуализация главной идеи или главного символа, линейно прослеживаемые на протяжении всей истории;
- нестандартность: в основе истории лежит конфликт, не предполагающий назидательности.

Инфосторителлинг – это сторителлинг, в котором усилены символность и визуализация за счёт работы со средствами инфографики. Сторителлинг и инфосторителлинг относятся в иерархии инновационных методов [3, с. 33] к подгруппе имитационных игро-

вых (на начальном этапе) и неигровых (case-studies) на основном этапе обучения.

2. Характеристики технологии

При реализации технологии инфосторителлинга необходимо учитывать его общие и специфические по отношению к технологиям того же поколения характеристики.

1. Мотивация лежит в пределах самого процесса обучения. Это своего рода компенсация излишней прагматичности обучения, которая была популярной в последние три десятилетия. Студенты мотивированы на бескорыстный поиск знаний и расположенность к интеллектуальной деятельности, поэтому в реализации технологии используются приёмы *resilient Pedagogies and rhyzomatic learning* Феликса Гваттари и Жилия Делеза, направленные на создание контента, учитывающего максимальное число факторов роста – контента, в котором учащиеся смогут далее продолжать интеллектуально расти, работая уже не по инструкции, а создавая что-то новое. Иными словами, общим моментом всех технологий становится обучение, направленное на приобретение прежде всего самого желания творчески учиться вне зависимости от конкретной профессиональной применимости получаемых знаний.

2. Адресация. В отличие от большинства кооперативных технологий, сторителлинг не предполагает групповой деятельности (только фронтальную и индивидуальную). В технологии проектов и портфолио лежит принцип групповой работы, совместное обсуждение разработанных по инструкциям творческих продуктов. Эти технологии актуальны при изучении теоретического курса на иностранном языке, так как «совмещают «познавательный интерес к предмету и профессиональную мотивацию» [2, с. 103], но не при изучении самого иностранного языка.

3. Апелляция к рефлексивному типу мышления – характеристика, свойственная большинству технологий. В этом сторителлинг особенно близок технологиям инновационного *конфликт-метода*, с его установкой на самообразование и подбор стратегий позитивного взаимодействия для повышения эффективности профессиональной и межличностной интеракции.

4. Форма. В своих некоторых принципах инфосторителлинг близок и к технологии «перевернутого класса». Это такие характеристики, как активное вовлечение студентов, использование плат-

форм и подкастов с заранее записанным звучащим материалом, водкастов (видео-подкастов), пре-водкастов (рекламных роликов предстоящей лекции). Так, материалы с инфографикой даются студентам заранее, до проведения занятия, для развития умений прогнозирования. В инфосторителлинге применим приём предварительного водкастинга истории без звучащего текста (без слов), просмотра наглядного инфо-материала и выполнение подготовительных тестов. В то же время сторителлинг отличается от технологии проектов тем, что оказывается не задействованным принцип деления материала на кластеры-вложения [6], то есть нет последовательно-накопительной подгрузки материалов – схем, диаграмм, аудиозаписей и пр. и комментариев к ним со стороны студента). От портфолио сторителлинг и его варианты отличает отсутствие активного использования принципа *mind mapping*.

3. Техническая сторона: подготовка и проведение занятий

Для создания истории в видеоформате (фактически это анимация презентаций с использованием инфографики) можно использовать тематически разные бесплатные сайты, например, Zoo Burst, Story Bird, Story Jumper, Go Animate, Zimmer Twins, Noondoo и другие. Короткие, полные образности истории создавать довольно сложно, однако существует несколько приёмов, упрощающих создание материалов. За основу можно взять одну из следующих идей, которые «покупают» слушателей: «времена, когда все было отлично»; «времена, когда все было тяжело»; «мечты и дурные предчувствия»; «я – чужак в этом мире»; «мы так уязвимы» (субъективные или псевдо-субъективные воспоминания об ошибках и трогательных моментах) [5]. При этом необходимо помнить, что 1) рассказ о конкретном человеке эффективнее рассказа об абстрактном; 2) лучше всего слушатели запоминают незавершённые действия, поэтому что-то в истории должно оставаться неоконченным; 3) история должна быть из повседневной жизни.

Обратимся к описанию общей траектории урока, часть которого отдана технологии сторителлинга. Технология хорошо зарекомендовала себя при использовании в аспекте «Говорение». На начальном этапе технология применяется для игрового расширения словарного запаса при помощи включения в работу механизма языковой догадки (новое, не знакомое студентам слово или (реже) словосочетание повторяется разными героями истории несколько раз в

разных структурных блоках). Неигровой вариант инфосторителлинга, согласно исследованию, имеет два основных варианта: проблемно-поисковый и исследовательский.

1. Проблемно-поисковый вариант состоит из двух этапов работы, за которыми следует выход в более традиционные формы работы на занятии.

Подготовительный этап: домашнее задание состоит из просмотра пре-водкастинга с озвученной идеей, теста на знание лексических единиц; просмотра основной инфосхемы, данной без сопровождающего комментария для прогнозирования темы урока и проблематики.

Часть урока с использованием инфосторителлинга: устное представление мини-истории с открытым концом, подкрепляемое видеоматериалом (в котором есть несколько итоговых кадров на выбор для обсуждения), обсуждение истории, рефлексия и выход на обмен личным опытом по теме.

2. Исследовательский вариант также имеет два этапа, но расположены они в обратном порядке: на занятии после традиционных блоков заданий преподаватель выходит на презентацию инфоистории, которая остаётся незавершённой; домашняя работа студентов заключается в комментировании водкаста с видеоматериалами (написание альтернативной истории, добавление конца, смешные комментарии «за кадром» и другие задания, позволяющие обучающимся выразить своё мнение, впечатление, достроить историю, поспорить с ней и пр.)

Литература

1. Викулова, Е. Визуальный сторителлинг. Основные элементы [Электронный ресурс] – URL: <http://visualstorytelling.ru/2016/07/29/vizual-ny-j-storitelling-osnovny-e-e-le-menty/>.

2. Куликова, Е. В. Активизация обучения иностранному языку в условиях реализации ФГОС нового поколения // Вестник Нижегородского ун-та Н. И. Лобачевского, 2013, №5 (2). – С. 101–105.

3. Пантыкина, Н. И. Использование инновационных технологий при обучении иностранному языку студентов филологического факультета // Вестник Волгоградского гос. ун-та: Сер.6 Унив. образ. – 2015. – № 1 (16). – С. 32–36.

4. Петров, С. Инфосторителлинг: как элегантно привлекать клиентов через мини-истории / С. Петров, А. Логинов. – 2018, «Издательские решения» – 75 с.

5. Симмонс, А. Сторителлинг. Как использовать силу историй // пер. А. Анвара. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 272 с.

6. Супрун, Н. И. Портфолио как средство обучения и контроля / Н. И. Супрун, Т. И. Кулигина // Вестник Бурятского ун-та. – 2009. – № 15. – С. 235–237.

7. Цепов, А. Л. «Перевернутый класс» // Смоленский медицинский альманах – 2019. – № 3. – С. 175–184.

8. Fog, K. Storytelling: Branding in Practice / K. Fog, C. Budtz, B. Yakaboylu, S. Blanchette. – Luxembourg: Springer, 2006. – 254 p.

УДК 811.161.1'243:378.4:37.018.43

Буре Н. А., Грачева И. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН СПбГУ: НОВЫЕ ФОРМАТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Статья посвящена организации работы подготовительного отделения в новых условиях образовательного процесса.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; начальный этап обучения; дистанционное обучение.

N. Bure, I. Gracheva

Saint-Petersburg State University

Preparatory department (for foreign citizens) spbsu: new formats of the educational process

The article is devoted to the organization of the work of the preparatory department in the new conditions of the educational process

Keywords: Russian as a foreign language; first step of the teaching process beginning stage of teaching; distant learning

Каждый год тысячи иностранных студентов получают образование в российских вузах. Многие начинают свое обучение на факультетах или отделениях предвузовской подготовки. Для того чтобы успешно пройти вступительные испытания, они изучают русский язык, знакомятся с языком будущей специальности и основами общеобразовательных предметов.

Уже многие годы иностранные слушатели традиционно приезжают на обучение в Санкт-Петербургский государственный университет. С 2018 по 2020 гг. СПбГУ занимает первое место среди вузов РФ по количеству заявлений на обучение, поданных ино-

странными гражданами. Согласно данным Федерального агентства по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество), Санкт-Петербургский университет был признан самым востребованным вузом среди иностранных абитуриентов.

Развитие международного сотрудничества, продвижение российского образования, русского языка и культуры – одно из приоритетных направлений деятельности СПбГУ: значительно увеличено количество бюджетных мест для иностранных граждан; заключены соглашения между правительствами Российской Федерации и других стран о взаимном признании документов об образовании.

В 2018 г. в СПбГУ был открыт прием на подготовительное отделение (для иностранных граждан), и количество желающих учиться в СПбГУ каждый год растет. Иностранные граждане могут претендовать на места с оплатой стоимости обучения и на бюджетные места, выделяемые за счет государственных субсидий.

По количеству слушателей Подготовительное отделение небольшое, но каждый год увеличивается прием слушателей. В настоящее время обучаются 95 слушателей. Для желающих учиться на ПО каждый год проводится конкурс (в среднем на место претендуют 2–3 человека). Ввиду того что цель работы Подготовительного отделения – подготовка иностранных граждан для поступления в СПбГУ – существуют определённые критерии приема отбора. Важна академическая подготовленность учащихся в родной стране, уровень их знаний по предмету, первоначальное образование. Отбор проходят те, кто лучше зарекомендовал себя в своей стране: участвовал в конкурсах, олимпиадах, связанных с изучением будущей специальности. Предпочтение отдается тому, кто имеет начальную профильную подготовку и опыт самореализации в контексте выбранной им профессии.

Интересна статистика: учеба на подготовительном отделении (для иностранных граждан) СПбГУ – это выбор студентов из более чем 50 стран мира.

Начало обучения на Дополнительной образовательной программе «Подготовительное отделение (для иностранных граждан)» происходит по мере формирования групп, начиная с 1 сентября текущего года.

Одна из проблем – поздний заезд групп. В этом году (из-за эпидемиологической ситуации в России) процесс формирования учебных групп был более компактным, чем обычно.

Группы небольшие – 8–10 человек. Принимается во внимание исходный уровень русского языка (не все поступающие «нулевые»); время заезда студента; национальные особенности, которые потенциально могут оказывать влияние на обучение в группе. Уровень владения языком устанавливается по результатам вступительного тестирования.

За время обучения на ПО иностранные учащиеся должны освоить программу русского языка в объеме Первого сертификационного уровня, который является необходимым для поступления в вузы Российской Федерации и для обучения на первом и последующих курсах по основным образовательным программам.

Программа ПО первого семестра полностью посвящена изучению русского языка. Начиная со второго семестра, в расписании студентов появляются специальные учебные дисциплины. Но их изучению предшествует пропедевтическая языковая работа, которая позволяет подготовить студентов к знакомству с основами профильных предметов. Далее к обучению учащихся подключаются ведущие преподаватели СПбГУ.

По окончании обучения слушатели в обязательном порядке проходят промежуточную аттестацию по русскому языку, зачеты по профильным предметам и тест по русскому языку как иностранному (уровень ТРКИ1), который проводится дистанционно независимыми специалистами Центра языкового тестирования СПбГУ.

Прошедшие три года были непростыми: нехватка помещений, технических средств; проблема формирования коллектива преподавателей; вынужденный форсированный переход на обучение в режиме онлайн, начиная с весны 2020 г. с неопределённым сроком выхода из этого формата.

Часть проблем на сегодня решена: отремонтированы помещения, закуплена техника и оборудование. Много сделано для технологического обеспечения процесса онлайн-обучения: преподавателям и студентам предоставлена платформа ZOOM и доступ в электронную библиотеку. Преподаватели освоили техническую сторону работы и продолжают совершенствовать свои умения. Решены многие организационные вопросы. Данные опроса (анкетирования)

иностранных студентов говорят об их однозначно положительной оценке процесса обучения в СПбГУ. Студенты, окончившие ПО, показывают высокие результаты при тестировании.

Осмысление опыта преподавания в режиме онлайн на Подготовительном отделении СПбГУ с марта 2019 г. по настоящее время позволяет говорить о том, что мы имеем дело с новой педагогической реальностью, с которой мы раньше не сталкивались. Она ставит перед преподавателями специфические вопросы разного порядка, требующие осмысления с точки зрения педагогики, педагогической психологии. Например:

а) можно ли говорить о специфических методах и приёмах обучения онлайн;

б) в чём заключается специфика формулировки учебных заданий в новом формате;

в) каковы новые принципы организации деятельности студента и преподавателя, а также режима их работы;

г) каковы этические принципы взаимоотношений педагогов и учащихся;

д) каковы пути преодоления психологических проблем, возникающих у преподавателей и студентов в режиме онлайн;

е) каковы пути формирования учебных коллективов при дистанционном обучении;

ж) как подготовить студентов к социокультурной адаптации в будущем месте учёбы;

з) возможно ли говорить о внеаудиторной работе в таком режиме;

и) какими путями формировать интерес и положительное отношение к городу, в котором предстоит дальнейшее обучение (создание адекватного образа города, формирование положительных установок).

От ответов на эти вопросы и реализации следующих из этого практических шагов зависит эффективность как конкретного занятия, так и конечный результат обучения.

Таким образом, мы начали и продолжаем работать в непростых, но очень интересных условиях, которые позволяют приобрести положительный опыт и открывают интересные перспективы для дальнейшей работы.

УДК 811.161.1'243:378.147:098

Васильева Н. Ю., Устинова О. А.

Военная академия связи

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ КНИГИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Статья посвящена вопросу оптимизации учебного процесса при обучении иностранных военнослужащих языку специальности. В ней рассматриваются варианты применения интерактивной книги на бумажном носителе при изучении общевоенной и узкоспециальной лексики и отмечается эффективность использования ее на занятиях для поддержания у обучающихся мотивации.

Ключевые слова: иностранные военнослужащие; профессионально ориентированное обучение; интерактивная книга на бумажном носителе; подготовительный курс, мотивация.

N. U. Vasileva, O. A. Ustinova

Military Telecommunications Academy

Experience of using the interactive book in teaching the language specialties in the classes on Russian as a foreign language

The article is devoted to the issue of optimization of the educational process when teaching foreign servicemen the language of the specialty. It examines the options for using an interactive book on paper in the study of general military and highly specialized vocabulary and notes the effectiveness of using it in the classroom to maintain students' motivation

Keywords: foreign military personnel; professionally oriented training; paper interactive book; preparatory course, motivation.

В Военной академии связи им. С. М. Буденного на протяжении всего процесса обучения русскому языку иностранные военнослужащие встречаются с текстами, посвященными Великой Отечественной войне, и далеко не каждый курсант способен сохранять интерес к истории чужой страны в течение столь длительного времени. Кроме того, в современном мире все чаще преподаватели имеют дело с обучающимися, которые являются представителями другого мира, отличного от их, – «цифрового» [1], это необходимо учитывать при организации наиболее продуктивной структуры учебного процесса. В

условиях отсутствия персональных компьютеров у обучающихся и интернета на занятиях, что связано с особенностями соблюдения режима секретности в нашем заведении, преподаватели оптимизируют учебный процесс путем применения инновационных форм занятий, стимулирующих активную познавательную деятельность обучающихся. Осуществляется это за счет дополнения традиционных методик нетрадиционными методами, сопряженными с игровыми интерактивными технологиями. Так, например, для визуализации изучаемого на занятиях материала, кроме традиционного использования иллюстраций, аудио- и видеоряда [2], преподаватели активно практикуют прием моделирования реальных ситуаций с помощью игрушечных тематических предметов [3]. Также к формам интерактивного обучения можно отнести и использование на занятиях интерактивной книги на бумажном носителе.

В 2020 г. в издательстве «Лабиринт Пресс» в серии «Книга + эпоха» была выпущена интерактивная книга о Великой Отечественной войне, в которую вошли произведения Л. Кассиля, А. Твардовского, В. Некрасова, В. Инбер, В. Астафьева, К. Симонова и других писателей-очевидцев Великой Отечественной войны от самого ее начала до победного конца [4]. Интерактивность данной книги обеспечивают, в первую очередь, объемные бумажные конструкции и вложения в ней, а во вторую – подробный историко-бытовой комментарий, размещенный на полях книги, специальных разворотах, в различных клапанах, загнутых внутрь страниц. В комментарии содержится информация о ходе войны, повседневной жизни на фронте, в эвакуации, в тылу, объясняется устройство Красной армии, дается описание военной формы, оружия того времени и т. д.

Использовать эту книгу на занятиях можно уже на подготовительном курсе, когда иностранные военнослужащие только начинают изучать язык специальности (тактики и топографии).

Так, например, приступая к обучению курсантов общевойсковой и узкоспециальной лексике по теме «Боевые действия» и чтению специальных текстов, сначала нужно познакомить их с этой книгой (Таблица 1) – попросить обучающихся: 1) рассмотреть переплет с обеих сторон, прочитать название книги на верхней крышке переплета и спросить, какой военный символ русской армии здесь изображен (*пятиконечная звезда*) и где его можно увидеть еще (*на пого-*

нах у военных); 2) внимательно ознакомиться с информацией, представленной на двух форзацах книги; в начале книги посмотреть на старые фотографии, прочитав к ним подписи, придумать и рассказать свою версию истории появления той или иной фотографии; предложить курсантам сделать эту работу по следующему плану: сколько человек изображено на фотографии? кто они? где они сфотографировались и почему?; в конце книги рассмотреть изображение полевой сумки командира, одна часть которой нарисована, а вторая выполнена в форме объемной конструкции, которую можно не только потрогать руками, но и познакомиться с ее содержимым: сборные модели двух самолетов, плакат с видами оружия Победы – знаменитыми самолетами, танками и пушками, открыткой из Берлина на русском языке.

С обучающимися можно обыграть сумку и ее содержимое. Поскольку военнослужащие – будущие офицеры, то им будет интересна история появления полевой сумки, которая предназначена для переноски и хранения документов, письменных принадлежностей и инструментов, необходимых для работы командного состава. Впервые подобная сумка-планшет появилась в XVII в. во Франции и являлась неотъемлемой частью офицерской формы. В Красной Армии она появляется в 1923 г. Во время Великой Отечественной войны офицерский состав снабжался полевыми сумками для ношения в ней карт, документов и донесений. Одновременно она могла служить и сейфом для документов, и письменным столом в военных условиях. Однако вместе с этим полевая сумка была и слишком приметной деталью – поскольку фашисты прекрасно разбирались в амуниции советской армии и знали, что их имеют только командиры [5]. В дальнейшем каждому обучающемуся можно предложить завести свою бумажную «полевую сумку» (по образцу из книги) и постепенно пополнять ее «документами» по мере изучения той или иной темы.

Далее можно предложить курсантам собрать одну из моделей самолетов; рассмотреть виды оружия и предложить ответить на вопрос, почему это оружие называется оружием Победы; прочитать текст открытки и перевести его (в более сильных группах можно дополнительно предложить написать письмо домой от лица солдата, победившего в тяжелой войне).

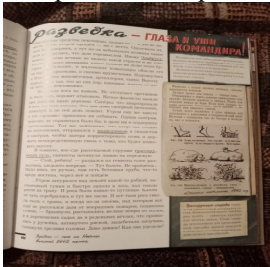
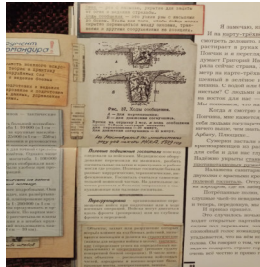
Таблица 1.

<p>1. Верхняя крышка переплета</p> 	<p>2. Нижняя крышка переплета</p> 	<p>3. Первый форзац</p> 	<p>4. Второй форзац</p> 
<p>5. Модели самолетов</p> 	<p>6. Оружие Победы</p> 	<p>7. Открытка (лицевая сторона)</p> 	<p>8. Открытка (тыльная сторона)</p> 

Отдельные фрагменты этой книги можно использовать при чтении специальных текстов. Например, при изучении текста о разведчиках [6] целесообразно разобрать представленную в книге схему (Таблица 2.1), где показано, как должен передвигаться разведчик. В рамках этой работы можно дать курсантам творческое задание: изобразить разведчика. Задание реализуется в виде соревнования.

Встретив в тексте слово «окоп», курсанты могут снова обратиться к книге и изучить его чертеж (Таблица 2.2).

Таблица 2.

<p>1. Схема передвижения разведчика</p> 	<p>2. Схема окопа</p> 
---	---

При изучении лексики топографии и чтении специальных текстов по этой теме можно использовать карты, представленные в книге о Великой Отечественной войне: рассматривать их, составлять рассказы и выполнять другие виды работ.

Материалы книги также можно активно использовать на первом и втором курсах – при чтении текстов о Великой Отечественной войне.

Таким образом, книга о Великой Отечественной войне в бумажном формате, представленная интерактивно, позволяет сделать занятие по изучению общевойсковой и специальной лексики более интересным и продуктивным. Творческий подход к использованию ее материалов не только мотивирует иностранных военнослужащих с интересом изучать историю русского народа на всем этапе обучения, но и прививает любовь к книге в традиционном формате.

Литература

1. Гэри Смолл. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://royallib.com/get/fb2/small_geri/mozg_onlayn_chelovek_v_epohu_interneta.zip (дата обращения: 30.01.2021).
2. Шестакова, О. С. Санкт-Петербург – военная столица: учеб. пособие по РКИ. – СПб.: ВАС, 2013. – 172 с.
3. Холодкова, Л. А. Моделирование содержания учебного текста на начальном этапе изучения лексики по специальности // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному коллективная монография / под ред. Е. И. Чирковой; отв. за выпуск Л. С. Алпеева. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2020. – С. 123–129.
4. Великая Отечественная война. 1941–1945. Рассказы, стихи, очерки, письма: сб. / Л. Кассиль и др.; сост. Д. Меркулов, А. Солопенко, К. Бутман. – М.: Лабиринт Пресс, 2020. – 131, (9) с.
5. История одного экспоната. Полевая сумка командира Красной Армии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kr74-online.ru/news/istoriya-odnogo-ekspوناتa-polevaya-sumka-komandira-krasnoj-armii-5751> (дата обращения: 30.01.2021).
6. Михайлова, Э. П. Русский язык. Учебные тексты и практические задания по теме «Боевые действия»: учеб. пособие по русскому языку как иностранному / Э. П. Михайлова, О. С. Шестакова. – СПб.: ВАС, 2016. – 81 с.

УДК 811.161.1:81'276.6:174:37.018.43

Васильева В. А.

Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова

Фатыхова Е. Р.

Санкт-Петербургский государственный институт культуры

ЭТИКЕТ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В ФОРМАТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В данной статье рассматривается проблема деловой коммуникации в учебно-профессиональной сфере. Описаны основные правила речевого этикета в условиях онлайн-коммуникации, приведены примеры нарушений учащимися норм составления писем в Интернет-среде. Также даны рекомендации по повышению уровня грамотности обучаемых в сфере деловой переписки.

Ключевые слова: речевого этикет; дистанционное обучение; онлайн-коммуникация; нарушение; правила деловой переписки.

V. A. Vasileva

Military Medical Academy named after S. M. Kirov

E. R. Fatykhova

Saint-Petersburg State Institute of culture

Etiquette of business communication in distance learning: problems and ways of solution

This article examines the problem of business communication in the educational and professional sphere. The basic rules of speech etiquette in the conditions of online communication are described, examples of violations by students of the norms of writing letters in the Internet environment are given. Also recommendations are given to improve the literacy level of trainees in the field of business communication.

Keywords: speech etiquette; distance learning; online communication; violation; business correspondence rules.

Эпоха развития цифровых технологий повлекла за собой ряд изменений в коммуникации. В особенности это коснулось образовательной системы: переход на дистанционное обучение школ и вузов в связи с пандемией в большинстве стран привёл к тому, что и педагоги, и обучаемые оказались в затруднительном положении. Онлайн-пространство для большинства педагогов не было привыч-

ным для взаимодействия с обучаемыми. Отсутствие в некоторых регионах технических возможностей доступа в Интернет осложнило переход в дистанционный формат.

Безусловно, взаимодействие между преподавателем и обучаемыми зачастую выходит за рамки уроков. Такое межличностное общение обычно продолжается в заранее оговоренных педагогом и учащимися социальных сетях (ВКонтакте, Facebook), мессенджерах (WhatsApp, Viber) или, как более консервативный вариант, по электронной почте. При этом важно соблюдать правила культурного делового общения, особенно в письменной форме.

Слово «этикет» заимствовано из французского языка (etiquette), что первоначально обозначало бирку, ярлык. «Словарь по этике» даёт следующее определение: «Этикет – совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям» [1, с. 427]. Речевой этикет, по Н. И. Формановской, – правила, которые регулируют речевое поведение. «Это широкая зона единиц языка и речи, которая словесно выражает этикет поведения, даёт нам в руки те языковые богатства, которые накопились в каждом обществе для выражения неконфликтного, “нормального” отношения к людям, а это значит – отношения доброжелательного» [2, с. 69]. Замечательно высказывание И. А. Стернина о правилах этикета и их соблюдении. По мнению учёного, если человек следует этикетным правилам, то на него наклеивается ярлык «о принадлежности его к разряду воспитанных, культурных людей», и, напротив, на человека, не соблюдающего этикетные нормы, позволено повесить «ярлык грубого, некультурного, не уважающего других людей человека» [3, с. 3]. Несомненно, знание правил этикета, умение его использовать в различных ситуациях общения – необходимый атрибут современного человека. Стоит отметить, что соблюдение речевого этикета педагогами играет и воспитательную роль, поскольку «способствует повышению как речевой, так и общей культуры общества» [4, с. 140].

Деловой этикет – специфический раздел этикета, который содержит совокупность норм и принципов, задающих стратегию и тактику деятельности людей в этикетных ситуациях делового общения [5, с. 5]. Из практики обмена письмами сформировался этикет переписки: появились различные жанры личных и деловых писем. Современный этикет удаленных коммуникаций включает раз-

личные формы связи: традиционную бумажную и электронную переписку, общение при помощи программ для мгновенного обмена сообщениями. В настоящее время значительная часть учебных контактов во всем мире осуществляется посредством переписки. Поэтому очень важно уметь писать грамотные письма в рамках учебно-профессиональной коммуникации, которые дают наиболее выгодное представление об авторе.

М. В. Капкан выделяет определенные правила, которые необходимо соблюдать при написании письма в учебно-профессиональной коммуникации:

1. Деловые письма пишутся только по одному вопросу, при этом информация должна быть исчерпывающей, а письмо по возможности кратким.

2. Структура предложения должна быть прозрачной и логичной.

3. Письмо всегда должно содержать речевые клише приветствия и обращения к адресату в начале и благодарности и подписи в конце [5, с. 64].

Ряд правил онлайн-переписки заимствован из практики традиционной деловой переписки. Рассмотрим ещё некоторые правила и рекомендации, предложенные М. В. Капкан. Необходимо отвечать на письма с вложениями, так как адресата необходимо уведомить, что присланные файлы корректно читаются. Письма и сообщения должны быть написаны грамотно [5, с. 65].

В рамках исследования нами был проанализирован материал – электронные письма и сообщения в социальных сетях слушателей курсов русского языка как иностранного, старшеклассников и российских студентов. Обратимся к примерам, которые демонстрируют несоответствие вышеизложенным рекомендациям написания учебно-деловых писем.

Привет доброе утро дорогой хозяин Надеюсь, с тобой все хорошо Уважаемый профессор, мне очень жаль, что я задержал сдачу экзаменов (студент из Афганистана); Здравствуйте, Преподаватель. Сегодня что вы сделали на уроке? И я хочу знать домашние задание (студент из Японии); Доброе утро, Валерия Вячеславовна (неверное отчество)! Ваше письмо принял, спасибо! (курсант из России, 1-й курс), дз на 25 (школьник, 11-й класс); извините что не аккуратно

(школьник, 11-й класс)². Данные примеры иллюстрируют нарушение, заключающееся в отсутствии корректных речевых клише приветствия и обращения к преподавателю.

Бывают случаи, когда учащиеся начинают разговор с вопроса или темы. В нижеприведённых сообщениях наблюдается нарушение речевого этикета, касающееся корректности вопросов и просьб учащихся.

Здравствуйте, М. Евгения. Вот мой экзамен. У меня также есть картинки с ошибками при прослушивании, потому что я думаю, что это правильно, но это неверно (студент с Кипра); А вам теста результаты надо скидывать, или вы сами все видите сами? (школьник, 11-й класс); Валерия Александровна, я посмотрел презентацию бегло нашёл только это задание (курсант из России, 1-й курс); А можно кое-что уточнить? До сколько завтра присылать домашнюю работу? (школьник, 11-й класс).

Рассмотрим примеры с указанием темы письма. Тема: самостоятельная работа. Текст письма: Преподаватель, здравствуйте. Извините. В последнее время я плохо себя чувствовал. Ритм жизни был не хорошо (студент из Японии); тема: без темы, текста письма: могу сегодня не успеть отправить. Сейчас просто последних два дня аттестационных дня много нагрузки (школьник, 11-й класс). В примерах, приведённых выше, трудно понять, о чём пойдёт речь ввиду некорректности или размытости формулировки темы.

Рассмотрим следующий пример письма-извинения, содержание которого не соответствует заявленной теме. Тема: самостоятельная работа.

Добрый вечер, Преподаватель. Мне жаль, что я не много был на уроке. До вчерашнего дня в Японии было очень холодно, а завтра будет жаркий день с температурой выше 15 градусов по Цельсию. Поэтому я устал. Также меня очень тревожит учеба в России. Несмотря на то, что я беру всего несколько онлайн-уроков, я не чувствую себя очень плохо перед уроками. Я уже начал готовиться к учебе в России. Но об учебе в России думать сложно. Я понимаю, что происходит что-то очень странное. Однако мне нужно учиться, поэтому, пожалуйста, расскажите мне о уроках в четверг и пятницу и своих домашних заданиях. Извините! (студент из Японии). В дан-

² Здесь и далее орфография и пунктуация писем сохранена (прим. авторов).

ном письме нет конкретной, отвечающей теме информации, а структура текста выглядит нелогичной и несвязной. Такая презентация информации затрудняет понимание и адекватную коммуникацию между учащимся и преподавателем.

В письмах выше мы видим несоблюдение языковых, речевых, орфографических и пунктуационных норм. Данное нарушение свидетельствует о недостаточном уровне владения нормами языка.

Поскольку такие инструменты цифровой среды, как социальные сети, ранее и сейчас используются для повседневного общения, в формате переписки с обучаемыми мы нередко сталкиваемся с нарушением речевого этикета, сдвигом социально-статусных и социально-ролевых отношений со стороны учащихся. Проанализированные примеры писем и сообщений позволяют нам выделить формулы успешного речевого взаимодействия учащихся и преподавателя:

1. Точность формулировок темы и соответствие ее содержанию сообщения (письма);
2. Корректность вопросов и просьб учащихся;
3. Соблюдение норм языка в сообщении (письме);
4. Вежливость и внимательность в обращении учащихся к преподавателю и в соблюдении временных рамок внеурочного общения.

Подводя итоги проведённого исследования, мы предлагаем некоторые пути решения вопроса. Нами были разработаны рекомендации, которые помогут преподавателям обратить внимание учащихся на речевой этикет как один из важнейших аспектов речевого взаимодействия. Преподаватель может посвятить один из уроков данной теме и дать речевые клише, наиболее частотные фразы и слова для решения той или иной учебной задачи в формате Интернет-переписки. Также преподавателю необходимо корректно демонстрировать уместные варианты написания текстов письма. Кроме того, самому педагогу следует выдерживать рамки делового общения.

Проведенное исследование открывает возможности для дальнейшего изучения проблем речевого этикета деловой переписки с учётом возрастных, статусных, национальных и культурных особенностей учащихся.

Литература

1. Словарь по этике / ред. А. А. Гусейнов, И. С. Кон – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
2. Формановская, Н. И. Культура общения и речевой этикет. – 2-е изд. – М.: Изд-во ИКАР, 2005. – 250 с.
3. Стернин, И. А. Русский речевой этикет. – Воронеж: 1996. – 73 с.
4. Введенская, Л. А. Русский язык и культуры речи: учеб. пособие для вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. – Изд. 6-е. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 544 с.
5. Капкан, М. В. Деловой этикет: учеб. пособие для студентов, обучающихся по прогр. бакалавр. по напр. подг. 51.03.01 «Культурология», 51.03.03 «Социально-культурная деятельность» / М. В. Капкан, Л. С. Лихачева; Мин-во образования и науки РФ, Уральский федер. ун-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Ин-т гуманитар. наук и искусств. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2017. – 168 с.

УДК 372.881.161.1:811.161.1'243(091)(470+571)

Власов С. В., Московкин Л. В.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПЕРВЫЙ РОССИЙСКИЙ УЧЕБНИК РКИ: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

В статье рассматриваются лингвометодические особенности «Грамматики французской и русской» - первого учебника русского языка как иностранного, изданного в России в 1730 г. Установлено, что этот учебник по своему материалу и характеру его представления сближается с современными учебниками. Для него характерны учет коммуникативных потребностей адресата, специфики начальной стадии обучения, родного языка и образовательного уровня учащихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика обучения; XVIII век; учебники; «Грамматика французская и русская».

S. V. Vlasov, L. V. Moskovkin

Saint-Petersburg State University

First textbook of Russian as a foreign language published in Russia: linguopedagogical features

The article discusses the linguopedagogical features of the "Grammar of French and Russian" - the first textbook of Russian as a foreign language, published in Russia in 1730. It is established that this textbook is close to modern textbooks in terms of its material and the nature of its presentation. It takes into account

the communicative needs of the addressee, the specifics of the language acquisition initial stage, the native language and educational level of students.

Keywords: Russian as a foreign language; teaching methodology; 18th century; textbooks; "French and Russian grammar".

Первым учебником РКИ, изданным в России, является анонимная «Грамматика французская и русская» (1730), построенная в виде французско-русского разговорника [1]. По форме и по содержанию она отличается от школьных грамматик того времени, но при этом во многих отношениях сближается с современными учебниками для начального этапа обучения русскому языку как иностранному. В ней представлен минимизированный языковой материал, нехарактерный для школьных учебников XVIII в., однако сходный с материалом современных учебников русского языка (уровня А1 по европейской шкале уровней владения языком). В «Грамматике французской и русской», как и в этих учебниках:

– даны регулярные формы склонения существительных: слов женского рода на *a-*, *-я* и *-ь*, мужского рода на твердый согласный и *-и* (типа *Василеи*), среднего рода на *-о* и *-е* (в современных учебниках к ним добавляются слова мужского рода на *-ь* типа *словарь*);

– при введении склонений существительных выдерживается принцип максимального сокращения исключений – как исключение вводится только парадигма склонения слова *имя*;

– склонение прилагательных представлено отдельными падежными формами: формами именительного падежа *слуга капитанской, дочь капитанская, дѣло капитанское* и родительного *Посолъ Императрицы Россійской, Посолъ Короля Испанскаго* (в современных учебниках уровня А1 кроме форм именительного встречаются формы винительного и / или предложного падежей прилагательных);

– числительные представлены только формами именительного падежа;

– отсутствует или неполно дана информация о наречиях, предлогах и союзах, о степенях сравнения прилагательных и наречий;

– вводятся глаголы первого и второго спряжения, несовершенного и совершенного вида, однонаправленного и разнонаправленного движения, хотя специально они не выделяются;

– даны три времени глагола;

– в грамматических примерах и разговорных фразах даны преимущественно простые предложения: повествовательные, вопросительные и побудительные; выявлен один случай употребления сложносочиненного предложения и несколько случаев употребления сложноподчиненных предложений с придаточными изъяснительными, цели, условия, места и времени, которые встречается и в современных учебниках уровня А1.

В текст учебника включено большое количество слов и фраз, которые используются в сфере торговли. Это доказывает, что «Грамматика французская и русская» – это не школьный учебник, а самоучитель для французских купцов, желающих овладеть разговорным русским языком. Приведем примеры таких слов, обозначающих:

– меры объема и веса: оѣсовъ (оксофт, мера жидких тел от 10 до 18 ведер), пудъ, берковецъ (мера веса, равная десяти пудам), анкорокъ (анкерок, бочонок для пресной воды или вина, около трех ведер), польанкорка;

– деньги: одинъ рубль, два рубля, три рубля и т. д., одна копѣика, двѣ копѣики, три копѣики, четырѣ копѣиць, пять копѣекъ и т. д.;

– товары: вино, табакъ, скарпетки, камзолъ, галстугъ, табакерка, маншетки, юпка, бострокъ и др.

Приведем примеры некоторых фраз:

– я получилъ отъ моего корреспондента изъ Амстердама сундукъ товаровъ;

– етово года я получилъ вино из Бурдоса отъ моего корреспондента;

– я немогу вамъ дать мои товары безъ денегъ;

– я былъ у госпожи генералши и просилъ платежа за мою табакерку;

– хочешли ету бочку привезть домои и др.

Таким образом, «Грамматика французская и русская» – это не только первый в России печатный учебник русского языка как иностранного, но и первый печатный учебник делового общения на русском языке.

Некоторые особенности «Грамматики французской и русской» характерны для национально ориентированных учебников русского языка как иностранного, что проявляется и в учете родного языка

учащихся. Выше уже было отмечено, что отсутствие полных парадигм прилагательных и числительных соответствует специфике уровня А1. Однако, возможно, правы Н. В. Карева и М. Л. Сергеев, полагающие, что эти разделы были пропущены из-за того, что автор ГФР ориентировался на некоторое французское грамматическое пособие. Ввиду того, что во французском языке у числительных и прилагательных отсутствует падежное словоизменение, во французских грамматиках также не были представлены разделы по этим частям речи. Соответственно, этих разделов нет и в «Грамматике французской и русской» [2, с. 220].

Учет французского языка проявляется и в том, что в учебнике вводятся два глагола движения *идти* и *ехать*, представляющие трудность для французов (но не для немцев, в языке которых имеются аналогичные глаголы *gehen* и *fahren*).

Выделение в ГФР двух склонений существительных, первого для слов женского рода и второго для слов мужского и среднего рода, вместо четырех, как у большинства авторов других русских и славянских грамматик того времени, возможно, обусловлено тем, что во французском языке всего два рода – женский и мужской. Соответственно, и во французских грамматиках были представлены только два склонения существительных мужского и женского рода с определенными артиклями *le* и *la* и с предлогами *de* и *à*. Включение в учебник для французских купцов четырех склонений существительных, а также склонений прилагательных и числительных только затруднило бы овладение русским языком. Этот же факт объясняет почти полное отсутствие форм среднего рода в парадигмах местоимений.

Впрочем, некоторые ошибочные написания французских грамматических форм могли быть методически обусловлены. Например, во французских переводах парадигм спряжения русских глаголов отмечаются неправильные формы *Passé Composé*. Наряду с формами *j'ai eu, tu as eu, il a eu* – я имѣлЪ, ты имѣлЪ, онЪ имѣлЪ даются не существующие во французском языке «женские» формы перфекта от глагола *avoir*: *j'ai eue, tu as eue, elle a eue* – я имѣла, ты имѣла, она имѣла, то же самое отмечается и в других глагольных парадигмах.

Можно полагать, что эти ошибочные женские формы приведены автором преднамеренно для того, чтобы доходчиво объяснить

французам родовые окончания русских форм прошедшего времени. Во всяком случае в XIX в. этот прием будет широко использоваться в учебниках, построенных на принципах концепции текстуально-переводного обучения [3]: преподаватели специально строили фразы на родном языке по правилам изучаемого языка, чтобы показать учащимся их специфику.

Стремлением облегчить усвоение русского языка объясняется и сокращение числа падежей до шести, а также устранение грамматических терминов или их упрощение. В практике создания учебников иностранного языка это, как правило, делалось в тех случаях, когда учебник создавался для людей малообразованных, ранее не изучавших или изучавших, но забывших грамматические термины. Ж. Л. Витлин по этому поводу писал: «... методика обучения различных категорий взрослых иностранному языку должна учитывать типичное явление – непонимание, незнание взрослыми большого числа общеграмматических терминов, которые на определенных этапах обучения не могут быть использованы в качестве средства объяснения незнакомых явлений иностранного языка» [4, с. 104–105].

О том, что ГФР создавалась именно для такой категории пользователей, свидетельствует раздел «Употребление предлогов с существительными», в котором прослеживается попытка автора объяснить русское склонение иностранцам, в языках которых склонение отсутствует, через предлоги, что более понятно малообразованным людям. Именно в целях упрощения изложения автор называет буквой (*lettre*) предлоги, состоящие из одной буквы: *у, к, в, о*. Вероятно, этими же соображениями была продиктована замена не очень понятного для малообразованного человека термина *noms inanimés* (неодушевленные имена) на более понятный *choses non mouvantes* (неподвижные вещи).

Таким образом, ГФР во многих отношениях сближается с современными учебниками для начального этапа обучения русскому языку как иностранному. Эта близость проявляется не только в ее практической направленности, которая выражается в учете коммуникативных потребностей предполагаемых пользователей учебника, но также в учете специфики начальной стадии обучения, родного языка и образовательного уровня учащихся.

1. Grammaire Françoise et Russe en Langue moderne accompagnée d'un petit Dictionnaire pour la Facilité du Commerce. Грамматика французская и руская нынѣшняго языка сообщена съ малымъ Леѣикономъ ради удобства сообщества. – СПб.: Тип. ИАН, 1730. – 64 с.

2. Карева, Н. В. «Грамматика французская и русская» (1730) и формирование академической грамматической традиции в первой половине XVIII в. / Н. В. Карева, М. Л. Сергеев // Филологическое наследие М. В. Ломоносова: коллект. монография / отв. ред. П. Е. Бухаркин, С. С. Волков, Е. М. Матвеев. – СПб.: Нестор-История, 2013. – С. 217–234.

3. Рахманов, И. В. (ред.) Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. – М.: Педагогика, 1972. – 318 с.

4. Витлин, Ж. Л. Обучение взрослых иностранному языку. Вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1978. – 168 с.

УДК 811.161.1'243:37.018.43:378.147(=581)

Волонцевич И. А., Дудниченко М. Е.

