

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

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

Выпуск 27

Санкт-Петербург
2016

Санкт-Петербургский государственный университет
Некоммерческое партнерство
«Общество преподавателей русского языка и литературы» («РОПРЯЛ»)

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

Выпуск 27

Санкт-Петербург
2016

УДК [811.161.1:37.02](063)

ББК 81.2 Рус-9

Р89

Рецензенты

д-р филол. наук, проф. *Е. И. Селиверстова* (СПбГУ),
канд. пед. наук, проф. *Н. Т. Сви́динская* (СПбГУПТД)

Редакционная коллегия

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

Р89 **Русский язык как иностранный и методика его преподавания:** сб. научн. тр. Вып. 27 / Редкол.: *Е. И. Зиновьева, Н. А. Любимова* (отв. ред.), *Л. В. Московкин* и др. — СПб.: «РОПРЯЛ», 2016. — 137 с.

ISBN 978-5-9905928-6-5

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

ББК 81.2 Рус-9

*Сборник включен
в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ)*

ISBN 978-5-9905928-6-5

© Коллектив авторов, 2016
© РОПРЯЛ, 2016

**Система языка:
лингводидактическое описание
в аспекте РКИ.
Соизучение языка и культуры**

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

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

*Национально-культурная специфика
языковых единиц русского языка.*

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

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

Вяткина Светлана Вадимовна
Санкт-Петербургский государственный университет
s.vyatkina@spbu.ru

НАРЕЧНЫЕ МАРКЕРЫ ИТЕРАТИВНОСТИ: СЕМАНТИКА И СИНТАГМАТИКА

В статье рассматриваются наречия, маркирующие в тексте итеративные ситуации: *всегда, часто, постоянно, обычно, обыкновенно* и их синонимы. На основе данных НКРЯ характеризуются особенности функционирования наречий данной семантики в художественном тексте XIX–XXI вв. Динамика их употребления связывается со становлением жанров романа, повести и рассказа и с особенностями повествовательной формы.

Ключевые слова: итеративная ситуация, наречные маркеры, узитативные, итеративные наречия, семантика, синтагматика, текстовая функция.

Итеративность (или *многократность, хабитуальность, узуальность*) как «обозначение повторяющихся действий, отвлеченных от непосредственного протекания во времени, хотя и предполагающих наличие соответствующих актов реализации в виде каких-то наблюдаемых проявлений»¹, традиционно рассматривается как одно из значений несовершенного вида (далее — НСВ) глагола: глаголы итеративного способа действия обладают морфемами-показателями данного значения — суффиксами *-ива-, -ыва-, -ва-* (*посмеиваться, расхаживать* и др.)². Подобные глаголы характеризуют как многократность действия, так и привычные, типичные действия конкретных лиц, т. е. *хабитуалис* — одно из значений итератива³. Используя в качестве обобщающего для повторительного значения термин итератив, Е. В. Падучева рассматривает это значение наравне со значением неизменность, которое трактуется ею как инвариантное значение НСВ в сфере линейной аспектуальности⁴. В. С. Храковский, отмечавший, что «объектом аспектологического анализа является не просто действие или предикат, а ситуация, выражаемая в предложении»⁵, дискутирует с Е. В. Падучевой: «у грамлемы НСВ нет реализующегося в разных вариантах повторительного значения»⁶ — оно «выражается не грамлемой НСВ, а средствами контекста», «наводится» средствами контекста⁷, к которым он относит обстоятельства цикличности (*каждый день, ежегод-*

но, по праздникам), интервала (*редко, часто, регулярно*), узитативности (*обычно, обыкновенно*)⁸. В описании итеративных конструкций наречия характеризуются по функции как кванторные⁹, как квантификаторы¹⁰, их синтаксическая функция определяется как обстоятельство времени, сирконстант. В данной работе предлагается иной термин, сочетающий в себе частеречную принадлежность, семантику и функцию анализируемых слов — «наречные маркеры итеративности». В данном случае ставится задача определить состав подобных наречий и выявить их семантические и функциональные особенности.

Повторяемость ситуаций, действий, признаков маркируется наречием *всегда* и его синонимами. На основании анализа работ, посвященных описанию видовых значений глагола¹¹, и словарных дефиниций¹² выделяется следующий ряд синонимов:

всегда — постоянно — вечно — обычно — обыкновенно — как всегда — как обычно — по-обычному — по-обыкновенному — по обыкновению (большой частью, как правило, по обычаю, по привычке, обычным (своим, принятым) порядком, как принято, как водится, как заведено, в порядке вещей; сплошь и рядом.

Грамматический статус наречий, указывающих на повторяемость, определяется по-разному. Например, *всегда* относят 1) к обстоятельственным наречиям времени (и при выделении разрядов обстоятельственных, качественных и качественно-обстоятельственных наречий¹³, и при делении наречий на обстоятельственные и собственно-характеризующие¹⁴); 2) характеризуют как определительное местоименное наречие¹⁵. Детально анализируемые наречия охарактеризованы в «Толковом словаре служебных частей речи русского языка»¹⁶, на основании которого в табл. 1 даны грамматическая характеристика и семантика наречий.

Анализ контекстов введения анализируемых наречных маркеров в разные по жанру художественные тексты XIX–XXI веков демонстрирует их семантические и функциональные особенности. В табл. 2 показано, как наречные маркеры представлены в 5248 документах заданного в Национальном корпусе русского языка (НКРЯ, <http://www.ruscorpora.ru>) подкорпуса «художественные тексты: рассказы, повести, романы» 1800–2015 гг.

Наречие *всегда* дает наиболее общее указание на повторяемость ситуаций, действий, признаков, активность его употребления стабильна на протяжении XIX–XXI веков:

Воротничок его манишки был всегда чрезвычайно чист и накрахмален (Н. Гоголь. Нос, 1836); *Сын приходил всегда усталый, всем недовольный. Невестка тоже всегда чем-то была недовольна* (В. Шукшин. Солнце, старик и девушка, 1960–1971); *В доброй мужской компании всегда сыщется дурак* (Б. Васильев. Картежник и бретер, игрок и дуэлянт, 1998).

Таблица 1. Характеристика наречий итеративности

Наречие	Значение
всегда обстоятельственное	1) 'в любое время // непрерывно, постоянно'; 2) <i>перен.</i> 'каждый раз'
вечно обстоятельственное	1) 'бесконечно во времени, всегда'; 2) <i>перен. разг.</i> 'в любое время // постоянно, неизменно'
обыкновенно качественное	1) 'так, как всегда, обычно'; 2) 'так, как все, ничем не выделяясь, заурядно'
обычно качественное	1) 'так, как всегда, привычно'; 2) 'так, как все, ничем не выделяясь, заурядно'
как всегда качественно- обстоятельственное	1) 'так, как обычно'; 2) 'как вводное словосочетание, указывающее на то, что действие происходит неизменным образом, и соответствующее по значению сл.: по обыкновению, как обычно'
как обычно качественно- обстоятельственное	1) 'так, как всегда, привычно'; // 'вводное словосочетание, указывающее на то, что именно таким образом — как всегда — протекает действие' 2) 'так, как все, ничем не выделяясь среди других; обыкновенно, заурядно // как вводное словосочетание, указывающее на то, что действие происходит постоянно или очень часто'
по-обычному качественно- обстоятельственное	разг. 'обычно'
по-обыкновенному качественно- обстоятельственное	'обыкновенно'
постоянно качественно- обстоятельственное	'не прекращаясь, непрерывно', 'не изменяясь, неизменно', 'всегда'
по обыкновению качественно- обстоятельственное	'в соответствии с привычкой', 'так, как всегда, привычно'

Таблица 2. Представленность наречий в НКРЯ

Наречие	Количество документов	Количество вхождений
всегда	3 750	56 916
обычно	1 576	7 758
постоянно	1 714	6 990
как всегда	1 581	5 525
вечно	1 628	5 123
обыкновенно	1 109	4 606
по обыкновению	667	1 832
как обычно	685	1 510
по-обычному	31	44
по-обыкновенному	14	17

Обычно уступает ему в 7 раз, например:

*Тройка **обычно** означала, что при первом же замечании ученик исключается из училища* (А. Гайдар. Школа, 1929);

в одном контексте может быть представлено сразу 3 маркера:

*Бежали вагоны, в них сидели люди, как **всегда** сидят, и ехали, как они **обычно** ездят; а потом будет остановка, **как всегда** — «поезд стоит пять минут»* (Л. Андреев. Рассказ о семи повешенных, 1908).

Наречие *постоянно* уступает *всегда* в 8 раз:

*Крал он **постоянно, постоянно** стыдился, и поэтому его хорошо бритые щечки **всегда** горели румянцем смущения, стыдливости, застенчивости и конфуза* (И. Ильф, Е. Петров. Двенадцать стульев, 1927),

вечно — в 10, а *обыкновенно* — в 11 раз.

Сочетание наречных маркеров итеративности с глаголами повторительного способа действия наблюдается в текстах 1-й трети XIX века, например:

*Мы **обыкновенно** (узитаривность) и **всего чаще** (цикличность) **говар-ива-ли** о погоде, о новостях* (Н. Полевой. Живописец, 1833).

Примеры подобного неоднократного указания на итеративность, по данным НКРЯ, немногочисленны уже в это время, а в более поздних произведениях единичны. По наблюдениям В. Д. Климонова, маркер *-ыва-/-ива-* перестает обозначать итеративность в русском языке с начала XVIII века и становится экспонентом только имперфективности, а выход из употребления образований с суффиксами *-ыва-/-ива-* в процессе реорганизации видовых парадигм исследователь объясняет устранением видовой недифференцированности¹⁷. Таким образом, факты истории языка подтверждают справедливость позиции В. С. Храковского: в качестве грамматикализованного способа выражения данного значения в тексте можно рассматривать в первую очередь наречия с семантикой итеративности, конкретизирующие значение несовершенного вида глагола.

По своей значимости в характеристике явления как повторяющегося и типичного наречие может быть единственным маркером итеративности при сочетании с глаголом НСВ в форме настоящего времени, что и позволяет охарактеризовать ситуацию как итеративную (*итератив*¹)¹⁸:

*До четырех лет детей забавляют, унимают от слез и мешают плакать; **обыкновенно** держит няня ребенка на руках или на коленях и рассказывает ему, что знает, а все одно* (Ф. Ростопчин. Ох, французы!, 1812).

При сочетании в одном контексте с глаголами НСВ в форме прошедшего времени наречный маркер, как правило, является единственным показателем итеративной ситуации (*итератив*²)¹⁹:

Он [стол. — С. В.] был уже накрыт в обширной Красной палате, где **обыкновенно** пировали Великие князья (Н. Полевой. Клятва при гробе Господнем, 1832).

Включаясь в синонимический ряд, наречия *всегда* и *вечно* развивают качественное значение, характерное для наречий *обыкновенно*, *постоянно* и других синонимов. Анализируя контактное сочетание в рамках одного предложения двух наречий *обычно* и *всегда*, В. З. Демьянков отмечает интересное семантическое отличие *всегда* от *обычно*: *всегда* «порождает у интерпретатора гипотезу о неизблемых, или вечных свойствах мира», а *обычно* — «наречие субъективной установки, даже прогноза и ожидания»²⁰.

Для прозы XIX века вплоть до конца века не характерно употребление наречия *обычно*, что можно объяснить стилистической маркированностью в данный период развития русского литературного языка наречия *обычно*, имевшего помету *церковн.*²¹ Ему соответствует синоним *обыкновенно*, например:

Она рассказала, в котором часу государыня **обыкновенно** просыпалась, кушала кофей, прогуливалась..., — словом, разговор Анны Власьевны стоил нескольких страниц исторических записок и был бы драгоценен для потомства (А. Пушкин. Капитанская дочка, 1836);

оно, как правило, маркирует постоянство, привычность действия:

Но если бы он захотел позавтракать, как **обыкновенно** завтракают порядочные люди, то сохранил бы в ненарушимости свой аппетит до другого случая (Н. Гоголь. Иван Федорович Шпонька и его тетушка, 1831–1832).

Уступающие по частоте употребления маркеру *всегда* (как *всегда*) утитивные наречия «субъективной оценки»²² *обычно*, *обыкновенно* оказываются частотными в конце XIX — начале XX века, следующий пик приходится на конец XX — начало XXI века, например:

Меня удивило её радушие. **Обычно** она гостей не жаловала (А. Геласимов. Ты можешь, 2001).

Употребление наречия *постоянно* в художественном тексте отличается определенной стабильностью: с 40-х годов XIX века частота его употреблений примерно 50 на 1 000 000 словоформ, только 1860–1880-е годы она достигает 170 словоформ.

Анализ синтаксической позиции данных маркеров в предложении показывает, что для них характерно контактное расположение в препозиции к сказуемому:

В таком случае я **обыкновенно** выгонял его из комнаты — и ужин бывал прекрасный (Н. Карамзин. Моя исповедь, 1802); Он только кряхтел и **по обыкновению** ругался (Д. Мамин-Сибиряк. Озорник, 1896).

Подобная закреплённая позиция характерна для наречий *всегда* и *постоянно*:

А мама всегда говорила, что здесь жить нельзя (А. Геласимов. Жанна, 2001); *И несмотря на это, он постоянно советовался с докторами* (Л. Толстой. Смерть Ивана Ильича, 1886).

Показатели итеративности формируют представление о данности, поэтому с точки зрения актуального членения они должны относиться к теме, но позиция при сказуемом, типичном средстве выражения ремы, предполагает отнесение этого обстоятельства к реме.

Типичное для тематической позиции место детерминанта маркеры итеративности занимают нечасто: в период 1800–1899 гг. всего 5% примеров в НКРЯ, причем для подобного детерминанта инициальная позиция в предложении не характерна, они следуют, как правило, за детерминантом места, например:

В губернских городах / обычно / все знакомы между собою, и почти никто не дружен (Н. Полевой. Живописец, 1833),

характеризуют показатели образа действия, включаясь в состав такого детерминанта, например:

В них / обычно с большим усердием / потчевают путешественника сеном и овсом, как будто бы он был почтовая лошадь (Н. Гоголь. Иван Федорович Шпонька и его тетушка, 1831–1832); *Обычно при людях / он упрямо молчал и теперь лишь невнятно промычал что-то* (В. Быков. Камень, 2002).

Характеристика ситуации как итеративной может быть определена как нормативная квантификация²³, которая дается повествующим субъектом. Благодаря субъективной установке в семантике наречия *обычно*, как и в синонимичном ему *по обыкновению*, маркер итеративности нередко выполняет вторичную оценочную функцию, усиливая оценочность выраженной другим наречием:

З по своему обыкновению была одета уморительно (оценка). *Откуда берет она свои наряды?* (А. Пушкин. Роман в письмах, 1829)²⁴.

Субъективная оценочность, заложенная в маркерах итеративности, постепенно превращает их в специализированное средство выражения субъективной модальности — вводные конструкции *по обыкновению*, *как обычно*, *как обычно*, *как всегда*, например:

Ямщик погонял свою тройку, но мне казалось, что он, по обыкновению ямскому, уговаривая лошадей и размахивая кнутом, все-таки затягивал гужи (А. Пушкин. История села Горюхина, 1830); *Итак, по обыкновению, выла буря, Холмс, по обыкновению, молча курил, а я, по обыкновению, ожидал своей очереди чему-то удивиться* (А. Аверченко. Пропавшая калоса Добблса, 1908); *Как обычно*, был

он в длинном, почти до колен, френче (Азольский. Облдрамтеатр, 1997); Скоро Карамзину стало совестно, и, прощаясь со мною, как обыкновенно, упрекал меня, как бы сам извиняясь в своей горячности (А. Пушкин. Карамзин, 1821–1825).