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет им. В. И. Ульянова (Ленина), ЛЭТИ

ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ БАКАЛАВРОВ ЧЕТВЕРТОГО КУРСА В РАМКАХ ПРОЕКТА "ДВА ДИПЛОМА"

В статье рассматриваются проблемы разработки и создания дистанционного курса русского языка для китайских бакалавров с использованием электронных ресурсов.

Ключевые слова: дистанционное обучение; электронные образовательные ресурсы; китайские студенты; видеоуроки; русский как иностранный.

I. A. Volontsevich, M. E. Dudnichenko

Saint-Petersburg State Electrotechnical University "LETI"

Problems of distance learning of Chinese fourth-year bachelors in the framework in the project "Two diplomas"

The article deals with the problems of developing and creating a distance course of the Russian language for Chinese bachelors using electronic resources.

Keywords: distance learning; electronic educational resources; Chinese students; video tutorials; Russian as foreign language.

COVID-19 явился катализатором многих процессов, активно развивающихся в предыдущий период, в том числе и дальнейшего внедрения дистанционного образования в российские высшие учебные заведения. Российская высшая школа столкнулась с новыми вызовами, обусловленными тотальным переходом на дистанционное обучение в условиях пандемии. [1] Потребовалось решение многих проблем, среди которых в первую очередь можно выделить технические, дидактические, психологические.

К техническим проблемам относятся выбор вузами образовательных ресурсов для проведения занятий, повышение цифровой грамотности преподавателей. Психологические проблемы – это, прежде всего, необходимость адаптации студентов и преподавателей к работе в режиме он-лайн. Связанные с этим дидактические проблемы – это адаптация учебных планов к работе в новых условиях с учётом сохранения соответствия образовательным стандартам. Сюда же относится разработка новых приемов обучения, поскольку в дистанционном формате больший упор делается на самостоятельную работу студента, а преподаватель выступает в роли организатора учебного процесса, направляет самостоятельную работу учащихся и осуществляет контроль.

На фоне всего перечисленного решение дидактических проблем видится первоочередной задачей, требующей наибольших усилий со стороны преподавателей и методистов. Для организации процесса обучения в дистанционном формате в настоящее время разработано достаточно образовательных платформ (*Zoom, Moodle, Google Meet, Microsoft Teams* и др.), но поскольку форма организации новая, новыми должны быть и технологии, и методы обучения. А это требует вдумчивого отношения и специальной подготовки, которая не может быть сведена к "умению работать в Moodle" (хотя и это тоже нужно). [2]

В СПбГЭТУ «ЛЭТИ» дистанционная форма обучения осуществляется на базе систем по управлению обучением *Moodle* и *Zoom*, которые можно отнести к наиболее эффективным образовательным платформам, облегчающим доступ к учебным материалам и делающим процесс обучения достаточно гибким. Однако по объективным причинам не по всем направлениям работы кафедры русского языка удалось организовать дистанционное обучение с опорой на данные образовательные ресурсы.

Уже несколько лет СПбГЭТУ «ЛЭТИ» и СТИ (Технологический институт города Суйчжоу, КНР) успешно реализуют проект «Два диплома». Первые три года студенты обучаются в СТИ. Подготовка по русскому языку на 1 курсе осуществляется китайскими преподавателями, а на 2 и 3 курсах – преподавателями кафедры русского языка нашего вуза. Целями данного этапа являются овладение русским языком в соответствии с уровнем ТРКИ-1 (общее владение) и освоение краткого курса "Введение в язык специальности". Для завершения обучения и получения диплома бакалавра на 4 курсе студенты приезжают в Санкт-Петербург, где до начала учебных занятий в «ЛЭТИ» для них организуется Летняя школа с целью усовершенствования навыков говорения и аудирования.

На четвёртом курсе для китайских студентов предусмотрен практический курс русского языка, целью которого является дальнейшее знакомство с научным стилем речи, подготовка к работе с научными текстами и к написанию и защите выпускной квалификационной работы. Курс разработан старшим преподавателем кафедры русского языка М. Е. Дудниченко и рассчитан на 76 часов аудиторной и 210 часов самостоятельной работы.

Однако эпидемиологическая ситуация не позволила китайским студентам приехать в «ЛЭТИ» в 2020 г. Встал вопрос об организации дистанционного обучения. К сожалению, онлайн-занятия в *Zoom* в институте г. Суйчжоу организовать было затруднительно из-за большой разницы во времени и ограниченности территориального использования национальной информационной сети Китая. По этой же причине не удалось присоединить студентов и к СДО *Moodle*. Поэтому основным средством связи между преподавателями и студентами послужили электронная почта и Яндекс. Облако.

Так как специфика дистанционного обучения заключается в том, что студент в процессе обучения по большей части имеет дело не с педагогом, субъектом педагогических воздействий, а с материалом учебника на мониторе, т. е. с объектом обучения [3], возникла необходимость адаптации существующего курса русского языка к дистанционной работе. Основными дидактическими методами, которые решено было использовать, явились информационно-рецептивный и репродуктивный. Курс русского языка для осеннего семестра был разделен на 10 модулей. Десятый модуль содержит материалы повторения, обобщения и контроля. В состав каждого

модуля входит видеоурок с презентацией теоретического материала; теоретический материал в печатном виде; система заданий для самостоятельной работы учащихся.

Все видеоуроки были созданы старшим преподавателем кафедры русского языка И. А. Волонцевич. При их разработке были успешно решены такие задачи, как отбор теоретического материала, создание аудиотекста его представления, создание визуального ряда презентации, запись видеоурока в *Zoom*.

Теоретический материал для чтения служит основой для самостоятельной работы студентов и содержит вопросы для текущего контроля.

Нужно отметить, что при разработке теоретических материалов для видеоуроков возникла необходимость создать тексты максимально информативные, наиболее полно охватывающие представляемую часть теории, в то же время максимально компактные, лаконичные, удобные к восприятию с экрана, и предельно ясные, с четкой структурой. Важной задачей было уложить звучащие тексты в строгие временные рамки, а также обеспечить им необходимую визуальную поддержку, используя все доступные средства для создания презентаций: тип шрифта, цвет, анимацию, расположение и выделение значимых единиц текста на экране и т. п. Эту работу можно сравнить с созданием электронного учебника.

Все вышесказанное касается и системы заданий к модулям. Каждое задание выстроено в строгом соответствии с теоретическим материалом. Система заданий в целом построена с учетом принципов "от простого к сложному", "от повторения к новому", "от репродуктивных к частично продуктивным".

К сожалению, продуктивные задания в курсе пришлось минимизировать, так как они достаточно сложны для китайской аудитории даже в условиях прямого контакта с преподавателем и почти нереализуемы в условиях дистанта. Это касается и проблемного метода обучения в целом. В условиях аудиторной работы элементы этого метода использовались в целях развития у обучающихся самостоятельного мышления. Но при дистанционной работе в наших условиях их почти невозможно применять.

Очень большой проблемой при дистанционном обучении является проблема контроля. Это обусловлено тем, что из-за разницы во времени и особенностей работы китайской информационной се-

ти видеоидентификация студентов невозможна, тогда как возможности "кооперации и взаимовыручки" студентов при таких условиях возрастают многократно по сравнению с очным обучением.

Опыт работы по созданию дистанционного курса русского языка подтверждает, что организация дистанционного обучения с помощью электронных средств связи является "вызовом времени", требующим пересмотра и адаптации всей учебной работы, создания полноценных учебных комплексов с учётом возможностей электронных ресурсов, поиска новых дидактических технологий для эффективного решения учебных задач, разработки форм контроля, позволяющих тестировать процесс учебной деятельности учащихся и обеспечивающих объективную оценку полученных знаний. Подобная работа требует огромного количества моральных, интеллектуальных, физических сил преподавателей, а также повышения уровня их цифровой грамотности.

Литература

1. Грунт, Е. В. Дистанционное образование в условиях пандемии: новые вызовы российскому высшему образованию / Е. В. Грунт, Е. А. Беляева, С. Лисситса // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 5 (47). – С. 45–58. doi: 10.32744/pse.2020.5.3
2. Косарчук, Н. А. О дистанционном образовании как чудодейственном средстве от всех болезней высшего образования // Совет ректоров. – 2015. – № 1. – С. 70–75.
3. Бондаренко, О. В. Подходы в дистанционном обучении русскому языку как иностранному / О. В. Бондаренко, Л. Б. Белоглазова // Вестник РУДН. – 2015. – С. 102–104.

УДК 811.161.1'243:811.511.111:81'366.58

Галюк А. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРЕЗЕНТАЦИЯ РУССКИХ ГЛАГОЛЬНЫХ СИНОНИМОВ В ФИНСКОЙ АУДИТОРИИ

В статье рассматриваются функционально-семантические особенности единиц русского синонимического ряда с доминантой «подражать» на фоне финского языка с учетом их дальнейшего предъявления в финской аудитории. Выявляются интегральные и дифференциальные признаки глаголов. Делается вывод о необходимости принципа учета родного языка

учащихся с целью предупреждения ошибок, облегчения усвоения лексического материала.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; глагольные синонимы; сопоставительный анализ; финский язык; лингводидактика.

A. A. Galiuk

Saint-Petersburg State University

The presentation of Russian synonymous verbs to Finnish learners

The paper illustrates functional and semantic hallmarks of the Russian synonymic row's units with the dominant «to imitate» against the backdrop of Finnish in aim to demonstrate these verbs to Finnish learners. Common and differential features of the words are explicated. It is concluded that the usage of the native language allows teachers to prevent mistakes and to make the process of learning easier.

Key words: Russian as a foreign language; verbal synonyms; comparative analysis; Finnish; methodology.

Обучение иностранному языку предполагает опору преподавателя на дидактические, лингвистические, психологические и, прежде всего, собственно методические принципы. Последний включает в себя учет родного языка учащихся. По нашему мнению, данный принцип релевантен при преподавании РКИ (особенно в мононациональной группе), т. к. он «<...> способствует преодолению интерферирующего влияния и использованию положительного переноса из родного языка» [1, с. 168]. Это позволяет опираться на уже имеющиеся у студента знания, благодаря чему облегчается усвоение языковых единиц.

В настоящей статье мы рассмотрим действие данного принципа на примере русской синонимической группы с доминантой «подражать» в сопоставлении с аналогичным финским рядом. Выбор фонового языка обусловлен тесными взаимоотношениями между Россией и Финляндией в сфере туризма, здоровья, образования и культуры [2].

В результате анализа словарей, материалов «Национального корпуса русского языка» и анкетных данных информантов-носителей языка нами были определены границы интересующей группировки. В русском языке словарное объединение включает в себя единицы *подражать*, *копировать*, *имитировать*, *обезьянни-*

чать (ядерная зона); *повторять, передразнивать, пародировать, косить и слизывать* (ближняя периферия); *мимикрировать* и *косплеить* (дальняя периферия). Здесь мы подробнее остановимся на глаголах *подражать, копировать, имитировать, обезьянничать* и *пародировать*.

Подражать – первая лексема, вводимая на занятиях РКИ: она является доминантой синонимического ряда и, следовательно, может заменять синонимичные ей единицы. Глагол выражает осознанную или неосознанную интенцию совершения действия, а также невозможность достижения идеала подражания (что морфологически выражено имперфективом). Субъектом является человек любого возраста, объект широко варьируется (интонация, герой, образец, стиль, родители, знакомые, мода и т. д.), единица имеет амбивалентную оценку, нейтральную характеристику: *Гриша очень любил Митю, тянулся за ним в чем мог, восхищался, подражал в манерах и, между прочим, тоже был одарен музыкально...* (Майя Кучерская. Тетя Мотя // «Знамя», 2012) [3]; *Изначально, лет до 7–8, дети идеализируют родителей, хотят быть как они и порой неосознанно подражают родителям, а также другим родственникам* [4]. При презентации глагола требуется обратить особое внимание на падеж: *подражать* требует при себе существительное в дательном падеже, в то время как другие ядерные синонимы – в винительном. Более того, в финском языке объект при всех синонимах имеет форму партитива, что может привести к ошибкам в выборе управления в русской речи финнов.

Следующий глагол – *копировать*. Его характеристики идентичны отмеченным выше, но благодаря форме перфектива лексема обозначает возможность достижения идеала: *В Бабела будто кто-то вселился – и он скопировал поведение соперника* [5]. Кроме того, единица требует при себе винительный падеж. Поскольку в финском языке наличествует когнат *kopioida*, то данная лексема, на первый взгляд, не может вызвать трудности. Но так как в финском языке глагол употребляется преимущественно в значении ‘делать копию’, ‘написать, позаимствовав у кого-либо’ (*Hän kopioi saataansa lomaketta – Он скопировал полученный бланк*), это может повлечь за собой редкое употребление *копировать* в русской речи финнов из-за стремления к сверхдифференциации, желая избежать интерференции из родного языка. Это требует дополнительного комментария при семантизации глагола: необходимо отмечать, что глагол широко используется носителями русского языка.

Имитировать в отличие от предыдущих глаголов указывает на результат совершения действия, что выражается лексически посредством наречий (*удачно, абсолютно точно, старательно, превосходно*): *Войдя в роль, он превосходно имитировал мимику и интонации бывшего первого секретаря, на ходу присочиняя разные забавные детали* (Давид Карапетян. Владимир Высоцкий. Воспоминания (2000–2002) [3]. В роли объектов выступают слова, обозначающие звуковые характеристики, движения, другого человека. Эти особенности имеются и у финского «интернационализма» *imitoida*: *Mies imitoi taitavasti saksofonia – Мужчина искусно имитирует саксофон* [6]. Однако выявляются и синтагматические отличия между глаголами: *imitoida* соответствует глаголу *имитировать*, если объектом являются, как отмечено выше, звуки, походка, и *пародировать*, когда речь идет о воспроизведении поведения знаменитых личностей (особенно политиков) взрослыми людьми или их действий, при этом подчеркивается иронический характер подражания. Другими словами, глагол *imitoida* включает в себя значения лексических единиц *имитировать* и *пародировать*. Это необходимо учитывать при презентации русских глаголов в финской аудитории, поскольку может наблюдаться смешение двух русских глаголов при их использовании в русской речи финнов. На наш взгляд, данные синонимы требуется вводить одновременно, при этом оперируя предложениями на финском языке, которые позволят студентам выявить нужный лексико-семантический вариант глагола: *Pekka imitoi kävelytyyliäni – Пекка имитирует мою походку; Isäni osaa imitoida julkkiksia tosi hyvin – Мой папа довольно неплохо умеет пародировать знаменитостей*.

В русскую синонимическую группу входит и разговорный глагол *обезьянничать*, который отличается от других членов ряда синтагматическими характеристиками (употребляется без дополнения, субъектом действия является преимущественно ребенок) и оценкой (отрицательная). Данные свойства частично совпадают у финского аналога: *apinoida* коррелирует с русским глаголом по словообразовательным особенностям (*apina* – обезьяна и *apinoida* – обезьянничать), по объектным отношениям, стилистическим особенностям, а также по негативной коннотации слова. Однако субъект при слове варьируется шире: обезьянничать может и взрослый человек. Ср.: *Ylipäänsä kun mies apinoi naisen elekieltä, se on sääliäntävää – На самом деле, когда мужчина обезьянничает женские движения, это выглядит жалко* [7]. Следовательно, необхо-

димо обращать особое внимание финнов не только на сходства, но и на различия глаголов.

Таким образом, на примере единиц синонимической группы с доминантой «подражать» мы можем сделать вывод о несовпадении функционально-семантических свойств глаголов в различных языках, что требует особого внимания со стороны преподавателя РКИ: учет родного языка студентов позволит предупредить ошибки в русской речи иностранцев, облегчить усвоение лексики, а также разработать упражнения, направленные на закрепление материала.

Литература

1. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
2. Viimaranta, H. Aspects of commodification of Russian in Finland / H. Viimaranta, E. Protassova, A. Mustajoki // Вестник РУДН. Сер.: Лингвистика. – 2017. – №3. – С. 620–634.
3. Национальный корпус русского языка. Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/> (Дата обращения: 19.12.2020).
4. Суслов, И. Я Все время за кем-то повторяю // <https://www.psychologies.ru/story/ya-postoyanno-za-kem-to-povtoryayu/> (Дата обращения: 19.12.2020).
5. В Бабела будто кто-то вселился – и он скопировал поведение соперника. 20.02.2020 // <https://gol.ru/materials/2814-v-babela-budto-kto-to-vseliisa-i-on-skopiroval-povedenie-sopernika> (Дата обращения: 19.12.2020).
6. Mies imitoi taitavasti saksofonia. 9.08.2017 // <https://www.viikonloppu.com/mies-imitoi-taitavasti-saksofonia/> (Дата обращения: 19.12.2020).
7. Mitä naisellisia piirteitä miehessä ette siedä? 30.10.2017 // <https://www.vauva.fi/comment/31464088> (Дата обращения: 19.12.2020).

УДК 811.161.1'243:378.147

Задонская Г. А.

Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

ПРИНЦИП ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-АРХИТЕКТОРОВ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Речь идет о взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности студентов-архитекторов на занятиях по РКИ в электронной среде; учитываются особенности профиля обучения; выявляется роль презентации в формировании их коммуникативно-профессиональной компетенции.

Ключевые слова: обучение видам речевой деятельности, иностранные студенты, электронная среда, презентация.

G. A. Zadonskaia

Saint-Peterburg State University of architecture and civil engineering

The principle of interconnected teaching of types of speech activity of foreign students-architects and its implementation in the electronic education environment

We are talking about the interrelated teaching of the types of speech activity of students-architects in the RCT classes in an electronic environment; the features of the training profile are taken into account; the role of presentation in the formation of their communicative and professional competence is revealed.

Keywords: teaching types of speech activity, foreign students, electronic environment, presentation.

Целостность системы языковой подготовки иностранных студентов от довузовской ступени к становлению профессионально-коммуникативной компетентностной личности специалиста в условиях все возрастающих требований международного рынка труда и смены образовательных режимов (онлайн/ офлайн обучение) определяют вектор поиска новых форм подачи учебного материала и актуализацию его содержания.

Современная многокомпонентная образовательная среда предоставляет преподавателю широкие возможности поэтапно совершенствовать коммуникативно-языковые умения учащихся во всех видах речевой деятельности в их естественной взаимосвязи и с учетом особенностей профессиональной коммуникации будущих специалистов. Именно такая интегративная модель, подразумевающая «овладение всеми видами речевой деятельности в соответствии с профилем обучения» и в короткое время подтвердившая свою практическую значимость и эффективность, была предложена И. А. Пугачевым [1, с. 6].

Специфика подготовки специалистов архитектурного профиля отражает сущностные характеристики предмета изучения: архитектура – строительное искусство, по С. И. Ожегову, и «художественно организованная пространственная среда для осуществления жизненно важных общественных процессов» [2, с. 308]. Другими словами, это творчество, эстетические качества которого подчиняются

прежде всего законам формообразования – взаимосвязи основных понятий зодчества – объёма и пространства.

Нахождение оптимального композиционного и конструктивного решения проектируемого объекта (здания, сооружения) рассматривается в процессе обучения студентов поэтапно: клаузура – фор-эскиз – эскиз – подача проекта; в такой же последовательности учащиеся представляют свои работы преподавателю для оценивания, обязательного обсуждения, выработки стратегии дальнейшей реализации замысла в проекте. Исторически совершенствуясь, современный инструментарий работы над проектом включает как наброски, перспективные изображения, так и ставшее обязательным 3D-проектирование, рендеринг, графические редакторы и другие цифровые технологии. Неизменной составляющей при этом остается вербально-профессиональный компонент, формирующий навыки профессионального анализа выполнения работ, значение которых подчеркнул известный американский архитектор Йен Джексон: «получить соответствующее образование – еще не значит стать архитектором, ... нужно создать себе имя, научиться показывать свои работы и предлагать свои идеи, эффективно взаимодействовать с клиентами и всеми людьми, которые будут участвовать в ваших проектах. [3, с. 2].

Таким образом, презентовать себя, свои замыслы сначала на этапах разработки, обсуждая образно-композиционные и конструктивные решения проектной работы в творческой команде; анализировать замечания, отвечать на них последовательно и аргументированно; затем представлять работу заказчикам, строительным компаниям, участвовать в деловой дискуссии по объекту градостроительного конкурса – таковы некоторые элементы профессиональной коммуникации зодчего, обеспеченные сформированными компетенциями во всех видах речевой деятельности: говорение-аудирование-чтение-письмо в их естественной взаимосвязи.

Отбор языкового материала в учебном процессе и рациональное последовательно-временное соотношение видов его речевой презентации/репрезентации – эти вопросы, несмотря на кажущуюся их решённость, в силу изменяющихся условий обучения и роста требований к его результату не теряют своей актуальности и продолжают следовать за динамикой коммуникативно-познавательных потребностей учащихся. В этой связи актуальным остаётся выдви-

нутый И. А. Зимней, Р. П. Немановой, Л. В. Петропавловской принцип «подвижной модели», подкреплённый тезисом: «мотив определяет динамику и характер протекания всех видов речевой деятельности» [4, с. 57].

Мотиватором становится собственно электронная образовательная среда, отражающая интерес современного поколения студентов к мультимодальной мультикодовой коммуникации в интернете и отвечающая «ожиданиям» других, нешкольных форм обучения, соответствующих их потребительским привычкам, в которых нет места «устаревшим учебникам».

Кроме того, сама семиотическая система, создаваемая архитектурой, подразумевает творческое освоение визуальной культуры, деятельное «погружение» в неё, развитие эмоционально-оценочного восприятия и создание средствами зодчества индивидуального визуально-художественного образа. Доминирование образного восприятия объекта над вербальным играет важную роль в выборе технологий электронной образовательной среды при обучении будущих архитекторов русскому языку.

Анализ научно-методической литературы показал, что наиболее продуктивной на занятиях РКИ как «источник информации, тренажёр, средство диагностики и контроля» [5, с. 168] является презентация. С другой стороны, в использовании этой технологии реализуется принцип взаимосвязанного обучения всем типам речи с варьированием их сочетания при подготовке и демонстрации материала в зависимости от уровня владения языком и целей ее создания.

Так, на уровне довузовского этапа изучения русского языка иностранные учащиеся, работая онлайн на платформе ТИМС, с удовольствием демонстрируют визуализированные фотографиями мини-тексты о своей семье, о своем городе, о выходном дне, комментируя их в доступной языковой форме устным рассказом, слушают вопросы преподавателя и других членов группы, отвечают на них. Таким образом происходит живое речевое общение в команде, закрепляющее выученные речевые образцы в сочетании говорение-аудирование и чтение-письмо, поскольку мини-презентации предшествует подготовка собственного письменного высказывания, построенного по образцу прочитанного текста, вводящего изучаемую лексико-грамматическую тему. Визуальная насыщенность учебного материала не только придает ему убедительность, яркость, способ-

ствуя эффективности его усвоения, но и побуждает интерес к дальнейшему изучению языка и продуцированию на нём.

В использовании презентации на основном этапе обучения, формирующем коммуникативно-профессиональные компетенции архитектора, принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности реализуется на более сложном материале, расширяющем профессиональный тезаурус студентов и дающем представление о русском языке в его реальном функционировании, то есть представляет «русистику более реалистичной, отвечающей изменениям общественно-языковой практики» [6, с. 5].

Уже умея работать с научным текстом, трансформировать его в соответствии с целью, условиями коммуникации и структурно-композиционными требованиями к ней, студенты обращаются к интернет-ресурсам и медиатекстам, актуализирующим их знания о достижениях, решениях, проблемах архитектурно-строительной сферы, особенно Санкт-Петербурга, с которым связаны их учебные проекты. Презентация как своего рода форма пересечения двух семиотических систем - визуальной и вербальной – отражает реальную творческую стратегию профессионального представления объекта. Она дает учащимся возможность проявить полученные знания и умения как в рецептивных, так и в продуктивных видах речевой практики: представить прочитанное об объекте в скорректированной с изображением письменной форме, в устной – уточнить, обсудить, передать впечатление, дать профессиональную оценку. Сама подготовка к презентации, своего рода сочетание учебной работы с элементами научно-исследовательского труда, создает условия для саморазвития целостной творческой личности архитектора, градостроителя.

Таким образом, электронная образовательная среда позволяет реализовать принцип обучения всем видам речевой деятельности в их естественной взаимосвязи и формирует стратегию эффективного получения знаний, приближенных к реальной профессиональной коммуникации на русском языке.

Литература

1. Пугачев, И. А. Интегративная модель профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных бакалавров технического и естественно-научного профиля: автореф. ... д-ра пед. наук. – М., 2016. – 54 с.

2. Жукова, Т. С. Из опыта преподавания дисциплины «Введение в архитектурное проектирование» / Т. С. Жукова, И. С. Филькова // Педагогические параллели:

матер. V Междунар. науч.-практ. конф. 14–20 мая 2018 г. – СПб.: СПбГАСУ, 2018. – С. 308–311.

3. Джексон, Й. Самое главное для архитекторов. – СПб.: Питер, 2017. – 179 с.

4. Зимняя, И. А. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / И. А. Зимняя, Р. П. Неманова, Л. В. Петропавлова // Русский язык за рубежом. – 1986. – № 5. – С.56–62.

5. Окуневич, Ю. А. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроке РКИ (на примере презентации) // Новые технологии в обучении русскому как иностранному: сб. науч. ст. – Минск: Изд. центр БГУ. – 2017. – Вып. 4. – С. 79–81.

6. Шмельёва, Т. В. Исследование русского языка: нерешённые задачи и новые перспективы // Профессорский журнал. Сер.: Русский язык и литература: изучение и преподавание. – 2020. – № 1 (1). – С. 3–6.

УДК 811.161.1'243:378.147

Игошина О. А.

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ФИЛОЛОГИЯ»

В статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями организации курса «Язык специальности» для студентов, владеющих русским языком на уровне А1–А2. Уточняются цели и задачи данного курса для студентов подготовительного факультета, дается характеристика основных содержательных компонентов курса. В статье описаны формы и методы организации самостоятельной работы студентов, приведены этапы работы над учебным пособием к данному курсу.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; язык специальности; методика преподавания РКИ; подготовительный факультет.

O. A. Igoshina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Specific features of teaching professional language provided to preparatory department international students majoring in Philology

The article deals with the issues connected with the specific features of the organization of the course "professional language" for students with the knowledge of Russian language at the level of A1–A2. The goals and objectives

of the course for students of the preparatory department are specified, the characteristics of the main content components of the course are given. The article describes the forms and methods of independent work of students, describes the stages of work on the course textbook.

Keywords: Russian as a foreign language; professional language; methodology of teaching Russian as a foreign language; preparatory department.

Основной задачей курса «Язык специальности для студентов филологического профиля» на подготовительном факультете является формирование языковой компетенции, которая позволит иностранным студентам начать обучение на первом курсе российского высшего учебного заведения по выбранному направлению.

Для достижения этой цели представляется целесообразным в рамках курса по языку специальности научить студентов:

- 1) правильно употреблять в устной и письменной речи ключевые термины выбранного профиля;
- 2) понимать основные синтаксические конструкции, свойственные научному стилю речи;
- 3) находить и понимать информацию, представленную в учебной и справочной литературе;
- 4) понимать лекционный материал на слух;
- 5) принимать участие в дискуссии по изученным темам (уметь отвечать на вопросы, задавать вопросы, анализировать материал, высказывать свое мнение, предлагать темы для обсуждения и т. п.);
- 6) делать краткий конспект лекций и учебных пособий;
- 7) писать статьи в соответствии с правилами научного стиля речи.

Основная сложность обучения языку специальности на подготовительном факультете состоит в том, что студенты, которые начинают изучать данный аспект, владеют русским языком на начальном уровне (A1–A2). Поэтому многие из вышеназванных задач необходимо корректировать в соответствии с данным уровнем.

Так, например, помимо терминов, у студентов вызывают трудности общеупотребительные слова, часто встречающиеся в учебных текстах филологической направленности (выявлять – выявить, описывать – описать, делить – разделить, особенности, специфика, использование и т. д.). Такая общеупотребительная лексика составляет более 80 % всех слов, встречающихся в научных текстах. Кроме того, эти слова не входят в лексический минимум,

составленный для студентов, владеющих русским языком на уровне A1. Поэтому наряду с терминологией целесообразно в рамках курса «Язык специальности» особое внимание уделить изучению общеупотребительной лексики, часто встречающейся в учебных текстах.

Студенты начального уровня с трудом определяют стилистическую окраску текстов. Поэтому на первых этапах работы с текстами важно научить студентов самостоятельно выявлять лексико-грамматические структуры, являющиеся маркерами научного стиля речи.

Степень полноты понимания научного текста зависит в большей степени от этапа обучения. На начальном этапе студенты чаще всего нацелены на частичное понимание текста (ответы на вопросы, составление плана, поиск запрашиваемой информации и т. д.). Кроме того, при работе с учебными текстами филологической направленности следует обратить внимание не только на чтение, но и на аудирование, так как студенты должны уметь воспринимать информацию на слух.

Для формирования навыков письменной речи в программе курса «Язык специальности» для каждого студента предусмотрено написание небольшой научной статьи. Работа над статьей начинается в начале курса с выбора темы, с обсуждения ее возможных формулировок. В дальнейшем этапы работы над статьей соотносятся с этапами работы по обучению письму в рамках курса «Язык специальности для студентов филологического профиля». К этим этапам относятся:

- 1) анализ существующих определений к наиболее важным для статьи терминам, составление своих (наиболее точных) определений к данным терминам;
- 2) составление плана к двум статьям (фрагментам статей) по исследуемой проблеме, составление плана к своей статье;
- 3) оформление текста статьи в соответствии с нормами научного стиля речи русского языка;
- 4) доклад по материалам статьи, ответы на вопросы, участие в дискуссии.

Названные выше особенности обучения языку специальности на подготовительном факультете были учтены при создании учебного пособия по данному курсу.

На этапе подготовки такого пособия были проанализированы учебники первого семестра факультета русского языка как иностранного. Результатом этой работы стал список терминов и общеупотребительной лексики, необходимой для понимания основного содержания этих учебников. Все слова были разделены по темам и переведены на китайский язык, так как основной контингент подготовительного факультета – китайцы.

На втором этапе были составлены задания, большинство из которых было рассчитано на разные уровни владения языком А1–А2 и А2–В1. Таким образом, преподаватель может выбрать уровень сложности заданий для каждой группы или для отдельных студентов. С целью повышения эффективности обучения были составлены задания для самостоятельной (домашней) работы и подробно описаны этапы работы над статьей.

На заключительном этапе материалы были апробированы на занятиях; в них были внесены необходимые изменения.

УДК 811.161.1'243:378.147

Кайсарова С. Н.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Семина М. Б.

Военно-морская академия им. Адмирала Флота Советского Союза Н. Г. Кузнецова

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ (НА ПРИМЕРЕ НАИМЕНОВАНИЙ ВИДОВ НАСЕЛЕННЫХ ПУНКТОВ)

В статье рассматриваются принципы сужения лексико-семантической группы наименований видов населенных пунктов в учебных целях. Выделение ядра учебной лексико-семантической группы происходит с помощью применения основных принципов обучения лексике русского языка как иностранному, выделения наиболее употребительных лексем, анализа словообразовательного, сочетаемостного и ассоциативного потенциала для дальнейшего включения лексем наименований видов населенных пунктов в обучение.

Ключевые слова: лингвокультурология; межкультурная коммуникация; лексико-семантическая группа; методика обучения русскому языку как иностранному; наименования видов населенных пунктов.

S. Kaisarova

Herzen state pedagogical university of Russia

M. Semina

Admiral Kuznetsov Naval Academy

Principles of organization of lexico-semantic groups in teaching Russian as a foreign language at an advanced stage (case of names of types of settlements)

This article studies the principles of minimization of lexical-semantic group of names of types of settlements for learning purposes. The allocation of the core of these lexical-semantic group types based on the main principles of teaching lexics of Russian as a foreign language, also the allocation of the most widely used lexemes, the analysis of derivational, combinational and associative potential for further inclusion the given lexemes in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: cultural linguistics; cross-cultural communication; lexico-semantic group; methodology of teaching Russian as a foreign language; names of types of settlements.

В межкультурной коммуникации и методике обучения русскому языку как иностранному важную роль играет лингвокультурология, развивающая идею взаимосвязи и соизучения языка и культуры. В культурно-ориентированную методику обучения русскому языку как иностранному включена межкультурная компетенция, которая служит для осуществления успешной и продуктивной межкультурной коммуникации и учитывает особенности взаимодействия разных культур. Специалисты в области межкультурной коммуникации разработали различные модели межкультурной компетенции, репрезентирующие ее содержание и структуру. Ученые полагают, что межкультурная компетенция состоит из трех элементов: знания, которые включают информацию о процессах взаимодействия культур; умения, демонстрация знаний и отношения, определяющее готовность и желание личности вступать в контакт с представителями других культур.

В методике обучения русскому языку как иностранному традиционно делается акцент на системных отношениях в лексике, в том числе на ее организации в виде лексико-семантических групп. Организация лексики различными методами, объединение слов в лексико-семантические группы является эффективным методом в обучении иностранному языку.

Посредством анализа толковых и семантических словарей была выделена лексико-семантическая группа наименований видов населенных пунктов, объем которой составляет 53 лексемы. В структуре лексико-семантической группы наименований видов населенных пунктов можно условно выделить две оппозиционные составляющие: населенные пункты городского и негородского типа.

При составлении учебной лексико-семантической группы наименований видов населенных пунктов основными критериями отбора лексики послужили принципы обучения лексике: принцип актуальности лексического материала, коммуникативный принцип, принцип функциональности в обучении русскому языку как иностранному. Согласно данным критериям, лексемы с пометами «устаревшее» и «региональное» были исключены из учебной лексико-семантической группы и была выделена учебная лексико-семантическая группа наименований видов населенных пунктов, в состав которой вошли 13 лексем.

Для дальнейшего включения лексем в обучение русскому языку как иностранному представляется целесообразным выделить наиболее употребительные лексемы, учесть их фиксацию в «Лексическом минимуме по русскому языку как иностранному» для II сертификационного уровня [3]. С опорой на данные словарей употребительной лексики («Большой универсальный словарь русского языка» [2], «4000 наиболее употребительных слов русского языка» [7]) было выделено ядро учебной лексико-семантической группы, включающее 5 лексем: город, столица, деревня, село, пригород.

При описании культурно-маркированных единиц лексико-семантической группы наименований видов населенных пунктов *деревня* и *село* был использован «Большой лингвострановедческий словарь «Россия»» под общей ред. Ю. Е. Прохорова [1]. В словарных статьях были выделены актуальные в учебных целях историко-культурологические особенности наименований данных населенных пунктов.

Лексемы *город*, *деревня*, *село*, *столица* обладают различным словообразовательным потенциалом. Лексема *город* характеризуется большим количеством дериватов. Некоторые лексемы, входящие в состав словообразовательного гнезда *город*, отражают особенности наименований видов населенных пунктов в различные исторические периоды. В словообразовательном гнезде *город* зафиксиро-

ван словообразовательный вариант, который входит в состав ядра данной учебной лексико-семантической группы – *пригород*. В словообразовательном гнезде *деревня* слово *деревенщина* имеет оценочную коннотацию – оттенок пренебрежения и разговорности. Необходимо обращать особое внимание иностранных студентов на стилистическую отмеченность лексики, с целью ее адекватного употребления в различных коммуникативных ситуациях. Благодаря словообразовательному потенциалу наименований видов населенных пунктов, зафиксированному в «Словообразовательном словаре русского языка» А. Н. Тихонова [5], в комплекс заданий и упражнений, направленных на формирование межкультурной компетенции, целесообразно включить наименований жителей населенных пунктов («горожанин» (горожанка), «сельчанин» (сельчанка), «селянин» (селянка)).

В процессе создания высказывания сочетаемостный потенциал через семный состав слова и его лексико-семантические варианты помогает выйти на содержание сформированного в языковом сознании носителя языка концепта. В «Словаре сочетаемости слов русского языка» под ред. П. Н. Денисова и В. В. Морковкина [4] представлены следующие варианты сочетаемости: с прилагательными, указывающими на размер населенного пункта; с прилагательными, указывающими на место расположения и географическое положение объекта; с прилагательными, указывающими на этническую маркированность населенного пункта; с прилагательными, демонстрирующими «возраст» данных населенных пунктов; с именами собственными; с прилагательными и глаголами, называющими эмоциональное отношение и демонстрацию душевного отношения к данным населенным пунктам. В методике преподавания русского языка важнейшую роль играет синтагматический потенциал лексем, так как он помогает наиболее полно раскрыть глубину понятия и продемонстрировать спектр употребления слова.

В содержании ассоциативного поля проявляются семантические особенности тех или иных языковых единиц, актуальные для сознания носителей языка. Ассоциативный эксперимент фиксирует не только актуально осознаваемые и используемые в общении смысловые компоненты, связанные со словом, но и признаки, которые отражают общую информационную базу человека, его энциклопедические знания о предмете и явлении. В «Русском ассоциа-

тивном словаре» под ред. Ю. Н. Караулова [6] представлены лексемы: *город, столица, деревня и село*. Основные векторы ассоциирования, в которых выделяется оппозиция городских и негородских населенных пунктов, зафиксированные в словаре: топонимы; размер населенного пункта (город, столица – большой, крупный, огромный и др.; деревня, село – небольшой, маленький и др.); темп жизни, атмосфера (город, столица – шум, суматоха, пыль, бардак, много домов, много людей, чужой, шумный и др.; деревня, село – покой, тишина, глушь, бабушка, дедушка и др.); экология (город, столица – в пыли, газ, грязь, дым, дымный, пыльный, пыль от машин и др.; деревня, село – свежий воздух, запах, запах трав и др.).

При составлении комплекса заданий упражнений для студентов II сертификационного уровня необходимо учитывать лексику, связанную с бытом населенного пункта негородского типа: урожай, сельское хозяйство, печь, огород, молоко, хозяйство; места жительства: деревянный дом, изба, наименования сельскохозяйственных животных: корова, коза, петух, лошадь. Проанализированный материал позволяет нам сделать вывод, что данные «Русского ассоциативного словаря», также, как и данные словообразовательных словарей, словарей употребительной лексики, расширяют лексико-семантическую группу, предполагая включать в нее лексемы, связанные с бытом негородских населенных пунктов, характером труда их жителей и др.

По мнению ученых, межкультурная компетенция имеет комплексную трехкомпонентную структуру и интегративный характер, так как включает ряд взаимосвязанных элементов (лингвистический, лингвокультурологический и коммуникативный). Методисты, работая над содержанием межкультурной компетенции, в качестве предмета обучения используют аутентичные, фольклорные, художественные, страноведческие и другие тексты. Представляется, что существенным резервом для формирования межкультурной компетенции является культурно-маркированная лексика.

Не менее важным при составлении комплекса заданий и упражнений является следование основным принципам обучения иностранцев лексике. Комплекс заданий и упражнений по данной теме можно разделить на 3 блока: лингвистический блок, содержащий упражнения, направленные на отработку основных характеристик лексики (семантических, парадигматических, синтагматических);

лингвокультурологический блок, состоящий из текстов лингвокультурологического характера, содержащих информацию об особенностях быта в различных населенных пунктах, и коммуникативный блок, предполагающий выполнение творческих заданий, имитирующих ситуацию «реального общения».

Литература

1. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / под общ. ред. Ю. Е. Прохорова. – М.: АСТ-ПРЕСС Книга, 2007. – 736 с.
2. Большой универсальный словарь русского языка / под ред. В. В. Морковкина. – М.: АСТ-Пресс, 2018. – 1456 с.
3. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под ред. Н. П. Андриюшиной. – СПб.: Златоуст, 2009. – 164 с.
4. Словарь сочетаемости слов русского языка: Ок. 2500 С 48 словар. статей / Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина; под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. – 2-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1983. – 688 с.
5. Тихонов, А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2-х т. – М.: АСТ, 2003.
6. Русский ассоциативный словарь / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева и др.: В 2 т. – М., 2002.
7. 4000 наиболее употребительных слов русского языка / под ред. Н. М. Шанского. – М.: Изд-во «Русский язык», 1981. – 377 с.

УДК 811.161.1'243:378.147

Калле М. И.

Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. И. П. Павлова

АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ В ПРЕЗЕНТАЦИИ ПЕРСОНАЛИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ АКАДЕМИКА И.П. ПАВЛОВА)

Статья посвящена вопросу применения видеоматериалов в презентации персоналий на уроке русского языка как иностранного на подготовительном отделении филологического факультета (уровень А2). Рассмотрены и проанализированы имеющиеся в свободном доступе аутентичные видеоматериалы, посвященные академику И. П. Павлову. Сделаны выводы о методической целесообразности их использования.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; подготовительный факультет; видеоматериалы; И. П. Павлов.

M. I. Kalle

I. P. Pavlov First Saint-Petersburg State Medical University

Authentic video materials in the presentation of prominent personalities at the lessons of Russian as a foreign language (on the example of academician I. P. Pavlov)

The article is devoted to the use of video materials in the presentation of prominent personalities at the lesson of Russian as a foreign language at the preparatory department of a non-philological university (level A2). Authentic video materials dedicated to Academician I. P. Pavlov, which are freely available, are considered and analyzed. Conclusions about the methodological expediency of their use are drawn.

Keywords: Russian as a foreign language; preparatory department; video materials; Academician I. P. Pavlov

Персоналии (известные представители культуры страны изучаемого языка) – это не только важный компонент знаний о стране изучаемого языка, необходимых для овладения страноведческой компетенцией, но и объекты, заключающие в себе серьезный личностный потенциал. Авторы учебных пособий по русскому языку для иностранцев, преподаватели русского как иностранного постоянно обращаются к корпусу российских персоналий.

Вопрос презентации персоналий как одной их разновидностей реалий решается преподавателем каждый раз с учетом различных факторов (например, цель урока, этап обучения, контингент учащихся, количество учебного времени, технические возможности). На начальном этапе, как правило, наиболее востребованной формой презентации является учебный текст биографического характера, который может сопровождаться иллюстрацией, реализующей принцип зрительной наглядности. Например, преподаватель демонстрирует изображение известного человека или памятника, или произведение известного автора (художественное, музыкальное и др.). В случае презентации персоналии функцию иллюстрирующего материала можно определить как вспомогательную – дополнение к вербальной информации, помощь в создании запоминающегося образа, стимуляция интереса учащихся к изучаемой теме, привнесение эмоционального компонента.

В видеоматериале, в отличие от статичной иллюстрации, например, на бумажном носителе, содержится большой методиче-

ский потенциал, так как с помощью видео можно не только более полно и наглядно проиллюстрировать читаемый на уроке текст, но и полностью осуществить саму презентацию персоналии, сменив вид речевой деятельности учащихся с чтения на аудирование. В то же время просмотр фильма требует серьезной предварительной работы, в том числе расшифровки звучащего текста, а также технического оснащения аудитории, технической подготовки преподавателя, а также определенных временных затрат на просмотр. Особенно значимым становится отбор и подготовка видеоматериала [1, с. 248].

К сожалению, достаточного количества учебных фильмов, предназначенных для презентации российских персоналий и рассчитанных на различные уровни владения языком, например, на начальный, а также на различные профили обучения, не существует. Привлечение же аутентичных видеоматериалов связано со значительными трудностями, среди которых – трудоемкость предварительной работы и непригодность для иностранной аудитории, особенно начального этапа обучения [1, с. 248]. Тем не менее мы решили обратиться к аутентичным материалам, созданным для носителей языка и имеющимся у каждого пользователя интернета в свободном доступе, в поисках подходящего материала для сопровождения работы с текстом об академике И. П. Павлове. Предполагаемая аудитория – иностранные студенты-медики, обучающиеся на подготовительном факультете (2-й семестр, уровень А2). Вопрос использования общедоступного видео- и киноматериала представляется нам особенно актуальным при дистанционном обучении.

Цель данной статьи – представить обзор имеющихся в свободном доступе киноматериалов об академике Павлове и проанализировать методическую целесообразность их использования в аудитории иностранных студентов, обучающихся на подготовительных отделениях медицинских вузов.

Материалом исследования послужили видеоматериалы об академике И. П. Павлове, находящиеся в свободном доступе в сети Интернет.

В исследовании применялись следующие методы исследования: метод сплошной выборки, анализ видеоматериалов, содержащих информацию об И. П. Павлове, в контексте представления личности ученого в иностранной аудитории.

Л. В. Московкин и Л. В. Сильвина [2], Н. В. Мошинская [3], Е. Б. Рыкова [4], останавливаясь на различных методических аспектах работы с российскими персоналиями, отмечают важность изучения этих социокультурных единиц в курсе русского языка как иностранного.

Особое место в ряду известных российских персоналий занимает первый русский нобелевский лауреат академик И. П. Павлов, и особую актуальность эта персоналия приобретает в обучении будущих студентов-медиков. Его вклад в мировую науку столь значителен, а его имя столь широко известно, что, несомненно, с этой персоналией должны быть ознакомлены не только будущие медики, но и студенты любого профиля обучения. Однако в медицинской аудитории подход к содержанию информации о Павлове имеет свои особенности: упор делается на его достижения в физиологии. Изучение же специальной лексики, связанной с научной деятельностью великого учёного, преследует не только познавательную цель, но и закладывает основы языка специальности.

Как уже отмечалось, использование общедоступного видео- и кинотекста, насыщенного визуальной информацией, приобретает особую актуальность при организации дистанционного обучения. Существует множество документальных, художественных фильмов об известных российских людях и телепередачи, посвященные размышлениям журналистов об этих исторических фигурах, а также интервью с нашими знаменитыми современниками. Педагог может показывать студентам видеоматериалы целиком или отрывками, таким образом дополняя вербальную информацию о персоналии информацией визуальной. Нами были найдены и проанализированы 11 источников, выпущенных за период с 1949 по 2017 гг.: 2 художественных, 4 документальных фильма, 3 телепередачи, 1 анимационный ролик, 1 фильм-коллаж.

Очевидно, что все аутентичные видеоматериалы не могут обладать равноценными качествами с методической точки зрения. Ввиду лексической сложности использование большинства из них не может считаться методически целесообразным.

Мы пришли к выводу, что в качестве вспомогательного средства при представлении персоналии можно рекомендовать для работы с иностранными учащимися любого профиля фрагменты 26-минутного документального фильма 2015 г. «Гений эксперимента

Иван Павлов» из цикла «Люди РФ» телеканала Вместе-РФ (СМИ «Телеканал Совета Федерации»). В фильме представлена прижизненная хроника, фотографии, интерьеры лаборатории в Колтушах, аудитории ВМА и музея-квартиры Павлова в Петербурге. Кроме того, с нашей точки зрения, именно эти материалы отличаются высоким качеством изображения и операторской работы. Практика показала, что этот фильм, как и биографический документальный фильм «Иван Павлов. Ученый и гражданин», снятый в Рязани в 2015 г., отличает прекрасный, интересный иностранным учащимся видеоряд: в первом фильме это виды Петербурга, во втором – интерьеры мемориального музея-усадьбы в Рязани. Таким образом, этот визуальный ряд из киноматериалов придаёт концепту *Павлов* особенный российский колорит. Кроме того, в документальном фильме «Академик Иван Павлов» из серии «Великие имена России» киностудии Леннаучтефильм 1980 г. представлены оригинальные озвученные записи выступлений ученого.

Одновременно с этим необходимо подчеркнуть, что речь идет об использовании именно фрагментов, так как видеоматериалы создавались для носителей русского языка и в полном объеме не соответствуют уровню владения языком ниже В2. В связи с этим для включения видеоматериалов в учебный процесс требуется техническая подготовка преподавателя для отбора и нарезки видеофрагментов.

Анализируя периодичность появления видеопродукции, посвященной И. П. Павлову, нельзя не отметить незатихающий интерес к личности великого ученого как в советское, так и в настоящее время. Этот факт свидетельствует о неизменной актуальности его идей и становится своеобразным подтверждением слов Г. Уэллса 1934 г.: «Через 100 лет его (*Павлова – М.К.*) работы будут цениться еще больше, чем при жизни» (цит. по д/ф «Академик Иван Павлов», 1980 г. 21:57).

Результаты данного исследования будут полезны преподавателям русского языка как иностранного, а также создателям курсов и преподавателям лингвострановедения.

Литература

1. Методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие для вузов / И. П. Лысакова, Г. М. Васильева, С. А. Вишнякова и др.; под ред. И. П. Лысаковой. – 3-изд. стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2019. – 320 с.

2. Московкин, Л. В. Персоналии в обучении русскому языку как иностранному: Ф. М. Достоевский / Л. В. Московкин, Л. В. Сильвина // Научный результат. Сер.: «Педагогика и психология образования». – 2016. – № 3(9).

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalii-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-f-m-dostoevskiy> (дата обращения: 20.03.2018).

3. Мощинская, Н. В. Принципы отбора и презентации персоналий в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. Электронное научное издание. – М.: ИЯ РАН, 2011. – Вып. 3. – 15 с. – http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2011_03/17.pdf (дата обращения: 09.12.2019)

4. Рыкова, Е. Б. Формирование страноведческой компетенции иностранных студентов при обучении русскому языку на материале реалий советской эпохи: автореф. дис. канд. пед. наук. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 23 с.

УДК 372.881.161.1:811.161.1'243:37.018.43:378.147

Карпеченкова Ю. Г., Сидорова Е. Ю.

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена описанию возможностей организации деятельности иностранных студентов в условиях электронного обучения, которые позволяют погрузить обучающихся в виртуальную языковую среду и создать необходимые условия для развития речевого общения иностранных студентов. Авторы раскрывают некоторые аспекты учебной и внеучебной онлайн-работы, проводившейся со студентами Института РКИ в РГПУ им. А. И. Герцена, с применением дистанционных технологий.

Ключевые слова: русский как иностранный; дистанционное обучение; учебная и воспитательная работа; онлайн-ресурсы.

Yu. G. Karpechenkova, E. Yu. Sidorova

Herzen State Pedagogical University of Russia

About the problem of creating conditions for the development of speech communication of foreign students in the process of electronic learning

The article is devoted to the description of the possibilities of organizing the activities of foreign students in terms of e-learning, which allow immersing students in a virtual language environment and creating the necessary conditions for the development of verbal communication of foreign students. The authors

reveal some aspects of educational and extracurricular online work using remote technologies carried out with the students of the Institute of Russian as a Foreign Language at the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Key words: Russian as a foreign language; distance learning; educational and educational work; online resources.

В 2020 г. обучение проходило в условиях дистанционного формата, учебная и воспитательная работа (которая традиционно осуществляется и на аудиторных, и на внеаудиторных мероприятиях) оказалась также в дистанционном режиме. Оставаясь дома для обучения, иностранные студенты изменили свой образ жизни, в том числе и досуг. Стало меньше общения между одногруппниками.

Возникли вопросы: как организовать общение студентов друг с другом на русском языке, как организовать знакомство с русскими традициями и культурой, как в условиях дистанционного обучения создавать такое пространство, в котором будет протекать общение на русском языке и возможен межкультурный диалог? Как поддерживать мотивацию учащихся и сохранять высокий уровень обучения?

Решению этих и других вопросов была посвящена целенаправленная работа в ходе учебного процесса, а также внеучебные мероприятия, проводимые в течение года с использованием дистанционных образовательных технологий. Интеграцию очного обучения и системы дистанционного обучения, которая выполняет информационно-обучающую, коммуникационную и контрольно-административную функции, представляет собой виртуальная образовательная среда, в которую попадают обучающиеся [1]. Виртуальную образовательную среду РГПУ им. А. И. Герцена создает специальная программа Moodle, которая интегрируется на сайт учебного учреждения и объединяет его деятельность и взаимодействие участников учебного процесса. Система Moodle позволяет каждому студенту создать собственное образовательное пространство, добавить интерактивный онлайн компонент к дистанционному образовательному процессу.

Одним из условий, позволяющих компенсировать отсутствие естественной языковой среды на занятиях, может стать виртуальная языковая среда – воссозданное языковое окружение, в котором используются информационно-коммуникационные технологии и Интернет-ресурсы с целью погружения в аутентичную языковую сре-

ду. Компонентами языковой среды, используемой в процессе дистанционного обучения, являются образовательные порталы, электронные библиотеки и словари, фото-, видео-, аудио-, текстовые и графические материалы и др., а также сервисы по русскому языку как иностранному – приложения, блоги, влоги, тренажеры, ресурсы, игры, интерактивные видео (см. об этом подробнее [3]), порталы и социальные сети, ссылки на которые внедряются на платформу Moodle.

В рамках различных тем осваиваемых курсов студенты выполняют блоки заданий, направленных на формирование коммуникативной компетенции. Например, изучая тему «Одни ли мы в этом мире?», обучающиеся знакомятся с новой лексикой (космос, планета, пришелец, инопланетянин, землянин, ракета, корабль, галактика и др.), читают текст, смотрят и обсуждают фильмы о космосе, пишут сочинения, участвуют в онлайн дискуссиях и семинарах, выполняют интерактивные упражнения. Некоторые задания носят творческий характер, например, представьте себе, что вы – инопланетянин, опишите себя и напишите землянам послание: *«Я – Ом Фан Лао Ра Биен – житель планеты Марса. Кроме меня, на Марсе еще живут тысячи жителей, которых вы называете инопланетянин Марса. Мой народ существует на Марсе давным-давно, не менее 1000000 лет. Мы живем там мирно, спокойно, весело, и у нас технология развивается очень быстро, уже успешно создали космические корабли, на которых мы едем к вашей планете Земля. Я удивлен, что кроме нас в этой Галактике, еще существуют милые, добрые, маленькие существа как вы – Земляне. Я надеюсь, мы можем прожить дружно, мирно вместе. Я выгляжу прекрасно: рост у меня 3 метра, 50 глаз, 50 ртов, 50 ушек, 25 носов. У меня кожа голубая как ваше море, волосы длинные, как ваша река, ноги и руки большие в 10 раз, чем у вас. Я могу дышать везде, даже там, где вообще нет кислорода. Я очень силен и быстр. Могу достигать скорости 100 км/ч и могу поднимать вашу машину одной рукой. Я могу кушать 100 килограммов земли, пить 100 литров воды».*

С помощью ресурса Moodle-семинар открывается тема, куда в течение установленного срока студенты должны загрузить свои работы. Следующим этапом является чтение, анализ и оценивание писем одноклассников. Такой формат работы не только мотивирует, но и поддерживает интерес к теме, кроме того, процесс оценивания

показывает умение правильно и адекватно понять идею работы товарища и найти ошибки, а ограниченное время стимулирует к динамичному выполнению задания. Устная коммуникация происходит в онлайн-конференции, где каждый может высказать свое мнение по теме. В процессе онлайн-дискуссии студенты соглашаются или не соглашаются с тем, что «мы не одни в этом мире», в микрогруппах готовят аргументы, чтобы представить их и отстоять свою точку зрения. Таким образом, умело используя возможности виртуальной языковой среды, которая создается с помощью платформы Moodle и дополнительных онлайн-сервисов, процесс дистанционного обучения можно сделать разнообразным и продуктивным, а также мотивировать учащихся к активности во внеучебное время.

Вовлечению студентов в социокультурную жизнь России (в какой бы стране они не находились) способствует организация праздничных мероприятий. Так, апрель отмечен важным событием – День космонавтики. Для россиян День первого полета человека в космос и имя Юрия Гагарина имеют особое значение. Это не только часть отечественной и мировой истории, но и особая гордость в сознании носителей русского языка. Мероприятие, посвященное этой теме, может быть интересным и полезным для студентов и в образовательных, и в воспитательных целях. Рассмотрим пример организации онлайн-мероприятия, посвященного Дню космонавтики.

Предварительно учащиеся читают небольшую заметку о Дне космонавтики и в начале онлайн-урока участвуют во вступительной беседе с преподавателем, в процессе которой обобщаются общие сведения об этом дне, формируется интерес студентов к этой теме.

Различные интерактивные упражнения и элементы геймификации сопровождают процесс обучения в дистанционном формате практически как его неотъемлемая часть. Для создания игровых заданий в дистанционном режиме существуют различные электронные ресурсы, которые делают процесс обучения увлекательнее и интереснее. Так, с помощью приложения <https://learningapps.org/> создается игровое задание для разминки на соотнесение слов и картинок по теме «Космос» (слова: космос, космонавт, взлёт, космический корабль, Солнце, планета Земля).

После игровой лексической разминки учащиеся готовы к просмотру фильма и к более глубокому знакомству с темой. Для Дня космонавтики были специально отобраны фрагменты из фильма «Гагарин. Первый в космосе» (о работе с этим фильмом см. также

[2]). Перед каждым просмотром видеофрагмента студентам дается список слов, необходимых для понимания видео и несколько вопросов, на которые нужно ответить после просмотра.

Первый видеосюжет демонстрирует взлёт Юрия Гагарина. В фильме это один из наиболее впечатляющих моментов. После просмотра студенты ответили на вопрос: какую фразу сказал Юрий Гагарин во время взлёта космического корабля? (Правильный ответ: «Поехали!») Следующие фрагменты посвящены подготовке Юрия Гагарина к первому полету.

Во втором фрагменте фильма учащиеся увидели, как прошло утро космонавтов Юрия Гагарина и Германа Титова до первого полета в космос. В этом видеосюжете показано, как проходила подготовка космонавтов, как они встали, тренировались, что они ели на завтрак, какие вопросы обсуждали друг с другом.

Третий фрагмент фильма показывает Юрия Гагарина с его женой на прогулке. Студенты глубже знакомятся с образом Гагарина в фильме, его личностью, его характером, отношением к жене.

Следующий фрагмент фильма представляет собой воспоминание Гагарина, который летит в космосе, о том, как он посещал врача. Доктор предложил ему игру в ассоциации. Преподаватель обсуждают с учащимися, что значит игра в ассоциации и дает задание – записать слова доктора и ответы Гагарина. (Правильные ответы: солнце – тундра, сказка – мама, песня – друзья, ужас – голод, радость – дети.)

После этого студентам предлагается тоже поиграть в ассоциации. В роли «доктора» может быть сначала преподаватель, а затем один из студентов. Группа пишет свои ассоциации в чат, или один из учащихся устно называет свои ассоциации.

Завершается мероприятие викториной о Гагарине (на основе информации из фильма), созданной на платформе <https://learningapps.org/>, и беседы. Вопросы для обсуждения:

1. Как вы думаете, какой характер был у Юрия Гагарина? Почему вы так считаете?
2. Как вы думаете, какие существуют требования к космонавтам? Каким должен быть космонавт?
3. Представьте, что вы должны выбрать из группы космонавтов того, кто первый полетит в космос. Как вы будете выбирать его?
4. Какие сейчас мечты у космонавтов?
5. Вы бы хотели полететь в космос? Почему?

6. Какие планеты вы знаете?

7. Представьте, что вы встретили инопланетянина. Что вы будете делать?

8. Вы бы хотели посетить другую планету?

День космонавтики в онлайн-формате способствует развитию интереса учащихся к России и русскому языку, а также мотивации к его изучению.

Таким образом, созданию необходимых условий для развития речевого общения иностранных студентов в условиях электронного обучения может способствовать продуманная работа в виртуальной языковой среде, включающая в себя выполнение заданий различного типа, в том числе с использованием средств мультимедиа.

В условиях дистанционного обучения особенно важно, на наш взгляд, создавать условия для общения учащихся, для развития навыков дружбы, творческого потенциала и других гибких навыков. Этому должны способствовать задания для командной работы, включающие в себя темы и проблемы, вызывающие живой интерес и отклик. Ввиду того что в процессе обучения в дистанционном формате ценность организации творческой деятельности студентов возросла, совместная работа над творческим заданием не только вовлекает учащихся в образовательный процесс, но и создает необходимые условия для их общения и личностного развития, а также формирования необходимых компетенций.

Литература

1. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий: учеб. пособие. – М.: МГОУ, 2010. – 102 с.
2. Карпеченкова, Ю. Г. Воспитательная роль кино в обучении иностранных военнослужащих русскому языку (на примере фильма «Гагарин. Первый в космосе») // Alma mater (Вестник высшей школы). – Москва, 2017. – № 3. – С. 103–106.
3. Сидорова, Е. Ю. Интерактивное учебное видео в преподавании русского языка как иностранного // Первая Междунар. науч. конф. по проблемам цифровизации: EDCRUNCH URAL – 2020.: матер. конф., науч. редактор Т. Ю. Быстрова; Мин-во науки и высшего образования РФ, Уральский федеральный ун-тет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. – 2020. – С. 278–284.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ РКИ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Статья посвящена особенностям реализации дополнительной образовательной программы по специальности РКИ в Санкт-Петербургском государственном университете с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в период пандемии.

Ключевые слова: РКИ; ДОП; дистанционные образовательные технологии; пандемия; COVID-19.

B. N. Kovalenko

Saint-Petersburg State University

Additional educational program of retraining in the specialty Russian as a foreign language the during pandemic

The article is devoted to the peculiarities of the implementation of an additional educational program in the specialty of RKI at St. Petersburg State University with the use of e-learning and distance learning technologies during the pandemic.

Keywords: RKI; DOP; distance learning technologies; Pandemic; COVID-19.

С марта 2020 г. в связи с угрозой распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19) российские вузы стали переходить на дистанционное обучение и на данный момент (февраль 2021 г.) большинство вузов все еще остается в режиме электронного обучения, хотя некоторые университеты планируют в феврале переход на обучение офлайн.

Санкт-Петербургский университет перешел на реализацию основных образовательных программ с применением исключительно дистанционных образовательных технологий с 24 марта 2020 г. [1]. С 27 марта 2020 г. переход на дистанционное обучение произошел не только для студентов, но и для слушателей дополнительных образовательных программ [2]. Это была вынужденная мера, к которой никто не был готов заранее, но и слушатели, и преподаватели дополнительной образовательной программы быстро перестроились на проведение онлайн-конференций, консультаций, обмена сооб-

щениями по электронной почте. Лекции и конференции проходят на платформах Zoom и Skype. Домашние задания высылаются преподавателями на электронную почту с помощью текстовых сообщений и аудиосообщений в мессенджер WhatsApp. Здесь следует отметить, что WhatsApp удобнее для слушателей, так как они пользуются данным ресурсом каждый день, у каждого есть свой аккаунт, есть и групповой аккаунт, где размещается общая переписка преподавателей с учащимися. Удобство этого мессенджера и в том, что есть возможность размещать и делиться фотографиями, аудио- и видеофайлами. Однако минусом является невозможность контролировать работу студентов и преподавателей руководством университета, как это можно сделать при использовании, например, платформы Microsoft Teams.

В конце апреля и в июне 2020 г. перед руководством дополнительной образовательной программы переподготовки по специальности РКИ встала задача проведения итоговой аттестации 2019/20 учебного года – защита выпускных квалификационных работ слушателей. Никто еще не проводил защиты дистанционно. Научным руководителем программы и членами аттестационной комиссии был разработан особый регламент дистанционных защит, позволяющий, с одной стороны, с высокой долей объективности дать оценку ВКР, с другой стороны, максимально предоставить учащемуся возможность доказать научную, методическую и практическую достоверность достигнутых им результатов.

Дистанционная защита, проводившаяся в особых условиях, включала в себя несколько этапов:

подготовка контрольного пакета документов (текст ВКР, отзыв научного руководителя и отзыв рецензента, письменные ответы на замечания и вопросы рецензента, презентация работы (PowerPoint);

рассылка документов членам комиссии;

ознакомление членов комиссии с материалами ВКР и сопровождающими документами и предварительная их оценка;

обсуждение членами комиссии материалов ВКР (по Скайпу), обмен суждениями о каждой работе и принятие окончательного решения.

В случае появления амбивалентных мнений члены комиссии оставляли за собой право обратиться к автору ВКР с дополнитель-

ными вопросами или просьбой о пояснениях по Скайпу или по телефону. Следует подчеркнуть, что основными критериями оценки работы выступали:

научная новизна;

актуальность для преподавания русского языка в иностранной аудитории;

практическая и методическая значимость, возможность применения материалов ВКР в учебном процессе.

На защиту в апреле 2020 г. было представлено 17 работ, в июне – 18. Защиты в новом формате прошли успешно.

Большинство слушателей и членов аттестационных комиссий практически единогласно и обоснованно отметили более комфортную атмосферу, результативность и организованность процесса защиты выпускных квалификационных работ в дистанционном формате.

Литература

1. Приказ СПбГУ № 2349/1 от 23.03.2020 «О временном переходе на реализацию образовательных программ с применением исключительно дистанционных образовательных технологий в связи с особыми обстоятельствами».

2. Приказ СПбГУ № 2567/1 от 27.03.2020 «О временном переходе на реализацию дополнительных образовательных программ с применением исключительно дистанционных образовательных технологий в связи с особыми обстоятельствами».

УДК 811.161.1'243:811.161.1-054.6:378.147

Коннова А. Л.

Российский государственный университет им. А.И. Герцена

УЧЁТ АССОЦИАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА МНОГОЗНАЧНОЙ ЛЕКСИКИ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматривается ассоциативный потенциал многозначной лексики. По материалам ассоциативных словарей, а также по данным свободных ассоциативных экспериментов определяется языковое сознание носителей языка, что позволяет выйти за пределы лексикографически зафиксированной лексики. Таким образом определяется актуальность учёта ассоциативного потенциала лексики при включении новых лексических единиц в со-

держании обучения языку. В статье рассматривается ассоциативный потенциал лексемы *играть*, выделяются основные векторы ассоциирования. *Ключевые слова:* методика обучения русскому языку как иностранному; обучение лексике; содержание обучения; многозначная лексика; ассоциативный потенциал; ассоциативно-вербальное поле.

A. L. Konnova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Taking into account the associative potential of polysemantic vocabulary in the content of teaching Russian as a foreign language

The article discusses the associative potential of polysemantic vocabulary. The materials of associative dictionaries can contribute to determine the linguistic consciousness of native speakers, which allows to extend beyond the lexicographically fixed vocabulary. That proves the relevance of taking into account the associative potential of vocabulary especially while including new lexical units in the content of language teaching. The associative potential of the lexeme *to play (играть)* is analyzed in the article, the main vectors of association are distinguished.

Key words: teaching Russian as a foreign language; teaching vocabulary; training content; polysemantic vocabulary; associative potential; associative-verbal field.

Известно, что ассоциативно-вербальные поля служат «зеркалом» ментально-эмоционального состояния языка его носителя. Именно ассоциации, объединяющиеся в поле, открывают путь за пределы лексикографически зафиксированной лексики и позволяют проникнуть в языковое сознание носителей языка [1]. Определённые подходы к классификации ассоциатов (реакций на стимулы), основанные на работах психологов и философов (А. Н. Леонтьев, В. П. Зинченко, Ф. Е. Василюк и др.), позволяют выявить не только формальные связи между вербальными средствами представления психических образов, но и их содержание [2].

Кроме того, многие исследователи проводят связь между ассоциативным значением и коммуникативным потенциалом слова. По этим и многим другим причинам учёт ассоциативного потенциала лексики, в том числе многозначной, представляется особенно актуальным в содержании обучения иностранному языку [3].

В процессе работы с ассоциативными полями необходимо обращать внимание на многозначность стимула, причём вне зависимости от того, является ли работа с многозначной лексикой непосредственной целью. Это обуславливается тем, что по подсчётам исследователей, по меньшей мере 80 % слов русского языка являются многозначными [4]. Так, многие исследователи приходят к выводу о том, что абсолютно однозначные слова встречаются настолько редко, что оказываются скорее исключением, нежели правилом [5].

В данной работе анализ ассоциативного потенциала многозначной лексики представлен на частотной лексеме поля «музыка» – *играть*. Данная лексема полисемантическая, причём ее семантический объем характеризуется значительной диффузностью, поскольку некоторые из её значений выходят за пределы лексико-семантического поля «музыка».

Так, по данным «Толкового словаря русского языка» С. И. Ожегова лексема «играть» имеет восемь значений, из которых три значения относятся к более широкой, общей сфере искусства вообще (3. Исполнять музыкальное произведение; 4. Исполнять сценическую роль, пьесу на сцене; 7. О музыке: быть, звучать), эти значения могут быть отнесены к двум разным семантическим полям «театр» и «музыка», однако они могут пересекаться в употреблении; два семантических варианта относятся к полю «игра» (1. резвиться, развлекаться; 2. проводить время в игре), два значения являются переносными (5. обращаться с кем-чем-нибудь легкомысленно, как с забавой; 8. существовать, проявляясь с силой, ярко: играют волны, молодая кровь играет). Также в словаре отдельно выделено значение «6. проявляться, обнаруживать себя каким-нибудь образом (о чувствах, состоянии)». Последние два значения демонстрируют проблему проведения чёткой границы между реакциями, относящимися к разным значениям, поскольку некоторые значения стимула могут быть близки между собой.

В качестве материала для исследования ассоциативного потенциала слова были использованы словарные статьи «Русского ассоциативного словаря» под ред. Ю. Н. Караулова (РАС) [1]. На стимул *играть* в РАС представлено 549 реакций. Данные ассоциативных словарей помогают судить о том, как отражается то или иное явление в сознании носителей языка, какие векторы ассоциирова-

ния наиболее типичны для носителей языка и насколько они заполнены реакциями. Все это является сигналом об актуальности того или иного семантического варианта в сознании носителей языка. В процессе рассмотрения реакций на стимул *играть* был выделен ряд векторов ассоциирования:

Названия игр (детских и спортивных): в прятки (48), в карты (23), в жмурки (7), в футбол (12), в игру (13), в шахматы (10) и др.

Игра с чем-либо или кем-либо (игра + сущ. в Т. п.): с детьми (9), с ребёнком (2), с собакой (2), с игрушкой, с котом, с малышом и др.

Устойчивые сочетания: с огнём (16), на нервах (15), ва-банк и др.

Игра на музыкальных инструментах: на гитаре (13), на рояле (6), на скрипке (6), на баяне (4), на фортепиано (3), на трубе (2), в четыре руки, гаммы на аккордеоне и др.

Сценическая игра: роль (4), в театре (2), на публику, пьесу и др.

Исходя из данных РАС очевидно, что в сознании носителей русского языка глагол *играть* в первую очередь вызывает реакции, связанные с какой-либо игрой (детской или спортивной), то есть относятся к значениям «резвиться, развлекаться» и «проводить время в игре». Реакции, относящиеся к данным значениям лексемы, представлены очень широко (более 30 реакций), а некоторые из реакций были воспроизведены большим количеством испытуемых), например, *играть в прятки* – 48 реакций. К ассоциативно-вербальному полю *музыка* относятся более 20 различных реакций, многие из которых также воспроизводились сразу несколькими участниками эксперимента, что также свидетельствует о том, что данное значение лексемы является широко употребляемым носителями языка. Реакции, выраженные устойчивыми сочетаниями, имеющими переносные значения, были выделены в отдельный вектор ассоциирования. Зафиксированные в подобном эксперименте устойчивые сочетания свидетельствуют о психологической стороне воспроизведения и извлечения из памяти [6]. Данный «слот» реакций на стимулы, как правило, почти полностью отсутствует в употреблении у иностранных студентов, что говорит о необходимости включения устойчивых сочетаний в содержание обучения языку.

В содержании обучения русскому языку как иностранному необходимо учитывать частотность употребления слова в определённом значении носителями языка [6]. Так, наиболее частотное значение рассматриваемой лексемы должно быть введено в первую очередь, а впоследствии лексема «обрастает» остальными значениями в зависимости от изучаемой темы. Возвращаясь к лексеме *играть*, стоит отметить, что в ряде европейских языков представлен глагол *играть* почти с таким же спектром значений (to play в английском языке; jouer – во французском языке и др.), где также один и тот же глагол используется для описания детской игры, спортивной игры, игры на сцене, а также игры на музыкальном инструменте. Однако, например, в китайском языке *играть* в значениях «забавляться, резвиться» и «проводить время в игре» представлен иероглифом 玩 wán, а глаголу *играть* в значении «играть на сцене» соответствуют иероглифы 扮演 bànyǎn и 演出 yǎnchū. Значению «исполнять музыкальное произведение на инструменте» в китайском языке соответствует целый ряд иероглифов в зависимости от того, какой инструмент подразумевается, например: 演奏 yǎnzòu; (на рояле) 弹 tán; (на скрипке, гармонии) 拉 lā; (на духовых инструментах).

Перечисленные выше примеры подчёркивают необходимость учитывать родной язык обучающихся при введении многозначных лексических единиц в содержание обучения русскому языку. Так, в китайской аудитории будет целесообразно уделить особое внимание многозначности лексемы *играть*, тогда как в англоговорящей и франкоговорящей аудиториях достаточно отметить сходство значений лексемы *играть* и лексем *to play* и *jouer* соответственно.

Введение многозначных лексем в содержание обучения иностранному языку не представляется без учёта ассоциативного потенциала, поскольку именно рассмотрение ассоциативного потенциала помогает сосредоточиться на более актуальных и частотных значениях лексемы, а также способствует наиболее плодотворной работе с сочетаемостными возможностями лексики.

Литература

1. Русский ассоциативный словарь / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева и др. – М.: Астрель, 2002. – 781 с.

2. Гарбар, И. Л. Экспериментальное исследование языкового сознания: методология анализа ассоциативных полей // Вестник Воронежского гос. ун-та. – 2009. – № 2. – С. 43–46.

3. Васильева, Г. М. Лингвокультурологические основания изменения языковой оценки. Мир русского слова. – 2012. – № 1. – С. 22–25.

4. Денисов, П. Н. Лесика русского языка и принципы её описания. – М.: Русский язык, 1993. – 248 с.

5. Ольховская, А. И. Полисемия как проблема общей и словарной лексикологии. – М.: ФЛИНТА, 2015. – 456 с.

6. Аскарлова, О. Б. Устойчивость и воспроизводимость словосочетаний в направленном ассоциативном эксперименте: матер. IX междунар. науч.-метод. конф. – Уфа: УГАТУ, 2017. – С.12–18.

7. Баранова, З. И. Большой русско-китайский словарь / З. И. Баранова, А. В. Котов. – М.: Живой язык, 2003. – 568 с.

8. Васильева, Г. М. Объём и структура лексико-семантического поля «музыка» в содержании обучения русскому языку как иностранному (по данным идеографических словарей). Проблемы современного педагогического образования / Г. М. Васильева, А. Л. Коннова. – 2019. – № 63 (4). – С.47–49.

9. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений. – М.: Мир и Образование: ОНИКС, 2012. – 1375 с.

10. Трещева, Е. Г. Ассоциативное поле имени события. Известия Саратовского ун-та. – 2009. – Т. 9. – № 3. – С.20–24.

УДК 811.161.1'243:378.147:087.6

Ласкарева Е. Р.

Санкт-Петербургский государственный университет

НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ ТЕКСТ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В данной публикации научно - популярные тексты рассмотрены в аспекте лингводидактики. Представлены примеры научно - популярных текстов, определены их особенности и оптимальные, по мнению автора, направления работы с ними в целях повышения речевой культуры учащихся. Системный функционально - стилистический анализ научно - популярных текстов стимулирует познавательный интерес и активизирует мыслительную работу учащихся и, что особенно важно, способствует осознанной отработке норм языка. Делается вывод, что для практики преподавания необходимы специальные сборники научно-популярных текстов с четко выверенными критериями их отбора и презентации.

Ключевые слова: научно-популярный текст; логика построения; логика восприятия; направления работы; русский язык.

Scientific-popular text: linguodidactical aspect

In this publication, popular science texts are considered in the aspect of linguodidactics. Examples of popular science texts are presented, their features and optimal, in the author's opinion, directions of work with them in order to increase the speech culture of students are determined. Systemic functional and stylistic analysis of popular science texts stimulates cognitive interest and activates the mental work of students and, which is especially important, contributes to the conscious development of language norms. It is concluded that for the practice of teaching, special collections of popular science texts are needed with clearly verified criteria for their selection and presentation.

Keywords: popular science text; construction logic; logic of perception; areas of work; Russian language.

Научно-популярные тексты несут в себе информацию, представляющую интерес в познавательном плане, именно поэтому они могут быть использованы в курсе развития речи для активизации логики мышления учащихся – как для носителей языка, так и для тех, для кого русский язык является вторым языком [1]. При этом полезным будет не только умение анализировать и структурировать информацию текста, но и наблюдение над функционально - стилистическим аспектом.

Цель данной статьи – изложить авторский взгляд на научно-популярные тексты в аспекте лингводидактики. В ходе исследования нами использован метод традиционного лингвистического описания и методика концептуального анализа. Рассмотрим тезисно особенности научно-популярных текстов, постараемся определить основные критерии их описания и направления работы с ними в аудитории в целях повышения речевой культуры учащихся.

1. Логика построения научно - популярного текста.

В научно-популярных текстах, как правило, представлены наиболее выигрышные в плане информативности и занимательности научные факты и открытия: иногда известные, иногда и совсем неизвестные. Информативная достаточность подобных текстов может варьироваться, ее можно оценивать по десятибалльной шкале. Употребление терминов и цифр также может варьироваться от минимума до вполне солидного количества, осложняющего восприятие информации текста.

Научно-популярный стиль принято считать разновидностью научного стиля [2]. Тем не менее для научно-популярного подстиля характерна своя специфика. Так, в научно-популярных текстах, с одной стороны, обычно сохраняется характерная для научного текста строгость изложения: стремление к точности, сжатости, однозначности прослеживается, по нашим наблюдениям, в большей части отобранных нами для анализа текстов. Однако, с другой стороны, научная информация излагается в популяризаторской, более или менее упрощенной форме, при которой акцент со строгости и научности изложения смещается в сторону популяризаторской формы и доступности изложения информации. Во многих текстах используются экспрессивные средства речи, представляющие эмоции написавшего данный текст человека. Обычно это компетентный журналист, поскольку научно-популярный текст стал в той или иной степени информационным продуктом научной журналистики.

Мы рассматриваем научно-популярные тексты как определенный вид дискурса. Следовательно, излагаемые в данной статье тезисы заключены в рамки дискурс-анализа и вытекают из него. Считаем целесообразным и перспективным рассматривать научно-популярные тексты в структуре речевой деятельности как определенный коммуникационный акт [3]. На наш взгляд, необходимо проследить некоторые параметры, которые остаются до сих пор неисследованными, в первую очередь это касается правил словоупотребления и взаимоотношения отдельных высказываний. Характеристика содержательной стороны текстов представляет собой перспективную область исследования. По нашим наблюдениям, научно-популярные тексты в плане структурирования и подачи информации неоднородны, однако общим для них является изложение тех или иных достижений науки, которые должны быть восприняты читателем. Сложность в том, что пишущий стремится к популяризации научной информации, и подобные опыты могут быть не всегда удачны. «Степень разговорности» мы можем оценивать по десятибалльной шкале, если принять во внимание и анализировать лексические, морфологические и синтаксические особенности того или иного текста. Что касается определения степени достоверности информации, то это вопрос отдельный, так как большинство журналистов (как авторов текстовой информации в СМИ), излагая факты, выражает свою гражданскую или просто собственную особую позицию [4].

В целях лингводидактики целесообразно рассмотреть в первую очередь языковую структуру научно-популярных текстов. На наш взгляд, предметом специального исследования может стать анализ лексических, морфологических, синтаксических, а также стилистических особенностей того или иного текста либо целой подборки текстов для развития творческой познавательной деятельности учащихся и работы по развитию речи. Приведем пример: фрагмент научно-популярного текста «Цвет как лекарство», размещенного нами в книге по лексике в разделе изучения официальной коммуникации.

Давно доказано, что цвет оказывает влияние на психофизиологическое состояние человека. Одни цвета вызывают ощущение легкости, другие – тяжести. Специалистам широко известен тот факт, что свет и цвет воздействуют даже на слепых: так, например, если стены перекрасить из оранжевого в голубой цвет, то даже у незрячих людей понизится кровяное давление.

В древнем Китае окрашенный цвет, получаемый с помощью цветных минералов, врачи применяли для лечения многих заболеваний. Современным врачам известно, что красный цвет обладает стимулирующим воздействием на психику, активизирует деятельность внутренних органов. Так, в древней Индии человека, выздоравливающего после тяжелой болезни, помещали в комнату с красными полотнами. Красный цвет лечит болезни сердца, сосудов, почек, кишечника. Однако воздействие красного цвета должно быть кратковременным, поскольку он обладает сильной энергией [5, с. 65].

2. Работа с научно-популярными текстами на уроках русского языка.

Безусловно, для преподавателей-практиков научно-популярный текст представляется в виде печатного, т. е. написанного текста, и предназначен для чтения. Будет ли это эффективно в самой практике преподавания? Рассмотрим основное.

Принципиальным является, помимо отбора информации текста, грамотная отработка норм языка. Ключевым моментом нам представляется минимизация клише официальной коммуникации. Стандартизированными языковыми средствами из вышеприведенного текста будут следующие варианты: *оказывает влияние; вызывают ощущение; широко известен тот факт, что; воздействуют на; так, например; понизится; применяли; обладает воздействием;*

получаемый; выздоравливающего; помещали; однако; воздействие: кратковременный; поскольку; обладает и др. Подобные лексические и морфологические (например, причастия) варианты можем определить термином *официальные*, поскольку они являются унифицированными как для научного, так и для официально – делового стилей. В первую очередь обращаемся к лексической составляющей: считаем целесообразным в практике преподавания учить находить и фиксировать в предложениях официальные варианты, а в дальнейшем их активизировать и учиться правильно использовать. По нашим наблюдениям, даже носители языка не всегда умеют это делать, не говоря уже об иностранцах. Сложность в том, что явно официальные варианты типа *является* не определяются словарями как таковые. Например: *Петербург является одним из красивейших городов мира*. Аналогично лишены соответствующих помет стилистической принадлежности: *заключается в том, что; заключить контракт; в течение; в возрасте; вступить в брак; насчитывается; представляет собой; точка зрения; на данную проблему; представляется интересной; в случае если; следует обратиться* и др. Таких примеров множество, и, безусловно, необходимо фиксировать внимание учащихся на наиболее частотных [5, с. 60, упр. 28].

При обучении развитию речи главным для обучаемых является умение выражения собственных мыслей. После овладения минимальным набором клише официальной коммуникации, учащиеся на базе текстов могут практиковаться в продуцировании собственного высказывания (говорение или письмо). На занятиях преподаватель старается помочь воспринимать информацию текста и учить ее воспроизводить. Причем, как правило, такая работа после чтения текста проводится устно: это позволяет непосредственно контактировать с обучаемыми и отслеживать ход их мысли, степень понимания и умение воспроизводить информацию, порождая фразы. Проблемой в данном психологически мотивированной деятельности представляется именно психофизиологическая неувязка «читаю – говорю», поскольку механизм восприятия и воспроизведения устроен по принципу «слушаю – говорю» либо «читаю – пишу». Для того чтобы убрать это противоречие, считаем возможным предложить «небанальный» выход в методику: презентовать научно-популярные тексты в аудитории через аудио-восприятие. Подобная работа представляется безусловно перспективной, поскольку дает

непосредственную свободу и своеобразный тренинг, контролируемый как преподавателем, так и самим учащимся. Безусловно, следует при этом тщательно и профессионально отбирать тексты как для работы на уроке, так и для составления сборников научно-популярных текстов, в том числе и аудио-текстов. Степень аутентичности текста для развития речи можем также оценивать по десятибалльной шкале. Однако отметим, что при определенной системной работе учащиеся овладевают умением анализировать и отбирать (либо не отбирать) в свой активный лингвистический запас те или иные языковые средства. Эти основные умения, выработанные при работе с научно - популярными текстами, будут абсолютно необходимы студентам при восприятии профессионально значимых аудио-текстов. Известно, что слушание лекций по профильным предметам представляет значительные трудности даже для носителей языка [6].

В научно-популярных текстах, как правило, содержится научная информация, представляющая познавательный интерес. В то же время такие тексты отличаются авторской принадлежностью: поскольку акцент зачастую смещается в сторону выразительности, образности повествования, строгий стиль повествования перемежается с разговорным и просторечным. Мы рассмотрели особенности научно-популярных текстов и предложили оценивать некоторые параметры научно-популярных текстов по десятибалльной шкале. Основной вывод: для обучения успешной коммуникации целесообразно создавать аутентичную текстотеху, отбирая в качестве материала научно-популярные тексты, актуальные для устного восприятия.