Интересные результаты дает анализ текстового поведения маркеров итеративности. Для прозы 1-й половины XIX века характерно появление наречий узитативности в композитивах в генеритивном регистре²⁵, например:

*Не мудрено однако ж и смерзнуть тому, кто толкался от утра до утра в аду, где, как известно, не так холодно, как у нас зимою, и где, надевши колпак и ставши перед очагом, будто в самом деле кухмистр, поджаривал он грешников с таким удовольствием, с каким **обыкновенно** баба жарит на Рождество колбасу (Н. Гоголь. Ночь перед Рождеством, 1832).*

В прозе с рубежа XIX–XX вв. контексты введения анализируемых наречий представляют не начало генеритивного регистра, а являются средством характеристики привычного в контексте информативного регистра, ср.:

*Тогда обедали шумно и напивались **обыкновенно** пьяны (И. Гончаров. Иван Савич Поджабрин, 1842); Принимая больных, он **обыкновенно** сердится, нетерпеливо стучит палкой о пол и кричит своим неприятным голосом... (А. Чехов. Ионыч, 1898)),*

т. е. становятся средством не генерализации (эта функция сохраняется в основном у наречия *всегда*: *Так всегда уходят из больницы: лишь бы не возвращаться (И. Грекова. Перелом, 1987)*), а индивидуализации описываемого. В прозе конца XX — начала XXI века преобладают контексты перволичного нарратива с оценкой конкретных типичных действий самого повествователя или с характеристикой типичных ситуаций, как правило бытовых, например:

*Их объявлений я **обычно** не читал. Слишком много их было, и слишком они были дурацкие (Петросян. Дом в котором..., 2009); Мы все сидели за столом и, в общем, молчали **как обычно** (А. Геласимов. Фокс Малдер похож на свинью, 2001).*

Текстовая функция наречных маркеров итеративности — создание нарративного фона, так как маркеры лаконично сигнализируют о типичности ситуаций или поведении персонажей, занимая в композиции текста, как правило, инициальную позицию («введение в ситуацию»). Фоновая, зависимая позиция в повествовании предопределяет и распространенную синтаксическую позицию рассматриваемых маркеров не в главной, а в придаточной части сложноподчиненного предложения, например:

*Было шумно и весело, **как всегда бывает в таких случаях** (М. Горький. Извозчик, 1895).*

Следствием проявления такой функции в тексте нередко является противопоставление *обычное*, стандартное (*всегда, обыкновенно, обычно*) ↔ *непредвиденное, неожиданное (вдруг)*:

Едва проникнется она гармонией любимца своего, Моцарта, — обыкновенно веселое и беспечное лицо ее вдруг делается задумчивым; глаза принимают выражение неясное, туманное, но за этой туманностью неизмеримый мир любви и блаженства! (И. Панаев. Белая горячка, 1840).

Таким образом, анализ контекстов введения анализируемых маркеров в текстах художественной литературы XIX–XXI вв. показывает определенную динамику: с демонстрации знания повествователя о нравах, обычаях социальных групп фокус смещается к наблюдению повествователя за типичным поведением отдельной личности. Наречия итеративности — показатель осведомленности повествователя (осведомленность того или иного персонажа выявляется в контекстах прямой речи, которые значительно уступают контекстам перволичного или третьеличного нарратива).

Анализ контекстов введения маркеров итеративности в художественный текст позволяет проследить динамику их употребления в соотношении с особенностями формирования жанров прозы, что отражено в табл. 3.

Таблица 3. Динамика употребления маркеров итеративности

Маркеры узятативности	Рассказ				Повесть				Роман			
	XIX в.		XXI в.		XIX в.		XXI в.		XIX в.		XXI в.	
	вхождения	610 документов	вхождения	398 документов	вхождения	281 документ	вхождения	91 документ	вхождения	140 документов	вхождения	159 документов
<i>обычно</i>	3	3	299	145	8	8	365	77	86	25	1746	150
<i>обыкновенно</i>	475	196	25	18	991	215	33	16	1801	132	636	159
<i>по обыкновению</i>	140	81	7	7	339	127	12	9	659	112	99	39
<i>как всегда</i>	52	44	139	88	140	74	154	53	301	81	798	141

Избирательность анализируемых маркеров по отношению к жанру текста показывает, что они более характерны для нарратива больших форм (роман, повесть), чем рассказ, при этом нужно учитывать тот факт, что в первой трети XIX века жанр рассказа только формируется и в НКРЯ отражены соответственно рассказы только четырех авторов: Ф. Ростопчина, В. Нарезного, О. Сомова, Н. Полевого, расцвет этого жанра на-

блюдается с 60-х гг. XIX века. Особенности функционирования наречий объясняются не только становлением жанров повести, романа и рассказа, но и формированием повествовательной формы: перволичного, третьего личного нарратива и свободного косвенного дискурса, что требует дальнейшего изучения.

Анализ динамики употребления маркеров итеративности позволяет охарактеризовать вектор семантических изменений, происходящих в группе синонимов:

всегда / как всегда — обыкновенно / как обыкновенно / по обыкновению — обычно / как обычно / по-обычному / по обычаю — привычно / по привычке.

Наречие *всегда* покрывает все частные повторительные значения, безоценочно констатируя повторяющиеся, а следовательно, типичные индивидуальные проявления человека («вечные свойства мира»). Результатом определенной конкуренции наречий *обыкновенно* и *обычно* на протяжении XIX–XXI вв. является специализация последнего на характеристике типичных для индивида, а не для социума поступков и проявлений, что сблизило данные наречия с семантикой *по привычке*. *Обычно* характеризует лицо с позиций некоторой индивидуальной нормы, заданной повествователем, носителем собственного жизненного опыта.

Выводы

Анализ функционирования наречных маркеров итеративности показывает, как проявляется аналитичность наречий, отражающая синтетический строй других категорий²⁶: наречия итеративности постепенно специализируются на передаче повторительного значения. Маркеры итеративности отражают стереотипы восприятия событий, ситуаций, поведения человека, оценки лица как личности. Схожий процесс описан в монографии Т. В. Леонтьевой, посвященной описанию семантики и функционирования слова *обычай* в русском языке²⁷.

Примечания

- ¹ Князев Ю. П. Грамматическая семантика: Русский язык в типологической перспективе. М., 2007. С. 152.
- ² Храковский В. С. Есть ли у несовершенного вида в русском языке повторительное (неограниченно-кратное / многократное / итеративное / узуальное / хабитуальное) значение? // Вопросы языкознания. 2014. № 4. С. 21; Шелякин М. А. Способы действия неопределенных глаголов // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. 4-е изд. М., 2006. С. 82–85.
- ³ Плунгян В. А. Общая морфология. Введение в проблематику: Учеб. пособие. М., 2000. С. 295.

- ⁴ *Падучева Е. В.* Русский имперфектив: инвариант и контекстные значения // II Международный научный симпозиум «Славянские языки и культуры в современном мире». Труды и материалы. М., 2012. С. 34.
- ⁵ *Храковский В. С.* Семантические типы множества ситуаций и их естественная классификация // Типология итеративных конструкций / Отв. ред. В. С. Храковский. Л., 1989. С. 18; см. также: Русская грамматика. М., 1980. Т. 1. С. 608.
- ⁶ *Храковский В. С.* Есть ли у несовершенного вида... С. 11.
- ⁷ Там же. С. 7–8.
- ⁸ Там же. С. 10.
- ⁹ *Бирюлин Л. А.* Квантификация предикатов // Типология итеративных конструкций / Отв. ред. В. С. Храковский Л., 1989. С. 249–252.
- ¹⁰ *Сильницкий Г. Г.* Система квантификаторов и квантитативные характеристики именных и глагольных морфологических категорий // Типология итеративных конструкций / Отв. ред. В. С. Храковский. Л., 1989. С. 273.
- ¹¹ *Падучева Е. В.* Высказывание и его соотносительность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений). М., 1985. С. 225; *Ставницка Я.* Типы глагольной дискретности в русском языке // Acta Universitatis Lodzianis. Folia Linguistica Rossica. 4, 2008. P. 169.
- ¹² *Словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. А. П. Евгеньевой.* 4-е изд., стер. М., 1999; *Абрамов Н.* Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. 7-е изд., стереотип. М., 1999.
- ¹³ *Виноградов В. В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове) / Под. ред. Г. А. Золотовой. 4-е изд. М., 2001. С. 287.
- ¹⁴ Русская грамматика... Т. 1. С. 704–705.
- ¹⁵ *Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / Под общ. ред. Н. Ю. Шведовой.* М., 1998.
- ¹⁶ *Ефремова Т. Ф.* Толковый словарь служебных частей речи. М., 2001.
- ¹⁷ *Климонов В. Д.* Реорганизация видовых парадигм и утрата оппозиции неитеративности/итеративности // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2010. № 4 (2). С. 541.
- ¹⁸ *Бирюлин Л. А.* Указ. соч. С. 249–250.
- ¹⁹ Там же.
- ²⁰ *Демьянков В. З.* Интерпретативный подход к логическим противоречиям: обычное всегда в русском и в западноевропейских языках// Когнитивные исследования языка. Тамбов. 2013. № 15. С. 29.
- ²¹ *Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный вторым отделением Императорской академии наук.* Т. 3. СПб., 1847. С. 41.
- ²² *Демьянков В. З.* Указ. соч. С. 29.
- ²³ *Сильницкий Г. Г.* Указ. соч. С. 273.
- ²⁴ *Пушкин А. С.* Роман в письмах // Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 10 т. Т. 6. Художественная проза. Л., 1978. С. 41–53.
- ²⁵ *Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. М., 2004. С. 30.
- ²⁶ *Виноградов В. В.* Указ. соч. С. 264.
- ²⁷ *Леонтьева Т. В.* Обычай в русском языке. Слово и понятие. Монография. М., 2014.

Svetlana V. Vyatkina, St. Petersburg State University

ADVERBIAL MARKERS OF THE ITERATIVITY: SEMANTICS AND SYNTAGMATICS

The article examines adverbs as text markers of iterative situations: *всегда* ('always'), *часто* ('often'), *постоянно* ('permanently'), *обычно* ('generally, usually'), *обыкновенно* ('usually') and their synonyms. Peculiarities of these adverbs functioning in fiction are characterized on the basis of the Russian National Corpus. Dynamics of their usage connects with novel, tale and story genres formation and with specific of the narrative form.

Keywords: iterative situation, adverbial markers, usitative, iterative adverbs, semantics, syntagmatics, text function.

Данилов Александр Васильевич
Санкт-Петербургский государственный университет
aldaniks@yahoo.com

ЭКСПЛИКАЦИЯ ГЛАГОЛЬНЫХ СВОЙСТВ ГЛАГОЛЬНЫХ МЕЖДОМЕТИЙ

Русские глагольные междометия типа *толк*, *хвать*, *хлесть*, *шмыг* представляют собой особую группу междометий. Они обозначают резкие, неожиданные движения или события и непосредственно соотносятся с однокоренными глаголами в семантическом и синтаксическом плане. Глагольные междометия — яркий пример лингвистического синкретизма. Их двойственная природа позволяет им самостоятельно функционировать в речи, заменяя по смыслу глаголы и сохраняя при этом экспрессивность, характерную для междометий, что доказывают данные эксперимента, представленные в работе.

Ключевые слова: морфология русского языка, глагольные междометия, лингвистический синкретизм.

Глагольные междометия (междометные глаголы, глагольно-междометные формы) типа *верть*, *глядь*, *морг*, *толк*, *тык*, *хап*, *хвать*, *хлесть*, *шварк*, *шмыг*) представляют собой особую группу среди непервообразных междометий.

Все они обозначают резкие, неожиданные движения или события и могут служить моделью для окказиональных новообразований.

Являясь усеченными формами глаголов и соотносясь с ними семантически, глагольные междометия являются ярким примером лингвистического синкретизма. Их двойственная природа позволяет им самостоятельно функционировать в речи, заменяя по смыслу глаголы и сохраняя при этом экспрессивность, характерную для междометий.

Научная интерпретация слов типа *хлоп*, *хвать* неоднозначна. Существует традиция рассматривать их как особые глагольные формы, обозначающие «мгновенное», «ультрамгновенное» или «внезапно-мгновенное» действие в прошлом. Иногда слова типа *хлоп* характеризуются как усеченные формы глагола, омонимичные междометию, либо как особые «звуковые жесты», не имеющие никаких специфических глагольных характеристик и показателей, а лишь заменяющие или изображающие то или иное действие. Некоторые современные исследователи считают, что эти единицы

не имеют отношения к системе глагольных форм, указывая, что по употреблению они стоят в одном ряду со звукоподражательными междометиями.

Глагольные междометия могут функционировать в качестве эквивалента 1) предложения, 2) модального компонента предложения, 3) члена предложения. Синтаксическая активность глагольных междометий различна; наиболее типична для них — функция сказуемого, что определяется их производностью от глагола.

Из-за специфики статуса глагольных междометий в современной лингвистике естественным образом следует неоднозначность определения их грамматических характеристик¹. Большинство ученых сходятся во мнении, что в силу двойственной природы глагольного междометия, сочетающего в себе экспрессивный потенциал междометия и функциональную специфику глагола, русские глагольные междометия могут заменяться глаголом без потери изначального смысла и, соответственно, обладают рядом видовременных особенностей, совпадающих с соответствующими особенностями глагола-эквивалента. Указанная особенность создает возможность экспериментальным путем эксплицировать глагольные свойства глагольных междометий.

Специалисты отмечают, что в речи глагольные междометия обычно получают контекстно-обусловленные значения прошедшего времени совершенного вида и уподобляются глаголам одноактного способа действия типа *хлопнуть, трахнуть, цапнуть*. Употребление глагольных междометий в контексте настоящего или будущего времени, как и употребление их в других значениях, также возможно, но встречается достаточно редко.

Исходя из утверждения об эквивалентности глагольных местоимений и соответствующих им глаголов, нами была предпринята попытка экспериментального выявления устойчивых (т. е. однозначно определяемых) и неустойчивых (неоднозначно определяемых) грамматических признаков глагольного междометия.

В соответствии с этой гипотезой нами была разработана методика проведения эксперимента и составлен опросник для информантов, который состоял из 20 предложений, содержащих глагольные междометия.

Примеры:

[Кот], помурлыкав для вида, вывернулся и шмыг под печку (А. Н. Толстой); Вдруг слышим, у двери кто-то звяк в кольцо. (Н. С. Лесков); Судим друг друга по-звериному: сразу хап за горло и чтобы душа вон! (М. Горький).

В качестве информантов в эксперименте выступали двадцать носителей русского языка — студентов высших учебных заведений Санкт-Пе-

тербурга в возрасте от 17 до 23 лет, обучающихся по различным гуманитарным, естественнонаучным и техническим специальностям.

Задача испытуемых заключалась в замене глагольного междометия глаголом — эквивалентом. Выполнение задачи не вызвало трудностей у испытуемых. Типичным ответом-субститутом являлся глагол, однокоренной с глагольным междометием (*стук*- стукнул, *чик*- чикнула и др.). Иногда испытуемые предпочитали не однокоренной глагол, а глагол-синоним (*хан* — схватил, *шмыг* — убежал и др.). Некоторые респонденты давали в ответах группы синонимов (*юрк* — юркнула, шмыгнула, забралась). (При обработке результатов учитывался только первый ответ.)

Полученные ответы можно условно разделить на две группы: группа, где грамматические характеристики ответов информантов полностью совпадают, и группа ответов, где грамматические признаки проявляют вариативность. К первой группе относятся грамматические признаки **рода, числа**, а также **лица**. Ко второй — признаки **вида и времени**.

Было установлено, что в качестве глагольных субститутов чаще всего выступают глаголы в форме третьего лица, реже — первого. Наиболее редким вариантом представляется замена глагольного междометия на глагольную форму второго лица.