Литература

1. Ласкарева, Е. Р. Отбор и презентация учебных текстов для курса русского языка как иностранного // Русский язык как иностранный и методика его преподавания: сб. научн. тр. / под ред. Н. А. Любимовой (отв. ред.), Е. И. Зиновьевой, Л. В. Московкина и др. – Вып. 30. – СПб.: «РОПРЯЛ», 2019. – С. 59–67.
2. Сорокин, Ю. А. Психолингвистические аспекты изучения текста. – М.: Наука, 1985. – 168 с.
3. Дан Дейк, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.
4. Ключев, Ю. В. Дискурс в массовой коммуникации (междисциплинарные характеристики, концепции, подходы) // Вестник СПбГУ. Сер. 9. – 2013. – Вып. 1. – С. 207–217.

5. Ласкарева, Е. Р. Прогулки по русской лексике. – 7-е изд. – СПб.: Златоуст, 2020. – 224 с.

6. Литвинова, Г. М. К проблеме формирования навыков аудирования лекций по специальности // Вестник Московского ун-та. Сер. 22. Теория перевода. – 2013. – № 4. – С. 119–126.

УДК 811.161.1'243:81'34:378.147(=612.91: =581)

Любимова Н. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

Первушина И. С.

Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова

ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В РЕЧИ ВЬЕТНАМЦЕВ И КИТАЙЦЕВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ЗВУКА [ʃ':])

В статье рассматриваются фонетические соответствия русскому звуку [ʃ':] в произнесении вьетнамцев и китайцев при имитации и чтении вслух, описывается методика и результаты эксперимента, дается лингвистическая интерпретация полученных данных.

Ключевые слова: интерференция; промежуточная фонетическая система; диафонема

N. A. Lyubimova

Saint-Petersburg State University

I. S. Pervushina

S.M. Kirov Military Medical Academy

Practical demonstration of the intermediate phonetic system in speech of Vietnamese and Chinese speakers in Russian language (on the example of the sound [ʃ ':])

The article examines the phonetic correspondences to the Russian sound [ʃ ':] in the pronunciation of the Vietnamese and Chinese speakers during imitation and reading aloud, describes the methodology and results of the experiment, and gives a linguistic interpretation of the data obtained.

Key words: interference; intermediate phonetic system; diaphonema.

При овладении иностранным языком человек осуществляет фонетическое оформление речи и её восприятие на этом языке по «правилам» так называемой промежуточной, или переходной индивидуальной системы. При попытках продуцировать нормативную

речь на другом языке (при недостаточном уровне владения им) индивид использует в той или иной мере «материал» первичной языковой системы и слухопроизносительные навыки, сформированные на его основе. При этом имеет место своего рода «поиск» физических эквивалентов тех функциональных единиц другого языка, которые не находят соответствий в первичной системе. Это, в свою очередь, приводит к тому, что в речи иноязычных появляются, например, звуки, не известные ни первичной, ни вторичной системам. Наряду с этим степень распространённости и частотность нормативных реализаций варьируются и определяются уровнем владения данным языком. В результате фонетическая система индивида носит своего рода гибридный характер, что проявляется как в составе единиц, так и в их парадигматических и синтагматических отношениях. Единица такой системы, диафонема, выступает по отношению к промежуточной системе как парадигматическая, а по отношению к системе данного языка как синтагматическая.

Русский звук [š':] является одним из самых трудных для всех иностранцев, начинающих изучать русский язык, что обусловлено его фонетической природой и способами графического отображения на письме. Характер ошибок в этом случае отражает действие как межъязыковой и внутриязыковой фонетической, фонетико-графической интерференции. Фонетическая интерференция в данной работе понимается как сложный психофизиологический механизм взаимодействия в сознании индивида двух, а иногда и более языковых систем, действие которого проявляется в индивидуальной речевой практике в условиях становления двуязычия и может давать как отрицательный, так и положительный результат при овладении вторичной языковой системой [1].

С целью изучения промежуточной системы в условиях действия фонетической интерференции в речи носителей слоговых языков был проведён эксперимент. Предполагалось, что при реализации слов и словосочетаний, содержащих звук [š':], носители вьетнамского и китайского языков могут использовать систему родного, изучаемого или ранее изученных языков, что будет носить нерегулярный характер, отражая как универсальные, так и специфические черты интерференции. Материалом исследования послужил список из 52 знакомых и незнакомых испытуемым слов, 11 сочетаний служебных и знаменательных слов, содержащих звук [š':] в разных фонетических позициях. Общее количество реализаций составило

2520 аллофонов русской фонемы /š':/. Источником материала послужили пособия «Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция» [2] и «Русское произношение. Звуки. Ударение. Ритмика» [3]. При отборе материала учитывались позиции звука [š':] в начале слова, середине и конце слова, а также тип звукосочетания и способ графического обозначения³ звука [š':]. Испытуемыми явились 10 вьетнамцев, курсантов Военно-медицинской академии им. С. М. Кирова в Санкт-Петербурге и 10 китайцев, студентов филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета. Их возраст – от 18 до 20 лет, все мужчины. На момент проведения эксперимента вьетнамцы изучали русский язык от 7 до 14 месяцев. Семеро из них – уроженцы города Ханоя и носители ханойского диалекта. Остальные – уроженцы городов Хатинь (один из центральных диалектов), Нячанг (южно-центральный диалект), Жалай (один из центральных диалектов). Китайские учащиеся на момент проведения эксперимента изучали русский язык не более 8 месяцев. Шестеро испытуемых являются уроженцами города Пекин (пекинский диалект), четверо – уроженцами города Шанхай (шанхайский диалект). До приезда в Россию вьетнамские и китайские учащиеся не изучали русский язык. В школе те и другие изучали английский язык. Перед началом эксперимента испытуемым был задан вопрос: «Какой звук русского языка вы считаете самым трудным?». Вьетнамцы отметили, что самым труднопроизносимым для них является звук [š':], китайцы отметили особую сложность звука [r], считая своё произношение русского [š':] вполне приемлемым. Представители этих национальностей были выбраны для эксперимента не случайно. Во вьетнамском и китайском языках отсутствует мягкий долгий переднеязычный шипящий щелевой двухфокусный согласный, поэтому можно ожидать, что в речи вьетнамцев и китайцев при восприятии и реализации звук [š':] будет представлен либо щелевыми звуками родного языка, либо щелевыми звуками ранее изученных языков. Эксперимент состоял из двух опытов: имитация и чтение вслух. Имитация и чтение вслух фиксировались с помощью диктофона Olympus VN-712PC. Запись в формате MP3 была подвергнута, во-

³ В современном русском языке звук [š':] может быть отображен графемой **ш** (ши), сочетанием графем: **сч** (расческа), **зч** (грузчик), **здч** (бороздчатый), **жч** (мужчина), **стч** (жестче), **ждь** (дождь).

первых, слуховому анализу, применяемому в традиционных фонетических описаниях, во-вторых, — осциллографическому и спектральному анализу при помощи компьютерной программы PRAAT 6.0.2.

Результаты исследования показывают, что при имитации на месте русской фонемы /š':/ были реализованы звуки, входящие в группу щелевых. Все неправильные реализации русской фонемы /š':/ были возможны в разных фонетических позициях как в речи вьетнамцев, так и китайцев. Выявлены как общие для обеих групп испытуемых нарушения, так и специфические.

Общие ошибки. В большинстве случаев в речи вьетнамцев и китайцев на месте русского [š':] был произнесён шипящий слабо палатализованный согласный [š']. Кроме того, вьетнамцы и китайцы произносили сходный с русским [š] – шипящий какуминальный двухфокусный непалатализованный согласный. Как вьетнамцы, так и китайцы при имитации допустили большее количество ошибок в словах, лексическое значение которых им было неизвестно.

Ошибки, зафиксированные в речи только вьетнамцев, или только китайцев. Так, в речи вьетнамцев были представлены [s]-звуки, – это свистящий однофокусный палатализованный [s'] и свистящий однофокусный непалатализованный [s], что спровоцировано как спецификой родного языка, так и системой русского языка. К числу непрогнозируемых ошибок следует отнести произнесение губно-губного глухого щелевого палатализованного [β'] и сочетания согласных [st] в слове помощь.

В речи китайцев к непрогнозируемым ошибкам относятся такие реализации, как [sč], [č], [sš], связанные с попыткой произнести мягкий долгий шипящий согласный.

Картина фонетических нарушений при чтении вслух представлена гораздо шире и ярче, чем при имитации, как в количественном соотношении, так и по вариантам реализаций.

Общие ошибки. Ошибки при чтении спровоцированы, прежде всего, графическим способом отображения фонемы /š':/ и внутриязыковой интерференции – смещением графем щ и ш.

Вьетнамцы и китайцы прочитали сочетания графем -стч-, -зч-, -здч-, -шч-, -ждь- побуквенно. Сочетание графем -сч- было часто реализовано в речи вьетнамцев и китайцев шипящим слабо палатализованным согласным [š'], а также сочетанием звуков [sč']. Сочетание графем -жч- в неизвестном испытуемым обеих групп слове

перебежчик было произнесено побуквенно. Однако слово мужчина, известное испытуемым, в котором то же сочетание графем передаёт звук [š':], было реализовано вьетнамцами и китайцами правильно. Такое сочетание, как -сч-, было прочитано по-разному, что отражает попытку произнести свистящий и шипящий согласный. Такие графические соответствия, как щ, -сч-, -жч-, были представлены шипящим слабо палатализованным звуком [š'] в знакомых словах. Графема щ могла быть реализована как [s], так и [š]-звуками в речи вьетнамцев и китайцев.

Ошибки, зафиксированные в речи только вьетнамцев или только китайцев. Сочетание графем -сч- в речи вьетнамцев было реализовано как [ss'], а в речи китайцев как сочетание звуков [ss] и [s'].

Результаты проведённого исследования свидетельствуют о том, что при несовершенном владении фонетической стороной речи в условиях общения на неродном языке человек может опираться на звуковую систему родного языка, ранее изученного или изучаемого языка, что будет носить как универсальные, так и специфические черты проявления фонетической интерференции. Наибольшее влияние оказывает родной язык, если он превалирует в речевой деятельности обучающихся. В нашем случае учащиеся вьетнамцы и китайцы предпочитают общение с соотечественниками, которое протекает на родном языке. Русским языком они пользуются на занятиях и, в редких случаях, вне аудитории, при общении с носителями русского языка и представителями других национальностей, изучающих русский язык. Полученные результаты свидетельствуют о том, что различные реализации фонемы /š':/ при воспроизведении устного и печатного текста возможны во всех фонетических позициях независимо от типа звукосочетания. Общим для всех этих реализаций явилось то, что эти звуки принадлежат к щелевым, но они были представлены шипящими, свистящими, палатализованными и непалатализованными согласными звуками. Иначе говоря, вьетнамские и китайские учащиеся оперировали парадигматической единицей, которую можно определить как переднеязычный щелевой согласный /S/. Такую парадигматическую единицу можно именовать диафонемой [1]. Термин «диафонема» указывает на двойственность этой единицы, так как по отношению к промежуточной системе она выступает как парадигматическая, а по отношению к системе данного языка как синтагматическая, поскольку её варианты есть реализация русских фонем [1]. Синтагматика переднеязычного щеле-

вого /S/ при имитации такова, что в речи вьетнамцев преобладают звуки [š'] и [š], а в речи китайцев – [š'] и [sč]. При чтении в речи вьетнамцев преобладают звуки [s'] и [š'], в речи китайцев – [š] и [š'], в обеих группах сочетание соответствующих консонантных кластеров было реализовано побуквенно [zč'], [stč'], [zdč'], [šč'], [ždč'], [sč']. Результаты исследования реализации фонемы /š':/ испытуемыми при чтении показывают, что ошибки спровоцированы влиянием русской графики. Проявилась внутриязыковая графическая интерференция, а именно неразличение графем щ и ш (ча[š]а – чаща).

Полученные результаты могут быть использованы при обучении русскому произношению носителей слоговых языков, в частности вьетнамского и китайского. Выводы способствуют расширению и уточнению представления о механизме действия фонетической интерференции, ее характере и причинах возникновения нарушений в ситуации овладения языком типологически и генетически несходным с родным.

Литература

1. Любимова, Н. А. Фонетическая интерференция и общение на неродном языке: экспериментальное исследование на материале финск.-русс. двуязычия: автореф. дис. докт. филол. наук. – СПб., 1991.
2. Любимова, Н. А. Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция. – М.: Русский язык. Курсы, 2011.
3. Любимова, Н. А. Русское произношение. Звуки. Ударение. Ритмика / Н. А. Любимова, А. Г. Братыгина, Т. А. Вострова. – М.: Русский язык, 1981.

УДК 811.161.1'243:378.147:37.018.43

Мальшев Г. Г., Малышева Н. Г.

Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Статья посвящена проблемам применения средств зрительной наглядности при обучении русскому языку как иностранному в условиях дистанционного режима обучения. Авторы высказывают мысль о целесообразности комплексно-комбинаторного использования средств художественно-

изобразительной и абстрактно-графической наглядности как наиболее эффективного подхода к применению наглядности в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение; речевой образец; зрительная наглядность.

G. G. Malyshev, N. G. Malysheva

St. Petersburg Rimsky-Korsakov State Conservatory

Features of using visual clarity in the conditions of distance learning of Russian as a foreign language at the initial stage

The article is devoted to the problems of using visual visualization tools in teaching Russian as a foreign language in the conditions of distance learning. The authors suggest the expediency of complex-combinatorial use of the means of artistic-visual and abstract-graphic visualization as the most effective approach to the use of visualization in the conditions of distance learning.

Keywords: distance learning; speech pattern; visual clarity.

В настоящее время особую актуальность приобретают все методические аспекты обучения иностранным языкам, включая и русский язык как иностранный, что продиктовано специфическими условиями организации учебного процесса в дистанционном режиме.

Не меняя и тем более не отменяя основополагающих методических установок организации учебного процесса, тем не менее следует признать, что в условиях дистанционного обучения уже известные проблемы методики получают дополнительные акценты и требуют к себе более внимательного отношения со стороны практикующих преподавателей и методистов.

Одним из основополагающих принципов методики является принцип наглядности обучения. Особое значение в условиях дистанционного обучения приобретает четкая последовательность в применении средств наглядности, необходимость использования их в строгой иерархически выверенной системе. В условиях очной формы обучения всегда существует возможность при использовании тех или иных учебников и учебных пособий на какое-то время отвлечься от учебного материала, что-то пропустить, на чем-то сконцентрировать внимание учащихся – в полном соответствии с собственными представлениями преподавателя о методической целесообразности того или иного материала учебника, а также – по-

рядке его представления. В этом, в частности, проявляется творческое своеобразие преподавателя-практика.

В условиях дистанционной «отстранённости» обучающего от обучаемого требования к учебному материалу, на наш взгляд, возрастают. В идеале подлежащий презентации учебный материал должен быть выстроен в некую методически продуманную цепочку, особенно строго отвечающую принципу последовательного концентрически выверенного представления нового материала от простого к сложному. А подлежащий практическому усвоению грамматический материал должен последовательно выводить учащегося на уровень владения изучаемым языком как средством общения, то есть – к формированию у обучаемых коммуникативной компетенции.

Поэтому новые условия обучения языку в дистанционном режиме выдвигают перед методистами задачу создания таких учебных пособий, которые бы обеспечивали беспрепятственное восприятие учебного материала учащимися, что близко по своему содержанию и способам восприятия к самостоятельной форме обучения. В этом случае усиливается роль наглядных дидактических компонентов, способных отразить характер как содержательной, так и формальной сторон речевых высказываний в их неразрывном взаимодействии. Речь идёт как о средствах художественно-изобразительной наглядности, способных отражать ситуативно-содержательные элементы речевой единицы обучения, так и о средствах абстрактно-графической наглядности, обеспечивающих восприятие и усвоение формальной стороны грамматических закономерностей.

Таким образом, следует подчеркнуть, что предлагаемый нами комплексно-комбинаторный подход к применению наглядности в учебном процессе, направленный на овладение иностранным языком (в нашем случае – русским языком как иностранным) в качестве средства общения – в условиях дистанционного способа обучения – приобретает дополнительное принципиальное значение и предполагает подготовку и создание новых учебных пособий, наиболее адекватных новым, дистанционным условиям организации учебного процесса.

Напомним, как может и должна строиться схема организации наглядного материала в подобных учебных пособиях. Как бы ни был организован учебный процесс – очно или дистанционно – в качестве

основной речевой единицы обучения используется речевой образец – некая образцовая фраза, которая соответствует ситуации общения, лексической теме и грамматическому оформлению потенциального речевого высказывания, которым должен овладеть обучаемый в процессе задаваемых преподавателем учебных действий.

В соответствии с перечисленными выше речевыми и языковыми параметрами, которым должен отвечать речевой образец, избранный в качестве основной единицы обучения, следует произвести и отбор наглядных средств, способных соответствовать всем из перечисленных параметров.

Для раскрытия ситуативно маркированного содержания речевого образца может и должна быть использована художественно-изобразительная наглядность, с помощью которой возможно отразить и объективизировать релевантные черты подлежащей восприятию и осмыслению речевой ситуации.

На вербальном уровне те же черты ситуативного содержания выражаются и оформляются с помощью определённых грамматических фактов, представляющих собой компоненты тех или иных грамматических категорий. Грамматические компоненты высказывания следует также объективизировать в сознании учащихся с помощью классических приёмов абстрактно-графической наглядности – таких, как схемы и таблицы.

Таким образом, при условии комплексно-комбинаторного подхода к использованию различных средств зрительной наглядности создаются реальные методические предпосылки для объединения в сознании обучаемых необходимых для осуществления коммуникации ассоциативных связей между содержательной и формальной сторонами образцового речевого высказывания.

Для всестороннего овладения речевым образцом как основной речевой единицей обучения на платформе его комплексно-комбинаторного представления наглядными средствами и перевода владения речевым образцом сначала на уровень навыка, то есть автоматизированного речевого действия, а затем и на уровень речевого умения, то есть способности к включению образца в учебную, а потом и реальную речевую практику – для решения всех этих перечисленных учебных задач необходима организация системы закрепляющих знания учебных действий в виде упражнений и заданий различной номенклатуры.

Для достижения обозначенных в предыдущем абзаце учебных целей, кроме речевых образцов, нужны также образцовые диалоги и образцовые тематические тексты, на базе которых и возможна организация учебных речевых действий, направленных на формирование у обучаемых языковой, речевой и коммуникативной компетенций (или компетентностей). Презентация и формирование всех трёх видов компетентностей также целесообразно осуществлять на базе перечисленных ранее видов зрительной наглядности. Именно подобный, комплексно-комбинаторный подход к использованию наглядности отвечает специфическим задачам и потребностям организации практически ориентированного обучения иностранному языку в дистанционном режиме.

В заключение позволим себе порекомендовать для использования в дистанционном режиме обучения ряд учебных пособий, которые построены на основе выдвинутых в статье предложений по организации и применению наглядности в учебном процессе и которые могут оказать необходимое влияние на повышение эффективности учебного процесса в современных условиях. К таким пособиям можно отнести следующие:

Малышев Г. Г. «Практический русский язык в ситуациях и иллюстрациях», Москва, «Русский язык», 2016, 2018, 2020.

Малышев Г. Г. «Актуальная грамматика русского языка в таблицах и иллюстрациях», Москва, «Русский язык», 2020.

Малышев Г. Г. «Картинный словарь русских глаголов», Санкт-Петербург, «Златоуст», 2021.

УДК 811.161.1'243:37.018.43:378.147

Матвеев А. Р.

Санкт-Петербургский государственный экономический университет

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются трудности в преподавании русского языка как иностранного, возникшие в результате перевода образования в дистанционный формат. Проблемы, с которыми столкнулись преподаватели, разделены на технические, организационные и собственно языковые. Также в статье предлагаются возможные решения данных трудностей.

Ключевые слова: русский как иностранный; дистанционное обучение; онлайн образование.

A. R. Matveev

Saint-Petersburg State University of Economics

Actual problems of teaching Russian as a foreign language in the conditions of distance learning

The article discusses the difficulties in teaching Russian as a foreign language that have arisen as a result of the translation of education into a distance format. The problems faced by teachers are divided into technical, organizational, and language-specific problems. The article also offers possible solutions to these difficulties.

Key words: Russian as a foreign language; distance learning; online education.

Пандемия COVID-19, приведшая к кардинальным изменениям почти во всех сферах повседневной жизни, существенным образом изменила и образовательный процесс в высших учебных заведениях. Одной из наиболее пострадавших в этом отношении стала дисциплина «Русский язык как иностранный».

Все трудности, с которыми пришлось иметь дело преподавателям РКИ, можно разделить на технические, организационные и собственно лингвистические.

Технические проблемы.

Технические трудности при переводе студентов на дистанционное обучение были очевидны с самых первых дней, однако даже спустя много месяцев после начала пандемии преодолеть их полностью не удалось. В нашей собственной практике было несколько случаев, когда слабое Интернет-соединение наблюдалась у большей части группы, в связи с чем занятие приходилось переводить в формат чат-переписки. Таким образом, преподавателю необходимо постоянно учитывать возможный фактор плохого соединения и подготавливать различные сценарии проведения практикумов.

Заметной технической проблемой при проведении онлайн-занятий стала также нестабильная работа микрофона у некоторых студентов. И если у отдельных учащихся микрофон не функционировал постоянно, то большинство испытывало с ним периодические сложности, делавшие невозможным участие в общем обсуждении. Для взаимодействия с такими студентами преподавателю приходи-

лось использовать мессенджер, переводя диалог в письменную форму.

Также нельзя не отметить и значительно участвовавшие после перехода на дистанционную форму обучения случаи использования студентами дополнительных технических средств, запрещённых при проведении семинаров и экзаменов. Как отмечают О. А. Ускова и Л. В. Ипполитова, “наиболее актуальным направлением в развитии ДО-технологий является разработка *программ дистанционного контроля...* (курсив авторов)” [1, с. 45–47]. Отсутствие подобных программ особенно остро ощущалось во время проведения экзаменационных мероприятий. Требование постоянно держать включёнными камеру и демонстрацию экрана помогает решить эту проблему лишь частично. Например, студенты из КНР в последнее время активно используют программы, которые трансформируют звучащую речь в письменный вид с одновременным переводом её на нужный язык. К сожалению, на данном этапе искоренить подобные случаи мошенничества полностью невозможно.

Организационные трудности.

Переход на дистанционное обучение привёл к появлению значительного числа сугубо организационных проблем, связанных с преподаванием РКИ. Как уже отмечалось, в отличие от студентов из России, иностранные обучающиеся часто представляют различные страны, регионы и часовые пояса. В нашей практике за время пандемии были несколько случаев, когда студенты выходили в онлайн-конференцию прямо с рабочего места, также были прецеденты, когда обучающиеся сдавали экзамен во время прогулки. Здесь, несомненно, возникают вопросы этического плана, начинает проводиться тонкая грань между фактической необходимостью и уважением к преподавателю и предмету, однако их в данной статье нам придётся оставить за скобками.

Разница в часовых поясах ведёт к ещё одному возможному изменению в работе преподавателей РКИ. В связи с тем, что многие китайские студенты не смогли въехать на территорию России из-за введённых ограничений, некоторые вузы предложили профессорско-преподавательскому составу проводить занятия с ними в неурочное время (например, в 7 часов утра по Москве). Разумеется, каждый преподаватель в данной ситуации должен сам принять решение, стоит ли идти на столь существенные изменения условий труда.

Собственно языковые проблемы.

Несмотря на то, что технические и организационные трудности серьёзно осложнили образовательный процесс, ключевыми проблемами при переходе на дистанционное обучение всё-таки стали проблемы непосредственно лингвистического плана. Если говорить о РКИ, то в первую очередь пострадали в этом отношении студенты подготовительного отделения, вынужденные начинать изучение русского языка с нуля в онлайн-формате. Как стало ясно в ходе занятий, одна из важнейших задач на элементарном уровне – постановка правильного произношения – выполняется при дистанционном обучении с большим трудом. В связи с этим преподавателям, работающим с подготовительным отделением, нужно предусмотреть альтернативные способы подачи фонетического курса, например, использование аудио- и видеозаписей с правильным произношением.

Едва ли не самый сильный удар дистанционное обучение нанесло по коммуникативному аспекту преподавания – и это коснулось групп студентов всех уровней подготовки. Если во время аудиторных семинаров студенты принимали активное участие в составлении диалоговых сцен, коммуницировали со своими одногруппниками, отвечали на их вопросы, помогали друг другу, то при занятии в формате видео-конференции подобные виды учебной деятельности фактически сошли на нет. Кроме того, как отмечает В. А. Бондаренко, “В период самоизоляции студенты-иностранцы оказались в условиях отсутствия языковой среды, что, безусловно, негативно сказалось на развитии устной речи, поэтому, чтобы нивелировать деградацию устной речи, важнейшим компонентом обучения стали аудиозаписи” [2, с. 186].

Делая вывод из всего вышесказанного, можно сказать, что переход на полностью дистанционное обучение, приведший к значительным изменениям в процессе преподавания РКИ, не является обстоятельством непреодолимой силы, и при условии применения интерактивных учебных платформ и новых подходов, обучение студентов вполне можно сохранить на приемлемом уровне. Как верно замечают Т. И. Иванова и С. Н. Железнякова, “... рациональным подходом при ... организации ... дистанционного обучения является бригадный подход, требующий совместной работы преподавателей, специалистов по разработке учебного материала... экспертов, редакторов ... и прочих специалистов” [3, с. 27–29]. При реализации подобного бригадного подхода дистанционное обучение русскому

языку как иностранному может стать полноценной и самостоятельной формой образования.

Литература

1. Ускова, О. А. Дистанционная форма обучения русскому языку как иностранному: проблемы и перспективы // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки / О. А. Ускова, Л. В. Ипполитова. – Вып. 5 (782). – 2017. – С. 45–47.

2. Бондаренко, В. А. Проблемы организации дистанционного обучения по русскому языку как иностранному (из опыта подготовительных курсов для иностранных слушателей) // Молодой ученый. – 2020. – № 39 (329). – С. 185–187.

3. Иванова, Т. И. Из опыта преподавания русского языка как иностранного слушателям разных стран / Т. И. Иванова, С. Н. Железнякова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 1-4. – С. 27–29.

УДК 811.161.1'243:811.161.1.34(=134.2)

Мигранова А. В.

Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова

Украинский В. А.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

ОБУЧЕНИЕ ИСПАНОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Статья посвящена определению фонетических ошибок, возникающих в речи испаноговорящих студентов на начальном этапе обучения. Кроме того, дается система упражнений, способствующих формированию фонетической компетенции учащихся.

Ключевые слова: акцент, фонетическая интерференция, фонетическая система, гласный звук, согласный звук, интонационная конструкция, ударение.

A. V. Migranov

S.M. Kirov Military Medical Academy

V. A. Ukrainsky

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Teaching of Spanish-speaking students in the Russian pronunciation

The article is devoted to the determination of phonetic errors that occur in the speech of spanish-speaking students at the initial stage of training. In addition, a

system of exercises that contribute to the formation of phonetic competence of students is given.

Key words: accent, phonetic interference, phonetic system, vowel sound, consonant sound, intonation construction, stress.

Процесс изучения иностранного языка включает в себя не только освоение лексики и грамматики, орфографии и синтаксических правил, но и освоение правильного произношения. В устной речи на родном языке иностранные студенты, изучающие русский язык, не нарушают фонетические нормы своего языка. Поэтому главная проблема в обучении правильному произношению (в нашем случае испаноговорящих студентов-иностранцев) возникает из-за межъязыковой фонетической интерференции.

Под этим термином мы понимаем стабильные звуковые изменения, которые возникают в системе одного (изучаемого) языка под влиянием фонетической системы родного языка учащегося. Определённое количество фонетических ошибок, которые возникают вследствие интерференции, называется акцентом.

И. С. Крестинский в статье о методах обучения фонетике иностранного языка пишет: «Несмотря на большое значение фонетических навыков и умений для речевой коммуникации, комплексное развитие фонетической компетенции по-прежнему играет второстепенную роль в процессе обучения иностранным языкам, подтверждая тем самым свой низкий статус падчерицы предмета иностранного языка» [1, с. 91].

Научить иностранных студентов абсолютно правильному произношению (добавляя к нему ударение и интонацию), на наш взгляд, вряд ли является возможным. Даже для иностранных студентов-филологов довольно трудно в совершенстве овладеть произносительной стороной русской речи. Полное же отсутствие акцента у иностранцев, говорящих по-русски, достигается довольно редко.

М. П. Чеснокова, говоря о постановке и коррекции правильного русского произношения, в своем пособии выделяет три вида фонетических курсов: вводный, сопроводительный и корректировочный. Автор утверждает, что «произношение иноязычного звука должно стать сознательной операцией, а затем эта операция должна превратиться в бессознательный, автоматизированный навык» [2, с. 132].

На подготовительном факультете для иностранных граждан СПбГУПТД занятия со студентами проводятся по учебному пособию Л. В. Московкина и Л. В. Сильвиной «Русский язык. Элементарный курс для иностранных студентов». Всего в учебнике 40 уроков, но только лишь в первых трех даны сведения по фонетике (звуки, ударения и интонационные конструкции). В данном пособии отсутствует вводно-фонетический курс, специально ориентированный на студентов из Латинской Америки.

Каковы же основные фонетические ошибки, которые возникают в речи испаноговорящих студентов-иностранцев, изучающих русский язык?

Замена согласного «б» согласным «в». В фонетической системе родного языка учащихся нет противопоставления данных звуков, поэтому наиболее часто студенты, говорящие на испанском, заменяют «б» на «в» в интервокальном положении, когда «б» находится между двумя гласными. Согласный «б» произносится без смычки. Получается губно-губной фрикативный звук, напоминающий русский согласный «в». Например, вместо слова «забота» звучит «за[в]ота». Для коррекции смещения [б]–[в] студентам объясняется, что «б» произносится энергично, губы сомкнуты. Контакт обеих губ прерывается и произносится «б». Можно использовать зеркало, чтобы проследить за работой губ. Для правильного произнесения звука «в» нижняя губа должна касаться верхних зубов. Работа артикуляционных органов тоже контролируется с помощью зеркала.

Можно предложить следующее упражнение: Слушайте и повторяйте, следите за работой губ с помощью зеркала: балка-валка, был-выл, ВИЧ-бич, бокал-вокал, бедро-ведро, бред-вред, балет-валет и т. д.

Отсутствие в испанском согласного «ц» вызывает замену данного согласного в речи учащегося звуком [с]: *центр-Сентр*. Необходимо объяснить студентам, что при артикуляции согласного «ц» образуется плотная сильная смычка кончика языка с альвеолами и артикуляция данного согласного начинается со звука [т] и переходит в звук [с]. Для тренировки подбираем слова, где согласный «т» находится перед «ц».

Выполняется следующее задание: Слушайте и повторяйте, произносите «ц» после «т»: отцы, молодцы, канадцы, ленинградцы, полководцы, очевидцы и т. д.

Невозможность произнести согласный «м» в испанском языке в позиции абсолютного конца слова. Этот согласный заменяется на «н» (*потом-потоН*). Данное явление вызвано тем, что в испанском почти нет слов, заканчивающихся на согласный «м». В абсолютном конце испанских слов возможны только согласные «d», «n», «s», «l», «r», «q».

Для правильного произношения «м» в конце слова студенты и преподаватели должны постоянно контролировать и корректировать артикуляцию этого согласного.

На практических занятиях выполняется следующее упражнение. Слушайте и повторяйте, следите за работой губ с помощью зеркала: том-тон, сом-сон, слом-слон, ком-кон, дом-Дон, крем-крен, хам-хан, стрикам-старикан, сам-сан, Клим-клин, грузим-грузин и т. д.

Значительную трудность представляет для учащихся, говорящих на испанском, произношение сочетаний согласных. В русском языке сочетания согласных вполне естественны. В испанском не могут стоять подряд два смычных ([б], [п], [д], [т], [г], [к]), а смычные не могут следовать за сонорными ([р], [л], [м], [н], [й]). Но наиболее сложным для произношения является сочетание согласных в начале слова. Вследствие этого студенты произносят «э» перед согласными: *студент-Эстудент, птица-Эптица*.

Распространенной ошибкой испаноговорящих учащихся считается изменение взрывного характера артикуляции согласных [д], [т] на щелевую артикуляцию. В родном языке студентов [d], [t] являются переднеязычными апикальными звуками. При их артикуляции в испанском кончик языка сближается с верхними зубами или альвеолами. В интервокальном положении и в конце слова контакт языка ослабляется, при этом образуется щель. В результате этого слово «вода» [в^да] будет произноситься как [в^за]. К подобным ошибкам относится и отсутствие взрыва в первом звуке комбинации взрывной+носовой. Так в сочетаниях [дн], [тн], [бм] произносится не взрывной, а долгий носовой. Слово «прохладно» звучит как прохла[нн]о, «обман» как о[мм]ан и т. д.

Для коррекции данной ошибки просим студентов обратить внимание на плотную смычку при произнесении звука [д]. Если это вызывает затруднение, предлагаем студентам произнести слова из упражнения, совершая слогораздел между первым и вторым слогом

произносимого слова: *вид-но, труд-но, досад-но, суд-но, вред-но, обид-но, очевид-но* и т. д.

Затруднение вызывает усвоение русского ударения, характеризующегося значительной подвижностью. Наоборот, в родном (испанском) языке учащихся ударение фиксированное. А. В. Чичин в учебном пособии по испанскому языку пишет: «Слова, оканчивающиеся на любой гласный, а также согласные [n] и [s] имеют ударение на предпоследнем слоге. Слова, оканчивающиеся на любой согласный, кроме [n] и [s], имеют ударение на последнем слоге» [3, с. 9]. Естественно, что студенты будут переносить правила ударения в испанском, ставя ударение в русских словах.

Можно отрабатывать правильность постановки ударения с помощью следующего упражнения. Напишите слова в колонке в зависимости от количества слогов в слове и от места ударного слога в данном слове: *ночь, полка, стакан, улица, переулок, сын, друзья, сковорода, профилактика, себестоимость* и т. д.

' 2) ' 3) ' 4) ' 5) ' 6) ' 7) ' 8) '

Авторами статьи указаны наиболее распространенные ошибки учащихся, говорящих на испанском. Устранение фонетических ошибок не может быть успешным, если отсутствует постоянный самоконтроль студентов над произношением, причем не только на занятиях по фонетике, но и на других дисциплинах.

Литература

1. Крестинский, И. С. Обучение фонетике иностранного языка: значение и подходы // Вестник ТвГУ, Сер.: Педагогика и психология, – 2014. – № 4. – С. 91.
2. Чеснокова, М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного – 2 изд., перераб. – М.: МАДИ – 2015. – С. 132.
3. Чичин, А. В. Учебник испанского языка – М.: Московский Лицей, 2003. – С. 9.

УДК 811.161.1'243:378.147:004.4.234

Некора Н. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РКИ С ПОМОЩЬЮ РАСШИРЕНИЙ ДЛЯ БРАУЗЕРОВ

Современный этап развития методики обучения иностранным языкам предполагает активное использование информационных технологий на занятиях. При дистанционном формате обучения возникает необходимость поиска дополнительных инструментов, которые бы позволили компенсировать недостаток непосредственного общения преподавателя и обучающегося. Одним из таких инструментов могут быть браузерные расширения.

Ключевые слова: РКИ; дистанционное обучение; ИКТ; браузерные расширения

N. E. Nekora

Saint-Petersburg State University

Optimization of learning Russian as a foreign language using extensions for browsers

Contemporary methods of teaching foreign languages involves active use of information technology in the classroom. With the distance learning format, it becomes necessary to search for additional tools that would compensate for the lack of direct communication between the teacher and the student. Browser extensions can be an effective tool.

Keywords: RFL; distant learning; Information and Communication Technology; browser extensions

Современный этап развития методики обучения иностранным языкам характеризуется активным использованием информационно-коммуникативных технологий. Трудно представить учебный процесс без использования базового программного обеспечения. Использование информационных технологий позволяет решить целый ряд важных педагогических задач, таких как повышение мотивации обучающихся, индивидуализация учебной деятельности, обеспечение современными учебными материалами, контекстное обучение и др.

Различные программы для создания и обработки текстов, презентаций, аудио и видео давно вошли в инструментарий современ-

ного преподавателя, некоторые получили распространение лишь недавно при вынужденном переходе к дистанционному формату. Работа в дистанционном формате диктует необходимость поиска форм эффективной подачи учебного материала для привлечения внимания обучающихся, которые были бы доступны преподавателю, работающему в домашних условиях. Одним из эффективных и доступных вариантов оптимизации процесса обучения в дистанционном формате являются браузерные расширения.

Расширения – это встроенные в браузер мини-программы, которые добавляют в браузер новые функциональные возможности, часто являются бесплатными и не требуют большого дискового пространства и мощного компьютера. Кроме того, все они удобно интегрируются в браузер, позволяя, таким образом, работать лишь в одной программе.

Расширения позволяют повысить эффективность ставших уже привычными ресурсов, таких как *Youtube* (создание закладок в видео, поиск по субтитрам), ввести целый ряд дополнительных функций при просмотре Интернет страниц – создание закладок, выделение цветом частей текста, создание скриншотов, запись потокового видео, рисование поверх страниц, преобразование открытых вкладок в список, который может быть отправлен для чтения обучающимся и др. Все эти функции позволяют экономить время преподавателя, добиваться большей интерактивности обучения, организовывать эффективную самостоятельную работу обучающихся без установки многочисленного программного обеспечения. Отметим ряд расширений, полезных для обучения РКИ, особенно при работе в дистанционном формате, когда не все студенты находятся в России и имеют, таким образом, ограниченную языковую среду, а часто и ограниченные технические возможности (например, отсутствие русской раскладки клавиатуры).

Расширения, позволяющие вводить информацию с помощью виртуальной клавиатуры (*Виртуальная клавиатура* и под.). С их помощью можно вводить текст на самых разных языках без изменений раскладки клавиатуры в самом компьютере. Это может быть удобно в тех случаях, когда на клавиатуре студента нет русских букв.

Расширения для озвучивания выделенного на странице текста (*Select and Speak, SpeakIt!* и др.). С их помощью можно организо-

вать самостоятельное обучение студентов, компенсировать недостаток звучащих примеров рассматриваемых текстов и отдельных трудных слов, которые во время занятия в аудитории мог озвучить преподаватель. Данная функция способствует совершенствованию навыков чтения и аудирования.

Расширения, показывающие перевод отдельных слов и фраз читаемого текста без перехода в онлайн словари (*Duolingo Notes, Google Input* и др.). Данная функция удобна для ускорения работы, например, при совместном чтении текста. Выделив нужное слово или фразу, можно моментально получить тот же перевод, как при работе в *Google/Yandex* переводчике.

Расширения, позволяющие делать заметки поверх текстов в браузере, создавать флеш карточки для запоминания незнакомых слов (*Readlang Web Reader* и др.). С их помощью можно организовывать самостоятельную работу учащихся, выделяя в тексте для чтения какие-то фрагменты (например, с целью анализа их лексико-грамматических особенностей) или подчеркивая новые слова в контексте. Такие же выделения могут делать сами учащиеся, отмечая трудные для них фрагменты при самостоятельном прочтении и передавать эту информацию преподавателю.

В качестве более подробного примера рассмотрим расширение *Hypothesis*. Его основная версия является бесплатной, требуется лишь его установка и создание учетной записи. Основная функция данного расширения – создание комментариев к любому фрагменту текста (или отдельному слову) на выбранной Веб-странице. Так, это может быть культурологический комментарий в тексте, посвященном каким-либо реалиям русской культуры, пояснение значения безэквивалентной лексики. Для этого достаточно выделить необходимое слово и в появившемся поле для комментария ввести нужный текст или перенаправить с помощью гиперссылки на другую страницу, при необходимости добавить к нему грамматический комментарий. Например, к слову «самовар» можно сразу дать пояснение, используя лишь те слова, которые будут понятны учащимся в зависимости от их языкового уровня, а дополнительно дать ссылку на страницу с изображением самоваров. Важной особенностью является также возможность вводить ответ на комментарий преподавателя в том же поле. Так, студент может задать дополнительный вопрос или выразить свое отношение к прочитанному. Этот инструмент

можно использовать в качестве эффективного приема обратной связи. На наш взгляд, подобная возможность осуществлять некий диалог особенно важна в условиях ограниченного времени общения преподавателя и обучающегося и может способствовать сохранению мотивации к изучению языка.

Таким образом, отметим эффективность использования различных функций расширений в учебном процессе при дистанционном формате. С их помощью без каких-либо усилий по установке различных программ на домашний компьютер преподавателя можно значительно расширить возможности работы с привычными онлайн ресурсами.

УДК 811.161.1'243:81'42

Панкова И. М.

Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева, Санкт-Петербург

СИТУАЦИИ ДИСКУРСИВНОГО ОБЩЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ФОРУМА «АРМИЯ-2020»)

Изучение развития дискурсивных ситуаций связано с выявлением актуальных сфер речевой деятельности, определением учебных ситуаций дискурсивного общения, позволяющих моделировать коммуникативные ситуации профессионального плана, а также с анализом лингвистических единиц. Материалом исследования послужил сайт форума «АРМИЯ – 2020».

Ключевые слова: дискурсивная ситуация, дискурсивная компетенция, дискурс, лексическая единица, прагматика, речевая деятельность

I. M. Pankova

Military academy of logistics management named after the General of the Army A. V. Khrulyov, Saint-Petersburg

Discourse communicative situations (based on the materials of the military-technical forum "Army-2020")

The study of the development of discursive situations is associated with the identification of the actual spheres of speech activity, the definition of educational situations of discursive communication, allowing both to model the communicative situations of a professional plan, and analyze linguistic units. The research material was the site of the forum "ARMY – 2020".

Key words: discursive situation, discursive competence, discourse, lexical unit, pragmatics, speech activity

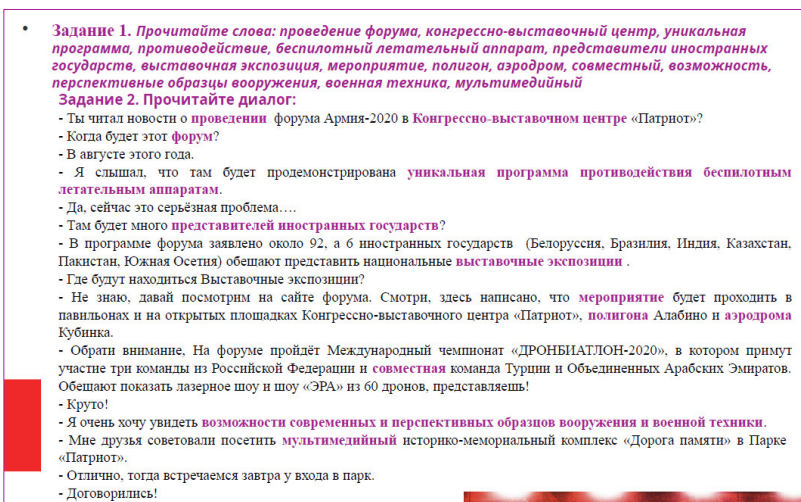
Потребность в коммуникативной практике иностранных военнослужащих, выявление факторов, определяющих успешность профессиональной коммуникации предопределяют возрастающий рост интереса к профессиональному дискурсу и ситуациям дискурсивного общения. Общение в рамках профессионально-ориентированных тем по военной специальности для формирования коммуникативных универсальных учебных действий средствами иностранного языка связано как с методическими, так и с лингвистическими особенностями.

Дискурсивная ситуация, по мнению А. Э. Левицкого, отражает «структурированное в сознании индивида знание о фрагменте действительности, объективированное с помощью комплекса языковых и невербальных средств» [1, с. 16]. При этом дискурсивная компетенция, как правило, включает семантико-прагматический аспект исследования лексических единиц, а «приоритет отводится взаимосвязи различных элементов языка и их функционированию в тех видах речевой деятельности при обучении иностранных военнослужащих, которые имеют наивысшую коммуникативную значимость для профессиональной деятельности военнослужащих» [2, с. 291]. Все эти факторы влияют на моделирование ситуаций дискурсивного общения для учебных целей на основе реально существующих ситуаций, представленных на сайте международного форума «АРМИЯ – 2020» [3].

В нашей работе информационный ресурс в методическом аспекте рассматриваются как база учебных материалов для использования в рамках преподавания РКИ. Моделирование повседневных коммуникативно-дискурсивных ситуаций позволяет закрепить изученную лексику, актуализировать пройденный ранее материал или обучить конкретному виду речевой деятельности, например, чтению на материале общественно-политических текстов, текстов социальной рекламы.

Проанализировав содержание пресс-релизов сайта «АРМИЯ – 2020», мы выявили активное использование единиц с положительной оценочной семантикой, ряд терминологических единиц, описывающих современное развитие вооружения и техники и, позволяющих сформировать положительное мнение о современной нацио-

нальной военной продукции, о роли вооружённых РФ в мире. На сайте, посвящённом выставке «АРМИЯ – 2020», можно выделить следующие частотные лексические единицы, которые должны знать обучающиеся: *форум, военный, мероприятие, представить, международный, экспозиция, развитие, современный, инновационный, образцовый, конгрессно-выставочный, испытательный, быстроходный, перспективная продукция российского производства, поддержание боевой готовности, потенциал*. Примером ситуации дискурсивного общения может служить следующая коммуникативно-тематическая ситуация.



• **Задание 1. Прочитайте слова:** *проведение форума, конгрессно-выставочный центр, уникальная программа, противодействие, беспилотный летательный аппарат, представители иностранных государств, выставочная экспозиция, мероприятие, полигон, аэродром, совместный, возможность, перспективные образцы вооружения, военная техника, мультимедийный*

Задание 2. Прочитайте диалог:

- Ты читал новости о **проведении** форума Армия-2020 в **Конгрессно-выставочном центре** «Патриот»?
- Когда будет этот **форум**?
- В августе этого года.
- Я слышал, что там будет продемонстрирована **уникальная программа противодействия беспилотным летательным аппаратам**.
- Да, сейчас это серьёзная проблема...
- Там будет много **представителей иностранных государств**?
- В программе форума заявлено около 92, а 6 иностранных государств (Белоруссия, Бразилия, Индия, Казахстан, Пакистан, Южная Осетия) обещают представить национальные **выставочные экспозиции**.
- Где будут находиться **Выставочные экспозиции**?
- Не знаю, давай посмотрим на сайте форума. Смотри, здесь написано, что **мероприятие** будет проходить в павильонах и на открытых площадках Конгрессно-выставочного центра «Патриот», **полигона** Алабино и **аэродрома** Кубинка.
- Обрати внимание, на форуме пройдёт Международный чемпионат «ДРОНБИАТЛОН-2020», в котором примут участие три команды из Российской Федерации и **совместная** команда Турции и Объединённых Арабских Эмиратов. Обещают показать лазерное шоу и шоу «ЭРА» из 60 дронов, представляешь!
- Круто!
- Я очень хочу увидеть **возможности современных и перспективных образцов вооружения и военной техники**.
- Мне друзья советовали посетить **мультимедийный** историко-мемориальный комплекс «Дорога памяти» в Парке «Патриот».
- Отлично, тогда встречаемся завтра у входа в парк.
- Договорились!

Рис. 1. «Обсуждение предстоящего посещения выставки вооружения»

Повсеместная цифровизация общества, позволившая внедрение цифровых и современных средств получения и передачи информации, предопределила создание нового типа информационного пространства, позволяющего не только осуществлять патриотическое воспитание граждан или формировать позитивный имидж России, популяризировать службу в Вооружённых Силах Российской Федерации, но и использовать языковой компонент интернет ресурсов про моделировании коммуникативных дискурсивно-ориентированных ситуаций общения на профессиональные, узко-

специализированные темы. Богатый текстовый материал позволяет разнообразить ситуации дискурсивного общения.

Литература

1. Левицкий, А. Э. Дискурсивная ситуация и проблема понимания в аспекте референтности и коммуникативности. Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2019; 1: 12-22. DOI: 10.29025/2079–6021-2019-1-12-22.

2. Панкова, И. М. Роль дискурсивной компетенции при обучении иностранных военнослужащих говорению в курсе РКИ // Язык. Культура. Перевод: научные парадигмы и практические аспекты: сб. науч. трудов по матер. междунар. науч.-практ. конф. (20–21 февраля 2020 г.). В 2 ч., Ч. 2: под ред. В. А. Иконниковой Н. Д. Паршиной; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел РФ, Одинцовский филиал МГИМО МИД России. – Москва: Одинцовский филиал МГИМО МИД России, 2020. – С. 289–291.

3. Сайт форума «АРМИЯ–2020». Электронный ресурс: [URL]: <https://www.rusarmyexpo.ru/army2020/mediacenter/news>. Дата обращения 05.11.2020.

УДК 811.161.1'243:37.018.43:378.147

Перепеч Д. А.

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ»

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматриваются проблемы реализации дистанционного обучения, такие как кадровая, техническая, методологическая, психологическая, юридическая. Также рассматриваются некоторые специфичные аспекты в изучении русского языка как иностранного.

Ключевые слова: дистанционное обучение, индивидуальная работа, очное образование, заочное образование, русский как иностранный, языковая среда, межкультурная коммуникация.

D. A. Perepetch

Saint Petersburg Electrotechnical University "LETI"

The main problems of distance learning Russian as a foreign language

The article discusses the problems of implementation of distance learning such as personnel, technical, methodological, psychological, legal. Some aspects specific to the study of Russian as a foreign language are also considered.

Keywords: distance learning, individual work, full-time education, correspondence education, Russian as a foreign language, language environment, intercultural communication.

В условиях форсированного внедрения дистанционного обучения во все сферы образовательного процесса стал очевиден ряд трудностей, с которыми столкнулись как студенты, так и методисты. Вне зависимости от точки зрения на дистанционное обучение, является оно отдельной дидактической системой (как полагают некоторые исследователи [1]) или нет [2], цели и принципы обучения не должны зависеть от формы образования. Дистанционная форма обучения лишь корректирует их, пытаясь добиться максимальной эффективности образовательного процесса. На данный момент обучение на дистанции может представлять собой как контактную форму (при непосредственном онлайн взаимодействии с преподавателем) или бесконтактные курсы с удаленным доступом, так и комбинацию этих вариантов.

Вынужденный переход на дистанционную форму обучения в сжатых временных рамках заставил многие вузы пересмотреть образовательный процесс, вскрылись проблемы, сопутствующие традиционным способам преподавания, впоследствии перешедшие и на дистанционный формат. Непонимание логики и принципов учебного процесса, низкое качество содержания программ, личная неготовность и резкий рост объемов самостоятельной работы, недостаточная техническая компетенция преподавательского состава, отсутствие подготовленной и апробированной инфраструктуры – то, с чем, к сожалению, столкнулось большинство вузов и заказчиков образования.

На текущий момент очевидной проблемой является слабое техническое оснащение взаимодействующих сторон. Помимо этого, в ходе использования дистанционных технологий способы перцепции информации претерпевают изменения, арсенал способов воздействия снижается, в связи с этим возникает необходимость повышения интенсивности информационного воздействия. Необходимо уделять внимание новым формам представления информации.

Сложностью в создании программы дистанционного обучения по русскому языку как иностранному также является реализация набора компетенций, характерных как для очной, так и заочной форм обучения.

Наблюдается отсутствие глубоко проработанных, модульных сценариев работы, позволяющих своевременно перегруппировать используемый материал. Если при очной форме при возникновении несоответствия материала уровню студентов или скорости их усвоения это могло быть скорректировано в процессе, то при дистанционной форме (особенно с подготовленными заранее презентациями) подобная корректировка является трудновыполнимой задачей.

Особенностью дистанционного обучения русскому языку как иностранному в группах является снижение возможностей контактного преподавания. Стоит отметить, что для некоторых студентов это становится положительным аспектом, поскольку психологические особенности, связанные со способностью к коммуникабельности, при дистанционном общении нивелируются [5].

Продолжая говорить о проблемах, связанных непосредственно со студентами, стоит упомянуть тот факт, что при дистанционной форме обучения наблюдается снижение мотивации студентов, повышение роли самодисциплины и тайм-менеджмента. Все эти моменты сопряжены с отсутствием навыков самостоятельного обучения.

Специфика отсутствия языковой среды при дистанционном обучении также усложняет проработку определенных видов речевой деятельности, в особенности навыков разговорной речи и аудирования. В том числе условия такого формата обучения не позволяют в должной мере развить понимание основных доминант, формирующих культуру страны изучаемого языка [3]. В этих условиях студенту сложнее полноценно овладеть русским языком и в полной мере осуществлять межкультурную коммуникацию. Это напрямую следует из работ по методике преподавания русского языка таких исследователей междисциплинарного подхода, как В. В. Воробьев, В. А. Маслова, А. Н. Щукин, И. Я. Лернер, О. Д. Митрофанова и др. Ведь в центральной части подхода к преподаванию РКИ должен находиться лингвокультурный аспект. «Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» [4, с. 25].

При дистанционном обучении в рамках групповых занятий немаловажным проблемным фактором становится отсутствие пол-

ноценного канала невербального общения между преподавателем и студентом. Этот аспект многократно усложняет работу по налаживанию психологического контакта с каждым отдельным слушателем и становится препятствием на пути создания и реализации индивидуальных траекторий образовательного процесса.

Еще одной важной проблемой дистанционного образования при работе с интерактивными инструментами является юридический аспект интеллектуальной собственности и авторских прав. Зачастую при трансграничном взаимодействии со студентами одни и те же материалы, представленные в интерактивных курсах, могут попадать под ограничительное действие законов об авторском праве. Необходимость понимания этого законодательного аспекта является дополнительной трудностью для большинства преподавателей. Отсутствие юридической поддержки и сопровождения становится немаловажным аспектом проблематики дистанционного формата.

Описанное выше позволяет сделать вывод, что перспективным направлением в развитии дистанционного обучения РКИ является глубокая проработка методологии, соответствие коммуникативным задачам обучения, учет и реализация индивидуальной образовательной траектории и лингвокультурологического взаимодействия, повышение мотивированности, дополнительное обучение кадрового состава, наращивание технической оснащенности, ликвидация правовой безграмотности.

Все перечисленные в статье проблемы ждут своего решения. Важно понимать, что методика преподавания русского языка как иностранного постоянно развивается. Главное, чтобы все участники образовательного процесса (студенты, преподавательский состав, высшие учебные заведения) двигались вместе к конечной цели и добивались результата.

Литература

1. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004–416 с.

2. Ускова, О. А. Дистанционная форма обучения русскому языку как иностранному: проблемы и перспективы / О. А. Ускова, Л. В. Ипполитова. // Вестник Моск. гос. лингвистич. ун-та. Сер.: Образование и педагогические науки. – 2017. – № 5. – с. 42–50.

3. Литвинов, А. В. О структуре межкультурной компетенции // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2004. – Вып. 28. – С. 51–57.

4. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М. – 2000.

5. Овчаренко, Н. Н. Психологические особенности обучения русскому языку иностранных студентов на подготовительном факультете: матер. XXVI междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 29 сентября 2020 г. – СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2020. – С. 555–557.

УДК 811.161.1:378.147:347.176.2:81'373.421

Прохоренкова И. В.

Северо-Западный государственный университет им. И. И. Мечникова

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИНОНИМИИ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

В статье описываются некоторые пары синонимов, входящие в обязательный список синонимов лексического минимума по русскому языку как иностранному (базовый и I сертификационный уровень; общее владение) и представляющие для студентов-иностранцев определённые трудности в усвоении.

Ключевые слова: синонимия, анализ, лексический минимум, базовый уровень, I сертификационный уровень.

I. V. Prokhorenkova

Nord-Western State medical University named after I. I. Mechnikov

To the question of learning the lexical synonym of the Russian language of foreign students

The article describes some pairs of synonyms, included in the mandatory list of synonyms of the lexical minimum in Russian as a foreign language (basic and I certification level; general knowledge) and presenting for foreign students certain difficulties in learning.

Keywords: synonyms, analysis, lexical minimum, baseline, I certification level.

Овладение лексикой русского языка для иностранных студентов-нефилологов на начальном этапе обучения представляет собой значительные трудности. Особую трудность на этом этапе вызывает овладение лексической синонимией. В словарях лексические синонимы обычно толкуются одно через другое, что однозначно не спо-

собствует пониманию студентами-иностранцами оттенков значения лексических синонимов: «Синонимичность – это фикция. Синоним является синонимом до тех пор, пока находится в словаре. Но в контексте живой речи нельзя найти ни одного положения, в котором было бы всё равно как сказать: *конь* или *лошадь*, *дорога* или *путь*» [1]. Часто слово вступает в синонимические отношения не в первом своём значении, а во втором, в третьем, в четвёртом значении, что также затрудняет понимание значения слова.

Проанализировав учебные и практические материалы для начального этапа обучения, мы пришли к выводу, что до сих пор в учебных материалах уделяется недостаточно внимания явлениям лексической синонимии. Овладение иноязычной лексикой – это усвоение значения, предусмотренного учебной программой минимума лексических единиц. Так, в лексическом минимуме элементарного уровня обязательны к усвоению две пары глагольных синонимов: «*говорить* – *разговаривать о чём?*», «*кончать/кончить* – *оканчивать/окончить*», которые объясняются и отрабатываются в большинстве учебных материалов для начального уровня обучения. В лексическом минимуме базового уровня обучения обязательны для усвоения десять пар глагольных синонимов, среди которых такая пара, как «*выступать* – *играть*». Мы хотели бы на примере этих, казалось бы, простых глаголов показать, как непросто студентам-иностранцам разобраться в оттенках русских глаголов. Глагол «*выступать*» имеет в словаре синонимов такие значения, как: 1. произносить речь, выступать с речью, брать слово, держать речь (уст.) 2. идти 3. выдаваться 4. показываться 5. отправляться 6. виднеться 7. протестовать [2]. Глагол «*играть*» представлен в следующих значениях: «играть на музыкальных инструментах: исполнять; играть в спектакле: исполнять роль кого, какую, выступать в роли кого, какой; играть спектакль; играть в карты; резвиться; сверкать» [2]. Однако на начальном этапе обучения в учебных материалах глагол «*играть*» обычно представлен в значениях: «играть в футбол, волейбол и т. д.; играть на музыкальных инструментах; играть в кино; играть в шахматы», а глагол «*выступать*» представлен в значении: «выступать на концерте, на вечере, на сцене». Таким образом, для студентов-иностранцев начального уровня обучения глаголы «*играть*» и «*выступать*» могут восприниматься как синонимы только в значении: «играть на сцене, выступать на сцене».

Также очень интересна пара глаголов, включённая в обязательный список лексического минимума базового уровня обучения: «*родиться* – *появиться*». Первым синонимом к глаголу «*родиться*» является глагол «*появиться*» в значении «*рождаться, появляться на свет, уродиться*» [2]. Однако мы можем сказать: «Я родился в Москве. Я родился в 1998 году», но не можем: «Я появился в Москве. Я появился в 1998 году.» Мы должны будем объяснить студентам, что правильным всё же будет: «Я появился *на свет* в Москве. Я появился *на свет* в 1998 году.» Если же мы будем говорить о глаголах «*родиться* – *появиться*» в значении «*возникнуть*» [2], то мы будем приводить студентам совсем другие примеры: «У меня *родилась* = *появилась* идея», «Первый сотовый телефон *появился* (но не *родился*) в 1973 году». К сожалению, в учебных материалах для начального уровня обучения нам не встретились задания на различение оттенков значений данных глаголов, хотя, на наш взгляд, такие задания, несомненно, были бы полезными для студентов.

В лексическом минимуме I сертификационного уровня обязательны к усвоению 32 пары глагольных синонимов, и только примерно половина из них включена как объект изучения синонимии в учебных материалах на начальном этапе. Это такие глаголы, как *учить/выучить* – *изучать/изучить*; *говорить* – *беседовать*; *смотреть/посмотреть* – *осматривать/осмотреть*; *разговаривать* – *говорить*; *говорить* – *беседовать*; *делать/сделать* – *производить/произвести*; *заканчивать/закончить* – *кончать/кончить*, *оканчивать/окончить*; *пользоваться* – *употреблять*; *происходить/произойти* – *случаться/случиться*; *заходить/зайти* – *приходить/прийти*; *основывать/основать* – *создавать/создать*; *бывать/побывать* – *посещать/посетить*. Остальные глаголы остаются за пределами учебных материалов, хотя употребление многих из них не может не вызывать у студентов затруднений.

Рассмотрим, например, синонимичную пару глаголов «*прожить* – *провести время*». К глаголу «*прожить*» в словаре синонимов доминантным словом приводится глагол «*просуществовать*»; вторым глагол «*пробыть*»; третьим глагол «*истратить*» [2]. Основное значение глагола «*прожить*» – остаться, пожить где-либо в течение какого-либо времени [3]: «Я прожил в этом городе десять лет». Глагол «*провести (время)*» имеет следующие синонимы:

1. время: скоротать (разг.) 2. проложить 3. пробыть. [2] Основное значение глагола «*провести (время)*» – это заполнить, занять какое-то время чем-либо [3], отсюда предпочтительнее такой пример: «Я отлично провёл время в этом городе». Хотя в предложениях: «Я провёл в этом городе свои лучшие годы», «Я прожил в этом городе свои лучшие годы» семантическая близость данных глаголов очевидна.

Таким образом, подводя итог сказанному, можно отметить, что и на начальном этапе обучения очень важна работа над лексической синонимией, так как правильное употребление синонимов делает речь более богатой и выразительной.

Литература

1. Сборник «Язык. Культура. Гуманитарное знание: Научное наследие Г. О. Винокура». – М.: Изд-во «Современность», 1999. – С. 427–443.
2. Александрова, З. Е. Словарь синонимов русского языка. Практический справочник. – М.: Изд-во «Мир и образование», 2020. – 816 с.
3. Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР, Ин-т русского языка; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский яз., 1981–1984.
4. Андрияшина, Н. П. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. / Н. П. Андрияшина, Т. В. Козлова. – 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. – 116 с.
5. Андрияшина, Н. П. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. – 7-е изд. СПб.: Златоуст, 2016. – 200 с.

УДК 811.161.1'243: 303.448:378.147

Селиверстова Е. И.

Санкт-Петербургский государственный университет

ДИАГНОСТИКА РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ (БАЗОВЫЙ УРОВЕНЬ): ЦЕЛЬ И СМЫСЛ

Статья посвящена анализу выполнения иностранцами тестов базового уровня по русскому языку и призвана сделать более целенаправленной подготовку студентов к их сдаче, выявить основные трудности и увидеть отдельные погрешности в составлении тестов. Внимание направлено на явления лексики и грамматики русского языка.

Ключевые слова: тест, грамматические и лексические трудности, базовый уровень, типы ошибок.

E. I. Seliverstova

Saint-Petersburg State University

Diagnostics of test results (basic level): Purpose and benefits

The author analyses the way the foreigners fulfil the basic level certification test in Russian language. Its main purpose is to make the students' preparation for these tests more well-aimed, to identify main difficulties and to see some errors in the preparation of tests. The primary attention is paid to the elements of dictionary and grammar of the Russian language.

Keywords: test, grammatical and lexical difficulties, basic level, types of errors.

Подготовка учащихся в области языка предполагает работу по определенной программе, ориентированной на выполнение в перспективе тестов определенного уровня. Поставленная задача может быть облегчена последовательным предупреждением тех трудностей, с которыми испытуемый столкнется при выполнении теста. Полезно и обращение к результатам теста, качеству выполненных испытуемыми отдельных субтестов и заданий.

В результате анализа 76 работ – субтестов «Грамматика. Лексика» Базового уровня (ТРКИ) – можно дать, в частности, некоторые рекомендации общего характера. (1) Учащийся должен быть лучше знаком с типами предлагаемых в тесте заданий – оптимален подход, при котором задания, аналогичные тестовым, выполняются обучающимися в ходе предшествующей работы. Так, задание продолжить начатую синтаксическую конструкцию (*Я прошу, чтобы...; Мне нравится, что...; Я не знаю, придет... и др.*) любым приемлемым вариантом позволить избежать таких, в частности, ошибок, как: *Виктор хочет, чтобы мы ... *стать инженерами, *играем в футбол, *не знаем⁴ и др.* Следует (2) ориентировать учащихся на внимательное прочтение заданий и контекстов, в рамках которых осуществляется выбор языковых средств. В ходе учебной работы (3) следует разыгрывать типичные диалоговые ситуации и заучивать реплики – с расширением круга действующих лиц (*ты, я, Виктор, сестра, ваши друзья, преподаватель*) и предметов. В противном случае ошибка **Как зовут вашему другу?* возникает нередко из-за заученности лишь одной формы – *Как тебя зовут*, ведь именно с нее начинается одна из первых тем, либо из-за ограниче-

⁴ Звездочками отмечены ответы испытуемых, взятые из выполненных тестов Базового уровня (СПбГУ).

ния круга форм в Вин. пад. местоимениями (*его, меня*). Больше внимания требуют такие явления в области связанных между собой грамматики и лексики, как пары возвратных и невозвратных глаголов (*Я сфотографировал *на этом озере; Мой отпуск *продолжает один месяц; Мама хочет, чтобы я *встретился ее на вокзале*)), разнообразные валентностные связи слов (*идти куда/ откуда/ как/ зачем/ с кем; учить что/ чему/ кого; учиться где/ как/ чему*) и изменения их семантики в зависимости от сочетаемости (*Володя редко играет с младшей сестрой, младшую сестру, младшей сестре; попросить помочь/ отца/ книгу/ о помощи*); лексика отдельных ЛСГ – *Он *сказал/ рассказал нас, где мы живем; Когда я *изучал/ учил в институте, я хорошо играл в футбол; приехал *здесь; Мне нравится *свой город.*

Незначительны ошибки (8–9,6 %) в заученных диалоговых единствах и репликах; здесь отдельные позиции ориентированы на элементарный уровень: *Привет, куда ты *идешь? Ты часто *ходишь в ресторан? Я хорошо *играю в шахматы, а ты? Вы знаете, *какая погода будет завтра? – Вы пойдете туда пешком? – Нет, поедem *на трамвае.* Выбор правильного ответа облегчается: 1) опорой на контекст: – *Вчера мы ходили в ресторан. – *А что вы там ели?* (но не *едите, будете есть*); 2) подсказками в виде предлогов: **Я встречаюсь с ...[*друзьями] каждую субботу; Когда мы ... [*вышли] из театра, шел снег;* 3) наличием обязательных/ регулярных контекстных показателей: *Вы часто ... [*ездили] на дачу зимой?*

К числу досадных (до 25 %) можно отнести ошибки, допущенные в явлениях, оговоренных во всех учебниках, например: в окончании Вин. пад. прямого объекта (*Пьер часто покупает *русских газет/ в русских газетах; Я хочу поздравить с праздником *все студенты/ всем студентам*); в случаях выбора в сочетании с фазовыми глаголами инфинитива глагола НСВ/СВ (*Вы уже кончили *завтракаете/ завтракали?*); в окончании существительного в Род. пад. в значении «авторства» (*Я люблю стихи *этот поэт/ этому поэту*); в выборе формы времени глагола движения с семантикой состоявшегося прибытия (*Эти туристы из Японии *летели/ полетели только вчера*) – хотя здесь вторая версия представляется также допустимой.

Нередки ошибки графического плана, выдающие отсутствие у учащихся представления о написании слова – трудно диагностиру-

ются случаи типа: *не стали *хуточи* («художниками»); *не *заниядыя* («не занят»). Серьезную проблему представляют чередования на стыке морфем: **ездию* (вместо *езжу*); **ходию* (вместо *хожу*) и др.

Досадны и ошибки, вызванные незнанием терминов, ведь для нефилологов, к примеру, знание средств выражения определенных смыслов предпочтительнее знания терминов. Так, в качестве антонима во фразе *Сегодня я свободен* испытуемыми приведены: **отдыхаю/ я отдыхал весь день/ я хочу весь день слушать музыку/ не занятый* и др. Вместо синонимов к слову *не помню* находим: *я не знаю, что он сказал/ эту книгу/ этот текст* и т. д. Здесь проявилось, вероятно, сближение обучающимися глаголов *понимать* и *помнить* (ср.: **не понимаю, забыл*), а с другой стороны, – желание показать сочетаемость глагола – в целом верную, но ненужную.

Нами отмечены и ответы, связанные с нарушением логических связей, хотя здесь не все кажется однозначным. *Я люблю отдыхать за городом, *потому что я купил дачу* – составителями теста прогнозируется причинно-следственная связь, вербализуемая союзом *поэтому*, но и приведенный шуточный вариант не является недопустимым. В примере *Мы не опоздали, концерт *начался/ начаться через несколько минут* (вм. ожидаемого *начнется*) глагол прош. вр. вполне реален, если говорящий повествует о вчерашнем визите в театр и грозившем ему опозданию.

Типовые ошибки подводят к методическим рекомендациям, например: во избежание погрешностей (**Я не очень хорошо читаю английский/ английский язык*) в употреблении русских соответствий *английский язык, по-английски, английский (писатель)*, эквивалентных одной английской лексеме *English*, полезно сопоставление (и заучивание) таких фрагментов, как: *Я неплохо знаю английскую литературу – какую и хорошо знаю английский язык – что; Я свободно говорю, читаю и пишу по-английски – на каком языке* (ср.: *Знаю русский язык и поэтому хорошо говорю, пишу и читаю по-русски, смотрю русские фильмы*).

Значительным количеством ошибок (50–75%) отмечены явления управления и сочетаемости – тема актуальна практически на любом уровне владения языком, хотя и в применении к разному лексическому материалу (*В России сейчас *много политическим партиям/ политические партии. Передай привет *свою жену/ своей жене. Отец был доволен *большому успеху/ большого успеха*

сына), временные конструкции (*Я вернусь *третье/ третьему марта. Он приехал *прошлая неделя/ прошлую неделю*); выбор предложно-падежной формы (*Рядом *в посольство/ в посольстве есть метро? Анна – преподаватель *физику/ физика*); Высока доля ошибок в использовании вида глагола: *Сегодня я должна быстро варить суп* (48 %); *Вы умеете сварить кофе?* (62 %). Парадоксальна частая ошибка в конструкции (*Это стол*), с которой практически начинается изучение языка: *Посмотрите на фотографию! *Эти/ эта мои школьные друзья*

Отсутствие в тесте указаний на коммуникативные условия диалога обязывает составителей к большей внимательности и обоснованности выбора правильных ответов во избежание двоечения. Так, на вопрос *Виктор сейчас в Москве?* говорящий вправе ожидать ответа *Нет, он уехал на дачу* – если разговор протекает в городе, но также верен ответ *Нет, он приехал на дачу*, если беседуют соседи по даче, уже видевшие его автомобиль перед домом.

Анализ выполненных тестов показал допустимость более чем одного из предложенных дистракторов: что и который (Мы были в музее, ... находится недалеко от Петербурга); если и когда (Мы не пойдем на стадион, ... будет холодно); выбрали и выбирали (Вы уже ... подарки для детей?); стоит и лежит – закрытый ноутбук: Компьютер... на столе и др.

Подобный анализ имеет диагностический характер и говорит о пользе учета типов заданий в субтесте и целенаправленной подготовки к нему, а также о необходимости текущей работы в аналогичном ключе, с учетом конкретных тем и трудностей (см. «Стандарт» и «Лексический минимум») – во избежание частых случайных ответов по принципу «guessing method».

УДК 811.161.1'243:81'367.625.4:378.147

Шатилова М. О.

Санкт-Петербургский государственный университет

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОГО ГЕРУНДИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

В статье рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся при переводе английских герундиальных конструкций на русский язык, и причины их возникновения. Приводятся способы перевода

таких конструкций и анализируются примеры типичных ошибок учащихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; обучение русскому языку англоговорящих учащихся; перевод; сопоставительный метод; герундий; деепричастие.

M. O. Shatilova

Saint Petersburg State University

Difficulties in translation of English gerund in a Russian as a foreign language classroom

The article deals with the difficulties which foreign students encounter while translating English gerund into Russian. The causes of such difficulties are suggested. Different ways of translating gerunds are provided and examples of typical students' mistakes are analyzed.

Keywords: Russian as a foreign language; teaching Russian to English-speaking students; translation; contrastive method; gerund; verbal adverbs.

Работа в монопольных группах даёт возможность в качестве одного из методов обучения использовать перевод с родного языка на русский и сопоставительный анализ явлений родного и русского языка. Этот метод часто применяют иностранные преподаватели и авторы учебников, по которым русский язык изучают вне языковой среды. В некоторых случаях его можно использовать и тогда, когда группа учится в России. Например, в Санкт-Петербурге работает несколько программ, в учебные планы которых включены занятия по переводу с английского языка на русский: это программа американского Совета по международным образовательным обменам (СМОО), программа Бард-Смольный, группы из Великобритании, обучающиеся в СПбГУ. В учебный план занятий по переводу там обычно бывает включена тема «Герундий и причастия на *-ing*», которые изучают наряду с другими конструкциями, имеющими разные варианты перевода на русский язык.

Английские глагольные формы, оканчивающиеся на *-ing*, очень частотны. В традиционной грамматике их называли *present participles* или *gerunds* в зависимости от функции. Современные грамматики английского языка не признают термина *present participles* и предлагают называть все формы на *-ing* герундием. Эти терминологические различия не имеют для нас большого значения, однако на термин «герундий» нужно обратить внимание. К сожалению,

нию, авторы многих популярных пособий по русскому языку, по которым занимаются студенты в англоязычных странах, пользуются словом *gerund*, когда речь идёт о русских деепричастиях, и некоторые студенты переносят своё знание об английском герундии на то, что они считают «русским герундием». Отсюда такие вопросы: “*Can I translate “the love of (for) reading” as «любовь читая?»*” и ошибки: *I remember a friend of mine buying a couple of cheeses at Liverpool* – Я помню, что один из моих друзей, покупая пару сыров в Ливерпуле; *He insisted on being taken to the concert* – Он утверждал, отвезя на концерт и, к сожалению, много других.

Неразличение герундия и причастий приводит к таким ошибкам: *Coram is depicted sitting on a chair, which is placed on a platform <...>* – Корам изображён сидя на стуле, который поставлен на платформу <...>; *<...> if it had not been for the steady menacing roar of the traffic passing below* – <...> если бы не постоянный угрожающий шум транспорта проезжая под ними или (перевод другого студента) если бы не неизменный грозный грохот движения, едя внизу и др.

Прежде чем начинать изучение способов перевода английских глагольных форм на *-ing* на русский язык, нужно определить, что именно представляет трудность для студентов. Очевидно, это не те слова, которые являются частью временной формы (*Children are playing now*) или определением (*Children playing football make so much noise!* – после изучения темы «Причастия» на занятиях по грамматике перевод таких фраз не вызывает больших затруднений). Наибольшие проблемы возникают при переводе фраз с формами на *-ing*, которые называют другое (кроме обозначенного предикатом) действие в предложении: *I like playing tennis* («люблю» и «играть» как название действия); *He hurt his arm playing tennis* (играл и повредил руку); *He tore the message into pieces without reading it* (не прочитал и разорвал); *Before going out, I phoned Sarah* (позвонил, а потом вышел) и т. д.

Английский герундий, интересующий нас, переводится на русский язык четырьмя способами: инфинитивом, предикатом придаточного предложения, деепричастием и отглагольным существительным.

Инфинитивная конструкция оказывается самой простой, учащиеся не ошибаются, выбирая её. Инфинитив в данном случае бу-

дет частью глагольного предиката (после фазисных глаголов и глаголов со значением модального отношения к действию): *Stop arguing and start working* – Перестань спорить и начинай работать; *I don't enjoy going to the dentist* – Я не люблю ходить к зубному; *Frank is used to living alone* – Фрэнк привык жить один и т. п. или субъектом предложения: *Smoking is dangerous* – Курить вредно. Здесь излишним будет напомнить студентам правила использования видов в инфинитиве.

Самую большую трудность для учащихся представляют предложения, где глагольная форма, представленная в английском языке герундием, будет в русском предикатом придаточного предложения. Основные проблемы – это выбор союза и использование/пропуск соотносительного местоимения *to*.

Выбор союза *что* в предложениях, сообщающих о реальном факте, обычно не вызывает затруднений, но здесь появляется другая сложность – соотносительное местоимение *to*. Несмотря на то, что использование его не всегда обязательно, представляется правильным предлагать студентам употреблять его почти во всех случаях для того, чтобы придать их переводам оттенок академичности. Кроме того, это даёт учащимся возможность вспомнить глагольное управление.

Отдельно нужно обсудить случаи использования союза *как* (в главном предложении глаголы ощущения, восприятия, наблюдения, рассказа: *I heard him singing in the next room* – Я слышал, как он поёт в соседней комнате; *Imagine living with someone who never stops talking!* – Представьте себе, как жить с человеком, который никогда не перестаёт говорить!; *He could remember driving along the road just before the accident happened, but he couldn't remember the accident itself* – Он помнил, как ехал по дороге перед тем, как случилась авария, но не мог вспомнить саму аварию и т. п.).

Особого внимания также требуют предложения со значением побуждения, желания-нежелания, предположения, в которых нужно использовать союз *чтобы*: *He is thinking of leaving his job and going home* – Он думает о том, чтобы бросить работу и уехать домой; *I wanted to go out alone but Joe insisted on going with me* – Я хотел пойти гулять один, но Джо настоял на том, чтобы пойти со мной и т. п. Работая над этим фрагментом темы, студенты должны вспомнить правила использования форм инфинитива или прошедшего времени

после *чтобы*: *Tom doesn't mind working at night* – Том не возражает против того, чтобы **работать** по ночам или *Tom doesn't mind his wife's working at night* – Том не возражает против того, чтобы его жена **работала** по ночам.

Работа над остальными типами придаточных предложений, которые можно использовать при переводе герундиальных конструкций, требует времени, но обычно не вызывает вопросов. Это придаточные времени, причины, цели, уступки и некоторые другие.

Следующий вариант перевода герундия – деепричастие или деепричастный оборот. Программа по переводу составлена так, чтобы тема «Герундий» изучалась после того, как на занятиях по грамматике студенты повторят деепричастия, поэтому трудностей при работе с переводом герундия при помощи деепричастий, как правило, не наблюдается, а изучение деепричастий в сопоставительном аспекте помогает лучше закрепить эту тему.

Ещё одна возможность перевода герундия – отглагольное существительное. Английский герундий, хотя и имеет признаки и глагола, и существительного, чаще воспринимается носителями языка как существительное, отсюда попытки учащихся переводить герундий при помощи русских отглагольных существительных, чаще неправильные. При наличии времени можно подробно остановиться на словообразовательных типах отглагольных существительных, хотя мне представляется более продуктивным рекомендовать учащимся использовать вместо существительных сложные предложения для того, чтобы избежать ошибок и излишнего наукообразия.

УДК 811.161.1'243:378.147(510)

Щеглова И. В., Сюэ Цзявэнь

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

В статье на основе анализа первоисточников устанавливаются лингводидактические особенности преподавания русского языка как иностранного в Китае.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингводидактика, китайские студенты.

I. V. Shcheglova, Jiawen Xue

Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University

Linguodidactic features of teaching Russian as a foreign language in China

Based on the analysis of primary sources, the article establishes the linguodidactic features of teaching Russian as a foreign language in China.

Keywords: Russian as a foreign language, linguodidactics, Chinese students.

Описание лингводидактических особенностей преподавания русского языка в Китайской Народной Республике целесообразно начать с фиксации рабочих определений ключевых понятий: *лингводидактика* и *лингводидактические особенности*.

Термин *лингводидактика* был введен в 1985 г. Н. М. Шанским в связи с разработкой проблем описания языка в учебных целях. Среди педагогов и филологов нет единого мнения относительно содержания данной лексемы. Нам представляется, что *лингводидактика* изучает теоретические основы обучения языку с учетом вызовов времени. *Методика* (возможно, имеет смысл говорить о *лингвометодике*) предполагает оптимальную реализацию разработанного лингводидактического проекта. Таким образом, под *лингводидактическими особенностями преподавания РКИ* понимаем теоретический базис преподавания языка, который включает в себя следующие составляющие: принципы, цель и задачи обучения, содержание, современные образовательные технологии в обучении РКИ, методы, систему контроля и оценивания знаний.

Выделим и проиллюстрируем лингводидактические особенности преподавания РКИ в Китае.

Чжан Лили и Ли Ливэй отмечают, что «при изучении иностранных языков полезно установить связь между изучаемым языком и родным» [1, с. 92]. Так, например, «в практике преподавания возникают трудности, обусловленные факторами взаимодействия лексических систем русского языка и родного языка обучаемых. У лексических систем русского и китайского языков очень мало точек соприкосновения» [1, с. 94]. Таким образом, установление связи между изучаемым языком и родным является одним из ведущих принципов обучения.

В другом аспекте рассматривают обозначенный вопрос З. Д. Козельский и А. В. Аносов. Согласно позиции учёных, среди ментально-культурных подходов к преподаванию выделяется главенство знаниевой парадигмы и соответствующих форм обучения,

ориентированных на заучивание, повторение, выполнение письменных и контрольных работ, незначительные межпредметные связи в обучении [2, с. 476]. Установленная характеристика влечет за собой определенную трудность в формировании коммуникативной компетенции. Мы разделяем следующую позицию: «процесс изучения русского языка (и любого другого) как иностранного – это в целом практико-ориентированный образовательный процесс, процесс, организованный по высоким критериям дифференцированного подхода и индивидуализации, но, самое главное, изучение языка – это не столько накопление знаний, сколько накопление опыта коммуникации во всех ее формах» [3, с. 26]. Считаем уместным привести высказывание Ли Линь о том, что «в Шэньсийском педагогическом университете создана учебная концепция «Коммуникативный русский язык». В обучении используется сознательно-практический метод, который предполагает формирование не только грамматической, но и коммуникативной компетенции» [4, с. 178]. Кроме того, о роли выхода на продуктивный уровень владения языком говорит и Синь Гао, указывая на то, что «в процессе обучения русскому языку как иностранному необходимо учить мыслить на иностранном языке, а для этого во время занятий по речевой практике следует формулировать больше наводящих вопросов для повышения способности учащихся к рассмотрению и решению проблем. При объяснении новых слов можно сформулировать задание для студентов таким образом, чтобы они сами задавали вопросы, размышляли и потом отвечали на них преподавателю» [5, с. 241]. Итак, еще один принцип обучения можно сформулировать следующим образом: выход на продуктивный уровень владения языком и расширение межпредметных связей.

Обозначим ряд «лингвометодических традиций» обучения русскому языку в Китае (в том числе детерминированных мировоззрением), которые выделил Бо Гуань [6, с. 74–76]:

1. Главенство грамматико-переводного метода обучения. На занятии приоритетными задачами учащихся являются перевод предложений и ответы на вопросы.

2. Ситуация с «немым русским», когда на занятии звучит «только голос преподавателя», все еще является наиболее типичной. Учащиеся испытывают проблемы с выходом в устное общение. Китайские студенты боятся отвечать на вопросы и задавать вопро-

сы, потому что любят работать коллективно. Наряду с этим в Китае между учащимися и учителем существуют непреодолимые статусные отношения, учитель представляется авторитетом, задавать вопросы ему невежливо [7, с. 68].

3. Обучение русскому языку на занятиях по-прежнему основано на «меле и доске», потому что письменность всегда являлась основным инструментом развития китайской цивилизации. Китайцы пользуются иероглифами, вследствие этого мыслят конкретно-символически [8, с. 88]. В связи с этим в процессе работы с китайской аудиторией необходимо максимально использовать графическую и предметную наглядность, применяя современные технологии. На занятии преподаватель объясняет новый материал, а после занятия просит студентов составить таблицу на основе полученных знаний. Это поможет студентам самостоятельно обобщить знания и составить свои индивидуальные учебные материалы для повторения.

4. Пренебрежение ролью интонации. Интонация русского языка характеризуется мелодикой. Это является трудностью для китайских студентов.

5. Недостаток знаний о России у китайских преподавателей (в отдельных случаях). Ван Гохун справедливо подчеркивает, что «одно знание языка не может удовлетворить потребности студентов, должны быть знания о культуре и традициях страны» [3].

Резюмируем.

Панорамное представление лингводидактических особенностей преподавания русского языка как иностранного в Китае позволило вывести на поверхность не только теоретические основы организации процесса обучения, но и вскрыть существующие проблемы.