Информанты предпочитают замещать глагольные междометия глаголами совершенного **вида** (71% ответов), т. е. подтверждается имевшее место наблюдение, что глагольные междометия в речи, как правило, эквивалентны глаголам совершенного вида. В некоторых случаях испытуемые проявляют стопроцентное единодушие в определении вида (например, *прыг, цап, шмыг*), в других случаях (*чирк, хлоп, пых*) мнения могут значительно различаться. Приведем пример:

— *Едем этак в ночь с Аркадий Павлычем, а тут — пых со стороны из ружья!*
(Д. Н. Мамин-Сибиряк).

Информанты представили следующие субституты: *выстрелили* — 9 ответов, *стрельнули* — 1, *стреляют* — 6, *палят* — 3, *выстреливают* — 1. Здесь грамматические разногласия в ответах определяются двусмысленностью контекста. Очевидно, контекст, с одной стороны, предполагает в качестве ответа глагол совершенного вида в форме прошедшего времени (что типично для глагольного междометия), с другой стороны, наличие в предложении глагола несовершенного вида в форме настоящего времени (*едем*) провоцирует информантов на глаголы-ответы несовершенного вида в форме настоящего времени.

Что касается признака времени, то среди приведенных информантами вариантов ответа преобладали глаголы прошедшего времени (53%).

Среди прочих ответов: наст. вр. — 28%, буд. вр. — 16%. В ряде случаев информанты заменили глагольное междометие инфинитивом, что исключало возможность определения времени глагола (4%).

Выводы

Неполная морфологическая выраженность в глагольном междометии собственно глагольных признаков, компенсируется информацией, содержащейся в контексте.

Эквивалентность глаголов и глагольных междометий в дискурсе не является абсолютной.

Сближаясь с междометиями, приобретая присущие им свойства (передача эмоциональной информации, сообщающая динамику повествованию и т. д.), глагольные междометия теряют часть собственно глагольной специфики. Такие процессы не обедняют речевую коммуникацию, а напротив, обогащают ее новыми выразительными аспектами.

Следует отметить, что изучение этого интереснейшего лексикограмматического подразряда, отвечающее целям современного языкознания, в известной степени сдерживается недостаточной степенью его представления в лексикографических изданиях.

Примечания

- ¹ См.: Данилов А. В. Морфолого-фонетическая специфика русских глагольных междометий // XXXIX Международная филологическая конференция. Вып. 22: Русский язык как иностранный и методика его преподавания: 60-летие преподавания РКИ в СПбГУ. СПб., 2011. С. 21–24.

Aleksandr V. Danilov, *St. Petersburg State University*

EXPLICATION OF VERBAL PROPERTIES INHERENT IN VERBAL INTERJECTIONS

The Russian verbal interjections (*толк, хватъ, хлестъ, шмыг* et al.) form special group of interjections. They designate the sharp, unexpected movements or events and directly correspond to verbs with the same roots in the semantic and syntactic plan. Verbal interjections may be considered as an example of linguistic syncretism. Their dual nature allows them to function independently in the speech, replacing verbs and keeping thus expressivity, typical for interjections. The data of experiment presented in work prove this conclusion.

Keywords: Russian morphology, verbal interjections, linguistic syncretism.

Зиновьева Елена Иннокентьевна, Сун Хунцян
Санкт-Петербургский государственный университет
e.i.zinovieva@spbu.ru

УСТОЙЧИВЫЕ СРАВНЕНИЯ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ НЕИСКРЕННЕЕ ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА, В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматривается одна из идеографических групп русских устойчивых сравнений, отрицательно характеризующих поведение человека. Анализ русских единиц, описывающих неискреннее поведение, проводится на фоне их китайских аналогов. Устойчивые сравнения исследуются с точки зрения их семантики, используемых в лингвокультуре эталонов и оснований сравнения, историко-культурной мотивированности.

Ключевые слова: устойчивое сравнение, эталон, основание сравнения, синонимический ряд.

Устойчивые сравнения (далее — УС) национальных языков как особый разряд фразеологизмов исследовались в разных аспектах (эти аспекты выделены в монографии Л. А. Лебедевой¹): в структурно-типологическом, в когнитивно-функциональном, лингвокультурологическом, этнолингвистическом, психолингвистическом, коммуникативно-прагматическом. Следует отметить единичные диссертационные и монографические исследования, посвященные лингвокультурологическому анализу устойчивых сравнений, характеризующих внешность человека².

Данная группа УС русского языка включает в свой состав, по данным словарей устойчивых сравнений, 13 единиц:

вертеться, менять убеждения как флюгер; менять кого-что-л. как перчатки; меняться как хамелеон; вертеться, крутиться как береста на огне; крутиться, изворачиваться как вьюн; как угорь; как уж; как налим; петлять как заяц; извиваться, ползать перед кем-л. как червяк; вертеться (крутиться) как бес /черт перед заутреней; извиваться (крутиться, вертеться) как уж на сковороде; подражать кому-л. как обезьяна.

Синонимичные УС *вертеться как флюгер* и *меняться как хамелеон* объединены значением 'быть непостоянным, менять свое поведение'.

УС *вертеться как флюгер* словари фиксируют со значением 'быть непостоянным, менять убеждения, поведение, отношение к людям (пре-

зрительно) (Огольцев³, 722); 'Пренебрежительно. О непостоянном, часто меняющем свои мнения и убеждения человеке, конъюнктурщике и приспособленце' (Мокиенко⁴, 459). Образность рассматриваемого УС обусловлена значением его эталона — существительного *флюгер* (заимствовано из нидерландского языка) — 'прибор для измерения направления и скорости ветра с вращающейся на вертикальном стержне пластинкой или с флажком; устройство для определения направления ветра'. Отсюда и переносное значение, свойственное разговорной речи: 'пренебрежительно о человеке, который часто меняет свои взгляды, убеждения' (Шведова⁵, 1053).

В материалах Национального корпуса русского языка⁶ находим контексты употребления данного УС с основанием сравнения *вертеться*:

Если у тебя нет принципов, ты вертишься, как флюгер (Лысенков П. Двукратный чемпион мира в составе сборной СССР Артур Ирбе: Я отказался от «Динамо» — команды КГБ // Советский спорт, 2011.02.09)

и вести себя:

А если он бездарен, или слабоволен, или чересчур прислушивается к чужим мнениям, ведет себя как флюгер, картина непременно выйдет плохой, деньги будут выброшены зря и государство потерпит моральный и материальный убыток (Эльдар Рязанов. Подведенные итоги, 2000).

УС *изменяться, менять <свой> цвет, окраску как хамелеон* словари фиксируют в значении 'быть непостоянным, беспринципно менять убеждения, поведение, выгодно приспособляясь к обстоятельствам' (Огольцев, 725; Мокиенко, 462). Эталоном УС является зооним *хамелеон* — 'пресмыкающееся теплых стран отряда ящериц, меняющее свою окраску при цветовых изменениях в окружающей среде'. Переносное значение слова, применительно к человеку, отличается неодобрительной коннотацией — 'человек, который приспособляясь к обстановке, легко меняет свое поведение, взгляды, симпатии' (Шведова, 1060).

По данным НКРЯ, данное УС чаще употребляется без основания сравнения:

Политик — это как хамелеон, у него свои интересы (Рамзан Кадыров решил на колених просить Путина остаться на третий срок // Новый регион 2, 2007.06.18); [Белый, Алексей Панин, муж, 25, 1977] *Понимаешь / старик / настоящий актёр / он как хамелеон* (Р. Бальтцер, А. Большакова. Даже не думай, к/ф, 2002).

Близким по значению к рассмотренным УС является сравнение *менять кого-что-либо как перчатки* — 'менять, заменять часто, легко и просто: женщин (о мужчине), мужчин (о женщине), а также вкусы, симпатии, убеждения' (Огольцев, 461). От проанализированных выражений данное УС отличается тем, что оно чаще используется применительно к смене

партнера, а не к убеждениям и взглядам. Словарь В. М. Мокиенко фиксирует это значение как единственное и только в отношении мужчин: 'шутл. О быстрой, легкомысленной смене партнерш в любовных похождениях' (Мокиенко, 314). Выбор эталона УС обусловлен тем, что *перчатки* попали в XVIII веке в «Кодекс джентльмена» — свод правил, определяющих поведение мужчин высшего общества. Согласно «Кодексу», джентльмен носил белые перчатки, которые обязан был менять 6 раз в день, чтобы не дать им шанса запачкаться. Ни один другой предмет гардероба не менялся чаще, поэтому перчатки и попали в речевой оборот. Ср. цитату из нашего иллюстративного материала:

Поговорка «Менять женщин как перчатки» появилась в конце XVIII века, когда утвердился стиль денди, требовавший безукоризненности в гардеробе джентльмена (С. Чечилова. Вещь в себе // «Здоровье», 1999.03.15).

В нашей картотеке УС встречается как применительно к быстрой смене партнера (и в отношении мужчин, и в отношении женщин):

— *Ты понимаешь, что он меняет женщин как перчатки?* (А. Берсенева. Полет над разлукой, 2003–2005); *Конечно же я пришла в себя, где-то пол года меня ставили на ноги, потом почувствовав в себе силы, я пустилась во все тяжкие, меняя мужиков как перчатки иногда по три свидания в день* (Женщина + мужчина: Психология любви (форум), 2004),

так и применительно к убеждениям:

Он подличал в мелочах, иногда склонялся к ренегатству и при кажущейся незыблемости принципов он, по собственному признанию, «менял убеждения, как перчатки» (В. Ерофеев. Проза из журнала «Вече», 1973).

Синонимический ряд УС с общим значением 'уходить от прямых ответов на вопросы, стремясь скрыть правду' включает следующие единицы:

вертеться, крутиться как береста на огне; крутиться, изворачиваться как вьюн; как угорь; как уж; как налим и петлять как заяц.

УС *вертеться, крутиться как береста на огне* имеет значение 'уходить от прямого ответа на вопросы; хитростью, уловками стремиться скрыть правду' (Огольцев, 52). По данным НКРЯ, данное выражение употребляется только в контекстах из произведений XIX века, что позволяет сделать вывод о его устаревшем характере. УС используется с основаниями сравнения *вертеться, крутиться*, отмеченными словарем, а также *корчиться*, например:

Недаром вечер она, ровно береста на огне, корчилась, как речь зашла про Меркулова (П. И. Мельников-Печерский. На горах. Книга первая, 1875–1881).

Образность рассматриваемого УС обусловлена значением его эталона — существительного *береста* — 'верхний слой коры берёзы' (Шведова, 80). Береста при нагревании начинает съеживаться, сворачиваться.

УС *крутиться, изворачиваться как вьюн* словари фиксируют в значении 'уходить от прямых ответов на вопросы, стремясь скрыть правду, ввести в заблуждение' (Огольцев, 115); 'о человеке, который хитрит, изворачивается, обманывает' (Мокиенко, 176). Эталоном УС является зооним *вьюн* — 'пресноводная, очень подвижная рыбка с удлинённым червеобразным телом, покрытым мелкой чешуей или без чешуи' (Шведова, 293). В материалах НКРЯ УС в интересующем нас значении встретилось только один раз в произведении XIX века, при этом наблюдается расширение компонентного состава выражения:

Правитель краснеет и извивается, как вьюн на сковороде (М. Е. Салтыков-Щедрин. Помпадурсы и помпадурши, 1863–1874).

Большинство контекстов употребления данного УС относится к значению 'делать гибкие телодвижения'.

УС *крутиться, изворачиваться как угорь* словари фиксируют в значении 'уклоняться от прямых вопросов, лавировать в словах или поведении, стремясь выйти из затруднительного положения' (Огольцев, 704); 'о человеке, любыми способами хитрящем, изворачивающемся, пытающемся уйти от ответа или ответственности' (Мокиенко, 447). Эталоном УС является зооним *угорь* — 'рыба со змеевидным телом' (Шведова, 461). Ср. в материалах НКРЯ с расширением компонентного состава сравнения:

Органически не способный послать ее подальше, Саша крутился, как угорь на сковороде между С. (циллой) и Ларисой, пятась под ее натиском, а она на каждую пядь его отступления отвечала новой атакой (Н. Воронель. Без прикрас. Воспоминания, 1975–2003).

УС *вертеться, крутиться как уж* входит в состав анализируемого синонимического ряда в значении 'хитрить, лукавить, лавировать в словах или поступках, стремясь выйти из затруднительного положения' (Огольцев, 706). Эталоном УС является зооним *уж* — 'название некоторых неядовитых змей' (Шведова, 472). Это УС очень частотно в НКРЯ. См., например:

Не пристало писателю вертеться, как уж на сковороде (Т. Соломатина. Мой одесский язык, 2011); *Один раз в самый неподходящий момент я перепутал имена любимых девушек и крутился, как уж на сковороде* (М. Садчиков. САША + МАША = ЕГОР + ЕЛЕНА // Труд-7, 2005.03.31).

Необходимо отметить, что в интересующем нас значении УС выступает только с расширением компонентного состава — *как уж на сковороде*.

УС *ускользать, выскользывать (из рук) как налим* словарь фиксирует в значении 'о человеке, ловко уходящем от изобличений, обвинений' (Огольцев, 389). Контекстов употребления данного УС в НКРЯ не встретилось.

УС *петлять*; *путать*, *запутывать следы как заяц* имеет переносное презрительное значение ‘говорить, отвечать неискренно, стремиться запутать действительное положение дел, чтобы скрыть свою вину или намерения’ (Огольцев, 199); ‘неодобр. Об очень изворотливом, плутоватом человеке, стремящемся обмануть кого-либо, скрыть свои истинные замыслы’ (Мокиенко, 134). В материалах НКРЯ данное УС нам не встретилось.

Таким образом, из шести проанализированных синонимичных УС пять используют в качестве эталона зооним, при этом три из пяти являются наименованиями рыб — *налим*, *угорь* и *вьюн*. Выбор эталонов этой группы не случаен и обусловлен наблюдениями за животными: пресмыкающееся *уж* и все указанные виды рыб имеют гладкое, скользкое, гибкое тело. Что касается зайца, то это животное запутывает следы, специально отклоняется от прямой траектории движения, чтобы сбить со следа хищников. Эталон сравнения *береста* является наименованием бытовой реалии, хорошо знакомой носителям русского языка, используемой для разведения огня, растопки печи в деревенском доме. По семантике оттенком значения от всех синонимов отличается УС *петлять как заяц*, поскольку данное УС содержит сему ‘стремиться запутать истинное положение дел, стремиться обмануть’. Остальные УС содержат общую сему ‘стараться выйти из затруднительного положения’. Наиболее употребительным в настоящее время следует признать УС *вертеться, крутиться как уж на сковородке*.

Синонимичную пару образуют УС *извиваться, ползать перед кем-л. как червяк* и *вертеться (крутиться) как бес /черт перед заутреней*. Эти УС имеют общее значение ‘заискивать перед кем-либо’.

УС *ползать, извиваться, пресмыкаться перед кем как червяк* словаря фиксируют с пометой «презрительное» в значении ‘об угодничающем, подличающем перед кем-л. человеке’ (Огольцев, 752; Мокиенко, 480). В качестве эталона сравнения выступает существительное *червяк* — ‘бескостное ползающее животное с вытянутым телом’ (Шведова, 1086). В материалах НКРЯ в интересующем нас значении данное УС встретилось только в контексте из произведения М. Горького (конец XIX века):

Такой... как червяк, все извивался предо мной... (М. Горький. Старуха Изергиль, 1895).

По данным словарей, УС *вертеться, крутиться, юлить, метаться как бес/черт перед заутреней* является устаревшим, сопровождается пометой «неодобрительное» и употребляется в значении ‘усиленно заискивать перед кем-л., угождать кому-л.’, используется применительно к пронырливому человеку (Огольцев, 55; Мокиенко, 32). *Бес* — ‘в религии и народных поверьях: злой дух’ (Шведова, 40), а *чёрт* — ‘в религиозных

представлениях и народных поверьях: нечистый дух, олицетворяющий зло (изображаемый обычно человекоподобным существом, в шерсти, с рогами, копытами и хвостом)' (Шведова, 1092). *Заутреня* — 'ранняя (на рассвете, до обедни) церковная служба у православных' (Шведова, 270). По народному преданию, первый удар колокола к заутрени прогоняет бесов в пекло, вследствие чего они спешат наиграться до этого момента. Несмотря на то, что словари отмечают устаревший характер данного УС, нам встретились примеры его употребления в контекстах произведений первой половины XX века:

Клышко юлил и вертелся, как бес перед заутреней, ибо он великолепно знал, что и как покупали его союзники по интригам, которых он при случае не отказывался и топить... (Г. А. Соломон (Исецкий). Среди красных вождей (1930); *Утром Пахом ползал в ногах у Шаврова, целовал иконы в знак того, что пакостить не будет, и по-разному юлил, как бес перед заутреней, но ушел хозяин в лавку, и работник, обнаглев, щипал Любку, подмигивал Васе Батюшке и ржал, как жеребец* (И. Е. Вольнов (И. Е. Владимиров). Повесть о днях моей жизни, 1912).

Из двух проанализированных синонимичных УС первое отличается более презрительной коннотацией, а второе — устаревающим характером.

Вне синонимических рядов в рассматриваемой идеографической группе устойчивых сравнений оказалось УС *подражать кому-л. как обезьяна*.

УС *подражать кому (дразнить кого, передразнивать кого) как обезьяна* имеет значение 'О примитивно, наивно, механически, смехотворно подражающем кому-л., обезьянничавшем человеке'. Словарь фиксирует данную единицу с пометой «неодобрительное» (Мокиенко, 287). Мотивацией возникновения УС послужили наблюдения человека за поведением обезьян — эти животные кривляются, гримасничают, корчат рожи, склонны к подражанию и передразниванию. Ср.:

Но даже с вершины своего разума он нередко сравнивает себя с животным: «напился, как свинья», «предан, как собака», «кривляется, как обезьяна», «грациозна, как лебедь» или «трудолюбив, как муравей»... (Е. Иванкова. Муравьи в потемках // Труд-7, 2003.01.30).

На сайте НКРЯ примеров употребления данного УС нам не встретилось. Но см. примеры, найденные с помощью поисковой системы yandex:

Профессор: латыши, как обезьяны, очень стараются кому-то подражать⁷; Подруга ведёт себя, как обезьяна. Передразнивает и показывает язык. Помогите, как отучить её от этой пагубной привычки⁸.

Таким образом, внутри рассмотренной группы УС, называющих неискреннее поведение человека, можно выделить 3 синонимических парадигмы.

1. Синонимический ряд УС с общим значением ‘быть непостоянным, менять свое поведение’: *вертеться как флюгер; меняться как хамелеон; менять кого-что-либо как перчатки*. Все единицы данной парадигмы являются употребительными в современном русском языке. УС *менять кого-либо как перчатки* отличается от других единиц ряда ограниченной сочетаемостью — преимущественно о смене партнера, реже — убеждений, взглядов.

2. Синонимический ряд УС с общим значением ‘уходить от прямых ответов на вопросы, стремясь скрыть правду’ включает наибольшее количество единиц внутри группы: *вертеться, крутиться как береста на огне; крутиться, изворачиваться как вьюн; крутиться, изворачиваться как угорь; крутиться, изворачиваться как уж; крутиться, изворачиваться как налим и петлять как заяц*. Самым частотным и употребительным в современном языке является УС *крутиться, изворачиваться как уж*, с расширением компонентного состава сравнения — *крутиться, изворачиваться как уж на сковороде*. Частотностью отличается также и УС *крутиться, изворачиваться как угорь*, которое также выступает с расширением компонентного состава — *на сковороде*. *Крутиться, изворачиваться как налим* не употребительно в современном языке, а *вертеться, крутиться как береста на огне* и *крутиться, изворачиваться как вьюн* являются устаревшими УС. *Петлять как заяц* отличается от других синонимов оттенком значения — ‘говорить, отвечать неискренно, стремиться запутать действительное положение дел, чтобы скрыть свою вину или намерения’. Данное УС не является употребительным в современном языке.

3. Синонимичную пару образуют УС *извиваться, ползть перед кем-л. как червяк* и *вертеться (крутиться) как бес /черт перед заутреней*. Эти УС имеют общее значение ‘заискивать перед кем-либо’. При этом, несмотря на устаревающий характер, отмечаемый словарями, УС *вертеться (крутиться) как бес перед заутреней* является употребительным в современном языке, а примеров использования УС *извиваться, ползть как червяк перед кем-либо* нам не встретилось. Вне синонимических парадигм оказалось УС *подражать кому (дразнить кого, передразнивать кого) как обезьяна*. Опрос носителей языка показал их знакомство с данной единицей. Но в материалах НКРЯ данное УС нам не встретилось.

В основном в материалах НКРЯ все единицы используются в словарной форме. Исключения составляют: опущение основания сравнения — *как хамелеон*, варианты оснований сравнения — *вести себя как флюгер* и *корчиться как береста на огне*. Экспрессивно-эмоциональная коннота-

ция УС варьируется от «неодобрительное» до «презрительное» и «пренебрежительное».

В китайском языке идеографическая группа УС со значением 'вести себя неискренне, подобострастно' включает 7 единиц:

狐狸 как лиса; 哈巴狗 как мопс; 黄鼠狼 как хорёк; 墙头草 как трава на стене; 奸臣 как лукавый чиновник; 老油条 вести себя как тертый калач; 像换衣服一样 менять кого-либо как одежду.

Семой 'лицемерное поведение' объединяются, на наш взгляд, УС с компонентом-зоонимом: 狐狸 как лиса; 哈巴狗 как мопс и 黄鼠狼 как хорёк.

Мотивация выбора эталона УС 狐狸 как лиса ясна носителю русского языка, так как лиса является эталоном хитрости и, следовательно, неискреннего поведения как в китайском, так и в русском языковом сознании. Но данное УС китайского языка нельзя признать эквивалентом русской единицы, т. к. не совпадают основания сравнения — в русском языке употребляется только УС хитрый как лиса. В китайском языке с данным УС могут сочетаться прилагательные *обольстительный* и *лицемерный*. Кроме того, согласно китайским легендам, лиса часто превращается в красивую девушку (такую девушку носители китайского языка называют 狐狸精, т. е. обольстительница) и соблазняет мужчин, чтобы забрать себе их жизненную энергию.

Мотивация китайского УС 哈巴狗 как мопс (древняя китайская порода собаки) объясняется наблюдением за поведением животного — кто даст ей кость, за тем она и следует. Это, с одной стороны, собака-компаньон, она безгранично предана своему хозяину и везде готова следовать за ним. Это очень жизнерадостные подвижные животные, которым необходимо постоянное внимание и нежность, они способны на полную самоотдачу ради своего хозяина; с другой стороны, сравнение напоминает пословицу 摇尾乞怜 (*yaowei qi lian*, дословно: качать хвостом, чтобы их жалели). Это выражение описывает такого человека, который очень хорошо умеет подлизываться, так называемый 奴才 (*ni cai*, т. е. слуга, устаревшее китайское словосочетание, которое употреблялось вместо местоимения «я» при обращении к трону маньчжурских вельмож и военных чиновников при династии Цин и евнухов при династии Мин).

Подобным образом обстоит дело и с мотивацией возникновения УС 黄鼠狼 как хорёк. Наблюдения за повадками животного показывают, что когда хорёк ведет себя по отношению к вам дружелюбно, это значит, что он уже собирается украсть вашу вещь. Существует такое выражение

黄鼠狼给鸡拜年 — 没安好心 (*huang shu lang gei ji bai nian — mei an hao xin*, дословно: *хорёк поздравляет курицу с Новым годом* — не имеет доброго намерения).

Образ УС 墙头草 как *травка на стене* основан на том, что трава качается от дуновения ветра, поэтому меняющего свои взгляды человека сравнивают именно с этим эталоном. Аналогом данного китайского УС можно считать русское УС *вертеться как флюгер*. При совпадении значений единиц двух языков наблюдается разная образность.

УС 奸臣 как *лукавый чиновник* своим происхождением обязано истории Китая — императора всегда окружали такие чиновники.

УС 老油条 *вести себя как тертый калач* употребляется, когда речь идет о хитром и лицемерном человеке. Фразеологизм русского языка *тертый калач* обозначает опытного, много повидавшего в своей жизни человека (подобное значение есть и у фразеологизма китайского языка). Но, кроме того, *калач* в китайском языке обозначает традиционный продукт, очень жирный и скользкий, он легко может выскользнуть из рук. Поэтому в качестве аналогов данного китайского УС в русском языке можно признать УС как *уж, как налим, как вьюн*.

УС 像换衣服一样 *менять кого-либо как одежду* можно считать частичным эквивалентом русского УС *менять кого-либо (что-либо) как перчатки*. Китайское УС также используется применительно к частой смене партнера, относится и к женщинам, и мужчинам (золотой молодежи).

В китайском языке есть такое высказывание: *Братья, как наши руки и ноги, а женщина, как одежда*. — (出自三国演义中刘备之语, 全文是: «妻子如衣服, 兄弟如手足. 衣服破, 尚可缝, 手足断, 安可续»). Это высказывание восходит к историческому роману «Троецарствие», где Лю Бэй говорил, что «Женщина, как одежда, братья, как наши руки и ноги. Одежда порвалась, сможем её сшить, ноги и руки сломались, никак не сможем их нарастить». Это говорит о том, что в тот период императоры (основатель Шу и Хань) обращали больше внимания на дружбу между братьями (друзьями), чем на любовь. В древнем Китае статус мужчины был выше статуса женщины.

В отличие от русского языка китайское УС не употребляется применительно к смене взглядов и убеждений, поэтому находится на периферии рассматриваемой группы, в значении этого выражения в большей степени эксплицируются семы 'неверность' и 'непостоянство'.

Таким образом, абсолютно безэквивалентны относительно китайского языка практически все русские УС рассмотренной группы. Исключе-

ния составляют УС *менять кого-либо (что-либо) как перчатки*, которое можно признать частичным эквивалентом китайского УС *менять кого-что как одежду*, а также УС *вертеться как флюгер*, являющееся аналогом китайского УС *как трава на стене* и УС *как налим, как вьюн и как угорь*, которые являются аналогами китайского УС *как тертый калач*. При совпадении эталона сравнения — *лиса* — не совпадают основания сравнения у русского УС *хитрый как лиса* и китайского УС *лицемерный, обольстительный как лиса*. Совпадение русского фразеологизма *тертый калач* по форме с эталоном УС китайского языка может привести к ошибке в межкультурной коммуникации из-за расхождения значений единиц двух языков. В свою очередь, такие УС китайского языка, как 哈巴狗 *как мопс*; 黄鼠狼 *как ласка*; 奸臣 *как лукавый чиновник* являются безэквивалентными относительно русского языка.

Примечания

- ¹ Лебедева Л. А. Устойчивые сравнения русского языка во фразеологии и фразеографии: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Краснодар, 1999.
- ² Алёшин А. С. Устойчивые сравнения шведского языка: лингвокультурологический аспект. СПб., 2012; Подхомутников В. Г. Лингвокультурологические особенности устойчивых сравнений в русском и английских языках (на примере идеографического поля «Внешность»): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2002.
- ³ Огольцев В. М. Словарь устойчивых сравнений русского языка. М., 2001 (далее — Огольцев).
- ⁴ Мокиенко В. М. Словарь сравнений русского языка СПб., 2003 (далее — Мокиенко).
- ⁵ Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Отв. ред. Н. Ю. Шведова. М., 2007 (далее — Шведова).
- ⁶ Национальный корпус русского языка. — URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (далее — НКРЯ).
- ⁷ URL: <http://rus.delfi.lv/news/daily/latvia/professor-latyshi-kak-obezyany-ochen-starayutsya-komu-to-podrazhat.d?id=38202545>
- ⁸ URL: <https://otvet.mail.ru/question/84692863>

Elena I. Zinovieva, Song Hongqiang, St. Petersburg State University

STABLE COMPARISONS

THAT CHARACTERIZE HUMAN INSINCERE BEHAVIOR IN RUSSIAN LINGUO-CULTURE (IN THE BACKGROUND OF THE CHINESE LANGUAGE)

The article deals with one of the ideographic groups of Russian stable comparisons, negatively characterizing human behavior. Analysis of Russian units, describing the insincere behavior, held against the backdrop of their Chinese counterparts. Stable comparisons are investigated in terms of their semantics, standards and grounds for comparisons used in Linguo-culture and historical-cultural motivation.

Keywords: stable comparison, standard, the basis of comparison, synonymic row.

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

ПРИНЦИП НЕЙТРАЛИТЕТА В УПОТРЕБЛЕНИИ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ

Принцип нейтралитета состоит в том, что одна форма бинарной грамматической оппозиции в известном контексте употребляется по умолчанию, а другая для своего употребления требует усложнения данного контекста. Принцип нейтралитета противопоставит традиционному для объяснительной практики принципу равноценной семантической обусловленности и может способствовать эффективному объяснению асимметричного употребления бесприставочных глаголов движения в различных временах. Помимо принципа нейтралитета в объяснительный аппарат включаются принцип контекстной обусловленности и принцип усложнения контекста.

Ключевые слова: нейтралитет, принцип нейтралитета, глаголы движения, контекст.

И в активной, и в пассивной речевой деятельности субъект речи имеет дело с грамматической формой. Пассивный речевой субъект начинает деятельность с готовой формы, при необходимости достраивая ее мысленно до грамматической категории, в которую она входит. Однако, поскольку такая необходимость присутствует не всегда, смысл может извлекаться речевым субъектом прямо из употребленной формы, без ее включения в соответствующую грамматическую категорию. Подобным «аграмматическим» восприятием грамматических форм объясняется то, что студенты, даже прочитав много русских текстов и прослушав много русской речи, в которой встречаются формы самых разных грамматических категорий, не умеют правильно их употреблять. При пассивном восприятии категориально-грамматический аппарат речевого субъекта зачастую отключен ради экономии мыслительных усилий.

Иное дело — активная речь: в ней грамматическая форма выступает результатом обязательной операции над грамматической категорией, которую говорящий должен сперва осознать, чтобы сделать правильный выбор из правильного набора форм. Активный речевой субъект *употребляет* форму, но *применяет* грамматическую категорию, причем применяет неизбежно, в отличие от пассивного речевого субъекта.

Вопрос экономии мыслительных усилий при выборе из двух граммем категории важен для субъекта активной речи не меньше, чем для субъекта речи пассивной. Однако, если при обучении пассивной речи он до некоторой степени решает сам собой, то при активной речи решение этого вопроса становится прямой задачей преподавателей и авторов пособий.

Преобладающая в РКИ практика объяснения грамматических явлений основана на принципе **равноценной семантической обусловленности**: речевой выбор между двумя формами изучаемого противопоставления обусловлен семантическим фактором, имеющим для каждой из противопоставленных форм положительное значение. Во многих случаях подобный принцип ставит студентов перед неоправданно тяжелым выбором между двумя значениями, а в худшем случае употребление форм попадает в зависимость от субъективной интерпретации их значения учащимися. Такова ситуация с бесприставочными глаголами движения, при введении которых учащимся даются две семантические оппозиции: однонаправленность/ разнонаправленность, однократность/ многократность, призванные регулировать выбор между однонаправленными и разнонаправленными глаголами. Последовательная реализация принципа равноценной семантической обусловленности невозможна, так как для описания одного и того же действия в наст., прош. и буд. вр. используются разные глаголы: *Я иду на работу/ Я ходил на работу/ Я пойду на работу.*

Преподаватель начинает с объяснения однократного целенаправленного движения в наст. вр, обозначаемого однонаправленным глаголом. Учащийся логично переносит употребление этого глагола в прош. вр: Если сейчас *Я иду на работу*, то вчера *Я шел на работу*. Оказывается, что в прош. вр. это неправильно: надо сказать *Я ходил на работу*. Преподаватель объясняет, почему неправильно: потому что в прош. «я уже был на работе и вернулся, а в настоящем я еще не дошел до работы, поэтому и глаголы разные». На самом деле в прош. вр. неважно, вернулся я или нет, просто преподаватель, следуя устоявшейся традиции, хочет сохранить семантически равноценное объяснение для однонаправленных и разнонаправленных глаголов. Тогда студент употребляет *Я хожу на работу* для обозначения однократного действия в наст. вр., объясняя это тем, что ведь и в наст. вр. я планирую вернуться после работы, как и в прош. вр. Тут преподаватель опять говорит, что это неправильно, потому что *хожу* в наст. вр. может обозначать только многократное движение. Но ведь в прош. вр. это не так! Здесь преподаватель и студент попадают в семантическую ловушку, адекватного теоретического выхода из которой нет.