Перспективы работы видим в проведении опроса респондентов с целью определения сходств и различий в организации процесса преподавания русского языка в Китае и в России.

Литература

1. Чжан Лили. Методические приемы в обучении русскому языку в Китае / Чжан Лили, Ли Ливэй // Тихоокеанский медицинский журнал. – 2008. – №2(32). – С. 92–94.

2. Козельский, З. Д. Основные методы и специфика обучения русскому языку в Китае / З. Д. Козельский, А. В. Аносов // Язык и культура: сб. трудов конф. (25–27

сентября 2017, г. Томск). – Томск: Изд-во Национального исслед. Томского гос. ун-та, 2018. – С. 475–480.

3. Ван Гохун. О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному // Педагогическое образование России. – 2016. – № 12. – С. 24–28.

4. Ли Линь. Современный вектор обучения русскому языку в Китае (опыт Шэньсийского педагогического университета) // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63 (1). – С. 177–179.

5. Синь Гао. Изучение русского языка в Китае: поиск новых подходов в обучении // Инновационное обеспечение уровневого образования студентов в высших учебных заведениях: сб. трудов конф. (14 апреля 2017, г. Курган). Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2017. – С. 239–242.

6. Бо Гуань. Проблемы обучения русскому языку в Китае // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. – 2019. – №8(141). – С. 74–77.

7. Санникова, О. А. Авторитет учителя в китайской культурной традиции // Науч. тр. Моск. гуманит. ун-та. – 2016. – № 6. – С. 68–73.

8. Балыхина, Т. М. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцян // М.: РУДН, 2010. – С. 77–243.

9. Образование в России. – 2016. – № 12. – С. 41–45.

VI. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 811.134.2:811.133.1:82-84:303.446.2

Войку О. К.

Санкт-Петербургский государственный университет

Санникова О. И.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФРАЗЕОЛОГИИ: МОРСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ИСПАНСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Данная статья посвящена сравнительному анализу лингвокультурологического потенциала фразеологии испанского и французского языков. Предметом исследования явились морские фразеологизмы. В результате исследования были выявлены общность и специфика образной структуры фразеологических единиц морской тематики данных языковых систем родственных романских языков. Сравнительный анализ позволил также почувствовать языковую самобытность данных европейских народов, связанную с особенностями их культурно-исторического наследия.

Ключевые слова: фразеологическая единица; лексико-семантическое поле; семантическая структура слова; языковая самобытность

O. K. Voiku

Saint Petersburg State University

O. I. Sannikova

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Linguistic and culturological aspect of phraseology: marine phraseologisms in Spanish and French languages

The article deals with comparative analysis of linguistic and culturological potential of Spanish and French phraseology. The marine phraseologisms were investigation subject. As a result of investigation the common and specific characters of figurative structure of phraseological units of marine themes of these language systems of cognate Roman languages were revealed. The comparative analysis also let to feel the originality of these European peoples connected with peculiarities of their cultural and historical heritage.

Keywords: phraseological unit; lexico-semantic field; semantic structure of the world; language originality

Интерес к изучению фразеологических систем романских языков существовал всегда, так как фразеология – наиболее устойчивый, исторически сложившийся пласт языка, наиболее полно отражающий национальную культуру и языковую самобытность народа.

Поэтому представляется интересным продолжить это исследование, что поможет более четко представить языковую картину мира народов Франции и Испании. Мы рассмотрим французские и испанские фразеологизмы, связанные с морской тематикой, так как на современном этапе развития науки о языке исследование фразеологических единиц (ФЕ) немислимо без изучения их национально-культурной специфики, без рассмотрения роли фразеологизмов в репрезентации культуры народа. Культурная картина мира специфична и различается у разных народов. Это обусловлено целым рядом факторов: географией, климатом, природными условиями, историей, социальным устройством, верованиями, традициями, образом жизни и т. п. [1, с. 41].

Действительно, справедливо замечание, что фразеологизмы «зеркало жизни нации». Своей семантикой ФЕ направлены на характеристику человека и его деятельности [2, с. 67].

Национальная «культурная» информация, заложенная в национальном языке, часто не лежит на поверхности, она «закодирована» в семантической структуре слова, в его внутренней форме, в семантике грамматических феноменов, в синтаксисе. Интерес к этим скрытым национально и культурно обусловленным смыслам и предопределил появление понятия *кода культуры* [3, с. 3]. Культурный код – это бессознательный смысл той или иной вещи или явления, это ключ к пониманию определенной культуры, закодированная информация, позволяющая идентифицировать культуру.

Лексико-семантическое поле концепта «Море» состоит из микрополей, которые охватывают географические названия, природные экосистемы (морскую флору и фауну), деятельность человека, связанную с морской стихией, а также суда, сооружения, приборы, одежду, которыми пользуется человек на море [4, с. 48], эксплуатацию и освоение океана, состояние моря, морские науки, морское право, мифологию и легенды моря и даже поэтические выражения.

В данной статье предлагается ограничиться рассмотрением лишь трёх основных лексико-семантических групп ФЕ: 1. Лица, деятельность которых связана с морем; 2. Рыбалка, морские существа; 3. Море и водное пространство.

Мы рассматриваем только те фразеологизмы, которые являются наиболее частотными в современном французском и испанском языках.

Лица, деятельность которых связана с морем

Marinero de agua dulce (исп.) (буквально: моряк пресной воды) – неопытный моряк; «салага», неопытный человек. Во французском языке существует полный аналог этой ФЕ *marin d'eau douce* (фр.), который относится к разговорному стилю речи и обозначает «сухопутный» моряк».

Говорится с неодобрением, с пренебрежением или с иронией.

Donde hay patrón, no manda marinero (исп.) (буквально: где есть начальник, не командует моряк) – лицо не может принимать самостоятельные решения в присутствии лица вышестоящего, которое сравнивается с командиром экипажа судна (*patrón*).

Удивительно было отметить, что во французской фразеологии очень скудно, по сравнению с испанской, представлены лексемы **le marin** – моряк, **le marinier** – водник, речник, **la marine** – морской флот, то есть слова, деятельность которых связана с морем и морским флотом, зато богато представлено семантическое поле слова **la mer** – море.

В выражении **avoir le pied marin** (фр.) (буквально: иметь морскую ногу) слово **marin** подверглось адъективации. Выражение относится к разговорному стилю речи и переводится: а) хорошо переносить качку; б) сохранять присутствие духа, не терять голову, не теряться в затруднительном положении. Образность этого выражения вполне понятна: у моряка, исходя из специфики его профессии, не может быть морской болезни и он также должен сохранять присутствие духа и находить выход из любой ситуации, которую может преподнести плавание в открытом океане.

Рыбалка, морские существа

Morder (tragar) el anzuelo (исп.) – дать себя обмануть, клюнуть на удочку. Лицо находится в зависимом положении от другого лица, которое установило над ним контроль с помощью хитрости.

Pegarse como una lapa (un pulpo) (исп.) – лицо постоянно и надоедливо обращается с просьбами, требованиями к другому лицу, к другой группе лиц, а также неотступно их преследует и непрерывно пытается завладеть их вниманием. Говорится с неодобрением.

Como pez en el agua (исп.) – как рыба в воде. Фразеологизм содержит зооморфную метафору, в которой человек уподобляется рыбе, пребывающей в естественной для себя среде обитания, и выступает в роли эталона естественно-привычного состояния.

С этим испанским выражением перекликается французское разговорное выражение **se débrouiller (être heureux) comme un poisson dans l'eau** (фр.) – чувствовать себя совершенно свободно, как рыба в воде (буквально: устраиваться, быть счастливым, как рыба в воде). И антонимичное ему выражение **être comme un poisson hors de l'eau** (фр.) – чувствовать себя как рыба на песке (буквально: быть как рыба вне воды).

Во французской же фразеологии кроме обычного родового названия **le poisson** – рыба часто встречаются видовые названия **la carpe** – карп, **le hareng** – сельдь, **la morue** – треска, **l'huître** – устрица, **l'écrevisse** – рак, **la sole** – морской язык.

В пословице **l'hôte et le poisson en trois jours (sont) poison** (фр.) – и гость и рыба через три дня становятся отравой (буквально: и гость и рыба через три дня становятся ядом) обыгрываются паронимы **le poisson** (рыба) и **le poison** (яд), отличающиеся в произношении только глухой и звонкой «с».

Море и водное пространство

Hablar de la mar (исп.) – 1) вилами на воде писано; 2) строить воздушные замки (буквально: говорить о море). Образы фразеологизма соотносятся с природно-ландшафтным кодом через компонент *mar*. Обычно применяется по отношению к пустым и ни на чем не основанным мечтаниям и проектам.

Echar pelillos (pelos) a la mar (исп.) (буквально: бросать волосы в море). Море здесь выступает символом безграничного пространства, в котором пропадает всё, что туда бросят.

Estar en la cresta de ola (исп.) (буквально: быть на гребне волны). В основе образа фразеологизма лежит метафора, уподобляющая успех нахождению на гребне волны, самой высокой её части.

Компонент «*mar*» в испанской лингвокультуре выступает в роли эталона большого количества, объема и изобилия чего-либо, а

также бескрайности, неисчерпаемости, огромности. Также море символизируют «чужое» пространство, противопоставленное освоенному миру людей, а, следовательно, максимально опасное и враждебное для человека.

Во французском языке сема моря как бескрайнего пространства встречается во фразеологизмах значительно меньше, чем в испанском языке. Это вполне подтверждается тем, что исторически в Испании было более развито судоходство и мореплавание. Однако лексема «море» прочно вошла во французские пословицы:

Porter de l'eau à la mer (à la rivière) (фр.) – в лес дрова возить; в колодец воду лить (буквально: носить воду в море, в реку).

Labourer (le rivage et) la mer (фр.) – носить воду решетом (буквально: возделывать берег и море).

Vouloir sécher la mer avec une éponge (фр.) – носить воду решетом (буквально: хотеть высушить море при помощи губки).

Эти три приведённые выше пословицы являются синонимами, основанными на разной образности, но имеющие в своей основе сему бесполезного действия.

(C'est) une goutte d'eau dans la mer (фр.) – это капля в море.

Qui craint le danger ne doit pas aller en mer (фр.) – волков бояться – в лес не ходить (буквально: кто боится опасности, не должен выходить в море).

Таким образом, фразеологические единицы испанского и французского языков выступают в качестве комплекса культурных смыслов, придаваемых им в символической и эталонной сферах. Помимо естественного языкового значения, компонент фразеологизма актуализирует в образе языкового знака то глубинное, культурное значение, которое принадлежит коду культуры, исторической самобытности и добавляется в виде культурной коннотации к собственно языковому прочтению фразеологизма.

Литература

1. Тер-Минасова, С. Г. К вопросу о норме в языке и культуре. URL: <http://homepages.tversu.ru/~ips/JubMinas.html> (Дата обращения: 16. 04. 2019).

2. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

3. Дормидонтова, О. А. Гастрономическая метафора как средство концептуализации мира: на материале русского и французского языков: автореф. дис. канд. филол. наук. – Тамбов. – 2011. – 23 с.

4. Потапова, О. Е. Лексико-семантическое поле «Море» как фрагмент русской языковой картины мира. URL: <http://cheloveknauka.com/leksiko-semanticheskoe-pole-more-kak-fragment-russkoy-yazykovoy-kartiny-mira> (Дата обращения: 09. 04. 2019).

УДК 811.111:378.147:[379.817:578.834.1]

Дедик О. П.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье анализируется процесс воспитания личной социальной ответственности у обучающихся в вузе в период пандемии COVID-19. Рассматриваются приемы работы с лексикой, текстами, видеофильмами, связанными с самоизоляцией. Тема личной социальной ответственности за нераспространение инфекции становится главной в воспитании молодых людей.

Ключевые слова: самоизоляция, соблюдение социальной дистанции, пандемия, просоциальный, жертвовать своей приватностью.

O. P. Dedik

Saint Peterburg State University of Industrial Technologies and Design

Education of social responsibility in students in a foreign language

The article analyzes the process of promoting personal and social responsibility in the university classroom during the COVID-19 pandemic. Methods of working with vocabulary, text, and video related to the problem of self-isolation are considered. Personal social responsibility for the non-spread of infection is becoming the main thing in the education of young people.

Keywords: self-isolation, social distancing, pandemics; prosocial; sacrifice one's privacy.

2020-й, год разгула пандемии COVID-19, навсегда вошел в мировую историю как год, изменивший всех людей в каждой стране. Изменился образ жизни, привычки, работа, профессиональные и дружеские отношения. Изменилось обучение, воспитание, способ и культура общения, поскольку появились новые формы, приемы, техники и технологии коммуникации.

Переживая тяжелое время, очень важно оставаться человеком, гражданином и патриотом. Важно продолжать жить, работать и учиться. Именно поэтому учителя и преподаватели продолжали работать без перерыва, они выступали опорой многим семьям с детьми-школьниками и детьми-студентами во время изоляции, в период отчаяния, растерянности, неопределенности. Ежедневные занятия, уроки являлись единственным каналом, выходом в общественное пространство, в группу сверстников с общими интересами и целями.

В высшей школе, в частности, в Санкт-Петербургском государственном университете промышленных технологий и дизайна, обучаемые проявили высокую активность и равнодушие к своим занятиям по всем дисциплинам, другими словами, показали себя достаточно ответственными по отношению к учебе. Преодолевая технические трудности, постепенно студенты всех уровней и форм обучения освоили электронные системы, платформы, приемы работы в видеоконференции, презентации, электронное тестирование и личные кабинеты и влились в учебный процесс достаточно быстро и успешно. Уже в середине осеннего семестра в связи с переходом на дистанционное обучение вследствие стремительного развития второй волны пандемии не осталось практически вопросов по организации всего процесса профессиональной подготовки будущих специалистов.

Быстрое распространение нового коронавируса COVID-19 всколыхнуло чувство социальной ответственности каждого члена общества. Личная социальная ответственность понимается как надёжность, честность в отношении себя и других, осознание и готовность анализировать данную ситуацию, оценивать последствия своих действий, умение сделать правильный выбор. Социальная ответственность характеризуется также как способность действовать в рамках этических норм на благо себя и окружающих. Во время пандемии COVID-19 медики, ученые, правительство всех стран призывали и продолжают призывать каждого гражданина нести свою ответственность перед другими в деле нераспространения инфекции. Главным проявлением такой ответственности являются самоизоляция и социальное дистанцирование.

Мощная встряска для всех слоев общества дала небывалый толчок процессам коммуникации во всех сферах жизни и производства. Поскольку занятия по иностранному языку являются уроками коммуникации, то весь процесс преподавания иностранного языка, делового иностранного, иностранного в профессиональной сфере

пронизан обсуждением проблем, знакомых каждому в связи с тревожной эпидемической обстановкой в городе, стране, мире. Преподаватели включаются в процесс распространения информации о пандемии. Прежде всего, подача оригинального текста из англоязычной прессы с введением терминологии, например, сводок о заболевших и погибших в разных странах Центра по контролю и профилактике заболеваний США ([англ. Centers for Disease Control and Prevention, CDC](#)) [1], о самоотверженной работе врачей и помощи добровольцев пожилым, ветеранам и инвалидам. При активировании новой лексики и повторении сводок вырабатывается навык использования их в монологической и диалогической речи.

У части населения, перешедшего на работу на дому, произошла переоценка ценностей. Буквально с первых дней самоизоляции семьи стали изобретать разные способы времяпрепровождения – прикладное творчество, песни, танцы, записи видеороликов, рисование картин, изучение иностранных языков. В итоге на занятиях иностранного языка как у студентов, так и у преподавателя появляется больше вопросов, расширяется пространство для дискуссий по темам «Современная семья», «Проблемы свободного времени». Обучаемые с удовольствием и юмором рассказывают о новейших видах совместного досуга и творчества в семьях, о приготовленных блюдах, поделках, о занятиях физкультурой, об изготовлении авторской маски. Использование платформы ZOOM или Skype дает возможность поделиться экраном, а значит, собственным материалом в виде видеоролика, текста, презентации, возможность вместе спеть популярные песни на иностранном языке. Видеохостинг [youtube.com](#) [2] даст возможность полюбоваться сохранившимися в хрониках улицами опустевшего Лондона, столицы страны изучаемого языка. Обсуждаем города, разные туристические направления и связанные с пандемией ограничения в теме «Путешествия». При этом очень важно отметить, что жители европейских стран, например, в отличие от россиян, очень законопослушны и, действительно, не покидают свои квартиры и носят маски.

По возвращении в классы в сентябре 2020-го школьникам Великобритании ежедневно напоминали о соблюдении мер самоизоляции и социального дистанцирования. Текст инструкции делится на несколько частей: что брать в школу; дорога в школу, поведение в школе; когда носить гигиеническую маску; приход домой и мытье рук [3]. Языковой материал вполне уместен для изучения на заня-

тии со студентами и воспитания ответственности – вопрос ношения масок и мытья рук крайне важен. Мы обязательно обсудим подобные обязательные пункты поведения в университете и спросим студентов, о чем они узнали из приказов, распоряжений, студенческих газет в СПбГУПТД, заметили ли обучаемые нововведения в корпусах в связи с коронавирусной инфекцией. С 3 августа 2020 г. в СПбГУПТД вводится в действие Положение «Об организации «входного фильтра» при входе в здания СПбГУПТД для профилактики коронавирусной инфекции (COVID-19)» [4].

Чувство социальной и просоциальной ответственности воспитывается у обучаемых постепенно в ходе изучения разных тем с использованием всех доступных средств изучения иностранного языка. Тема ограничений передвижения, ношения масок, перехода на использование цифровых, возможно, опасных в некоторых этических аспектах средств очень болезненно воспринимается некоторыми молодыми людьми, поскольку приводит к ограничениям в их частной жизни и ущемлению индивидуальных прав. «Очевидно, чувство ответственности за других приводит людей к девальвации собственных прав», – утверждают авторы исследования «Вы бы пожертвовали своей конфиденциальностью, чтобы защитить здоровье общества? Просоциальная ответственность в условиях пандемии прокладывает путь к цифровому видеонаблюдению» профессор Венского университета бизнеса и экономики Бернадетт Камлейтнер и ученый Михаил Д. Коккорис из Амстердамского свободного университета [5]. Несомненно, что молодые люди в своем становлении еще не способны установить диалог с окружающими, часто они стремятся противопоставить себя семье или обществу. Возможно, эти люди считают, что они лично находятся в опасности, поскольку пострадали различные аспекты их жизни, как, например, потеря работы либо отмена спортивного мероприятия или концерта. Во времена кризиса неизбежны споры и конфликты в обществе, и в ходе занятий иностранного языка некоторые вопросы также можно обсудить.

Литература

1. MMWR Weekly COVID-19 Briefing for the Week of January 18, 2021, Public Health Media Library:Centers for Disease Control and Prevention, CDC URL: <https://tools.cdc.gov/medialibrary/index.aspx#/media/id/416026> (дата обращения: 30.01.2021).
2. Eerie empty London LOCKDOWN April 2020

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=15SyEwA5iTE> (дата обращения: 30.01.2021).

3. Coronavirus: back to school. URL: <https://www.bbc.co.uk/teach/coronavirus-back-to-school/zg6kbqt> (дата обращения: 30.01.2021).

4. Положение Об организации «входного фильтра» при входе в здания СПбГУПТД для профилактики новой коронавирусной инфекции (COVID-19) URL: <https://sutd.ru> (дата обращения: 30.01.2021).

5. Kokkoris MD and Kamleitner B (2020) Would You Sacrifice Your Privacy to Protect Public Health?

Prosocial Responsibility in a Pandemic Paves the Way for Digital Surveillance. *Front. Psychol.* 11:578618.

doi: 10.3389/fpsyg.2020.578618

URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.578618/full> (дата обращения: 30.01.2021).

УДК 811.111:37.018.43:378.147

Климов Е. А., Климова С. В.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются виды речевой деятельности, служащие основой формирования коммуникативной компетенции. Отмечается возрастание роли метода проектов при дистанционном обучении.

Ключевые слова: дистанционное обучение, виды речевой деятельности, деловой иностранный язык, метод проектов.

Ye. A. Klimov, S. V. Klimova

St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Peculiarities of project-based method in distance teaching of the English language

The paper deals with different types of speech activity which serve as the basis for the formation of communicative competence. The enhanced role of the project-based method in distance teaching is highlighted.

Keywords: distance learning, types of speech activity, Business English, project-based learning.

Формирование коммуникативной компетенции, необходимой для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности, относится к приоритетным задачам современного образования. Данная компетенция предполагает овладение всеми видами речевой деятельности, к которым, как известно, относятся аудирование, письмо, чтение и говорение. Последовательность (аудирование – говорение) выбрана неслучайно, она демонстрирует возрастание сложности в процессе дистанционного преподавания. Проанализируем данное утверждение на примере одной из дисциплин, преподаваемых на кафедре, а именно «Деловой иностранный язык».

Наименьшие проблемы возникают при аудировании. При хорошем качестве записи аудиофайлов и видеофайлов сохраняется возможность полноценной работы. Так, приобретенные на кафедре в этом году электронные учебники “In Company 3.0” авторов M. Powell, S. Clarke, J. Allison и др. [2], которые используются при обучении дисциплине «Деловой иностранный язык (английский)», содержат 5 видеотренингов по межличностной коммуникации в профессиональной среде и встроенный видеокурс – интервью с профессионалами из различных сфер бизнеса. Имеются даже преимущества – видеоролики можно демонстрировать проще и быстрее. Нет необходимости тратить время на настройку оборудования в аудитории, в которой проводятся очные занятия.

Не возникло особых трудностей и при обучении навыкам письма. Правда, у преподавателей уходит значительно больше времени на проверку как студенческих работ, так и их исправлений.

Следующий аспект – чтение – стал более сложным. Мотивированные студенты, а таких большинство, продолжают заниматься как прежде. Часть же студентов стала при переводе текста использовать русский подстрочник, сводя на нет стремление преподавателей научить технике перевода, объяснить сложные грамматические явления, акцентировать внимание на том, что вызвало сложности при переводе. Таким образом, в некоторых случаях работа сводится к проверке правильности выполненных заранее письменных переводов вместо обучения иностранному языку в процессе работы над текстом. Другие варианты контроля понимания текста могут использоваться в полной мере. К ним, в частности, относятся ответы на вопросы по тексту, выделение основной идеи, пересказ, написа-

ние аннотации и многие другие. Хорошим способом проверки понимания текста является анализ проблемных ситуаций (case study), который также позволяет решить множество других задач, связанных с иными видами речевой деятельности.

Наибольшую сложность представляет говорение. Такой интерактивный метод, как участие в дискуссии, позволяющий высказаться любому студенту в любой момент теряет эффект спонтанности, становится более организованным, более искусственным. То же относится к ролевым, деловым играм. Сессионные залы существуют не на всех платформах и, следовательно, не могут использоваться всеми преподавателями в качестве одного из обязательных инструментов.

Представляется, что многие из вышеприведенных проблем можно решить при использовании проектной методики, которая активно используется в процессе преподавания, в том числе и иностранных языков.

Рассмотрим сначала основные положения данной методики. По мнению Е. С. Полат, к использованию метода проекта предъявляются, в частности, следующие требования:

Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий: обсуждение методов исследования; обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров, и пр.); подведение итогов, оформление результатов, их презентация [1].

Применительно к иностранному языку метод проектов позволяет комплексно решать задачи, связанные с развитием всех видов речевой деятельности:

чтение – студенты самостоятельно подбирают материал при поиске информации, необходимой для работы над проектом;

говорение – студенты выступают с презентациями, задают вопросы выступающим и участвуют в дискуссии при обсуждении проектов и выборе лучшего;

письмо – презентации выполняются в PowerPoint, слайды содержат текст на английском языке;

аудирование – студенты слушают доклады, отвечают на вопросы.

В ходе изучения дисциплины «Деловой иностранный язык» студенты работают над групповыми проектами, посвященными созданию собственных компаний. Вводится лексика, связанная с описанием структуры компании, целевой аудитории, каналов сбыта, организацией рекламной кампании, созданием рекламных постеров и т. д. Особое внимание уделяется структуре самого доклада и языку презентации.

Поэтапная проверка результатов проводится в течение всего семестра. На занятии, посвященном презентациям, студенты выбирают лучший проект, аргументированно объясняя свою точку зрения.

В заключение хотелось бы сказать, что подобный вид деятельности, помимо перечисленного выше, позволяет студентам проявить творческий подход и повышает их мотивацию при изучении иностранного языка.

Литература

1. Полат, Е. С. Метод проектов. URL: <https://web.archive.org/web/20080330232730/http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/3.htm> (Дата обращения — 05.12.2020).
2. Clarke, S. et al. In Company 3.0: Pre-Intermediate: Student's Book (+ Online Workbook + Student's Resource Centre Pack). Macmillan ELT, 2014.

ОБРАЗ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В РИСУНКАХ СТУДЕНТОВ

В работе проанализировано отношение студентов к дистанционному обучению.

Ключевые слова: дистанционное обучение, рисунок, преимущества, недостатки, приложение; английский язык; технические сложности; интернет; иностранный язык

A. F. Lvova

St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Distance learning image in the student drawings

The students' attitude to distance learning is analyzed.

Key words: distance learning; drawing; advantages; disadvantages; application; English language; technical problems; Internet; foreign language.

В апреле 2020 г. все студенты Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна были переведены полностью на дистанционное обучение в связи с пандемией в мире.

Следует отметить, что студентам очного отделения, не привыкшим учиться дистанционно, первое время было достаточно сложно встроиться в новые учебные условия. Перевод занятий в режим онлайн с использованием Whatsapp, Skype, Microsoft teams, Zoom привели студентов-очников в замешательство. Возникла необходимость в закачивании новых приложений в круглосуточном доступе в интернет и многочасовой учебе у компьютера.

Неудивительно, что поначалу у студентов на занятиях иностранного языка случались технические сложности, связанные с неработающими видеочамерой, микрофоном и отсутствием связи с интернетом по независящим обстоятельствам, например, при отключении электричества в доме.

К концу семестра студенты смогли адаптироваться к онлайн обучению. Были установлены все необходимые для обучения онлайн приложения и платформы. Все технические сложности были решены.

Следует отметить, что при работе со студентами - очниками дистанционно нам было интересно выяснить их отношение к дистанционному обучению. Стремясь стимулировать студентов к творческой работе, мы предложили изобразить их видение дистанционного обучения и рисунком показать, какое обучение им нравится больше – обучение иностранному языку в аудитории или онлайн у компьютера.

Ниже размещаю примеры рисунков, которые получила от студентов разных групп 1, 2 и 3 курса:

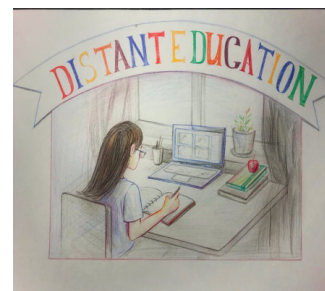


Рис. 1



Рис. 2

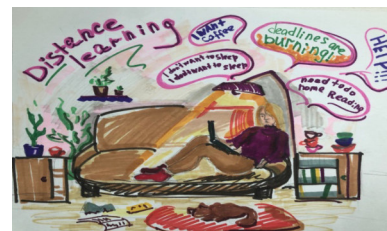


Рис. 3



Рис. 4

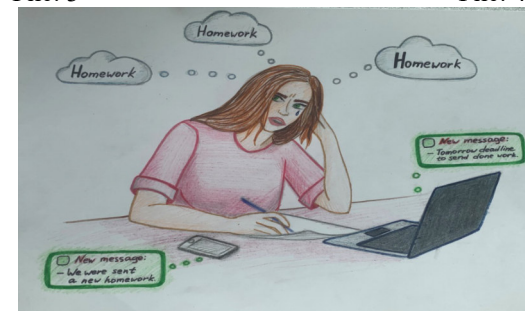


Рис. 5

Задания, составленные для режима онлайн, требуют для выполнения гораздо больше времени, о чем ярко свидетельствуют и вышеприведенные рисунки студентов. Однако удлинилось рабочее время не только у студентов, но и у преподавателей, так как дистанционное задание нужно придумать, набрать на компьютере и загрузить в систему для каждой отдельной группы обучаемых, исходя из их учебного плана. Это удлиняет рабочее время в отличие от времени, затраченного в аудитории, где пара продолжается 1,5 часа, в течение которой объясняется новый материал и дается домашнее задание в устной форме.

Что касается рисунков, то многие студенты подошли очень творчески к заданию. Некоторые разместили на рисунке рассказ о дистанционном опыте обучения:

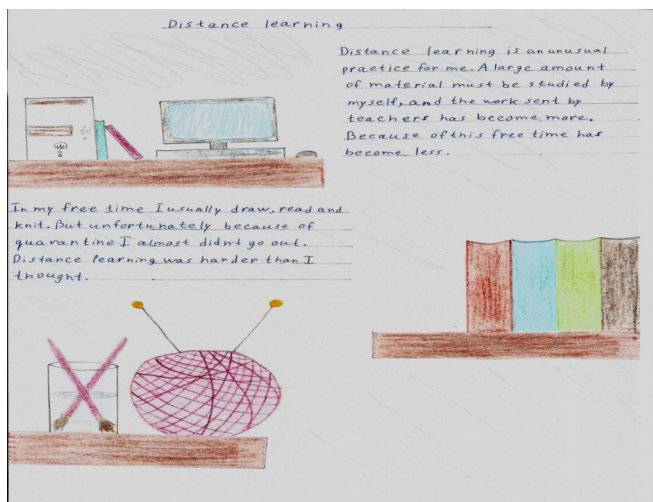


Рис. 6

Кто-то из студентов провел сравнение классического обучения в аудитории и дистанционного обучения:

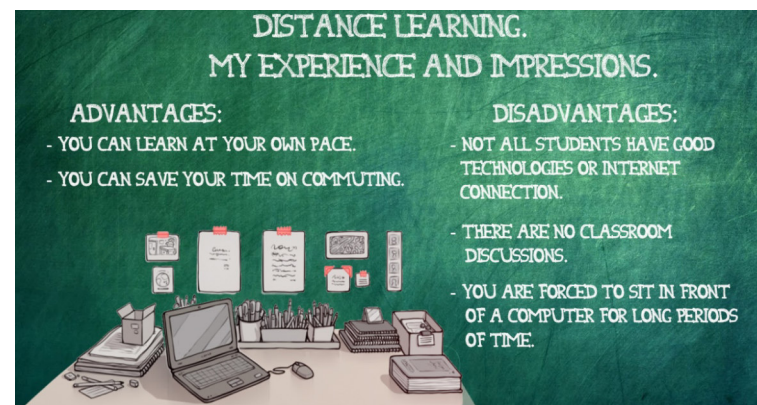


Рис. 7

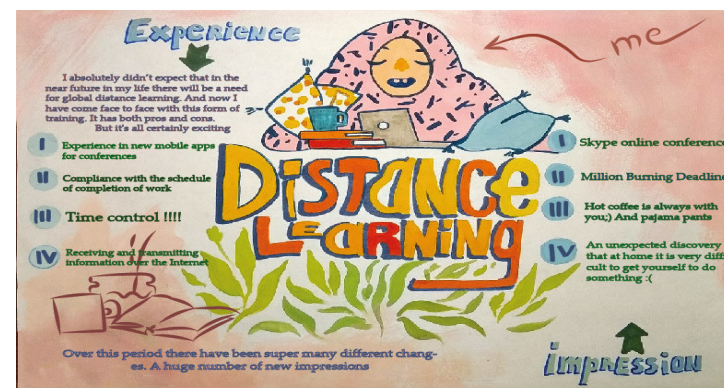


Рис. 8

В заключение можно отметить, что дистанционное обучение явилось новым опытом как для студентов, так и для преподавателей. Анализ рисунков показал, что в нашем вузе учатся талантливые и творческие студенты. Они с удовольствием овладевают необходимыми знаниями и навыками, которые обязательно пригодятся им в будущей профессии.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрены возможности формирования профессиональных компетенций дизайнеров на основе изучения иностранного языка. Результаты эмпирического исследования, проведенного авторами в рамках оценки эффективности разработанного ими модуля «Академическая мобильность» с применением дистанционной поддержки и инновационных интерактивных технологий обучения, подтверждают, что спроектированный особым образом курс иностранного языка содействует формированию профессиональных компетенций.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, дизайн, иностранный язык, ФГОС ВПО 3++, академическая мобильность, дистанционное образование.

E. S. Marnitcyna, K. V. Kaisheva

St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Professional competencies development of students majoring in design by means of a foreign language

The article considers formation of professional competencies when teaching design students a foreign language. The results of the empirical study, conducted by the authors to assess the effectiveness of the developed Academic Mobility module with distant learning support and innovative interactive teaching methods, confirmed that a foreign language course designed in a special way can successfully contribute to professional competencies acquisition.

Keywords: professional competencies; design; foreign language; academic mobility; Federal State Education Standards (FSES); distant learning.

За последний год система профессиональной подготовки в сфере творческого проектирования претерпела значительные изменения. Безусловно, источниками этих изменений были не только факторы, связанные с вынужденным переходом на дистанционную форму обучения, но и утверждение нового образовательного стандарта. Согласно приказу «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования – бакалавриат

по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн» прием на обучение с федеральным государственным образовательным стандартом по упомянутому выше направлению от 11 августа 2016 г. прекращается 31 декабря 2020 г., в силу вступает новый ФГОС ВПО 3++ [1, с. 1]. Это ставит перед образовательными учреждениями новые задачи по переформатированию или разработке новых учебных планов и рабочих программ дисциплин.

Таким образом, одной из наиболее актуальных на сегодняшний день задач является определение тех направлений деятельности в рамках дисциплины «Иностранный язык» в СПбГУПТД, которые могут быть успешно перенесены в новые образовательные реалии и будут отвечать новым требованиям. Отвечая вызовам времени, настоящая статья ставит своей целью рассмотреть дидактические компоненты, входящие в один из модулей дисциплины «Иностранный язык», которые в большей степени содействуют формированию профессиональных компетенций будущих дизайнеров.

В новом образовательном стандарте среди общекультурных компетенций только одна непосредственно относится к иностранному языку: Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) (УК-4), однако иностранный язык может внести значительный вклад в формирование и некоторых других компетенций, как универсальных, так и, что еще более важно, профессиональных. Например, среди универсальных можно отметить первые шесть (приводятся сокращенные формулировки): способности к поиску, критическому анализу и синтезу информации, определению круга задач в рамках поставленной цели, социальному взаимодействию, восприятию межкультурного разнообразия, реализации траектории саморазвития. Среди общепрофессиональных компетенций хотелось бы отметить ОПК-2, ОПК-5 и ОПК-6:

– способность работать с научной литературой; собирать, анализировать и обобщать результаты научных исследований; оценивать полученную информации; самостоятельно проводить научно-исследовательскую работу; участвовать в научно-практических конференциях;

– способность организовывать проводить и участвовать в выставках, конкурсах, фестивалях и других творческих мероприятиях;

– способность решать задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований безопасности [ibidem, с. 10–12].

Предлагаемые образовательным стандартом УК и ОПК можно условно разделить по принципу направленности на становление социальных и профессиональных компетенций. Дисциплина «Иностранный язык» обладает потенциалом по обоим направлениям и может оказывать поддержку процессу формирования способности и готовности к профессиональной деятельности. Это подтверждается многолетними исследованиями отечественных и зарубежных ученых [2], [3]. Очевидно, что для этого требуется проектировать курсы специальным образом, учитывая не только компетенции, которые напрямую относятся к иностранным языкам, но и не терять из виду весь предлагаемый образовательным стандартом комплекс социальных и профессиональных умений. Так, разработанный авторами модуль «Академическая мобильность» включает дидактические компоненты, которые нацелены на развитие широкого ряда компетенций, что подтверждают результаты срезов в контрольных и экспериментальных группах, а также результаты опросов. Приведем некоторые элементы модуля и блок компетенций, в формировании которых напрямую и косвенно участвует данный компонент.

Т а б л и ц а 1. Соотношение элементов модуля «Академическая мобильность» с компетенциями будущих дизайнеров

Дидактический компонент	Универсальные компетенции	Общепрофессиональные компетенции
Составление плана личностного развития.	УК-1, УК-2, УК-4, УК-6, УК-7	ОПК-2
Составление мотивационного письма.	УК-1, УК-4, УК-10	ОПК-2
Написание эссе о роли образования в развитии личности.	УК-1, УК-4	ОПК-2
Коллегиальное рецензирование эссе.	УК-1, УК-2, УК-4, УК-11	ОПК-6, ОПК-2

Дидактический компонент	Универсальные компетенции	Общепрофессиональные компетенции
Запись краткого видеопредставления.	УК-1, УК-2, УК-4,	ОПК-5, ОПК-6
Оценка и выбор открытого онлайн курса.	УК-1, УК-4, УК-10	ОПК-1, ОПК-2
Анализ и представление образовательных программ зарубежного университета.	УК-1, УК-4, УК-10	ОПК-1, ОПК-2, ОПК-5
Развитие лексических навыков при помощи интернет-тренажеров.	УК-1, УК-4,	ОПК-6
Геймификация процедур оценивания и контроля.	УК-3, УК-4, УК-11	ОПК-5, ОПК-6

Безусловно, иностранный язык не играет решающей роли в формировании профессиональных компетенций, но может внести свой вклад в их дальнейшее развитие и применение, тем более, что речь идет о раннем «соприкосновении» с профессиональными сферами, ведь это студенты только 1–2 курсов. Это подтверждается и опросом среди студентов-дизайнеров первого курса. Так, почти половина из 57 опрошенных студентов абсолютно согласны с утверждениями, что знания и умения, полученные в рамках модуля «академическая мобильность» будут актуальны и в профессиональной сфере. Другая половина опрошенных считает, что утверждение почти всегда верно или скорее верно, что тоже очень хороший результат.

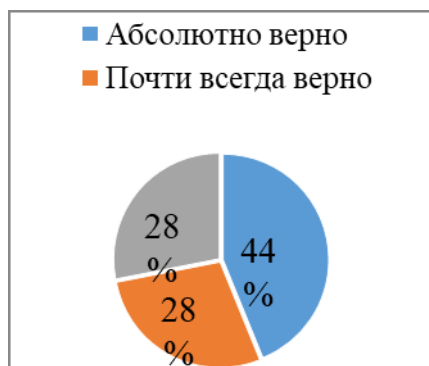


Диаграмма 1. Результаты оценивания высказывания «Знания, полученные в рамках модуля «Академическая мобильность» актуальны и будут полезны в профессиональной деятельности» по семибалльной шкале (абсолютно верно – абсолютно неверно).

Интересно также отметить, что 72 % опрошенных впервые узнали о массовых открытых онлайн курсах именно благодаря дисциплине «Иностранный язык», а 37 % студентов даже начали заниматься. Такие результаты позволяют говорить об эффективности внедряемых методов как для формирования социальных, так и профессиональных компетенций. Результаты исследования подтверждают, что спроектированный особым образом курс иностранного языка может содействовать формированию целого комплекса профессиональных компетенций будущих дизайнеров.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн от 13 августа 2020 г. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/540301_B_3_31082020.pdf (Дата обращения 15.01.2021).
2. Marsh, D. Content and Language Integrated Learning (CLIL). A development Trajectory. University of Cordoba, 2012 – 516 с.
3. Халяпина, Л. П. Междисциплинарная координация в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – № 2. – 2017. – С. 149 – 157.

УДК 811.112.2:37.018.43:578.834.1:378.147

Махина Л. А., Орлова О. Н., Спиридонова Н. С.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

В данной статье рассмотрены проблемы дистанционного обучения немецкому языку в условиях пандемии. Авторы пришли к выводу, что дистанционное обучение в период пандемии коронавируса выявило слабые стороны данного формата: отсутствие комплекса средств обучения немецкому языку, в полной мере подходящего для дистанционной формы передачи знаний; обучение немецкому языку, в особенности «техническому», в форме дистанционного обучения менее эффективно в сравнении с традиционной формой обучения; психологический дискомфорт при переходе с традиционного формата обучения на дистанционное.

Ключевые слова: дистанционное обучение; немецкий язык; пандемия; проблемы.

L. A. Mahina, O. N. Orlova, N. S. Spiridonova

Saint Peterburg State Polytechnical University Peter the Great

Analysis of the problems of distance learning German in pandemic conditions

This article discusses the problems of distance learning German in a pandemic. The author came to the conclusion that distance learning during the coronavirus pandemic revealed the weaknesses of this format: the lack of a complex of German language teaching aids, fully suitable for the remote form of knowledge transfer; teaching German, especially "technical" in the form of distance learning, is less effective in comparison with the traditional form of education; psychological discomfort during the transition from the traditional format of education to distance learning.

Keywords: distance learning; German; pandemic; problems.

Актуальность названной темы бесспорна, ведь пандемия коронавируса, вынудившая всех в срочном порядке переходить на дистанционное обучение, показала нам, что мы к этому не готовы. Не готовы преподаватели и учителя, не готовы и обучающиеся.

Возможности дистанционного обучения применяются уже довольно-таки давно как для самообразования, так и в некоторых вузах в качестве одной из форм образования. Как отмечают А. Л. Назаренко и В. А. Дугарцыренова, «такая форма образования

возможна благодаря использованию в учебном процессе современных информационных и коммуникационных технологий, таких как Интернет, телевидение, электронная почта» [1, с. 72]. Самым главным достоинством данной формы обучения является возможность приобретать знания без посещения учебного заведения. Однако «достоинством» это оказалось далеко не для всех обучающихся и преподавателей, ведь в процессе применения данной формы обучения людьми, вырванными из традиционной формы обучения, это оказалось настоящим испытанием. В процессе применения данной формы обучения, можно сказать, в «экстренных мерах», были выявлены некоторые проблемы, мешающие стать этой форме обучения эффективной на данный момент. Отметим, что пишем данную статью исходя из своего опыта преподавания немецкого языка в техническом ВУЗе и проблемы могут отличаться в зависимости от сферы преподавания, предмета преподавания и пр.