Еще труднее обстоит дело в буд. вр., в котором для нейтрального описания целенаправленного движения необходимо употребить СВ однонаправленного глагола: *Я пойду на работу*. Трудность данного случая состоит в том, что учащемуся необходимо сделать выбор в двух категориях: направленности (определенности) движения и виде. Чтобы студент при описании однократного целенаправленного будущего действия предпочел однонаправленный глагол разнонаправленному, т. е. отверг вариант *Я буду ходить на работу*, от преподавателя требуется недюжинная изобретательность, ведь нужно объяснить, почему, как и в случае наст. вр., невозможно употребить разнонаправленный глагол для действия, планируемого как движение *туда и обратно*. Почему разнонаправленный глагол в однократном значении «зарезервирован» только для прош. вр. и невозможен в остальных временах? Не легче объяснить и то, почему при описании движения в буд. вр. требуется форма СВ, которая не требовалась в прош. вр.

Для выхода из описанных семантических противоречий нужно в первую очередь признать, что однонаправленные и разнонаправленные глаголы движения имеют различное употребление в наст. и прош. вр. и что это различие не может быть объяснено семантикой глаголов. У глаголов движения морфологическая парадигма не совпадает с функциональной, члены временной морфологической парадигмы одного глагола выполняют разные коммуникативно-синтаксические функции в разных временах. В наст. вр. для обозначения однократного целенаправленного движения в минимальном контексте употребляется однонаправленный глагол. В прош. вр. этот глагол не имеет смысла в минимальном контексте, поскольку употребляется только как обстоятельственный фон другого действия: *Вчера, когда я шел на работу, что-то случилось*. Функцию, выполняемую в наст. глаголом *идти*, в прош. выполняет *ходить*, между тем как в наст. и буд. вр. *ходить* не может обозначать однократного движения. В буд. вр. соответствующую функцию выполняет форма СВ *пойду*.

Несоответствие морфологической парадигмы времени функциональной видно из следующего сопоставления:

глагол время	<i>идти</i>	<i>ходить</i>	<i>пойти</i>	описание однократного направленного движения
настоящее	<i>иду</i>	<i>хожу</i>	—	<i>иду</i>
прошедшее	<i>шел</i>	<i>ходил</i>	<i>пошел</i>	<i>ходил</i>
будущее	<i>буду идти</i>	<i>буду ходить</i>	<i>пойду</i>	<i>пойду</i>

Функциональная парадигма времени в описании однократного направленного движения не соответствует ни одной из собственно морфо-

логических временных парадигм глаголов, задействованных в этом описании, а представляет собой гибрид этих парадигм. «Выход в речь» связан не в последнюю очередь с отработкой учащимися функциональной парадигмы в противовес морфологической. Вместе с тем нельзя представлять вопрос так, что морфологическая парадигма относится к языку, а функциональная — к речи. Функциональная парадигма — такое же явление языка, как и парадигма морфологическая, и должна изучаться так же, как и морфологическая, в курсе грамматики.

Несовпадение морфологической и функциональной парадигм предлагается назвать **парадигматической асимметрией**. В нынешней преподавательской практике парадигматическая асимметрия как проблема не признается, как не признается и проблема функциональной парадигмы. Возможно, это связано с тем, что несмотря на тесную связь с речью парадигматическая асимметрия, как и функциональная парадигма, асемантическая. Вдаваться в причины парадигматической асимметрии, имеющие, вероятно, диахронический характер, нам не нужно, но учитывать его в преподавании нелишне.

Поскольку функциональная парадигма более приближена к речи, чем морфологическая, она более связана с контекстом употребления включенных в нее форм, чем последняя. Функциональная парадигма образуется путем взаимодействия одной или нескольких морфологических парадигм с контекстом. Для перехода от морфологической парадигмы к функциональной при построении высказывания, т. е. для объяснения парадигматической асимметрии в случаях, подобных употреблению бесприставочных глаголов движения, предлагается **принцип нейтралитета**, состоящий в том, что одна из форм бинарной оппозиции в известном контексте употребляется по умолчанию, а другая для своего употребления требует определенного усложнения данного контекста. Применительно к глаголам движения это означает, что в наст. вр. объяснения для своего употребления требует только форма *хожу*, а форма *иду* употребляется без объяснения, при отсутствии оснований для употребления *хожу*. Единственным и достаточным объяснением для *иду* является наст. вр. — элемент контекста, детерминирующий предпочтение формы *иду* перед формой *хожу*, т. е. выбор между двумя формами, значение которых принципиально не исключает употребление в данном контексте.

В прош. вр. наоборот, объяснения требует *шел*, а *ходил* употребляется без объяснения, кроме того объяснения, что это прош. вр. В буд. вр. нейтрально употребляется СВ однонаправленного глагола.

Несколько замечаний о принципе нейтралитета.

Во-первых, этот принцип асемантичен. Описаниями одного и того же действия он позволяет назначить два категориально противоположных глагола движения *идти* и *ходить*, первый для наст., второй для прош. вр., не требуя для этого семантических оснований.

Во-вторых, принцип нейтралитета закрепляет нейтральное употребление за одной из форм оппозиции не вообще, а только в определенном контексте, т. е. нейтральное употребление как элемент функциональной парадигмы зависит от контекста. Контекстными факторами могут быть самые разные явления, в том числе время, как в случае глаголов движения.

В-третьих, принцип нейтралитета не указывает, какое именно усложнение должно быть внесено в контекст для употребления противоположной формы. В глаголах движения нейтральное употребление *иду* в минимальном контексте наст. вр. снимается путем усложнения контекста фактором многократности — неважно, проявляется ли этот фактор на лексико-синтаксическом уровне обстоятельствами кратности типа *часто, каждый день* и т. д. или говорящий хочет выразить многократность без добавления таких обстоятельств, т. е. речь может идти не о контексте в узком смысле слова, а о речевой ситуации, об интенции говорящего. В прош. вр. для переключения с нейтральной формы *ходил* на более обусловленную *шел* требуется адвербиализация фразы, обозначающей движение, включение в контекст какого-либо другого действия, происшедшего во время движения — неважно, какими синтаксическими средствами говорящий производит подобное усложнение. Описанные контекстно-ситуативные факторы регулируют употребление форм *буду идти* и *буду ходить*.

Кроме того, принцип нейтралитета не предсказывает переключения на противоположный член оппозиции при действии одного и того же фактора в разных условиях, например парадигматических. В наст. вр. *иду* под действием многократности превращается в *хожу*, но в прош. вр. нейтральная форма *ходил* остается и при многократности, причем как описание многократного действия она употребляется так же, как и в наст. вр. Таким образом, добавленный контекстный фактор может снять парадигматическую асимметрию, проявляющуюся без него. Подобное снятие, как и в случае многократности, наблюдается в случае адвербиализации: *Когда я шел на работу, что-то случилось/ Когда я иду на работу, что-то случается/ Когда я буду идти на работу, что-нибудь случится*, при этом фактор многократности становится несущественным.

Сказанное о контекстной обусловленности нейтралитета важно учесть, чтобы отличать обсуждаемый принцип от его исторического про-

Таблица. Парадигматическая асимметрия на примере глаголов движения

Время	Нейтральное употребление	Контекстно обусловленное употребление	
		примеры	фактор контекстной обусловленности
Настоящее	Я <i>иду</i> на работу.	Я <i>каждый день хожу</i> на работу.	1) многократность
		(<i>Каждый день</i>) она <i>встает, застракает и идет</i> на работу.	2) многократная последовательность или настоящее историческое 3) последовательность
		Я <i>иду</i> на работу и <i>встречаю</i> знакомого. <i>Когда я иду</i> на работу, я <i>встречаю</i> знакомого.	4) адвербиальная функция глагольного выражения (функция прилагательного обстоятельственного)
Прошедшее	Я <i>ходил</i> на работу.	Я <i>каждый день ходил</i> на работу. (<i>Каждый день</i>) она <i>вставала, застракала и шла</i> на работу.	1) многократность 2) многократная последовательность
		Я <i>пошел</i> на работу и <i>узнал, что меня уволили.</i> <i>Утром я пошел</i> на работу и <i>встретил</i> знакомого.	3) последовательность
		Я <i>шел</i> на работу и <i>встретил</i> знакомого. <i>Когда я шел</i> на работу, я <i>встретил</i> знакомого. — <i>Она здесь?</i> — <i>Нет, пошла</i> в деканат.	4) адвербиальная функция глагольного выражения (функция прилагательного обстоятельственного) 5) обозначение настоящего формой прошедшего
Будущее	Я <i>пойду</i> на работу.	Я <i>каждый день буду ходить</i> на работу. (<i>Каждый день</i>) она <i>будет вставать, застракать и идти</i> на работу.	1) многократность 2) многократная последовательность
		Я <i>пойду</i> на работу и <i>узнаю, что меня уволили.</i> <i>Утром я пойду</i> на работу и <i>встречу</i> знакомого.	3) последовательность
		Я <i>буду идти</i> на работу и <i>встречу</i> знакомого. <i>Когда я буду идти</i> на работу, я <i>встречу</i> знакомого.	4) адвербиальная функция глагольного выражения (функция прилагательного обстоятельственного)

образа — привативного принципа Р. О. Якобсона, по которому нейтральная и маркированная граммема выделяются на основании семантических признаков, раз и навсегда закрепленных за ними.

Контекстная относительность принципа нейтралитета делает необходимым такое разграничение контекстных факторов, которое сохранило бы его объяснительную силу. Такое разграничение может быть разработано для каждой конкретной темы и для конкретных задач обучения. Отмечу два очевидных способа такого разграничения: качественный или количественный. Пример качественного — это разграничение между наст. и прош. вр., каждому из которых назначается нейтральная форма, соответственно *иду* и *ходил*. Примеры количественного — разница между простым и многократным или простым и адвербиальным контекстом. Разница между качественным и количественным разграничением контекстов типологически соответствует разнице между альтернативной и деривационной грамматической категорией, предложенной А. В. Бондарко. В альтернативной категории граммема формально независимы друг от друга, например время глагола, падеж имени. В деривационной одна граммема, вторичная и формально более сложная, образуется от первичной, формально более простой граммемы, например залог, в некоторых объяснениях вид.

То же можно представить с контекстами. Многократный контекст образуется от простого путем усложнения последнего, т. е. путем добавления к однократному контексту фактора многократности, неважно в какой форме. Контекст адвербиального употребления глагола движения образуется от простого тоже путем усложнения синтаксической структуры, т. е. указанием на другое действие, происходящее на фоне движения.

Разница между двумя указанными способами должна не устанавливаться раз и навсегда, а соответствовать конкретным задачам и трудностям обучения. То, что в одном случае удобно представить как качественное различие, в другом может предстать как количественное, и наоборот. Следует отметить, что противопоставление нейтральной, менее обусловленной, и маркированной, более обусловленной, форм имеет смысл только в случае количественного усложнения контекста, ибо в случае качественного мы имеем дело просто с двумя разными нейтральными формами как членами функциональной парадигмы. Принцип нейтралитета требует определенного порядка усложнения контекста.

Способствуя построению адекватной функциональной парадигмы, принцип нейтралитета повышает коммуникативную связность изучаемых

грамматических явлений, обеспечивая при этом экономию умственных усилий, т. е. не перегружая учащихся семантикой. Противостоя принципу равноценной семантической обусловленности, принцип нейтралитета вводится для объяснения таких употреблений, которые в нынешней преподавательской практике объясняются труднее всего, поскольку не имеют поддержки ни в ясных лексико-синтаксических факторах, ни в семантике преподаваемых форм.

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

THE NEUTRALITY PRINCIPLE IN THE USE OF VERBS OF MOTION

The neutrality principle presumes that one form of a binary grammatical opposition is used by default in a certain context while the other form demands contextual extension. The neutrality principle opposes the principle of equal semantic determination which is commonly applied to the explanation of grammar. The neutrality principle may contribute to a better presentation of the verbs of motion which are used asymmetrically in different tenses. Besides the neutrality principle, the explanatory device should involve the principles of contextual determination and contextual extension.

Keywords: neutrality, neutrality principle, verbs of motion, context.

Любимова Нина Александровна
Санкт-Петербургский государственный университет
n.lubimova@spbu.ru

ФОНЕТИЧЕСКАЯ БАЗА ЯЗЫКА И ФОНЕТИЧЕСКИЕ НАВЫКИ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Статья посвящена феномену фонетической базы языка, её взаимосвязи и взаимодействию с фонетическими навыками в процессе речевой деятельности индивида как при овладении первым, так другим языком.

Ключевые слова: фонетическая база, артикуляционная, перцептивная базы, слухопроизносительные навыки.

Обращение к теме взаимосвязи фонетической базы языка и фонетических навыков обусловлено необходимостью осмысления процессов их формирования на другом, в частности иностранном, языке в целях обучения общению на нём.

Известно, что слухоречевая деятельность нормального мозга признаётся единой и неделимой во всех своих проявлениях, но при этом не отрицается существование её отдельных сторон¹. Из этого следует объективная данность взаимосвязи и взаимодействия слуховых и произносительных навыков, которые находятся в сложных иерархических отношениях, что и проявляется в речевой деятельности человека.

В нашей трактовке — слухопроизносительные (фонетические) навыки — это автоматизированные слуховые и речемоторные операции, обеспечивающие как восприятие, так и реализацию единиц разных уровней фонологического компонента² данного языка в соответствии с его системой и нормой. Они формируются одновременно с *фонетической базой* языка, в которой с учётом сказанного можно различать *артикуляционную* и *перцептивную* базы.

Артикуляционная база

Понятие артикуляционной базы вошло в научную литературу ещё в начале прошлого века и фигурирует в фонетических работах как теоретического, так и методического характера. Предметом обсуждения

являются содержание понятия артикуляционной базы, закономерности её становления в зависимости от системы языка и проявление в механизме звукообразования, а также её природа (социальная / биологическая) и обусловленность языковой традицией. Заметим, что со времён Э. Сиверса³, с именем которого некоторые исследователи⁴ связывают введение в научный обиход терминологического сочетания *артикуляционная база*, отмечается нечёткость представлений о данном феномене, что «не позволяет их использовать для оптимизации процесса обучения произносительной стороне иностранного языка»⁵. Однако роль артикуляционной базы (далее — АБ) не исчерпывается только методическими потребностями. Л. Р. Зиндер указывал на её значение для развития звуковой стороны языка, поскольку она «оказывает существенное влияние на направление его фонетической эволюции <...>, объясняет устойчивость звукового состава, процесс звукового развития при смешении двух языков», что важно для решения вопросов сравнительной и исторической фонетики⁶.

В отечественной науке изучению феномена АБ посвятили свои работы в начале прошлого века А. И. Томсон и С. И. Бернштейн.

А. И. Томсон полагал, что «в каждом языке существуют общие особенности в артикуляциях, объясняемые главным образом приобретёнными привычками в движениях (иначе — автоматизированными операциями, навыками. — Н. Л.) и связанным с ними развитием соответствующих мускулов органов речи»⁷.

В свою очередь, С. И. Бернштейн рассматривал артикуляционную базу как «органическую базу языка», которая есть «совокупность произносительных признаков, лежащих в основе всех или значительной части произносительных работ данного языка»⁸. В его работах впервые обращается внимание на национальную специфику АБ: указывается, что она «значительно варьирует по языкам» и «входит как составная часть в фонетическую базу языка». Её содержание не ограничивается только звукообразованием, но включает и слоговоеделение⁹, что специфически проявляется в речи на конкретном языке.

Л. Р. Зиндер включает в АБ не только артикуляционные операции, но и фонотактику — сочетаемость и переключение этих операций в речи на конкретном языке¹⁰. В его работах обращается внимание на то, что артикуляционная база «вырабатывается постепенно в результате усвоения ребёнком фонетической системы того языка, на котором говорят окружающие его люди»¹¹. Настаивая на социальной природе АБ и тем самым отрицая её врождённый, биологический характер, Л. Р. Зиндер разъяснял про-

цесс её формирования следующим образом: «Пользуясь контролем слуха, ребёнок в общении с окружающими бессознательно подбирает привычную для данного языка артикуляцию и таким путём усваивает его артикуляционную базу, в основе которой лежит совокупность таких артикуляций»¹².

Об артикуляционной базе как модели-прогнозе сложившихся фонетических связей в языке, внешне выраженных и закреплённых в предвосхищающей артикуляционной установке и в основном артикуляционном укладе, пишет К. М. Колосов¹³. Для И. М. Логиновой — «это исторически сложившееся и диахронически изменяющееся систематизированное единство артикуляционных укладов произносительных органов и способов их переключения в потоке речи <...> находящееся в отношениях взаимосвязи и взаимовлияния с фонетической системой данного языка»¹⁴. С точки зрения психолога З. Н. Джапаридзе в памяти человека хранится система «произносительных инструкций» и адресов, соответственно которой в органы речи направляются «произносительные приказы» (нервные импульсы), приводящие к произносительным движениям»¹⁵. Естественно, что произносительные приказы и адреса и произносительные движения формируются у человека в процессе усвоения системы и нормы её реализации на нём.

Как бы ни различались взгляды исследователей на то, *что* понимать под артикуляционной базой, общим является признание того, что это — совокупность артикуляционных типов, укладов, характерных для данного языка и используемых говорящими на нём людьми при звуковом оформлении речевых единиц: слога, фонетического слова, синтагмы, фразы.

Упоминание синтагмы и фразы свидетельствует о том, что в понятие артикуляционной базы должны быть включены также ритмические и интонационные типы оформления высказывания, что обеспечивается объективной данностью, а именно фонетической слитностью, нерасчлённостью сегментных и супрасегментных характеристик звука.

По справедливому мнению Л. Г. Зубковой, не только просодема не может быть реализована вне сегментного базиса, но и каждый аллофон с необходимостью содержит просодическую информацию¹⁶ и рассматривается как «функция определённой позиции»¹⁷. Отсюда следует, что акцентуационно-ритмические и интонационные навыки формируются одновременно с собственно артикуляционными.

Следует добавить, что ещё С. И. Бернштейн относил «к числу произносительных работ и «движения органов речи, которые осуществляют акцентную организацию речи и интонацию»¹⁸.

Конкретный звук речи — это не только определённый «набор» движений произносительных органов, но и акустическая информация о тоне, тембре, интенсивности, длительности, абсолютные значения которых для него как для сегментной единицы второстепенны, но изменение их относительных значений — фонетическая сущность просодического явления.

Становление АБ на изучаемом языке происходит в условиях действия межъязыковой фонетической интерференции, а потому требует от изучающего данный язык *осознания* движений речевых органов в момент образования того или иного звука; *сознательного* усвоения характерных укладов речевых органов, правил функционирования просодических элементов, моделей их сочетаемости с сегментными единицами — всего того, что создаёт специфику артикуляционной базы данного языка.

Прогноз действий произносительных органов при производстве речи на языке вторичной системы происходит полностью или частично в соответствии с присущими данному индивиду артикуляционными привычками, которые могли быть сформированы на основе не только родного, но и ранее изученных языков. Моторная программа в подобных случаях осуществляется, как правило, с помощью навыков, сформированных на базе первичной системы и навыков, сформированных в ходе овладения вторичной системой. Поскольку генерируемые человеком звуковые последовательности при порождении речи есть следствие координированных движений работы высокоспециализированного фонационно-артикуляторного устройства, действие которого обусловлено системой конкретного языка, то для реализации произносительной программы оказывается весьма существенным, например, «какие органы произношения участвуют в образовании различительных признаков данного языка и насколько интенсивно», какие сочетания работы различных органов возможны в данном языке»¹⁹ и т. п.

Имеющие место нарушения сегментной и супraseгментной сторон фонетической системы данного языка в речи иноязычных свидетельствуют о том, что соответствия между фонологическими различиями данной системы и использованием для их реализации соответствующей моторной программы ещё не установились, артикуляционная база и произносительные навыки находятся в стадии формирования. «Полное усвоение иностранного произношения означает усвоение его артикуляционной базы», — справедливо полагал Л. Р. Зиндер²⁰.

АБ национального языка есть некая абстракция, как и сам язык. Она варьируется в индивидуальных артикуляционных базах носителей язы-

ка и проявляется в их речевой деятельности через фонетические навыки, сформированные, как и АБ в соответствии с системой данного языка. Иначе говоря, АБ принадлежит и языку, и речи.

Впервые методическое осмысление этому понятию дано С. И. Бернштейном в его работе «Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам)» (1937) и в приложении к ней — в «Словаре фонетических терминов»²¹. С. И. Бернштейн справедливо полагал, что положительный результат при обучении произношению может быть достигнут только при овладении «общим принципом произносительного поведения», т. е. в результате усвоения характерных для данного языка артикуляций, например, звонкости, мягкости согласных, а «не методом «полной индукции» от отдельного звука»²², как это было принято в то время на практике.

Перцептивная база

В своё время С. И. Бернштейн (1937), руководствуясь в первую очередь соображениями методического характера, предложил наряду с артикуляционной базой более общее понятие — *фонетическая база*. Он обосновывал это необходимостью учитывать «фонетические признаки», которые «оцениваются в большей мере слухом, чем моторным чувством, и потому не умещаются в понятие артикуляционной базы как совокупности произносительных навыков»²³. Здесь требует пояснения словосочетание «фонетические признаки», которыми оперирует наш слух. В настоящее время известно, что при приёме звукового сигнала мы опираемся на его категориальные, фонологические, признаки, закодированные в нашем сознании в соответствии с системой данного языка. Применительно к фонемному языку можно образно сказать, что человек слышит фонемы (фонологический слух, фонологическое сито Трубецкого), а произносит звуки — физические корреляты фонем. Поэтому С. И. Бернштейн полагал, что в усвоении произношения указанные фонетические признаки «играют <...> роль ключа, открывающего сразу целую фонетическую категорию»²⁴. Отметим также, что С. И. Бернштейн различает понятия *фонетические признаки* и *произносительные* (артикуляционные) *навыки*, что отражает отнесение фонетической базы не только к речи, но и языку.

В настоящее время в работах лингвистического и методического плана привычно используется понятие артикуляционной базы, чему в определённой степени способствует и то, что С. И. Бернштейн не дал название, определение другой стороне фонетической базы. Однако в наше время в ряду фонетических навыков принято выделять в методических целях слуховые, или аудитивные навыки.

Слуховые навыки восприятия речи, так же как и артикуляционные, формируются в соответствии с системой и нормой данного языка. Оперировав ими, человек осуществляет лингвистическую интерпретацию акустических характеристик воспринимаемого им речевого сигнала. В речи на своём языке представитель, например, фонемного языка способен идентифицировать физически разные звуки как одну и ту же лингвистическую единицу, конкретную фонему, поскольку его перцептивные возможности обусловлены фонологическими отношениями в данном языке. С другой стороны, он, как свидетельствуют данные экспериментально-фонетических исследований, способен различать большее количество звуков, чем количество фонем в его языке²⁵. Последнее, как представляется, и является причиной неверного отождествления фонемных признаков и фонемы в целом при восприятии звуков другого языка. При несовершенном владении другим языком человек принимает фонемные решения на основе неверного ассоциативного сходства физических коррелятов «чужих» и «своих» фонемных признаков, чему способствует и то, что физически один и тот же различительный признак имеет разные объективные физические характеристики²⁶.

Можно предположить, что слуховые навыки принадлежат так называемой *перцептивной* базе, общепринятого точного определения которой пока не существует в языкознании. Психолог З. Н. Джапаридзе полагает, что она представляет собой «систему лингвистических средств, используемую носителями данного языка при восприятии звучащего речевого потока»²⁷. Как явствует из его концепции, лингвистические средства — это хранящиеся в памяти человека эталоны звуков и правила сравнения с ними²⁸. Отсюда о сформированной перцептивной базе можно говорить только в том случае, когда человек способен различать звуковой состав всех слов данного языка, что, в свою очередь, свидетельствует о сформированной у него фонетической системы средств восприятия звучащего текста²⁹. Последнее, как представляется, должно с необходимостью подразумевать и адекватную интерпретацию акцентуационно-ритмического и интонационного оформления речевого сигнала, которое, в свою очередь, обеспечивается слуховыми акцентуационными, ритмическими и интонационными навыками.

При всей привлекательности приведённых высказываний З. Н. Джапаридзе вопрос о специфике перцептивной обработки речевого сигнала на родном и тем более на другом языке пока остаётся в стадии поиска решений.

Тем не менее экспериментальные данные фонетических исследований свидетельствуют о том, что система звуковых соответствий на сегментном и супraseгментном уровнях, возникающая в условиях действия

межъязыковой фонетической интерференции, не позволяет человеку правильно воспроизводить звуковой облик конкретного слова при производстве речи и адекватно воспринимать слово, опираясь только на его объективные характеристики, соответствующие системе данного языка³⁰. То, что при определённом уровне владения неродным языком человек, допускающий фонетические нарушения, всё же правильно воспринимает смысловое содержание речи собеседника-носителя данного языка, ещё не означает, что декодируя звуковой сигнал, он использует в полном объёме систему лингвистических признаков данного языка. Очевидно, в этом случае следует различать восприятие как процесс распознавания значимых единиц, в ходе которого используется весь объём лингвистической и экстралингвистической информации, и восприятие как лингвистическую процедуру интерпретации звукового сигнала, в результате которой может быть выявлена несформированность слуховых навыков и перцептивной базы на неродном языке.

Примечания

- ¹ Механизмы деятельности мозга человека. Ч. II. Нейрофизиология человека. Л., 1988. С. 658.
- ² В соответствии с трактовкой этого понятия В. Б. Касевичем: «Фонология — это особый компонент языка, обладающий собственной внутренней стратификацией, которая отвечает представительству фонологического аспекта на различных знаковых уровнях языка и речевой деятельности»: Касевич В. Б. Фонологические проблемы общего и восточного языкознания. М., 1983. С. 248.
- ³ *Sievers E. Grundzüge der Phonetik. Leipzig, 1983.*
- ⁴ *Колосов М. К. К вопросу об артикуляционной базе языка // Теоретические проблемы фонетики и обучение произношению. М., 1971. С. 36–61.*
- ⁵ *Постнова Н. В. К вопросу о генезисе артикуляционной базы языка // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». 2013. № 3. С. 30–35.*
- ⁶ *Зиндер Л. Р. Общая фонетика: Учеб. пособие: 2-е изд., перераб. и доп. М., 1979. С. 82.*
- ⁷ *Томсон А. И. Общее языковедение. Одесса, 1910. С. 216*
- ⁸ *Бернштейн С. И. Словарь фонетических терминов. М., 1996. С. 41. В указанной работе имеется ссылка на: Roudet L. Eléments de phonétique générale. 1910. P. 37, где даётся сходное определение АБ.*
- ⁹ *Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучение произношению. М., 1975. С. 25. Указанная работа С. И. Бернштейна впервые была опубликована в виде брошюры в 1937 году Издательским товариществом иностранных рабочих в СССР (Москва). Второе издание брошюры было авторизовано С. И. Бернштейном в 1970 году.*
- ¹⁰ *Зиндер Л. Р. 1) Указ. соч. С. 80; 2) К вопросу об артикуляционной базе // Экспериментально-фонетический анализ речи: проблемы и методы: Межвуз. сб. Вып. I. Л., 1984. С. 12.*
- ¹¹ *Зиндер Л. Р. К вопросу... С. 11.*

- ¹² Там же.
- ¹³ Колосов М. К. Указ. соч. С. 57.
- ¹⁴ Логинава И. М. Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1995. С. 4.
- ¹⁵ Джапаридзе З. Н. Перцептивная фонетика: Основные вопросы. Тбилиси, 1985. С. 14.
- ¹⁶ Зубкова Л. Г. Фонетическая типология слова. М., 1990. С. 188–189.
- ¹⁷ Зубкова Л. Г. Фонетическая реализация консонантных противопоставлений в русском языке. М., 1974. С. 108.
- ¹⁸ Бернштейн С. И. Словарь фонетических терминов... С. 88.
- ¹⁹ Зиндер Л. Р. Общая фонетика... С. 81.
- ²⁰ Там же. С. 82.
- ²¹ «Словарь фонетических терминов» был издан отдельной брошюрой только в 1996 году под редакцией А. А. Леонтьева.
- ²² Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению... С. 24.
- ²³ Там же. С. 24.
- ²⁴ Там же.
- ²⁵ Бондарко Л. В. Вопросы описания языка и фонетическое описание речи. Л., 1981; Вербицкая Л. А. Звуковые единицы русской речи и их соотношение с оттенками и фонемами: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1965; Интерференция звуковых систем. Л., 1987.
- ²⁶ Зиндер Л. Р. Общая фонетика; Проблемы и методы экспериментально-фонетического анализа речи. Л., 1980.
- ²⁷ Джапаридзе З. Н. Некоторые вопросы перцептивной фонетики // Вопросы анализа речи. Тбилиси, 1969. С. 39.
- ²⁸ Джапаридзе З. Н. Перцептивная фонетика... С. 4.
- ²⁹ Там же. С. 13; Джапаридзе З. Н. Некоторые вопросы перцептивной фонетики... С. 40.
- ³⁰ Любимова Н. А. 1) Фонетический аспект общения на неродном языке. Л., 1988; 2) Фонетическая интерференция и общение на неродном языке (экспериментальное исследование на материале финско-русского двуязычия): Автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. СПб., 1991; Кацаева С. С. Просодия слова в русской речи монголов: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1988; Иванова М. А. Акцентуационно-ритмическая структура русского слова и словосочетания в речи китайцев. СПб., 1994; Михайлова О. Г. Реализация русских сочетаний «гласный + гласный» и «гласный +/j/ в условиях фонетической интерференции. СПб., 2000.

Nina A. Liubimova, St. Petersburg State University

PHONETIC BASIS AND PHONETIC SKILLS: PSYCHOLINGUISTIC AND LINGUISTIC ASPECTS

The article considers the phonetic basis phenomenon, its interconnection and interaction with the phonetic skills in the speech activity process of an individual in the situation of L1 or Ln acquisition.

Keywords: phonetic basis, basis of articulation, perceptual basis, perceptual and articulatory skills.

Хруненкова Анна Валентиновна
Санкт-Петербургский государственный университет
a.khrunenкова@spbu.ru

КОЭФФИЦИЕНТ ПРОДУКТИВНОСТИ КАК ОДИН ИЗ КРИТЕРИЕВ ОТБОРА ПАРЕМИЙ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматриваются возможные критерии, учитывающиеся при отборе паремиологических единиц в иностранной аудитории. В частности, анализу подвергается критерий употребительности, признаваемый многими исследователями в качестве ведущего в ходе отбора паремий в учебных целях. Автором статьи для рассмотрения предлагается показатель «коэффициент продуктивности» паремии, служащий для прогнозирования освоения паремиологического материала.