Назовем проблемы дистанционного обучения немецкому языку, выявленные в условиях пандемии:

1. Отсутствие комплекса средств обучения немецкому языку, в полной мере подходящего для дистанционной формы передачи знаний. Так, следует отметить, что самыми распространенными и привычными для преподавателей и учащихся в «пандемийный» период дистанционного обучения оказались именно традиционные формы передачи и получения знаний. При обучении немецкому языку использовались лекции и материалы учебного характера, рассчитанные на самостоятельное изучение обучающимися. Указанное относится и к контролю преподавателя за качеством и объемом полученных знаний. Как и при традиционной форме обучения, для этого использовались семинары, тестирование и пр. Однако эта «традиционность» перешла в режим «онлайн», и в процессе практического использования выяснилось, что, несмотря на привычность, для данного формата обучения она не совсем подходит, в особенности с учетом специфики немецкого языка в техническом ВУЗе. Наиболее подходящей формой обучения в данном случае, по моему мнению, является семинар. Интересен также опыт с применением учебных видеофильмов. Однако важное место в процессе обучения немецкому языку отводится лекциям, которые в режиме «онлайн» как раз наименее эффективны. Свою неэффективность показали и традиционные методы контроля за уровнем и качеством знаний, ведь, к

примеру, тест и контрольную работу намного проще написать дома с «интернетом под рукой», чем в аудитории. Таким образом, по мнению авторов настоящего исследования, следует разработать комплексные программы дистанционного обучения иностранным языкам и способы проверки знаний для вузов, чтобы не терять «эффективность» обучения.

2. Обучение немецкому языку, в особенности «техническому», в форме дистанционного обучения менее эффективно в сравнении с традиционной формой обучения. По мнению авторов исследования, указанное объясняется утомляемостью обучающихся, ведь им необходимо получить большой объем знаний по нескольким дисциплинам подряд, при этом находясь у экрана монитора. В частности, о таком факторе, как утомляемость, говорят и Е. А. Чигирин, Л. Ю. Витрук, Т. Ю. Чигирина [2]. По нашему мнению, тут играет роль и тот факт, что обучающийся находится в своей «зоне комфорта» – дома, в своем кресле перед компьютером, а иногда и с ноутбуком в кровати, естественно, уже сама обстановка не предполагает настрой на обучение. Люди, которые осознанно обучаются в дистанционном формате, как правило, настроены на такую форму обучения, они знают, как именно «эффективно» обучаться в таком формате. Студенту же, которого «выдернули» с традиционной лекции, приспособиться намного сложнее. По мнению авторов настоящего исследования, в вузах необходимо проводить семинары на тему «Эффективное дистанционное обучение», перечислять правила поведения в условиях дистанционного обучения для получения высокого результата.

3. Психологический дискомфорт при переходе с традиционного формата обучения на дистанционное. Здесь следует подчеркнуть, что, безусловно, данный момент усугубился и обстановкой пандемии, сопутствующих ей страха и паники. Однако, помимо этого, следует отметить и то, что студентами тяжело переносилась вынужденная самоизоляция, лишение обычного, привычного образа жизни, общения с друзьями и сокурсниками. Можно сказать, что у ребят «отобрали» студенческую жизнь в обычном ее понимании. Естественно, такой настрой не мог хорошо отразиться на процессе обучения. По нашему мнению, частичное внедрение дистанционного обучения в обычный период воспринимался бы студентами в психологическом плане намного легче.

Таким образом, дистанционное обучение в период пандемии коронавируса выявило слабые стороны данного формата: отсутствие комплекса средств обучения немецкому языку, в полной мере подходящего для дистанционной формы передачи знаний; обучение немецкому языку, в особенности «техническому», в форме дистанционного обучения менее эффективно в сравнении с традиционной формой обучения; психологический дискомфорт при переходе с традиционного формата обучения на дистанционное. Безусловно, данный формат обучения имеет место быть и даже «должен быть». Однако для того, чтобы в рядовых ВУЗах с традиционной формой обучения этот формат «прижился», необходимо решать выявленные практикой проблемы.

Литература

1. Назаренко, А. Л. Дистанционное обучение иностранным языкам: принципы, преимущества и проблемы / А. Л. Назаренко, В. А. Дугарцыренова // Вестник Московского ун-та. – Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2005. – № 1. – С. 71–76.

2. Чигирин, Е. А. Опыт реализации дисциплины «иностраный язык» в дистанционном формате в техническом вузе / Е. А. Чигирин, Л. Ю. Витрук, Т. Ю. Чигирин // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. – 2020. – № 32. – С. 65–71.

УДК 372.881.111.1:81'243:37.018.43:378.147

Сеничкина О. А., Китаева Е. М.

Санкт-Петербургский государственный университет

КАК ПРЕПОДАВАТЬ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК: В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ ИЛИ В КЛАССЕ?

В статье рассматриваются преимущества и недостатки проведения занятий по английскому языку в дистанционном формате. Отмечается, что предварительные исследования ведения занятий на конференц-платформах говорят о том, что для успешного и эффективного проведения занятий требуется разработка соответствующих протоколов ведения учебной деятельности, равная техническая оснащенность всех участников процесса и разработка методик работы в дистанционном формате. Опросы студентов и преподавателей показывают, что при работе в дистанционном формате важным остается непосредственное общение студентов между собой и с преподавателем.

Ключевые слова: обучение в дистанционном формате, жесткие и мягкие навыки, навыки самоорганизации

O. A. Senichkina, E. M. Kitaeva

Saint Petersburg State University

How to teach foreign languages: in class or through distance learning?

The article is aimed to show strong and weak aspects in the distance learning of the English language. Preliminary studies show that in order to conduct classes in the distant format effectively, the appropriate protocols should be designed, equal technological opportunities for all parties involved in the process should be provided, and methodologies efficient for the distance learning should be developed. Interviews with students and teachers carried out during the experiment reveal that face-to-face communication remains among students and teachers in priority.

Key words: distance learning, hard and soft skills, self-skills

Прошедший 2020 г. создал уникальную среду для эксперимента по проведению занятий в дистанционном формате. В данном исследовании под дистанционным форматом мы понимаем проведение занятий на конференц-платформах (Skype, Zoom, MS TEAMS, etc.) с применением различных программ/технологий. Цель исследования состояла в предварительном осмыслении положительных/отрицательных сторон ведения занятий в дистанционном формате, реакции студентов и преподавателей на «существование» в предложенном формате, влияние виртуальной среды проведения занятий на формирование hard, soft и self-skills и выработку эффективных стратегий работы.

Многочисленные исследования последних лет показывают и доказывают, что в процессе обучения в высшей школе студенту необходимо формировать и развивать не только жесткие (hard skills), но и мягкие (soft) навыки. Кратко и полно все необходимые навыки представлены в OECD отчете. В соответствии с определением международной группы участников OECD Future of Education and Skills 2030, навыки – это возможность, способность и умение осмысленно и ответственно применять свои знания для достижения поставленной цели. Навыки являются частью целостной концепции компетентности, предполагающей мобилизацию знаний, навыков, ценностных установок для решения сложных задач [1].

В данной работе под soft skills мы имеем в виду широкий спектр свойств и качеств студента (практически все позитивные качества личности), необходимых для успешного взаимодействия с другими людьми, исключая узкоспециализированные знания. Отдельно выделяются self-skills, под которыми подразумевается совокупность метанавыков, включающих самодисциплину и самоорганизацию. Мы определяем «жесткие навыки» (hard skills) как знания и умения, необходимые для осуществления профессиональной деятельности. Именно за hard skills студенты приходят в ВУЗ. Однако исследования Гарвардского университета, Фонда Карнеги утверждают, что профессиональный успех обусловлен уровнем сформированности и развития мягких навыков на 75–85 % и только 15 % связаны с жесткими навыками [2]. Формирование целого спектра soft skills связано в основном с очным общением. Актуальной является задача выработки сбалансированного подхода к профессиональному обучению, позволяющего формировать все навыки в процессе обучения и отвечающего всем вызовам современного цифровизированного общества.

Рабочие программы учебных дисциплин постоянно подвергаются актуализации в связи с изменением требований к специалистам, высокими темпами роста цифровизации и обновления контента. В последние годы разнообразие учебных материалов претерпело значительные изменения: расширение образовательного пространства за счет интернета, платные и в свободном доступе платформы, большой выбор учебников в электронном и бумажном виде и т. п. Практически безграничный выбор и доступность материалов, новизна и интересность контента и т. п. породило ряд мифов, наиболее распространенные из которых:

«теперь все есть в интернете и можно всему научиться самому», но оказалось, что наряду с высококачественным контентом идет контент вредоносный (например, видео на YouTube «Пассив» на 5 минут). О полноценном формировании жестких навыков в подобных условиях не может быть и речи.

«никуда не надо ходить, все есть в моем компе», но отсутствие или значительное сокращение «живого» общения снижает мягкие навыки (soft skills) (умение войти в новый коллектив, работать в команде, поддерживать ровные рабочие отношения, разрешать конфликтные).

«я могу составить свой индивидуальный график и заниматься, когда мне удобно», но успех этого подхода упирается в self skills. Мечтать и планировать значительно легче, чем дисциплинированно следовать намеченному плану, даже если план составлен хорошо.

Но даже несмотря на все недостатки, новый мир цифровых возможностей в образовании, бесспорно, оказался очень привлекательным и эффективным. Казалось, что мы готовы к качественному скачку в образовании. Вопрос стоял о разумном и сбалансированном применении цифровых технологий в обучении.

До вынужденного масштабного перехода на дистанционное обучение исследователи говорили, что использование цифровых технологий в образовании приводит к изменениям в общении и отношениях преподаватель/студенты и студенты/студенты. Более того, ориентация на интенсивное использование цифровых ресурсов может оказать негативное влияние на развитие мягких навыков [3].

Нами были проведены исследования, направленные на выявление оптимального соотношения дистанционных и очных форм обучения ESP. Суть эксперимента заключалась в применении трех стратегий (St), каждая из которых включала различный объем применения цифровых технологий в процессе занятий, а именно 80 %, 60 % и 45 % времени. В это время студенты (72 обучающихся) работали самостоятельно/под руководством преподавателя по разработанным или подобранным для них материалам. Для работы в классе применялась технология «перевернутого класса».

Т а б л и ц а 1. Стратегии ведения занятий с применением цифровых технологий

Стратегии	Применение цифровых технологий в образовательном модуле	
St1	(80%)	Студенты работают по разработанным материалам, но при этом отведено время на проведение очных занятий
St2	(60%)	Студенты работают по разработанным материалам. Работа в аудитории проводится в парах/мини группах
St3	(45%)	Студенты работают по разработанным материалам. Работа в аудитории включает все формы ведения занятия

Более 80 % процентов опрошенных студентов считают St 3 наиболее эффективной, что было подтверждено результатами тестирования. При тестировании обучавшихся по St 3 в сравнении с St 1 и St 2 меры центральной тенденции смещены в сторону больших значений. Приблизительно 90% считают отсутствие вовлеченности в образовательную среду и низкую мотивация к регулярному обучению основным недостатком St 1 и считают ее скорее вспомогательной стратегией. В отношении St 2 нет однозначного мнения, основным преимуществом по сравнению с St 1 указывается, что общение поощряется, однако не требуется на регулярной основе. Также проведенные психодиагностические тесты (WAM, Self-esteem, Sociometry) подтвердили, что St 3 создает наиболее благоприятные условия для развития мягких навыков, хотя приемлема комбинация всех трех стратегий в зависимости от целей изучаемого модуля.

В течение «дистанционного» семестра в зависимости от целей модуля также проходило обучение по трем описанным выше стратегиям с той лишь разницей, что очные занятия были заменены на очные дистанционные. В результате проведенной работы установлено, что в условиях дистанционного обучения St 3 и St 2 отмечались как более эффективные, по сравнению с St 1, так как эти две стратегии подразумевают больший процент очного взаимодействия. Отличием по сравнению с первым «очным» этапом эксперимента является то, что St 2 признается такой же эффективной, как St 3, что в основном связано с рядом трудностей технического плана и разницей во времени в различных часовых поясах.

В процессе последнего (на 100 % дистанционного для всех участников учебной группы) семестра проводился опрос на предмет удовлетворенности дистанционным обучением и возможности продолжать учиться и учить дистанционно. Отношение к подобному формату претерпело ряд метаморфоз; так, в самом начале семестра дистанционный формат вызвал сугубо негативные эмоции и раздражение, связанные с организационными моментами, необходимостью изучить/освоить новые платформы и т. д. Далее (приблизительно на 3 неделе обучения) последовал краткосрочный подъем в оценках, связанный в первую очередь с теми возможностями, которые дают цифровые технологии, а именно широкий спектр интерактивных материалов, эффект новизны и др. Вскоре недовольство

опять начало возрастать. Несмотря на визуально высокую посещаемость (показатели лучше, чем при очном обучении) оказалось, что часть студентов только присутствуют, но не работают, стала накапливаться усталость от целого ряда недостатков дистанционного обучения, например технические накладки во время проведения урока, обескураживает обратная корреляция при проведении текущего контроля (более «слабые» студенты отправляют идеальные работы на 100 % выполненные верно, а у «сильных» студентов процент выполнения заданий колебались в пределах 78–86 %), студенты сдают с задержкой или не сдают работы, ссылаясь на низкое качество связи, что, бесспорно, демотивирует и раздражает других студентов и преподавателей. Даже в условиях проведения очных занятий с привлечением конференц-технологий 97 % опрошенных считают, что переход на 100 % дистанционное обучение на постоянной основе неприемлем. При этом в первую очередь указывается как негативный фактор отсутствие очного общения со студентами и преподавателями. Занятия в формате видео конференций не являются эквивалентом аудиторных занятий из-за следующих факторов:

Неравенство условий студентов в виртуальных классах, связанное с объективными причинами: доступная скорость интернета, не унифицированность оборудования (планшеты, компьютеры телефоны различных конфигураций и мощностей) и субъективными причинами: место выхода в интернет (жилищные условия, например, сосед ко комнате), страх камеры.

Полное отсутствие невербального общения. Невозможность обмена невербальной информацией значительно затрудняет краткосрочную коррекцию (увеличить или снизить скорость во время лекции, остановиться подробнее на непонятном моменте и т. д.).

Скорость реакции снижена за счет технических ограничений средств связи (задержка звука).

Несоблюдение этических нормативов, присущих рабочему месту (соответствующий дресс-код, включенная камера, фоновая картинка) выступает сильным демотиватором.

Несоблюдение технологий здравоохранения (увеличение нагрузки на глаза, монотония).

Необходим высокий уровень сформированности self-skills (самоорганизация и т. д.).

Итак, как в очном, так и в дистанционном формате обучения приоритетными у студентов и преподавателей являются те стратегии, которые подразумевают общение, так как именно они обеспечивают оптимальные условия для развития всех трех видов навыков. Очные занятия с привлечением телекоммуникационных технологий не могут полностью заменить очные занятия в аудитории, однако благодаря ряду преимуществ, при условии выработки протокола, включающего соблюдение этических нормативов, могут успешно применяться в обучении.

Литература

1. OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework. SKILLS FOR 2030 https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf; retrieved 25.01.21
2. Duncan, G, Dunifon, R. 2012, Soft-Skills and Long-Run Labor Market Success. In S. Polachek, K. Tatsiramos (Ed) 35th Anniversary Retrospective (Research in Labor Economics, Volume 35), Emerald Group Publishing Limited, 313–3393.
3. Alves, P., Miranda, L., Morais, C. 2015. The Importance of Virtual Learning Environments in Higher Education. In Fonseca D, Redondo E (Ed), Handbook of research on applied e-learning in engineering and architecture education. USA: IGI Publishing, 404–425.

УДК 372.881.111.1:811.111:378.147(=581)

Тимофеева Е. К.

Санкт-Петербургский государственный университет

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В РУССКОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена описанию особенностей обучения китайских студентов произношению английского языка в российском вузе на основе национально-ориентированного подхода. В статье рассматривается ряд отличий и схожих черт фонетических систем английского и китайского языков, а также приводятся некоторые приемы, позволяющие повысить качество обучения английскому произношению в китайской аудитории.

Ключевые слова: обучение английскому произношению; китайские студенты; национально-ориентированное обучение; фонетические системы; методика обучения студентов-иностранцев.

E. K. Timofeeva

Saint-Petersburg State University

Teaching english pronunciation to Chinese students in Russian environment

The article describes the features of teaching English pronunciation to Chinese students at a Russian university based on a nationally-oriented approach. The article discusses a number of differences and similarities between phonetic systems of the English and Chinese languages, as well as some techniques to improve the quality of teaching English pronunciation classes in a Chinese audience.

Keywords: teaching English pronunciation; Chinese students; nationally oriented education; phonetic systems; foreign students teaching methodology.

Предлагаемая статья посвящена проблемам обучения восточных студентов иностранному (английскому) языку в России. В центре нашего внимания находится фонетическая сторона речи китайских студентов, овладение которой осложнено ситуацией русской среды. Анализ звуковых систем контактирующих языков позволяет нам выявить фонетические трудности восточных студентов, возникающих под влиянием родного и первого иностранного языка.

Говоря о фонетических проблемах китайских студентов, нельзя не задуматься об особенностях преподавания иностранного языка и общих принципах обучения в Китае. В этой стране преобладают коллективистские стратегии поведения и ориентация на некоммуникативное обучение, китайские классы могут насчитывать до 60 человек, поэтому учащиеся не имеют возможности полноценно общаться друг с другом и с учителем. В таких условиях произношению практически не уделяется внимание, основой китайской методики преподавания иностранных языков является в основном обучение одному языковому аспекту – грамматике и одному виду речевой деятельности – письму.

В Китае существует огромная пропасть между письменным и разговорным языком, навыкам письма исторически придается первостепенное значение. Письменные памятники свидетельствуют о том, что китайский язык – один из древнейших языков на Земле. Письменный язык был одним из важнейших факторов, обеспечивающих непрерывность культурной традиции и преемственность развития китайской цивилизации на протяжении всей ее долгой истории. Китайскую письменность обычно называют иероглифической

или идеографической. Изначально звучание и значение иероглифа были нераздельны, в древнем Китае знак создавался для обозначения слова и приобретал значение этого слова. Кроме того, в китайском языке существует значительное число диалектов, которые образуют восемь основных диалектных групп: северные диалекты, диалекты провинции Цзянсу и Чжэцзян, хунаньские диалекты, диалекты *хакка* – выходцев из северных провинций и некоторых других провинций юга страны, северофуцзяньские, южнофуцзяньские диалекты, а также диалекты *юэ* провинции Гуандун. Между этими диалектами существуют различия в фонетике, при крайней необходимости можно объяснить, написав иероглифы на бумаге или нарисовав их рукой в воздухе. Благодаря единой для всего Китая иероглифической письменности диалекты имеют сходную грамматику и лексику, однако их фонетика настолько отличается, что носители различных диалектов могут испытывать значительные трудности при общении. Фонетическое различие диалектов затрудняет междиалектное общение, несмотря даже на то, что диалекты связаны регулярными звуковыми соответствиями [4].

К причинам фонетических трудностей носителей китайского языка можно отнести и тот факт, что китайский язык – слоговой, а английский, так же, как и русский, – фонемный. Одно и то же звучание неодинаково оценивается носителями разных языков. В фонемных языках кратчайший звуковой отрезок потока речи – фонема – одновременно создает значащую единицу – морфему, а в слоговых языках морфема совпадает со слогом, ни один элемент слога не может сам по себе выступать в роли значащей единицы. Можно сказать, что звуковые единицы слоговых языков несоизмеримы с фонемами [1].

Перечисленные выше особенности являются причиной фонетических трудностей студентов из КНР и диктуют необходимость искать пути решения фонетических проблем. Для оптимизации учебного процесса мы учитываем языковые, культурные и психологические отличия студентов. В частности, необходимо принимать во внимание особенности мышления китайских студентов, что предъявляет особые требования к способам и методам преподавания произношения. У большинства китайских студентов развит особый вид мышления. Иероглифическая система письма, где каждый иероглиф китайского языка – это выражение смысла некоего перцептивного образа с помощью «картинки», прочно укоренилась в сознании китайцев, поэтому им необходимо иллюстративное по-

яснение речи [2]. Ценность наглядности в китайской аудитории, в первую очередь, состоит в том, что «мобилизует психическую активность учащихся», а именно: вызывает интерес к занятиям, что расширяет объем усваиваемого материала, снижает утомляемость, облегчает весь процесс научения [6].

Новейшие мобильные и облачные технологии позволяют максимально реализовать принцип доступности и наглядности в китайской аудитории, предоставляют нам неограниченные возможности для использования презентаций с применением изобразительных и условно-графических средств наглядности, способов и условий успешной интеграции мобильных технологий в учебный процесс, разработку интерактивных форм учебной деятельности [5]. Мы рассматриваем новые форматы заданий и упражнений для развития фонетических навыков на базе мобильных приложений, рассматриваем мобильные системы тестирования и опроса, инструменты для создания мобильных тестов.

Так, например, тестирование фонологической компетенции китайских студентов с помощью интернет-сервиса «Kahoot» – сервиса для создания и проведения интерактивных тестов в игровой форме в режиме онлайн, тест промежуточного контроля по теме «Артикуляторная фонетика». В формате на множественный выбор представлены задания, например, на определение органа речи по профилю речевого аппарата, на определение звуков по положению органов речи на картинке, на определение характеристики звука [3].

Цифровая наглядность сама по себе представляет особую область научного интереса, вызывает целый комплекс требуемых умений и навыков. При этом огромную роль играют способы и форматы визуализации информации. Поэтому в дистанционном образовании преподаватель должен быть способен использовать непосредственно дополненную реальность как новый вид цифровой наглядности, что позволяет повысить эффективность обучения.

Литература

1. Бондарко, Л. В. Основы общей фонетики / Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкая, М. В. Гордина. – СПб. – 2004. – 160 с.
2. Колесниченко, М. А. Социолингвистическая адаптация иностранных студентов СПбГУ и ДВФУ к новым условиям обучения: фонетический аспект / М. А. Колесниченко, М. О. Пивоварова // Тестология. Матер. XLVI междунар. филол. конф.

13–22 марта 2017 г. Санкт-Петербургский гос. ун-ет. – СПб.: фонд «Университет», 2018. – С. 121–125.

3. Павловская, И. Ю. Игровой фонетический онлайн-тест: статистический анализ результатов китайских и российских студентов / И. Ю. Павловская, Н. А. Королева // Тестология. Научно-методический журнал. – № 2(14). – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2020. – С. 77–89.

4. Тимофеева, Е. К. Методика обучения английскому произношению студентов – носителей китайского языка.: дисс. ... канд. пед. наук. – СПб. – 2011. – 199 с.

5. Титова, С. В. Мобильное обучение иностранным языкам / С. В. Титова, А. П. Авраменко. – М.: Икар, 2014. – 224 с.

6. Чжан, Л. Использование пейзажной живописи в процессе развития русской речи китайских студентов: дисс. ...канд. пед. наук. – М. – 2007. – 230 с.

УДК 81'243:37.018.43:378.147

Титкова С. И.

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Сегодня преподавателю иностранного языка важно понимать особенности образовательного процесса в условиях дистанционного обучения. Знание этой специфики поможет правильно выстроить отношения со студентом, использовать такие методические приемы, которые отвечали бы запросам учащегося, и таким образом создать для него максимально комфортную обстановку, не потерять, но сохранить его работоспособность и, следовательно, повысить эффективность обучения. В настоящей статье анализируются результаты опроса студентов, проведенного Институтом международных отношений (Монтерей, США), и предлагаются некоторые методические рекомендации как путь решения проблем, указанных учащимися.

Ключевые слова: информатизация, он-лайн обучение, дистанционное обучение.

S. Titkova

Lomonosov Moscow State University, Russia

Specifics of educational process organization in the context of distance learning

Today, it is important for a teacher of a foreign language to understand the peculiarities of the educational process in the context of distance learning. Knowledge of these specifics will help to properly build relationships with the

student, use such methodological techniques which meet the needs of a student. That will contribute to create the most comfortable environment for him, not to lose, but to maintain his efficiency and, consequently, increase the effectiveness of training. This article analyzes the results of the survey conducted by Monterey Institute of International Studies (USA), and proposes some ways to solve the problems identified by students.

Keywords: informatization, online learning, distance learning.

Основной характеристикой современного учебно-образовательного процесса является его информатизация, обусловленная необходимостью дистанционного обучения. Новые условия работы создают множество проблем как для преподавателя, так и студента, анализ которых помогает преподавателям правильно выстраивать отношения с учащимися, использовать адекватные методические приемы, создавать максимально комфортную обстановку на занятиях и таким образом повышать эффективность обучения.

Целью нашего исследования является анализ результатов опроса учащихся Института международных отношений (Монтерей, США) и поиск путей решения указанных ими проблем в приложении к преподаванию иностранных языков вообще и русского как иностранного в частности.

В опросе, проведенном Монтерейским институтом международных Отношений (MIIOS, USA) осенью 2020 г., участвовало более 260 учащихся мастерской программы, т. е. молодые люди с как минимум четырехлетним опытом обучения в университетах и колледжах США и других стран, что свидетельствует об их «учебной зрелости». Руководством института было предложено всего три вопроса:

какие положительные стороны курса вы можете отметить, а что, на ваш взгляд, нуждается в доработке;
как можно улучшить онлайн работу;
какие еще пожелания вы бы хотели высказать.

Как отметил проректор института, опрос показал отсутствие единого отношения к дистанционному обучению: одни студенты ответили, что испытывают большие трудности, а другие, наоборот - что чувствуют себя комфортно в информационной среде. Поэтому приведенные ниже темы и проблемы представляют собой обобщение предпочтений, выраженных студентами.

Первый круг проблем связан с вопросами адаптации курса к информационной среде в целом и удаленному обучению в частности. Учащиеся оценили преимущества тех курсов, которые были целенаправленно модифицированы под онлайн обучение и написали о пользе записанных (recorded) преподавателем лекций, которые дают им возможность самостоятельно и в удобное время вернуться к материалу занятий. Кроме того, они отметили необходимость взаимодействия с преподавателем и общения друг с другом через участие в дискуссиях и различного рода обсуждениях. Данные комментарии учащихся легли в основу следующих общеметодических положений:

- специфика дистанционного обучения диктует необходимость создания самостоятельного онлайн курса, поскольку в основе построения очного и дистанционного курса лежат разные методические принципы и автоматическая конвертация очного курса в онлайн формат приводит к неудовлетворительным результатам;

- аудиозаписи – важное подспорье в онлайн курсе, они дают возможность вернуться к материалу, но есть опасность, что если это запись лекции, то студент будет пропускать основные занятия, поэтому записанные материалы должны дополнять, а не повторять лекцию;

- общение является неотъемлемой частью любого курса и особенно курса по иностранному языку, поэтому на каждом занятии нужно использовать различные формы активного взаимодействия учащихся: для этого открывать сессионные залы, проводить опросы, создавать группы для выполнения заданий, таких как написание совместных текстов, подготовка «соц. опросов» и анализ их результатов.

Вторая группа проблем, выявленных в ходе опроса, связана непосредственно с организацией и содержанием урока, а также с коммуникацией между преподавателем и студентом. Учащиеся выразили желание иметь ясно сформулированные преподавателем требования к работе, контрольные списки заданий, а также гибкие сроки выполнения домашней работы. Они отметили необходимость более четкой организации курса, более упорядоченной последовательности работы и ограничения количества цифровых инструментов и платформ, используемых на отдельном уроке и курсе в целом.

В связи с этими комментариями, а также исходя из собственного опыта работы мы сформулировали следующие методические рекомендации:

- выкладывать на экране в качестве канвы урока заранее прописанный план с подготовленными примерами заданий, вписывать в него ответы студентов с выделением (цветом или специальным шрифтом) исправлений, «проблемных зон», а затем размещать этот, уже прокомментированный живой урок на общем сайте;

- использовать максимальное количество наглядного материала, который работает на систематизацию знаний: таблицы, схемы, рисунки;

- группировать и выкладывать активную лексику занятий, синхронизировать ее с грамматическим материалом;

- снизить темп урока, максимально четко формулировать задание к каждому упражнению;

- при планировании и проведении урока иметь в виду тот факт, что в удаленном обучении уходит больше времени на выполнение заданий, чем при работе в аудитории;

- придерживаться принципа ритуальности, избегать спонтанности и сохранять привычную структуру урока, повторять знакомые формулировки заданий;

- следовать принципу пошаговости и строгой логики представления нового материала, а также наличия в заданиях небольшого количества трудностей. К сожалению, в условиях онлайн обучения нам пришлось отказаться от модели обучения Синтез 1 – Анализ – Синтез 2, а также от широкого языкового контекста и максимально естественного потока речи, который одновременно включает, во-первых, уже пройденный лексико-грамматический материал, во-вторых, лексико-грамматическое ядро настоящего урока, в-третьих, материал на опережение и наблюдение. Наш опыт показал, что избыточность незнакомого и непонятного материала в новых условиях не только не интенсифицирует познавательную деятельность учащихся, но и нервирует их и снижает интерес к уроку.

Отдельно хочется сказать о содержательном наполнении курса по иностранному языку. В условиях, когда учащиеся находятся вне языковой среды, не имеют возможности лично общаться с преподавателем как носителем другой культуры и таким образом лишены культурного контекста общения, важно обращать особое внимание

на содержание учебных текстов и материалов. Мы считаем, что в них должно быть максимум страноведческой информации: культурно-исторической, социально-политической и бытовой. Так, лексико-грамматический материал может быть представлен в текстах и даже упражнениях, отражающих биографии писателей, композиторов, художников и известных исторических деятелей страны изучаемого языка, а также современные происходящие там события.

УДК 811.112.2:81'276.5:378.18:378.147

Шведова О. В.

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

ЗНАКОМСТВО СТУДЕНТОВ С НЕМЕЦКИМ МОЛОДЁЖНЫМ СЛЕНГОМ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ ИХ ЯЗЫКОВОЙ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматриваются особенности современного молодёжного сленга в Германии и знакомство с ним студентов с целью актуализации их лексического запаса и культурологических знаний.

Ключевые слова: молодёжный сленг; источники и особенности; «молодёжное слово года»; возможности дидактического использования

O. V. Shvedova

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

Knowledge of students with a German youth slang with the purpose of increasing their language and extralinguistic competence

The article discusses the features of modern youth slang in Germany and the acquaintance of students with it in order to actualize their vocabulary and cultural knowledge.

Keywords: youth slang; sources and features; "Youth word of the year"; possibilities of didactic use

Главными характеристиками молодёжного сленга являются его актуальность и изменчивость, а факторами, на него влияющими, – возраст, окружающая среда, воспитание, социальные медиа, глобализация и межкультурные влияния (например, в Германии *Türk-*

Deutsch) [1]. Отдельно нужно упомянуть цифровые технологии и повсеместное проникновение во все сферы жизни английского языка, приведшее к своеобразному языковому явлению, получившему название *Denglisch*. Сам термин является примером лексической контаминации, характерной черты молодёжного сленга наряду с юмором и частыми преувеличениями.

За стремлением молодых людей создать свой собственный язык кроется стремление к самоидентификации и созданию таким образом барьера между собой и / или своей субкультурой и остальным миром, включающим и собственных родителей, и общество в целом. Доминирующими при этом становятся слова, относящиеся к тематике, волнующей подростковый возраст: школа, внешность, секс, а для молодёжи старшего возраста – работа, увлечения, политика. При этом лексика молодых людей одного региона отличается от лексики другого, а большинство слов в своём употреблении очень «быстротечны». И лишь немногие, такие как *cool* или *geil*, закрепляются в языке надолго, но и они, сначала сосуществуя параллельно со вновь появившимися синонимами, такими как *fly*, в настоящее время вытеснены новым синонимом «*lit*» (англ.: Круто!)

Около 2010 г. в обиход входит термин *Kiezdeutsch*, «дворовый немецкий», «немецкий городских кварталов». Однако в разговоре немцы употребляют это название и для обозначения «отстойного места». Защитники литературного языка ожесточённо борются с ним, поскольку «этот сленг «школьных дворов» обезображивает наш язык» – полагают они [2]. «Ерунда! – возражает им лингвист Х. Визе. – Это такой же диалект, как швабский и баварский, который часто намного логичнее стандартного языка». Действительно, «Дайка мне гуттенбергнуть», то есть спечатать (списать) домашнее задание, звучит не только выразительно, но и познавательно, так как в основе имя Иоганна Гуттенберга, изобретшего в 15 веке книгопечатанье.

Бытовой сленг обычно шутив. Ср.: *Deine Mudder liegt bei Aldi unter der Kasse*. («Твоя мамаша валяется в «Альди» (крупная сеть дешёвых универсамов) под кассой»). То есть, пошла в «Альди» и застряла там).

Появляются такие слова, как *Bildungsschuppen* (образовательный сарай) как синоним школы (*Endlich brauche ich den Bildungsschuppen nicht mehr sehen!* – Наконец-то мне не нужно больше смот-

реть на этот образовательный сарай!). *Checkerbraut* («хорошо секущая невеста», т. е. умная женщина) – *Die Pia ist echt ne Checkerbraut*.

Что когда-то началось как шутка с целью привлечь внимание к орфографическим ошибкам в *Facebook*'е, превратилось в неотъемлемые элементы языка интернета, вокруг которого возник Нуре – шумиха, ажиотаж, «раскрутка», а также вброс заведомо ложной информации: “*Willst’e ihn hypen?*”. Или *napfixen* – дремать во время просмотра фильма (от англ. *nap* – лёгкий сон, дремота и *Netflix* – американская компания, занимающаяся производством фильмов и сериалов).

Существуют аналоги русских выражений: *abrippen* – «стачить», «содрать»: *Hast du die Musik abgerippt?* - *Nein, im Saturn gekauft.* – «Ты эту музыку содрал? – Нет, купил в «Сатурне». В 2020 году в связи с пандемией коронавируса из английского приходит существительное *dabbing* – чихать или кашлять, закрывая лицо локтем, чтобы не заразить окружающих.

С 2008 г. в Германии издательством Langenscheidt совместно с журналом *Spiegel* проводится конкурс на молодёжное слово года на основании проведённого голосования среди молодых людей [3]. Здесь речь идёт не только о старшеклассниках, но и о студенческой молодёжи, так что тематика расширяется и включает в себя и подростковые проблемы, и проблемы общественно-политической жизни.

Самыми удачными неологизмами молодёжного сленга, подтвердившими свой «знак качества» продолжительным существованием, были, например, следующие:

2015	Smombie	Smartphone + Zombie	смартфон + зомби
	merkeln	Angela Merkel	не принимать никаких решений
2016	ibims	Ich bin's.	Это я.
2017	tinderjährig	По аналогии с minderjährig- не совершеннолетний	Достаточно взрослый, чтобы использовать Tinder – коммерческое приложение (Mobile-Dating-App) для краткосрочных знакомств
	isso	Ist so.	Это так. О'кей.

2018	nice	nice (англ.)	хорошо, мило, красиво
2019	Klimajugend	=	Молодёжь, участвующая с 2015 года по пятницам в манифестациях против загрязнения окружающей среды и изменения климата
2020	lost	lost (англ.)	потерянный, запутавшийся, погибший

Что касается последнего слова, то оно используется молодыми людьми в самых разных ситуациях. Если ты *lost*, значит ты не представляешь себе, что творится вокруг тебя и как тебе быть. И, пожалуй, ещё ни одно слово не коррелировало так с сегодняшней ситуацией, когда не только молодые люди, и не только Германия, но и всё человечество перед угрозой коронавируса чувствует себя *lost* [4].

Поскольку молодёжный сленг неотъемлем от молодёжной культуры в целом и конкретно культуры Германии, знакомство студентов с тем, как говорят их сверстники, представляется само собой разумеющимся. При этом разговор о молодёжной культуре (субкультурах, политической и экологической ориентации молодёжи, а также молодёжном искусстве) представляется целесообразным не только в группах, специализацией которых является социальная работа и работа с молодёжью, что естественно, но и во всех группах и при разговоре о свободном времени, и при обсуждении проблемы семьи (отношения родителей и детей), и при изучении темы «Германия», и во время дискуссий о проблемах студенческой жизни в немецких университетах. При разговоре о выборе профессии отступление о том, как звучат некоторые профессии на молодёжном сленге, – это отдых между более сложными заданиями. В рамках занятий деловым языком, обсуждая тему работы в офисе и электронной переписке, студенты с удовольствием расшифровывают сокращения, принятые среди молодых людей в немецких эсэмэсках, как то: *biba- bis bald* (до скорого), *grüdi – grüß dich* (привет), *brahi! – brauche Hilfe!* (нужна помощь!), *gn8 – gute Nacht (acht-8)* и др.

С темой сленга в молодёжной среде могут быть связаны и конкурсные переводы художественных текстов. Так, перевод отрывков из самого нашумевшего молодёжного романа последнего десятилетия, «*tschick*» В. Херндорфа, ставшего особенно известным благодаря экранизации («Гуд бай, Берлин»), изобилующего молодёжным сленгом, вызвал необычный интерес студентов.

Подводя итог сказанному, хочется ещё раз подчеркнуть необходимость знакомства наших студентов не с застывшим «подлежащим изучению» языком как «вещи в себе», а языком живым, развивающимся и ярким.

Литература

1. <https://www.allesprachen.at/blog/jugendsprache>. SPIEGEL ONLINE - 29.03.2017.
2. <https://www.langenscheidt.com/jugendwort-des->
3. <https://www.springer.com/de/book/9783531143835>
4. <https://de.wikipedia.org/wiki/Hip-Hop-Jargon#fly>

* *
*

УДК 808.5

Степанов С. П.

Санкт-Петербургский государственный экономический университет

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА КАК ОТРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ДИНАМИКИ

Речевое поведение социума со временем претерпевает определенные изменения. Исследуются новейшие этикетные формулы приветствия и прощания, появившиеся в речевой практике современника в последнее время, а также формы обращения к незнакомцу/незнакомке. Они осмысляются как языковое отражение изменившегося и меняющегося социума.

Ключевые слова: речевой этикет, формулы приветствия, формулы прощания, речевое поведение, формы обращения к незнакомцу/незнакомке.

S. P. Stepanov

Saint-Petersburg State University of Economics

Some peculiarities of contemporary russian discourse as a reflection of social dynamics

The speech of the society, including the models of speech etiquette, undergoes certain changes. The newest forms of greetings and leave-taking that have recently started being used in the speech of present-day native speakers as well as forms of addressing a male and a female stranger are analyzed. They are interpreted as a linguistic reflection of a changed and changing society.

Keywords: speech etiquette, forms of greetings, forms of leave-taking, speech behavior, forms of addressing a stranger.

В речевой практике носителей русского языка новейшего времени, то есть в течение последних десяти-пятнадцати лет, наблюдаются несколько интересных процессов, происходящих как на уровне лексики [1]–[4], так и грамматики [5], [6], в том числе, естественно, и в ее словообразовательном пласте [6]. Один из процессов, относящийся к области речевого этикета, будет рассмотрен в настоящей публикации.

Несомненно, что формулы, которые относятся к области речевого этикета, связаны с жизнью социума и коммуникацией внутри

него [6]. В связи с данным обстоятельством представляют интерес некоторые этикетные формулы, которые возникли буквально на наших глазах в течение последних нескольких лет.

Обращают на себя внимание две особенности данных формул. Первая состоит в том, что изменения в области экстралингвистической реальности вызывают изменения в речевом поведении современника. Вторая заключается в грамматическом оформлении появившихся таким образом этикетных формул.

Одна такая формула появилась в результате того, что электронная переписка (и дружеская, и официальная) если не вытеснила полностью, то в значительной мере подвинула переписку традиционную. Не всегда, но довольно часто приходится иметь дело с электронными письмами, авторы которых приветствуют адресата следующим образом: *«Доброго времени суток!»*. Можно понять, почему адресант так поступает: он не знает, в котором часу письмо будет прочитано. Вместе с тем, люди, писавшие и пишущие обычные, нормальные, традиционные письма, теоретически тоже могли бы руководствоваться этой же логикой: им тоже неизвестно, когда письмо будет прочитано; однако вряд ли кто-то в обычном письме будет приветствовать адресата с помощью данной формулы.

Еще с одной формулой в наше время легко столкнуться во время прямого радио- или телеэфира. Приведем примеры. Известный писатель, поэт и публицист Дмитрий Быков, регулярно беседующий с аудиторией в ночное время в программе «Один» на «Эхе Москвы», обычно приветствует свою аудиторию так: *«Доброй ночи, дорогие друзья-полуночники. Что-то у меня творится непостижимое с монитором... Но мы и так с вами обойдемся. Как говорится, ничто нас в жизни не может вышибить из седла»*.

Еще пример из речи того же говорящего: *«Доброй ночи, дорогие друзья-полуночники. У нас сегодня много важных объявлений, прежде чем отвечать на вопросы»* [7].

Как и в случае с предыдущей этикетной формулой (*«Доброго времени суток!»*), имеется экстралингвистическая причина появления фразы *«доброй ночи!»*: формула, которая позволяет здороваться с собеседником ночью, является отражением и прямым следствием изменений в жизни социума; в советские времена диктор телевизионного канала, коих (то есть каналов) было всего два, говорил примерно в 23 часа: «Передачи закончены, товарищи», либо на экране появлялась надпись «Спокойной ночи!»

Иначе говоря, публичное общение в ночное время не имело места, равно как и прямой эфир. Появляется прямой эфир в ночное время – появляется необходимость здороваться с аудиторией, нужна соответствующая этикетная формула. Впрочем, никто не мешает и в этой ситуации пользоваться универсальным словом «Здравствуйте!».

Вторая особенность обеих приведенных новейших формул приветствия – это их грамматическая форма, а именно родительный падеж.

Этот родительный падеж в области речевого этикета – явление широко распространенное: «Ни пуха, ни пера!», «Удачи!», «Счастливого рождества!», «Спокойной ночи!», «Счастливого полета!», «Мягкой посадки!» и «Мягкой посадки вашим батарейкам!» (рекламный текст) и тоже получившая в последние годы широкое хождение странноватая фраза «Хорошего дня!» Все названные формулы стоят в родительном падеже, поскольку все они представляют собой эллиптические конструкции, которые в полном виде выглядят так: «Я желаю тебе ни пуха, ни пера!», «Я желаю вам удачи» и т. п.