Ключевые слова: паремия, паремиологический минимум, отбор языкового материала, употребительность, частотность, коэффициент продуктивности.

Изучение иностранного языка, в частности русского языка, предполагает не только овладение лексической и грамматической системой неродного языка, но и получение лингвокультурологических знаний, необходимых для понимания картины мира другого народа. Отметим, что в последние годы многими исследователями язык рассматривается как компонент культуры, подчеркивается важность изучения вопросов взаимосвязи языка и культуры и ее отражения в практике преподавания иностранного языка¹. Вследствие признания эффективности лингвокультурологического подхода к обучению уделяется особое внимание формированию и развитию лингвокультурологической компетенции языковой личности учащихся, что требует от преподавателя систематического, дозированного и поэтапного включения в структуру и содержание занятия знаний о языке как отражении истории и культуры народа. Одними из наиболее интересных в культурологическом плане единиц являются пословицы и поговорки, поскольку именно в данных паремиях запечатлены мудрость и дух народа, они являются хранителем информации как определенного этноса, так и отдельной личности. Применительно к методике преподавания русского языка как иностранного изучение паремиологических единиц способствует, с одной стороны, формированию фонетических навыков, овладению

синтаксическими конструкциями и лексическими средствами русского языка, с другой — лучшему пониманию мировоззрения, характера и мыслей народа, язык которого изучается.

При включении пословиц и поговорок в содержание урока преподаватель сталкивается в первую очередь с проблемой отбора паремиологического материала. Как известно, рациональный и дозированный отбор любого языкового материала, являющийся залогом успешного обучения и овладения коммуникативной компетенцией, до сих пор остается насущным вопросом, при ответе на который существуют различные точки зрения.

Так, например, болгарский исследователь В. Ф. Занглигер, занимающийся исследованием русских пословиц и их отбором для изучения и активного усвоения в болгарской аудитории, вслед за В. П. Остапенко, Е. А. Быстровой и составителями словарей — В. П. Жуковым, К. Андрейчиной и Р. Спасовой, С. С. Кузьминым и Н. Л. Шадриним и др., — считает *употребительность* основным и наиболее важным принципом отбора паремиологических единиц, поскольку составитель любого минимума старается включить в него только самые употребительные в речи носители языка единицы. С целью активного усвоения студентами-болгарами русских пословиц В. Ф. Занглигер отбирает языковой материал по 5 критериям: 1) употребительность; 2) стилистическая принадлежность; 3) синонимичность; 4) страноведческая ценность и 5) учет родного языка². Исследователь при составлении активного пословичного минимума сознательно отказывается от использования тематического критерия, являющегося основным при отборе лексики и фразеологических единиц в узком понимании, справедливо отмечая, что «тематическая принадлежность у пословиц выражена довольно слабо, они по природе своей многотемны»³.

М. Ю. Котова, описывая теорию паремиологического минимума языка, пишет, что изучению должны подвергаться «общеупотребительные, общеизвестные и воспроизводимые пословицы»⁴.

Е. И. Селиверстова в своей монографии «Пространство русской пословицы: постоянство и изменчивость» указывает на «употребительность и авторитетность» паремиологических единиц. Данные черты, по мнению исследователя, делают паремию «узнаваемой как „голос прошлого“, а не придуманной говорящим»⁵. Ссылаясь на исследования Арора, Е. И. Селиверстова отмечает, что важным признаком паремиологической единицы считается «возможность отнесения речения к категории „они говорят“, а не „я говорю“»⁶.

Проанализировав мнения некоторых ученых, занимающихся вопросами паремиологии и паремиографии, можно сделать вывод, что

употребительность является одним из важных признаков. Несомненно, важность критерия употребительности в процессе отбора паремиологических единиц невозможно оспорить, т. к. на занятиях по русскому языку как иностранному в качестве учебного языкового материала инофонам предлагаются наиболее употребительные и частотные пословицы и поговорки. Говоря о критериях частотности и употребительности, мы, вслед за В. Ф. Занглигером, рассматриваем их как два близких термина, но не считаем их терминами-синонимами. Бесспорно, наиболее коммуникативно важные пословицы и поговорки используются в речи носителями языка чаще других. Однако, по словам паремиолога, в настоящее время при отборе пословично-поговорочного минимума невозможно учитывать частотность русских пословиц, поскольку частотность — это статистический термин, который в методических целях используется для решения конкретных статистических задач. Что касается статистического изучения паремиологического фонда, то автор отмечает, что русские пословицы «пока не подвергались достаточно широкому статистическому изучению, которое позволило бы получить надежные частотные списки»⁷. Попытки статистического анализа, предпринятые раньше, носят лишь фрагментарный характер⁸.

Большинство преподавателей в ходе отбора паремиологических единиц для занятия в иностранной аудитории прежде всего учитывают употребительность языковых единиц, их тематическую направленность и соответствие уровню владения языком, т. е. степень сложности предлагаемых для анализа единиц. Отбирая паремии, преподаватель, с одной стороны, ориентируется на существующие словари пословиц и поговорок, в большей степени на паремиологические словари, в состав которых уже входят наиболее употребительные в русском языке пословицы и поговорки. Т.е. критерий употребительности является показателем письменной фиксации паремии. Однако данные, полученные в результате анализа письменных текстов, не всегда соответствуют данным, полученным в ходе анализа устной речи. Таким образом, употребительность той или иной паремии в письменном тексте, конечно, является важным показателем, служащим сигналом для включения языковых единиц в содержание урока, но не считается полностью обоснованным. С другой стороны, отбирая пословицы и поговорки, преподаватель апеллирует к своему личному и преподавательскому опыту, часто полагаясь на интуицию. Отметим, что в современной лингвистике достаточно распространена точка зрения, согласно которой «к описанию языковой системы можно идти от интуи-

ции носителя языка»¹, что соответствует принципу антропоцентрического подхода к языку. На наш взгляд, учет личного опыта — это «ловушка», поскольку выбор в пользу употребления различных паремий может зависеть не столько от их общеупотребительности и общеизвестности, сколько от отдельной личности, ее типа и характера, региона, в котором жил или живет человек, семейного воспитания, окружения и, конечно, жизненного опыта.

По нашему мнению, в процессе составления учебного паремиологического минимума в практике обучения русскому языку инофонов следует учитывать *коэффициент продуктивности паремии*, под которым мы понимаем, прежде всего, необходимость и важность включения данной паремии в активный словарь учащегося с целью дальнейшего ее активного использования для выражения своих мыслей на иностранном языке в конкретных ситуациях общения, а также учет культурологической ценности рассматриваемых паремиологических единиц и их коммуникативную ценность для построения речи на неродном языке. Таким образом, коэффициент продуктивности — это оценочный показатель освоенности паремии, т. е. ее понимание, узнавание, успешное восприятие и порождение. На получение высокого коэффициента продуктивности оказывает влияние рационально и адекватно подобранный языковой материал: во-первых, частотность употребления конкретных паремий главным образом в устной речи носителей языка и в письменных формах современных СМИ и Интернет-пространстве, а также появление возможных ее трансформаций; во-вторых, дозированная подача материала; в-третьих, продуманная структура и содержание занятия с опорой на лингвистический и лингвокультурологический комментарий предлагаемых для изучения паремиологических единиц.

Примечания

- ¹ См., напр.: Кулибина Н. В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. М., 1987.
- ² Занглигер В. Ф. Русские пословицы и их отбор для активного усвоения студентами-русистами болгарских вузов: дис. ... д-ра филол. наук. София, 2005. С. 33–34.
- ³ Там же.
- ⁴ Котова М. Ю. Лекции по сопоставительной славянской паремиологии: Учеб. пособие для магистрантов. СПб., 2010. С. 26.
- ⁵ Селиверстова Е. И. Пространство русской пословицы: постоянство и изменчивость. СПб., 2009. С. 37–38.
- ⁶ Там же.
- ⁷ Занглигер В. Ф. Указ. соч.

- ⁸ См., напр.: *Савенкова И. Е.* Структура и семантика пословиц и поговорок современного русского языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1989; *Наймушина Т. А.* Пословицы и поговорки в художественном тексте: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1984; и др.

Anna V. Khrunenкова, *St. Petersburg State University*

COEFFICIENT OF THE PRODUCTIVITY AS ONE OF CRITERIA OF SELECTION OF PAREMIAES IN PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Possible criteria, taken into account at the selection of paroemiology units in a foreign audience, are examined in the article. In particular, the criterion of the use, acknowledged many researchers as an anchorman during the selection of paroemiaes in educational aims, is exposed to the analysis. The author of the article for consideration is offer an index «coefficient of the productivity» of paroemiae, serving for prognostication of mastering of paroemiology material.

Keywords: paroemiae, paroemiology minimum, selection of linguistic material, use, frequency, coefficient of the productivity.

Швабская Анастасия Витальевна
Санкт-Петербургский государственный университет
vonschwaben@yandex.ru

ВОСПРИЯТИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ АКЦЕНТУАЦИОННО-РИТМИЧЕСКИХ СТРУКТУР РУССКИХ СЛОВ НОСИТЕЛЯМИ ФИНСКОГО ЯЗЫКА

Причиной возникновения устойчивых ошибок в речи на просодическом уровне при несовершенном владении языком являются различия в акцентуационно-ритмических системах русского и финского языков. Для выявления характерных особенностей речи финнов на русском языке в условиях действия межъязыковой интерференции было проведено экспериментальное фонетическое исследование восприятия и воспроизведения финнами акцентуационно-ритмических структур русских слов, содержащих консонантные кластеры. В результате эксперимента были выявлены типичные для носителей финского языка ошибки.

Ключевые слова: финско-русская фонетическая интерференция, акцентуация, ритмика, супraseгментные ошибки.

При субординативном билингвизме различия в строении языковых систем, находящихся во взаимодействии в сознании индивида, являются причиной проявления межъязыковой интерференции, которая, как определяет Н. А. Любимова, есть «психофизиологический механизм взаимодействия в сознании индивида двух и более языковых систем, под которым, в свою очередь, подразумевается совокупность психофизиологических закономерностей, служащих объясняющей причиной по отношению к процессу взаимодействия систем и его результату»¹. Ряд факторов, косвенно являющихся причинами возникновения и проявления межъязыковой интерференции, формируется уже на этапе раннего речевого развития, в промежуток времени, обозначаемый как «критический период» (critical period, critical period hypothesis), когда закладывается фонологическая система родного языка, после чего овладение вторым языком протекает уже в иных условиях². При овладении родным языком имеет место стратификация фонематических противоположений, отвечающих за реализацию дифференциальных признаков в звуковой системе языка, что справедливо и для ситуации изучения второго языка. При этом, как подчёркивает Н. А. Лю-

бимова, важно то, что индивид, изучающий другой язык, уже располагает стратифицированной фонологической структурой своего родного языка, включающей в себя как универсальное, так и специфическое³.

В процессе изучения иностранного языка при взаимодействии первичной и вторичной языковых систем в сознании индивида возникает промежуточная фонетическая система, носящая гибридный характер, проявляющийся в составе единиц, а также в парадигматических и синтагматических отношениях между ними⁴.

В качестве объяснения нарушений в восприятии и реализации речи на неродном языке Peperkamp и Dupoux предлагают «теорию фонологической глухоты», (phonological deafness theory)⁵. Кросс-лингвистические исследования показали, что период начала усвоения родного языка оказывает долгосрочный эффект на речевые процессы у взрослых. Механизмы перцепции «настроены» на родной язык, в результате чего возникают трудности в оперировании звуковыми структурами, чуждыми тем, которые он слышал в раннем детстве⁶. Подобный результат в речевой деятельности определяется как «фонологическая глухота»⁷. Более того, фонологическая глухота, по аналогии с акцентом в речи при продукции, весьма сильна и устойчива по отношению к овладению вторым языком даже при осознанной специфической тренировке.

Фонологическая глухота является причиной затруднений в восприятии фонологических контрастов как на сегментном, так и на просодическом уровнях, не входящих в систему родного языка, в результате чего процесс перцепции адаптируется в соответствии с фонетическими категориями именно родного языка⁸.

Наряду с этим известно, что человек «способен различать большее количество звуков, чем количество фонем в его родном языке. Последнее, как представляется, и является причиной неверного отождествления фонемных признаков и фонемы в целом при восприятии звуков другого языка»⁹.

Интерференция на акцентуационно-ритмическом уровне представляет особый интерес, поскольку просодические схемы родного языка усваиваются раньше, чем прочие составляющие языковой системы, и впоследствии, при изучении иностранных языков, супrasegmentные нарушения сохраняются в речи дольше, чем сегментные. Устойчивые фонетические ошибки в русской речи носителей финского языка обусловлены глубокими различиями акцентуационно-ритмических систем русского и финского, а также спецификой сегментного состава и сочетаемости сегментов в потоке речи.

В акцентуационной системе финского языка существуют два типа ударения — основное и второстепенное. Основное ударение — связанное и фиксировано на первом слоге, поэтому этот язык относится, согласно классификации Ререркамр и Дирoux, к группе так называемых акцентуационно «глухих» языков (в эту же группу входят также венгерский и французский). В этом случае носители при овладении родным языком с подобной акцентуационной системой в младенческом возрасте утрачивают способность к различению акцентных контрастов в других языках¹⁰. Второстепенное ударение возникает в многосложных словах, падает на нечётные слоги и демонстрирует зависимость от слогового веса окружения, что в некоторых случаях провоцирует его сдвиг на чётный, но более тяжёлый слог¹¹. Русское словесное ударение, напротив, свободное и подвижное, соответственно русский язык относится к группе «неглухих» языков, с точки зрения данной классификации.

Другим, не менее важным фактором, обуславливающим «взаимную» «фонологическую глухоту» у носителей русского и финского языков, являются различия сегментных систем, отличающихся наличием специфических фонологических контрастов, таких как оппозиция глухих и звонких, твёрдых и мягких согласных в русском и количественная оппозиция практически всех сегментов в финском; а также такие явления как редукция гласных в слогах в русском языке и сингармонизм гласных по ряду в финском.

Русско-финский языковой контакт даёт возможность наблюдать, как происходит восприятие и воспроизведение акцентуационно-ритмических (далее — АР) структур слов иностранного языка с подвижным свободным ударением носителями языка с фиксированным ударением.

Для выявления специфики просодических нарушений на уровне АР структур русских слов в речи финнов, изучающих русский язык, был проведён фонетический эксперимент.

Материалом для исследования восприятия и воспроизведения носителями финского языка АР структур русских слов послужили одно-, двух-, трёх-, четырёх-, пяти- и шестисложные слова с различными по порядку ударными слогами (например: *женщина, взгляните, воровство*), содержащие характерные для русского языка двух-, трёх-, четырёх- компонентные консонантные кластеры (51 единица).

Испытуемыми являлись 11 носителей финского языка, изучавшие русский язык в Финляндии и России. В большинстве случаев это не первый иностранный язык: помимо русского испытуемые прежде уже изучали ан-

глийский и шведский и другие языки. Средний уровень владения русским языком у испытуемых приблизительно соответствует ТРКИ-2 и выше.

Эксперимент состоял из двух опытов.

Целью первого опыта было установить особенности восприятия носителями финского языка АР структур русских слов, содержащих в сегментном составе двух-, трёх-, четырёхкомпонентные консонантные сочетания. Испытуемому предлагалось прослушать цифровую запись данных слов в произношении русского диктора, владеющего нормативным произношением, и ответить на три вопроса: 1) сколько слогов в каждом из услышанных слов, 2) какой по порядку слог ударный, 3) знакомо слово или нет. Стимулы подавались с паузами, необходимыми для выполнения задания. Устные ответы испытуемых письменно фиксировались экспериментатором.