Из этого следует, что фраза *«Доброй ночи!»*, равно как и все представленные выше фразы, представляет собой не формулу приветствия, а формулу прощания; ее коммуникативный смысл такой же, как, скажем у фразы «Спокойной ночи!», и, следовательно, в качестве в качестве приветствия ей пользоваться нельзя. Если же попытаться создать фразу для ночного приветствия, отталкиваясь от уже существующих в русском языке формул аналогичного содержания, то грамматически корректным продолжением ряда номинативов «Доброе утро», «Добрый день», и «Добрый вечер» была бы фраза «Добрая ночь», но она в речевой практике современника нам пока не встречалась.

Наконец, отметим еще одно интересное явление, которое заключатся в том, что в последнее время возникло две новых формулы, которыми члены русскоязычного социума во все возрастающих масштабах прощаются друг с другом.

Одна из них – *«Хорошего дня!»*, фраза, которую автору доводилось слышать в свой адрес и от студентов в университетской аудитории, и от женщин, которые в университетской столовой отпускают еду, и от билетных контролеров в городском транспорте. Эта фраза представляет собой перевод англоязычной формулы «Have a good day». Можно предположить, что ее распространение

спровоцировано просмотром американских фильмов и, в особенности, сериалов.

Есть и еще одна новая форма прощания. Довольно часто приходится слышать, как говорящий (скажем, студент, который перевелся из другого вуза и сдает академическую разницу), практически незнакомый с реципиентом речи, преподавателем, и не связанный с ним дружескими отношениями, прощается так: «Удачи!» И если первая формула («Хорошего дня!») представляется просто странной, то вторая воспринимается как неприемлемая, поскольку она совершенно не соответствует только что указанным параметрам коммуникативной ситуации, а причины ее распространения, очевидно, нужно искать в меняющемся психологическом состоянии общества.

Наблюдения над речью современника дают обильный материал, относящийся к еще одной области речевого этикета, а именно к тому, как можно/допустимо обратиться к незнакомцу/незнакомке.

Понятно, что и в этой области речевое поведение носителей русского языка отражает динамику общественных изменений, если понимать под ней, например, смену социального строя: переход от так называемого социализма к так называемому капитализму.

Это изменение в речевом этикете, которое произошло и происходит буквально на наших глазах, состоит в появлении новых форм обращения к безымянному собеседнику.

Еще пятнадцать лет назад их было, кажется, только две: «Молодой человек!» и «Девушка!»: «Молодой человек, как отсюда доехать до вокзала», «Девушка, вы не скажете, который час?»

Теперь сплошь и рядом можно слышать: «*Мужчина*, вы выходите?», «*Женщина*, вы стоите?»

В последние годы жизни академик А. М. Панченко высказывал следующую мысль, которая представляется очень интересной. Нам неизвестны публикации ученого, в которых он высказывался о данном предмете, но во всяком случае считаем нужным сослаться на него. Речь идет о словах «*мужчина*» и «*женщина*», нередко используемых сегодня в качестве формы обращения к незнакомцу/незнакомке. А. М. Панченко рассматривает данную особенность языкового поведения современника как признак того, что наше общество вернулось в рай, а по сути, к досоциальному и, следовательно, первобытному состоянию. Логика его состоит в следующем.

Сначала, то есть до Октябрьской революции, замечает А. М. Панченко, говорили «господин такой-то», «госпожа такая-то». Эти формы обращения отражают две характеристики человека,

к которому можно так обратиться: его биологический пол и его высокий социокультурный статус.

Затем с приходом к власти большевиков произошла смена социального строя – появляется обращение «товарищ такой-то», «товарищ такая-то»: половые характеристики такая форма обращения не фиксирует, а социальный статус – отражает.

Опять сменился социальный строй, реанимирован капитализм – и в этой новой ситуации появились новые обращения: «мужчина» и «женщина», в которых все социальные характеристики человека сняты, они не фиксируются, а получают отражение лишь половые признаки.

Из данного обстоятельства А. М. Панченко делал следующий вывод: современное российское общество вернулось в рай, поскольку именно там нет социума, и по этой причине социальные характеристики человека там не существуют.

Если согласиться с логикой академика А. М. Панченко, придется признать, что широкое распространение слов «мужчина» и «женщина» в речевом обиходе современного российского общества может быть истолковано как признак его возврата к «райскому», то есть досоциальному состоянию, как явный признак его деградации.

Единственное обстоятельство, которое в этой ситуации дает какую-то надежду, это то, что подобные формы обращения по-прежнему являются ненормативными, то есть не употребляются образованной частью общества, то есть той его частью, которая предпочитает литературный язык.

Общий вывод, который можно сделать, отталкиваясь от анализа всех приведенных явлений, таков: социальная динамика, понимаемая в самом широком смысле как изменения разного рода, происходящие в обществе, начиная от смены социально-экономического строя и кончая фактом появления ночного эфира на радио и телевидении, находит отражение в речемыслительной деятельности общества, включая сюда и речевой этикет.

Литература

1. Степанов, С. П. Слово «успешный» в дискурсе современника / С. П. Степанов // «Мир русского слова». – 2007. – №1-2. – С. 53–56.
2. Степанов, С. П. Об одном живом процессе в лексике русского языка и его участии в формировании речевого портрета современника / С. П. Степанов // Материалы междунар. конф. «Русская литература в формировании современной языковой личности». Т.2: Современная языковая личность: проблемы и функционирование. Языковая личность в иноязычной среде. – СПб., 2007. – С. 177-184.

3. Степанов, С. П. Фейс-контроль в «Косыгин-баре», или О новейших англизированных номинациях в современном русском языке/ С. П. Степанов // Обретение смысла: Сб. статей, посвященный юбилею докт. филол. наук, проф. К. А. Роговой. – СПб., 2006. – С. 123–130.

4. Степанов, С. П. Процесс образования феминитивов как сфера борьбы за равенство полов/ С. П. Степанов // Изв. СПбГЭУ. – 2020. – №6 (126). – С. 129–135.

5. Степанов, С. П. Об англизированных грамматических формах в дискурсе современника/ С. П. Степанов // Актуальные проблемы современной лингвистики: Сборник статей к юбилею д. филол. н., профессора И. Б. Руберт. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2016. – С. 41–45.

6. Степанов, С. П. Стремление к выражению гендерного равноправия как разрушитель русской грамматики/ С. П. Степанов // Изв. СПбГЭУ. – 2016. – №2 (98). – С. 90–94.

7. Формановская, Н. И. Речевой этикет / Н. И. Формановская // Русский язык: энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1979. – С. 254–255.

8. <https://echo.msk.ru/> [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://echo.msk.ru/programs/odin/2544677-echo/> (Дата обращения: 18.07.2020).

УДК 811.161.1

Ван Исюань

Санкт-Петербургский государственный университет

СТЕРЕОТИПНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БОГАТЫХ ЖИЛЫХ СТРОЕНИЯХ, ОТРАЗИВШИЕСЯ В РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ

В статье проанализированы пословицы с весьма частотными компонентами с семантикой жилья – *хоромы, палаты, терем*, выступающими в роли символов жилья богатого благополучного человека и оценочных эталонов. Выявлен ряд стереотипных представлений, связанных в народном менталитете как с отношением к жилью как определенной ценности, так и – в переносном смысле – к иным явлениям окружающей жизни.

Ключевые слова: стереотипные представления, пословица, богатые жилые строения.

Wang Yixuan

Saint-Petersburg State University

Stereotype concepts of rich residential buildings reflected in Russian proverbs

The article analyzes proverbs with frequent components with the semantics of housing, rich and high quality mansions, acting as symbols of the wealthy housing, rich person and evaluative standards. A number of stereotypical ideas are

revealed that are associated in the national mentality with both the attitude to housing, as a certain value, and in a figurative sense – to other phenomena of the surrounding life.

Keywords: stereotyped beliefs, proverb, rich housing.

Жильё как продукт человеческого труда тесно связан с материальными и духовными потребностями человека. Русское жилище – один из «ключевых символов культуры, где повседневность предстает как образование культурных смыслов» [1, с. 338]. Не случайно в языке широк круг лексем, обозначающих жильё, – *изба, терем, хижина, хибара, халупа, угол, хата, апартаменты* и др., называющих его и дающих ему характеристику. Изучение традиционных представлений о жилье, отразившихся в языке, помогает прояснить характер культуры и ментальности нации.

Лингвокультурологический аспект изучения языка вовлекает в свою сферу широкий круг пословиц и поговорок, обращение к которым позволяет «понять своеобразие фразеологизма как языкового знака и описать участие фразеологии в категоризации концептосферы культуры» [2, с. 3]. Паремнологические единицы (ПЕ), призванные накапливать наблюдения, вербализовать проводимые между явлениями параллели, делать обобщения и выводить умозаключения, фиксируют условия жизни и труда, повседневные привычки, народный быт носителей языка и культуры. Отражение обыденного сознания в единицах этого жанра «ни в коей мере не снижает значимости наблюдений над смыслами, вербализуемыми в паремиях» [4, с. 281]. Русские ПЕ, как показывает материал, полученный нами из сборников В. И. Даля, В. П. Жукова и др., оценивают строение, предназначенное для проживания, с одной стороны, весьма прагматически – с точки зрения надежности, размера, «возраста» и др., но с другой стороны, в ПЕ отражаются также идеи, которые формируются в результате переосмысления предметов практических, позволяющего им вписаться в систему эталонов, обрести статус неких стереотипов с достаточно стабильным ассоциативным содержанием.

Пословицы – устойчивые, воспроизводимые в речи анонимные обобщающие, используемые в дидактических целях изречения, хотя бы часть элементов которых наделена переносным значением» [3, с. 100] – хранят немало сведений о том, как люди оценивали жилище, какие эталоны привлекали для номинации жилья, какие стереотипные и образные представления при этом реализовались.

Нельзя не заметить, что в русских ПЕ четко представлены противопоставляемые друг другу жилые строения хорошего и плохого качества. В рамках данной статьи мы остановимся только на тех ПЕ, в которых отразились представления, вербализуемые словами *палаты, хоромы, терем* – основными и наиболее частотными компонентами, символизирующими жильё богатого, благополучного человека: *Из больших хором – не знаем, куда попадем; Двор, что город, изба, что терем; Были богаты – были лубочные палаты: кошки играли да их ободрали*. Такие типы жилья, принадлежащего обеспеченному человеку, являются символом достатка, высокого статуса собственника.

Анализ отобранных нами пословиц (65 единиц) позволяет выделить определённые ментальные установки. Назовем основные из них. Так, контраст между жильем богатого человека и бедняка проявляется в ПЕ *Красны боярские палаты, а у мужиков избы на боку; Кому новые хоромы, а у меня углы отгнили; Из короба в крошки, из терема в овин*, где противопоставление добротного жилья худому, убогому реализуется парами компонентов *палаты – хижина/ изба; хоромы – угол; терем – овин*. Качественность строения акцентируется определениями *боярские, новые, каменные*. Интересна ПЕ, указывающая на большие финансовые возможности владельца жилья: *Мошняковы хоромы в гору, бедняковы под гору ползут (мошняковы от слова мошна – ‘1. устар. Мешок для денег; кошелёк. 2. перен. разг. Деньги, богатство’)* [СРЯ.2: 306]. Форма *в гору* здесь может иметь и прямое значение, связанное с высотой, и переносное, близкое семантике ‘улучшение’ (ср. *Дела пошли в гору*).

Среди представлений о жильё убедительно представлена в ПЕ концептуальная оппозиция «своё – чужое», участвующая в выражении следующих установок: «Не до заботы о чужом, когда свое в беде» (*Не крой чужих хором, как свой валится дом*); «Несравнимы потребности и проблемы богатых и бедных» (*Кому новые хоромы, а у меня углы отгнили*). Последняя установка представлена и в других русских ПЕ – например, *У кого щи не солены, а у кого жемчуг мелковат; Убогий рад киселю, а богатому и золото в горло не идет*.

Жильё как основное бытовое пространство, освоенное человеком, привычное ему, предстаёт в ПЕ как более близкое и дорогое его душе, хотя оно проигрывает лучшему по качеству (и, возможно, более желанному), но чужому: *Хорош угол, да чужой, плохой да*

свой. Объективно не самый достойный, свой дом более ценен: *Родная хижина милее каменных палат. Своя хижина лучше чужих палат*. Эта тема поддерживается и ПЕ с иными компонентами: *В своем доме как хочу, так и ворочу; В своей хате и углы помогают*. Свой дом – не только жилая постройка, крыша над головой; он обеспечивает ощущение свободы выбора, действий и независимости. С другой стороны, в паремиях любое «свое» предпочтительнее и лучше чужого; ср.: *Свои сухари лучше чужих пирогов; Чужое не прочно и большое, а свое и малое, да правое* и др.

В ПЕ с компонентами *палаты, хоромы, терем* актуализируется контраст богатого по внешнему виду жилища и его реального состояния: *Палата бела, а (да) дверьми утла; Хороши хоромы, да нет обороны; Хоромина хороша, да окошки кривы*. В подобных случаях речь может идти о недоверии человеку, пытающемуся пустить другим пыль в глаза. Эту тему продолжает и ПЕ *Хоромишки, что горшки стоят: ни кола, ни двора*, где суффикс в слове *хоромишки* вносит оттенок уничижительности, поддерживаемый семантикой отсутствия, развиваемый во второй части ПЕ. Ср. контраст внешнего впечатления от человека и его реальной сути – поведения, поступка в насмешливо-иронической ПЕ *Голос, что в тереме, а душа, что в венике*.

В сравнении с благополучным жильём более важными видятся иные ценности: ***взаимная любовь и жемитьба*** (*Не куй меня, мати, к каменной палате, прикуй меня, мати, к девичьей кровати!* (слова сына); ср.: *Без тебя пуст высок терем*), ***сытость*** (*Палата добра, да без хлеба утла; Хлеба ни куска, так и в тереме тоска, а хлеба край, так и под елью рай*), ***здоровье*** (*Хотя веселы хоромы, да не больно здоровы* – не исключено и указание на проблемы с самим строением). В этих ПЕ нередко звучит оттенок иронии, неодобрения тех, кто, живя в хороших домах, не имеет, тем не менее, возможности удовлетворения основных потребностей.

Таким образом, компоненты ПЕ *палаты, хоромы, терем*, участвующие в реализации представлений о качественном строении, жильё, принадлежащем богатому, не только указывают на их архитектурные особенности (материал, размер, прочность, высоту и проч.), но и являются эталонами, с помощью которых акцентируется социальное положение человека, материальная обеспеченность и выражаются некоторые ментальные установки – о предпочтительности своего, пусть и не самого лучшего; о несоответствии внешне-

го впечатления истинному содержанию, о месте, занимаемом богатым жильем в системе человеческих ценностей.

Литература

1. Барсукова, Н. И. Русская повседневная культура – особенности организации жилого пространства / Н. И. Барсукова // Вестник славянских культур: науч. журн. – М.: РГУ им. А.Н. Косыгина, 2018. – №.49. – С. 327–342.
2. Ковшова, М. Л. Семантика и прагматика фразеологизмов (лингвокультурологический аспект): автореф. дис. ... докт. филол. наук. – М., 2009. – 49 с.
3. Савенкова, Л. Б. Русская паремология: семантический и лингвокультурологический аспекты / Л. Б. Савенкова. – Ростов н/Д., 2002. – 239 с.
4. Селиверстова, Е. И. Свой глаз – алмаз, а чужой стекло: доверие и недоверие у русских и чехов (на примере паремии) / Е. И. Селиверстова // Логический анализ языка. Понятие веры в разных языках и культурах. – М.: Гнозис, 2018. – С. 281–291.

УДК 811.161.1

Сунь Юй

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРОБЛЕМА КЛАССИФИКАЦИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматривается проблема разграничения видов грамматических навыков, формируемых при обучении иностранному языку (в частности, русскому языку как иностранному). Делается вывод о том, что виды грамматических навыков могут определяться по разным критериям: психологическая структура навыка, уровни грамматической системы, виды речевой деятельности и интерференция.

Ключевые слова: грамматический навык, классификация, виды навыков, русский язык как иностранный (РКИ).

Sun Yu

Saint-Petersburg State University

The problem of classification of grammatical skills in the methodology of teaching Russian as a foreign language

The article examines the problem of differentiating the types of grammatical skills formed in teaching a foreign language (in particular, Russian as a foreign language). It is concluded that the types of grammatical skills can be determined

according to different criteria: psychological structure of a skill, levels of the grammatical system, types of speech activity and interference.

Keywords: grammatical skill, classification, types of grammatical skills, Russian as a foreign language (RFL).

Речевое общение осуществляется в виде речевых действий в устной и письменной формах, поэтому одна из целей обучения иностранному языку – формирование, развитие и совершенствование речевых умений в разных видах речевой деятельности. Речевые умения формируются на основе знаний и языковых навыков – фонетических, лексических, грамматических, которые являются важнейшим компонентом содержания обучения иностранному языку [7, с. 8].

Владение грамматическими навыками рассматривается как одно из условий осуществления РД на неродном языке. Традиционно в методике преподавания иностранных языков под навыком понимается «автоматизированное действие с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом в процессе рецептивной или продуктивной деятельности» [10, с. 128].

Анализ разных подходов к трактовке грамматического навыка за последние 50 лет позволяет утверждать, что большинство исследователей считают грамматические навыки автоматизированными компонентами речевых действий или действия с грамматическим материалом в разных видах речевой деятельности (РД). С нашей точки зрения, наиболее точным и исчерпывающим является определение грамматического навыка, предложенное Е. И. Пасовым: грамматический навык – это “автоматизированный компонент” сознательно выполняемой речевой деятельности, “синтезированное действие”, связанное с использованием морфологических и синтаксических единиц [4].

Исходя из уровней грамматической системы языка, Е. И. Пасов выделяет следующие виды навыков: *морфологические, синтаксические, графические и орфографические* [5, с. 82]. Однако заметим, что графические и орфографические навыки должны быть отнесены не к грамматическим, а к специфическим навыкам письменной речи.

На основе критерия «виды речевой деятельности» С. Ф. Шапилов разграничил два вида грамматических навыков:

- *рецептивные* (в рецептивных видах речевой деятельности) – «автоматизированные операции узнавания и понимания синтак-

сико-морфологических средств языка на слух или зрительно в устном или письменном тексте»;

• *продуктивные* (в экспрессивных видах речевой деятельности) – «автоматизированные грамматические операции выбора (вызова) синтаксико-морфологических структур предложения (стереотипов), а также их реализации (структурирования) в соответствии с условиями их употребления в устной (ситуативной и контекстной) или письменной коммуникации в соответствии с языковыми и стилистическими нормами устной и письменной речи и в соответствии со стилистическими особенностями использованных средств иностранного языка» [8, с. 31–32].

При этом, по мнению С. Ф. Шатилова, необходимо различать «рецептивные грамматические навыки при активном и пассивном владении языком» [9, с. 120].

Учитывая связь формы и функции, лежащую в основе грамматического навыка, Т. И. Капитонова и Л. В. Московкин делают вывод о сущности продуктивных грамматических навыков: «воспринятая форма автоматически вызывает в сознании человека ее функцию, а необходимая функция автоматически вызывает соответствующую форму» [1, с. 135].

Т. П. Линчук, основываясь на концепции С. Ф. Шатилова, дополняет теорию о грамматических навыках (при этом называет их речевыми морфолого-синтаксическими навыками) суждением о их психофизиологической основе, которую образуют “обобщенные парадигматические”, “категориальные структуры” и “синтаксические динамические стереотипы” [3, с. 59]. Автор отмечает, что «взаимосвязь морфологического и синтаксического компонентов и представляет собой объект автоматизации при формировании сложного речевого морфолого-синтаксического навыка» [Там же].

И. Ю. Усенко, подчеркивая связь лексических и грамматических средств при восприятии и продуцировании высказываний в процессе общения, вводит понятие *комплексного речевого лексико-грамматического навыка*, компонентом которого является грамматический навык, и отмечает, что он «функционирует в речевой деятельности как часть речевого умения, сохраняя при этом относительную автономность» [6, с. 8].

С учетом психологической структуры навыка Л. Г. Копрева выделяет такой вид грамматических навыков, как *языковые дискурсивно аналитические грамматические навыки*, которые в психоло-

гии называются “интеллектуальными”/“умственными” [2, с. 150]. Особенность этих навыков заключается в том, что они представляют собой фоновый компонент в письменной речи и, реже, в говорении. Языковые дискурсивно аналитические грамматические навыки обеспечивают контроль правильности выполнения речевого действия, а в случае ошибки способствуют ее исправлению.

С нашей точки зрения, возможно выделение двух видов грамматических навыков: *переносимые* и *непереносимые*, которые различаются по наличию/отсутствию сходных явлений в грамматических системах контактирующих языков.

Таким образом, знание особенностей разных видов грамматических навыков позволяет разрабатывать соответствующие типы упражнений для успешного формирования грамматической компетенции на иностранном языке.

Литература

1. Капитонова, Т. И. Методика обучения русскому языку на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.
2. Копрева, Л. Г. Проблема формирования грамматических навыков английского языка / Л. Г. Копрева // Общество: Социология, Психология, Педагогика. – 2011. № 1-2. – С. 149–152.
3. Линчук, Т. П. Совершенствование грамматических навыков русской речи у монгольских учащихся подготовительного факультета: на материале глагольных словосочетаний с объектным значением: дисс. ... канд. пед. наук. – Л., 1985. – 282 с.
4. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
5. Пассов, Е. И. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова. – М.: Просвещение, 1993. – 159 с.
6. Усенко, И. Ю. Коррекция грамматических навыков при формировании коммуникативной компетенции в области говорения у иностранных учащихся: дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2009. – 235 с.
7. Хавронина С.А., Бальхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» [Электронный ресурс] / С. А. Хавронина, Т. М. Бальхина. – М.: Российский ун-т дружбы народов, 2008. 1 электрон. опт. диск (CD-R). М.: РУДН, 2008. – 198 с.
8. Шатилов, С. Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся / С. Ф. Шатилов. – Л.: ЛГУ, 1985. – 56 с.
9. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М.: Высшая школа, 1986. – 223 с.
10. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

Именной указатель

- Аббасова З. Б. 365
 Ануфриева В. Л. 371
 Афанасьева Н. А. 176
 Аянова А. М. 376
 Беликова Л. Г. 12
 Беневоленская Н. П. 269
 Бойкова Н. Г. 124
 Бузальская Е. В. 380
 Буре Н. А. 385
 Ван Исюань 542
 Ван М 272
 Васильева В. А. 394
 Васильева Н. Ю. 389
 Велькович М. 182
 Власов С. В. 399
 Вознесенская И. М. 277
 Войку О. К. 493
 Волкова Л. Б. 17
 Волонцевич И. А. 404
 Ву Нгок Иен Кхань 187
 Вэй И. 21
 Вязовик Т. П. 25
 Гаврилова В. Л. 232
 Галюк А. А. 408
 Гамзатова А. Ф. 31
 Головина Е. А. 190
 Голокова М. С. 127
 Гончар И. А. 280
 Грачева И. В. 385
 Гулякова А. А. 284
 Гулякова И. Г. 284
 Дахиль Висам Саттар 34
 Двинова Е. О. 194
 Дедик О. П. 498
 Дмитриева Е. Е. 131
 Дудниченко М. Е. 404
 Егоренкова Н. А. 171
 Ерофеева И. Н. 12
 Жукова М. Ю. 198
 Задонская Г. А. 412
 Зиновьева Е. И. 204
 Игошина О. А. 417
 Кайсарова С. Н. 420
 Кайшева К. В. 510
 Калле М. И. 425
 Карпеченкова Ю. Г. 430
 Китаева Е. М. 518
 Климов Е. А. 502
 Климова С. В. 502
 Коваленко Б. Н. 436
 Колесов Н. Г. 140
 Коннова А. Л. 438
 Косарева Е. В. 37
 Костюк Н. А. 288
 Кузнецова Е. Б. 134
 Ласкарева Е. Р. 443
 Лекарева О. В. 42
 Ли Хуэй 47
 Лукина А. С. 293
 Лукьянова Л. В. 140
 Львова А. Ф. 506
 Любимова Н. А. 449
 Ма Вэнь Да 90
 Максимова А. Л. 298
 Максимова О. В. 208
 Мальшев Г. Г. 302, 454
 Мальшева Н. Г. 302, 454
 Мамаджанова Г. М. 213
 Марницына Е. С. 510
 Матвеев А. Р. 458
 Матвеева Т. Н. 217
 Махина Л. А. 515
 Мигранова А. В. 462
 Милевская Т. Е. 145
 Мокиенко В. М. 52
 Московкин Л. В. 399
 Мухина Д. А. 306
 Назаревская В. В. 310
 Налимова Т. А. 148
 Некора Н. Е. 467
 Николаева Д. Д. 221
 Никольская И. Г. 64
 Орлова Г. В. 69
 Орлова О. Н. 515
 Панкова И. М. 470
 Первушина И. С. 449
 Перепеч Д. А. 473
 Пинежанинова Н. П. 318
 Подзолкова Т. А. 224
 Пономарева З. Н. 322
 Проничева О. Ю. 153
 Прохоренкова И. В. 477
 Рогова К. А. 74
 Романова Н. Ю. 326
 Румянцева Е. В. 77
 Самохвалова Л. Д. 280
 Санникова О. И. 493
 Селиверстова Е. И. 480
 Семина М. Б. 420
 Сеничкина О. А. 518
 Сидорова Е. Ю. 430
 Снежко К. М. 365
 Соколова А. П. 81
 Спиридонова Н. С. 515
 Сретенская Л. В. 86
 Старовойтова О. А. 158
 Степанов С. П. 537
 Стрельникова Н. Д. 332
 Сунь Цюцзы 228
 Сунь Юй 546
 Сюэ Цзявэнь 488
 Теремова Р. М. 232
 Тимофеева Е. К. 524
 Тираспольская А. Ю. 162
 Титкова С. И. 528
 Токина А. И. 237
 Толстухина И. И. 337
 Украинский В. А. 462
 Усенко И. Ю. 237
 Устинова О. А. 389
 Фатыхова Е. Р. 394
 Федотова Н. Л. 90
 Фу Ямэй 242
 Хо Канин 342
 Хо Сяоцзюн 246
 Цао Лина 95
 Цюй Юнсинь 99
 Чен Цзиньтао 260
 Чжан Хуэй 118
 Чжан Цайхун 250
 Чжао Цихан 103
 Чжоу Ян 254
 Шан Вэньцин 263
 Шатилов А. С. 347
 Шатилова М. О. 484
 Шахматова М. А. 260
 Шведова О. В. 532
 Шершнёва И. Л. 353
 Щеглов А. А. 357
 Щеглова И. В. 357, 488
 Щербак О. А. 168
 Шукина Д. А. 171
 Юдин А. А. 113
 Юдина А. Д. 113, 107
 Языкова Ю. 361
 Яковлева М. В. 158
 Яновская О. Ю. 37
 Янь Цзяхуэй 237

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
I. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И КАК ИНОСТРАННОГО	12
<i>Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н.</i> Стратегии и тактики политического призыва (на материале обращений В. В. Путина к гражданам России)	12
<i>Волкова Л. Б.</i> Эпистолярный этикет в цифровую эпоху	17
<i>Вэй И.</i> Функционально-семантический анализ русских синонимичных прилагательных с доминантой <i>самоотверженный</i>	21
<i>Вязовик Т. П.</i> Проблемы лексикографирования цитат	25
<i>Гамзатова А. Ф.</i> «Обидное слово» в общенациональном понимании	31
<i>Дахиль Висам Саттар.</i> Истоки понятия "неологизм" в свете лингвистических исследований середины XX века	34
<i>Косарева Е. В., Яновская О. Ю.</i> Проморолики российских и зарубежных высших учебных заведений в коммуникативно- прагматическом аспекте	37
<i>Лекарева О. В.</i> Структурно-семантические разновидности эв- фемизмов в текстах юмористических космоопер и фэнтези	42
<i>Ли Хуэй.</i> Прецедентные имена из мультфильмов в словарях и современной речи	47
<i>Мокиенко В. М.</i> Пушкинские крылатые слова в современной поэзии	52
<i>Никольская И. Г.</i> Невербальные средства репрезентации интеллектуальной эмоции любопытства в русском языке	64
<i>Орлова Г. В.</i> Карантинный дискурс: особенности семиотических новаций	69
<i>Рогова К. А.</i> Русский язык как иностранный как филологическая дисциплина	74
<i>Румянцева Е. В.</i> К вопросу об актуальности изучения дискурсивных слов на занятиях по русскому языку как иностранным	77
<i>Соколова А. П.</i> Синонимы «непоколебимый», «несгибаемый», «непреклонный» в русской языковой картине мира	81
<i>Сретенская Л. В.</i> Противоположности русского национального характера на примере фразеологизмов с семантикой «обман»	86
<i>Федотова Н. Л., Ма Вэнь Да.</i> Разговорная и просторечная лексика в устном диалоге на общественно-политические темы	90
<i>Цао Лина.</i> Семантика уступительных конструкций в научных текстах	95

<i>Цюй Юнсинь.</i> Классификация безличных предложений в научном тексте	99
<i>Чжао Цихан.</i> Тематическая группа терминов «медицинские робототехнические системы» в терминосистеме биомедицинской инженерии: принципы описания в практике РКИ	103
<i>Юдина А. Д.</i> Влияние пандемии коронавируса на русский язык	107
<i>Юдина А. Д., Юдин А. А.</i> Отражение новой реальности в русском языке	113
<i>Чжан Хуэй.</i> Прилагательное <i>добрый</i> в словарях русского языка на фоне китайского языка: историко-культурный аспект	118
II. КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ	124
<i>Бойкова Н. Г.</i> Риторический потенциал спортивного медиадискурса: методика преподавания и речевая практика	124
<i>Голокова М. С.</i> Речевая ситуация как способ мотивации речевой деятельности студентов спортивного вуза	127
<i>Дмитриева Е. Е.</i> Особенности изучения активных процессов в лексике на занятиях со студентами	131
<i>Кузнецова Е. Б.</i> Обучение речевой коммуникации при подготовке к профессиональной деятельности	134
<i>Лукьянова Л. В., Колесов Н. Г.</i> Дистанционное обучение филологическим дисциплинам в техническом вузе: взгляд по обе стороны монитора	140
<i>Милевская Т. Е.</i> Дистант. Работа над ошибками в письменных заданиях как путь нейтрализации клипового мышления.	145
<i>Налимова Т. А.</i> Особенности учебной деятельности в условиях дистанционного обучения (на примере дисциплины «Русский язык и культура речи»)	148
<i>Проничева О. Ю.</i> Речевые характеристики языковой личности студента	153
<i>Старовойтова О. А., Яковлева М. В.</i> Культура речи: возможности практико-ориентированного преподавания	158
<i>Тираспольская А. Ю.</i> Трудные случаи склонения имён и фамилий в курсе культуры речи для студентов направления «Туризм»	162
<i>Щербак О. А.</i> Условия дистанционного обучения как символ коммуникативных перемен: общение или коммуникация? (на основе опыта преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи»)	168
<i>Щукина Д. А., Егоренкова Н. А.</i> Конференция по гуманитарным наукам в техническом вузе	171

III. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЛИНГВО-КУЛЬТУРОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ	176
<i>Афанасьева Н. А. Журавль и дикий гусь</i> в русской поэтической картине мира	176
<i>Велькович М.</i> Лингвокультурный потенциал фитонима “ветка” (на фоне сербского языка)	182
<i>Ву Нгок Иен Кхань.</i> Функционально-семантические особенности глагола <i>хитрить</i> в русской языковой картине мира	187
<i>Головина Е. А.</i> Лингвокультурологический подход в обучении русскому языку иностранных студентов	190
<i>Двинова Е. О.</i> Языковая картина мира как объект межкультурного осмысления в курсе «Контрастивная лингвистика» для магистрантов	194
<i>Жукова М. Ю.</i> Ломоносов в Германии: российско-германское межкультурное взаимодействие в XVIII в.	198
<i>Зиновьева Е. И.</i> «Маменькин сынок» в современной русской лингвокультуре	204
<i>Максимова О. В.</i> К вопросу об использовании лингвокультурологических материалов на подготовительном факультете	208
<i>Мамаджанова Г. М.</i> Лингвокультурологические единицы и их использование в практике преподавания русского языка как иностранного	213
<i>Матвеева Т. Н.</i> Лексическая сочетаемость в аспекте преподавания русского языка как иностранного	217
<i>Николаева Д. Д.</i> Использование фольклорных сказок на занятиях по русскому языку как иностранному	221
<i>Подзолкова Т. А.</i> Лингвокультурологический потенциал лексико-тематической группы «золото» в преподавании русского языка как иностранного	224
<i>Сунь Цюцзы.</i> Лингвокультурное значение городских вывесок со словом «береза» (на фоне китайского языка)	228
<i>Теремова Р. М., Гаврилова В. Л.</i> Обучение межкультурному общению иностранных студентов в российской образовательной среде	232
<i>Токина А. И., Усенко И. Ю., Янь Цзяхуэй.</i> Образ кота в русских поговорках (на фоне китайского языка)	237
<i>Фу Ямэй.</i> Национальная специфика глагола <i>молить</i> и его китайские аналогии	242
<i>Хо Сяоцзюн.</i> Поговорки с компонентом <i>лебедь</i> в русской языковой картине мира: лингвокультурологический аспект (на фоне китайского языка)	246

<i>Чжан Цайхун.</i> Лингвокультурологический потенциал наименований атмосферных явлений в содержании обучения РКИ (на материале лексемы «ветер»)	250
<i>Чжоу Ян.</i> Русские устойчивые сравнения с компонентом-зоонимом, характеризующие внешность человека (на фоне китайского языка)	254
<i>Чен Цзиньтао, Шахматова М. А.</i> Лингвокультурологический потенциал слова «холодный»	260
<i>Шан Вэньцин.</i> Семантика чрезмерности питания (на материале русских и китайских поговорок)	263
IV. ТЕКСТ: МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ	269
<i>Беневоленская Н. П.</i> Хронотоп нарратива о детстве (по рассказам А. П. Чехова)	269
<i>Ван М</i> Диалогизация в структуре интеральной монологической речи персонажа (на материале романа В. Набокова «Камера обскура»)	272
<i>Вознесенская И. М.</i> Индивидуально-стилевые черты прозы Р. Сенчина (опыт анализа текста)	277
<i>Гончар И. А., Самохвалова Л. Д.</i> Понятие об информационной структуре текста в аспекте РКИ	280
<i>Гулякова А. А., Гулякова И. Г.</i> Особенности преподавания русской литературы на подготовительном отделении	284
<i>Костюк Н. А.</i> Формирование языковой компетенции студентов-филологов через художественный текст (уровень в 1)	288
<i>Лукина А. С.</i> Образ Ташкента в романе Д. Рубиной «На солнечной стороне улицы»	293
<i>Максимова А. Л.</i> Русские классики в серии адаптированных произведений для изучающих РКИ и любителей русской культуры	298
<i>Мальшева Н. Г., Мальшев Г. Г.</i> Интерпретация устойчивых сюжетов в русской литературе на занятиях по РКИ	302
<i>Мухина Д. А.</i> Национально-детерминированные единицы как средство репрезентации комического в русской художественной прозе	306
<i>Назаревская В. В.</i> Образы птиц в детской литературе и их методическая интерпретация (на материале рассказов В. В. Бианки)	310
<i>Пинежанинова Н. П.</i> Способы интеграции межъязыковых омонимов в поэтический контекст	318
<i>Пономарева З. Н.</i> Виды глагола в различных коммуникативных типах текста (по рассказу Юрия Казакова)	322
<i>Романова Н. Ю.</i> Переосмысление грибоедовской традиции в романе Д. Н. Бегичева «Семейство Холмских»	326

<i>Стрельникова Н. Д.</i> В поисках текста...	332
<i>Толстухина И. И.</i> Литературная экскурсия для студентов-иностранцев в условиях дистанционного обучения	337
<i>Хо Канин</i> Метафорические номинации в цветовой палитре Ю. Казакова	342
<i>Шатилов А. С.</i> Способы передачи внутреннего эмоционального состояния в прозе М. Ю. Лермонтова	347
<i>Шершнёва И. Л.</i> Адаптированный художественный текст в учебнике русского языка для подготовительного факультета	353
<i>Щеглова И. В., Щеглов А. А.</i> Характеристика старшего поколения в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети»	357
<i>Языкова Ю.</i> Конфликтное речевое поведение в произведении художественной литературы и его экранизации: сопоставительный анализ	361
V. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ И ОСНОВНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ	365
<i>Аббасова З. Б., Снежко К. М.</i> О преподавании культуры русской речи иностранным студентам на основном этапе обучения	365
<i>Ануфриева В. Л.</i> Настольные игры в разговорном клубе как универсальный способ расширения практических навыков владения русским языком иностранными военнослужащими	371
<i>Аянова А. М.</i> Преподавание русского языка в национальных школах Казахстана: анализ заданий учебников	376
<i>Бузальская Е. В.</i> Инфосторителлинг: алгоритм реализации технологии	380
<i>Буре Н. А., Грачева И. В.</i> Подготовительное отделение для иностранных граждан СПбГУ: новые форматы образовательного процесса	385
<i>Васильева Н. Ю., Устинова О. А.</i> Опыт использования интерактивной книги при обучении языку специальности на занятиях по РКИ	389
<i>Васильева В. А., Фатыхова Е. Р.</i> Этикет делового общения в формате дистанционного обучения: проблемы и пути их решения	394
<i>Власов С. В., Московкин Л. В.</i> Первый российский учебник РКИ: лингвометодические особенности	399
<i>Волонцевич И. А., Дудниченко М. Е.</i> Проблемы дистанционного обучения китайских бакалавров четвертого курса в рамках проекта "Два диплома"	404
<i>Галюк А. А.</i> Презентация русских глагольных синонимов в финской аудитории	408

<i>Задонская Г. А.</i> Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности иностранных студентов-архитекторов и его реализация в электронной образовательной среде	412
<i>Игошина О. А.</i> Особенности обучения иностранных студентов подготовительного факультета языку специальности по направлению «Филология»	417
<i>Кайсарова С. Н., Семина М. Б.</i> Принципы организации лексико-семантической группы при обучении иностранцев русскому языку на продвинутом этапе (на примере наименований видов населенных пунктов)	420
<i>Калле М. И.</i> Аутентичные видеоматериалы в презентации персоналий на уроках русского языка как иностранного (на примере академика И. П. Павлова)	425
<i>Карпеченкова Ю. Г., Сидорова Е. Ю.</i> К вопросу о создании условий для развития речевого общения иностранных студентов в процессе электронного обучения	430
<i>Коваленко Б. Н.</i> Дополнительная образовательная программа переподготовки по специальности РКИ в период пандемии	436
<i>Коннова А. Л.</i> Учёт ассоциативного потенциала многозначной лексики в содержании обучения русскому языку как иностранному	438
<i>Ласкарева Е. Р.</i> Научно-популярный текст: лингводидактический аспект	443
<i>Любимова Н. А., Первушина И. С.</i> Проявление промежуточной фонетической системы в речи вьетнамцев и китайцев на русском языке (на примере звука [šː])	449
<i>Мальшев Г. Г., Мальшева Н. Г.</i> Особенности использования наглядности в условиях дистанционного обучения РКИ на начальном этапе	454
<i>Матвеев А. Р.</i> Актуальные проблемы преподавания РКИ в условиях дистанционного обучения	458
<i>Мигранова А. В., Украинский В. А.</i> Обучение испаноговорящих студентов русскому произношению	462
<i>Некора Н. Е.</i> Оптимизация процесса обучения РКИ с помощью расширений для браузеров	467
<i>Панкова И. М.</i> Ситуации дискурсивного общения (на материале военно-технического форума «АРМИЯ-2020»)	470
<i>Перепеч Д. А.</i> Основные проблемы дистанционного обучения русскому языку как иностранному	473
<i>Прохоренкова И. В.</i> К вопросу обучения лексической синонимии русского языка студентов-иностранцев	477

<i>Селиверстова Е. И.</i> Диагностика результатов тестирования (базовый уровень): цель и смысл	480
<i>Шатилова М. О.</i> Трудности перевода английского герундия на занятиях по РКИ	484
<i>Щеглова И. В., Сюэ Цзявэнь</i> Лингводидактические особенности преподавания РКИ в Китайской народной республике	488
VI. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	
<i>Войку О. К., Санникова О. И.</i> Лингвокультурологический аспект фразеологии: морские фразеологизмы в испанском и французском языках	493
<i>Дедик О. П.</i> Воспитание социальной ответственности у студентов на занятиях по иностранному языку	498
<i>Климов Е. А., Климова С. В.</i> Особенности применения проектной методики при дистанционном обучении английскому языку	502
<i>Львова А. Ф.</i> Образ дистанционного обучения в рисунках студентов	506
<i>Марницына Е. С., Кайшева К. В.</i> Формирование профессиональных компетенций студентов-дизайнеров средствами иностранного языка	510
<i>Махина Л. А., Орлова О. Н., Спиридонова Н. С.</i> Анализ проблем дистанционного обучения немецкому языку в условиях пандемии	515
<i>Сеничкина О. А., Китаева Е. М.</i> Как преподавать иностранный язык: в дистанционном формате или в классе?	518
<i>Тимофеева Е. К.</i> Обучение английскому произношению китайских студентов в русской среде	524
<i>Титкова С. И.</i> Особенности организации учебного процесса в условиях дистанционного обучения	528
<i>Шведова О. В.</i> Знакомство студентов с немецким молодежным сленгом с целью повышения их языковой и экстралингвистической компетенции	532
* * *	
<i>Степанов С. П.</i> Некоторые особенности русскоязычного дискурса как отражение социальной динамики	537
<i>Ван Исюань.</i> Стереотипные представления о богатых жилых строениях, отразившиеся в русских пословицах	542
<i>Сунь Юй.</i> Проблема классификации грамматических навыков в методике преподавания русского языка как иностранного	546
<i>Именной указатель</i>	550

Научное издание

**Проблемы преподавания филологических дисциплин
в новых образовательных условиях**

Материалы докладов и сообщений
XXVI международной научно-методической конференции
памяти Н. Т. Свидинской

Оригинал-макет подготовлен
кафедрой русского языка и литературы СПбГУПТД

Подписано в печать 30.03.2021 г. Формат 60×84^{1/16}.
Усл.-печ. л. 32,4. Тираж 150 экз. Заказ 89.
Отпечатано в типографии ФГБОУВО «СПбГУПТД»
191028, С.-Петербург, ул. Моховая, 26