Во втором опыте эксперимента устанавливалось, как носители финского языка воспроизводят различные АР структуры русских слов. Испытуемому предлагалось прочитать вслух 51 предложение, каждое из которых содержало использованные в первом опыте слова с консонантными сочетаниями. Также в каждое предложение были введены слова «нейтральной» сегментной структуры, приближенные, насколько это возможно, по сегментному составу к финским словам (56 единиц). В этих словах отсутствовали двухфокусные щелевые согласные ([ш], [щ], [ж]), а также были исключены сочетания согласных, не характерные для финского языка (*берега, упадок, невыносимой*). Слова «нейтральной» структуры были введены в предложения с целью сравнения характера нарушений при воспроизведении акцентуационно-ритмических структур русских слов с консонантными кластерами и без них в речи носителей финского языка.

Эксперимент показал, что даже при высоком уровне владения русским языком носители финского допускают значительное количество ошибок, как при восприятии, так и при воспроизведении АР структур русских слов, в особенности тех, что «отягощены» консонантными кластерами.

Среди наиболее ярких нарушений при восприятии на слух АР структур русских слов с консонантными кластерами можно выделить:

- 1) опознавание односложных слов как двусложных (*шустр, всплеск*);
- 2) опознавание двусложных и трёхсложных слов как трёх- и четырёхсложных (*ржавый* опознаётся как трёхсложное, *бодрствовать* — как четырёхсложное) и опознавание четырёх-, пяти и шестисложных слов как трёх-, четырёх- и пятисложных (*вздвогнувшие* опознаётся как трёхсложное, *всплывающими* — как четырёхсложное, *хозяйствование* — как пятисложное);

- 3) элизия или добавление слогов при восприятии в словах с четырёхкомпонентными кластерами выражается сильнее, чем в словах с двух-, трёхкомпонентными сочетаниями согласных;
- 4) при восприятии пяти-, шестисложных слов элизия слогов значительно возрастает по мере увеличения количества компонентов в кластере (*производственный, потворствовавшие*). Эта тенденция также проявляется ярче в случаях, когда ударный слог находится ближе к концу слова (*перевозбуждённый*);
- 5) восприятие слога, содержащего консонантный кластер, как ударного: например, в двусложных словах с ударением на первом слоге, который также содержит консонантный кластер, значительно меньше ошибок на определение ударного слога, по сравнению с двусложными словами с ударением на втором слоге, при условии, что консонантный кластер в первом слоге (*встряхнуть*);
- 6) количество нарушений при восприятии АР структуры слов не зависит от того, известно ли значение слова или нет.

Воспроизведение АР структуры слов с консонантными кластерами характеризовалось следующими общими нарушениями:

- 1) равноударность слогов в словах двусложной структуры вне зависимости от положения ударного слога (*качеств, вскрикнуть*);
- 2) дополнительные ударения разной степени интенсивности (*бодрствовать, всматриваться*);
- 3) неверный выбор ударного слога, тенденция особенно выражена в словах с четырёхчленными консонантными кластерами (*производственный, мудрствовали*);
- 4) сдвиг на слог с консонантным кластером (*взгляните, Рождество*);
- 5) сдвиг ударения в четырёхсложных словах различной АР структуры на третий слог при правильном воспроизведении четырёхсложных слов с изначальным ударением на третьем слоге (*раздвинули, хозяйствование*);
- 6) стремление к центральной позиции ударения в пяти-, шестисложных словах с изначальным ударением на начальных и конечных слогах (*рождественскими, всплывающими*).

Анализ нарушений в словах с «нейтральным» сегментным наполнением, а также в словах случайной выборки, присутствовавших в предложениях для чтения вслух, показал существенно меньшее количество ошибок, по сравнению со словами, содержащими консонантные кластеры. При этом наблюдается с выраженная закономерность увеличения количества ошибок по мере увеличения количества слогов в структуре. Характер сдвига ударения в словах с «нейтральным» сегментным наполнением от-

личается от нарушений в словах с консонантными кластерами отсутствием чёткой закономерности.

Зафиксированные особенности восприятия и реализации АР русских слов носителями финского языка соответствуют сделанному ранее лингвистическому прогнозу относительно возможных нарушений¹².

Суммируя сказанное, можно выделить следующие основные группы нарушений:

- 1) ошибочное восприятие и реализация положения ударного слога;
- 2) ошибочное восприятие количества слогов в слове;
- 3) замена фонетических коррелятов русского словесного ударения: при реализации ударного слога, вне зависимости от того, правильно ли он выбран, происходит замена коррелята длительности на коррелят амплитуды интенсивности;
- 4) выделение слогов, помимо ударного, за счёт дополнительного ударения;
- 5) реализация в безударном положении аллофонов фонем, характерных только для ударных слогов (*возможно*: [возможно] вместо [вазможна]).

Тем не менее, зафиксированные нарушения в восприятии и реализации АР структур русского языка, очевидно, вызваны также и особенностями системы русского языка, поскольку наблюдаются у носителей различных языков¹³. Влияние ранее изученных иностранных языков на характер нарушений в данном эксперименте не проявилось. Очевидно, что речь финнов на русском языке отличается наличием промежуточной акцентуационно-ритмической системы, включающей в себя элементы различного генезиса, как характерные для первичной или вторичной системы, так и отсутствующие в них. Причиной подобного сочетания элементов в промежуточной системе является поиск артикуляции на фоне провокации, возникающей в силу особенностей АР системы русского языка, воспринимаемой и интерпретируемой через призму финского.

Характер нарушений в речи финнов позволяет сделать вывод об особенностях АР структур русских слов. Русский язык относится к группе консонантных языков, финский — язык вокалической группы, количественное соотношение консонантной и вокалической составляющих сегментного уровня определяют просодический облик лексических единиц, при этом именно консонантная составляющая, отвечающая за общую идентификацию слов, определяет непосредственно характер ритма, а вокалическая, передающая структурные связи лексических единиц в потоке речи — характер акцентуации. Специфические консонантные сочетания в русском языке и фонологически противопоставленные твёрдые и мягкие согласные обуславливают ритмический рисунок слов и являются при-

чиной нарушений в русской речи носителей финского языка при их восприятии и реализации, в силу значительных различий характеристик фонологических компонентов русского и финского языков.

Полученные результаты в очередной раз подтверждают, что супrasegmentные характеристики не являются некоей «надстройкой», которая накладывается на сегментные единицы, но, напротив, они задаются непосредственно особенностями состава сегментных единиц и правилами их сочетаемости в потоке речи.

Примечания

- ¹ Любимова Н. А. Психолингвистический аспект формирования звуковой системы неродного языка в условиях обучения // Фонетический аспект общения на неродном языке: Коллективная монография / Науч. ред. Н. А. Любимова. СПб., 2006. С. 6–22.
- ² Penfield W., Roberts L. *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, 1959; Lenneberg, E. H. *Biological Foundations of Language*. New York, 1967
- ³ Любимова Н. А. Стратификация фонологических противоположений в условиях межъязыковой интерференции // Человек говорящий: исследования XXI века: коллективная монография / Под ред. Л. А. Вербицкой, Н. К. Ивановой. Иваново, 2012. С. 139–145.
- ⁴ Любимова Н. А. Интерференция звуковых систем: межъязыковой и внутриязыковой характер проявления в ситуации носитель — не носитель русского языка // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МА-ПРЯЛ, Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г. В 15 т. Т. 11. СПб., 2015. С. 173–177.
- ⁵ Peperkamp S., Dupoux E. A typological study of stress “deafness” // Carlos Gussenhoven and Natasha Warner, eds. *Laboratory Phonology 7*. Berlin, 2002. P. 203–240; Dupoux E. Phonological “deafness”: Summary research. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. — URL: http://www.lscp.net/persons/dupoux/presentation/Dupoux_summary_phonological_deafnesses.pdf
- ⁶ Dupoux E., Peperkamp S. Fossil markers of language development: phonological “deafnesses” in adult speech processing // J. Durand & B. Laks (eds.) *Phonetics, Phonology, and Cognition*. Oxford, 2002, p.168–190
- ⁷ Peperkamp S., Vendelin I. & Dupoux E. Perception of predictable stress: A cross-linguistic investigation // *Journal of Phonetics*. 2010. N 38. P. 422–430.
- ⁸ Там же.
- ⁹ Любимова Н. А. «Конфликт» фонетической реализации и фонологической интерпретации в условиях интерференции // Русский язык на рубеже тысячелетий. Материалы Всероссийской конференции 26–27 октября 2000 г. В 3 т. Т. I. Актуальные проблемы лингвистической теории и практики преподавания русского языка и культуры речи. СПб., 2001. С. 104–112.
- ¹⁰ Dupoux E., Peperkamp S. Fossil markers of language development: phonological “deafnesses” in adult speech processing // J. Durand & B. Laks (eds.) *Phonetics, Phonology, and Cognition*. Oxford, 2002. P. 168–190; Peperkamp S., Vendelin I., Dupoux E. Perception of predictable stress: A cross-linguistic investigation // *Journal of Phonetics*. 2010. N 38. P. 422–430.
- ¹¹ Понятие веса слога в различных языках трактуется неоднозначно, но непосредственно в финском языке под лёгкими слогами подразумеваются слоги структуры CV, а тяжё-

лыми считаются слоги структуры CVV и CVC. См.: *Suomi K., Ylitalo R. Syllable Weight and Segmental Durations in Finnish / Umeå University, Department of Philosophy and Linguistics, PHONUM, 2003*

¹² Швабская А. В. 1) Финско-русская акцентуационно-ритмическая интерференция в условиях субординативного билингвизма: прогноз нарушений // Вестник орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2012. № 6 (26). С. 430–432; 2) Сравнение основных компонентов акцентуационно-ритмических систем русского и финского языков // IV Международная заочная научно-практическая конференция «Филология и лингвистика: современные тренды и перспективы исследования»: сборник материалов конференции (15 марта 2012 г.). Краснодар, 2012. С. 189–192.

¹³ Любимова Н. А. Психолингвистический аспект... С. 6–22.

Anastasia V. Schwabskaya, St. Petersburg State University

PERCEPTION AND PRODUCTION OF RUSSIAN ACCENTUAL-RHYTHMICAL WORD STRUCTURES BY THE FINNISH NATIVE SPEAKERS

The reasons for the recurrent errors on the suprasegmental level of speech lie in the differences between accentual-rhythmical systems of Russian and Finnish languages. With the purpose of revealing specific features in the Russian speech of the Finnish native speakers under conditions of cross-language interference we probed Finnish learners of Russian language for the perception and production of Russian accentual-rhythmical word structures containing consonant clusters. As a result recurrent errors typical for the Finnish native speakers were found.

Keywords: Finnish-Russian phonetic interference, accentuation, rhythmic, suprasegmental errors.

Шишков Максим Сергеевич, Лю Ваньцзяо
Санкт-Петербургский государственный университет
m.shishkov@spbu.ru

РЕЛИГИОЗНО-МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ, ВЫРАЖАЮЩИХ УВЕРЕННОСТЬ И НЕУВЕРЕННОСТЬ (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматриваются религиозно-мифологические представления, являющиеся основой формирования модальности уверенности/неуверенности в ряде русских фразеологизмов. Анализ материала показывает, что существует целый ряд универсальных лингвокультурных моделей в образовании фразеологизмов данной группы в русском и китайском языках.

Ключевые слова: фразеологизм, модальность, религиозно-мифологические представления, русский язык, китайский язык.

Фразеологизмы, выражающие уверенность и неуверенность, активно используются в русском языке и представляют определенные трудности при семантизации в иностранной аудитории. Объяснением этому может служить тот факт, что данные фразеологизмы включаются в состав очень широкого и неоднородного функционально-семантического поля «уверенность–неуверенность». Элементы этого поля относятся к числу способов выражения модальности, которая передается с помощью средств различных уровней: лексического (ряд глаголов с модальным значением, модальные слова и др.), морфологического (определенные грамматические формы, наклонение глагола и др.) и синтаксического (вводные слова, глагольно-именные обороты и др.)¹.

Другая причина, по которой данные средства трудны для восприятия в иностранной аудитории, — несколько степеней выражения признака уверенности / неуверенности, ведь базовая разновидность категории модальности уверенности, как отмечает Е. И. Беляева, включает в себя следующие модальные значения: полная уверенность, долженствование, необходимость, возможность².

Как отмечает В. Н. Телия, «фразеологический состав языка — это зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание», а «образы, лежащие в основе фразеологизмов <...> прозрачны для данной лингвокультурной общности»³. В случае с фразеологизмами, выражающими модальные значения, необходимо выявить культурные факторы, которые эти значения сформировали. В качестве фона приведем примеры из китайской фразеологии сходной семантики⁴.

Для анализа было отобрано 65 фразеологических единиц, выражающих уверенность / неуверенность, из ряда фразеологических словарей русского языка⁵.

В результате анализа структуры анализируемых фразеологических единиц был обнаружен целый ряд их компонентов, которые несут в себе богатый лингвокультурологический потенциал, отражая особенности русской языковой картины мира. Рассмотрим наиболее показательные компоненты.

Ряд фразеологизмов связан с религиозными представлениями и суевериями. Наиболее вариативны фразеологизмы с сакральными компонентами: *Бог (Господь, Аллах, черт, бес, леший) его (тебя, ее, вас, их) знает (ведает); одному (единому) Богу (Господу, аллаху, черту) известно*. Эти фразеологизмы передают значение неуверенности ('никто не знает'). Сакральные компоненты данных фразеологизмов показывают отношение русских к знанию, находящемуся в сакральной плоскости, то есть недоступному человеку.

В китайском языке, как и в русском, компоненты фразеологизмов также часто связаны с сакральными представлениями и также выражают неуверенность, так как само представление о Боге в Китае символизирует неизвестное. Такая культура и мироведение четко показывается в китайской фразеологии. Например, фразеологизмы 未定之天 (*wèi dìng zhī tiān*: букв. 'неизвестное небо'); 白天见鬼 (*bái tiān jiàn guǐ*: букв. 'увидеть черта днем'); 疑神疑鬼 (*yí shén yí guǐ*: букв. 'подозревать Бога, подозревать черта'); 神鬼莫测 (*shén guǐ mò cè*: букв. 'не могут предугадать ни духи, ни демоны') обозначают неуверенность, так как образно выражают неизвестную или невозможную для китайской языковой картины мира ситуацию.

Главный компонент фразеологизма *бабушка (бабка) (еще) надвое сказала (гадала)* со значением 'неизвестно еще, будет так или нет, удастся ли, осуществится ли' — это *бабушка, бабка*. В данном случае, с одной стороны, можно увидеть отражение языческих представлений, по которым

в русской культуре старый человек имеет особую силу гадать и предсказывать, а, во-вторых, во фразеологизме «отразилось ироническое отношение к гаданию»⁶.

Гадание нашло отражение и в китайской фразеологии. Но здесь данный суеверный мотив несет в себе компонент фразеологизма *черепаший панцирь*, так как форма черепахи символически изображает древний китайский образ мироздания. Данное древнее китайское представление было зафиксировано во фразеологизме 凿龟数策 (*záo guī shǔ cè*: букв. 'долбить черепаший панцирь и гадать о будущем'), который отсылает к древнему суеверию и передает значение неуверенности, сомнения.

Значение неуверенности в русской фразеологии может передаваться, например, путем включения компонентов *почва* и *земля*, которые занимают важное место в русской национальной культуре и традиционно обозначают нечто устойчивое. В ситуативных фразеологизмах значение неуверенности и сомнения создается за счет неустойчивости земли, например: *почва колеблется под ногами*, *почва (земля) уходит (ускользает) из-под ног* ('кто-либо теряет уверенность в своем положении или в успехе какого-либо дела, начинания'), *терять почву (землю) из-под ног/потерять почву (землю) из-под ног* ('лишаться уверенности в самом себе в результате утраты того, на чем основывается общественное или служебное положение, мировоззрение и т. п.') и др.

В китайском языке такие компоненты, как *земля* и *почва*, также являются национально маркированными символами устойчивости. В китайской культуре земля наряду с небом символизирует истину. Почва и земля, как и в русской культуре, обозначают опору и поддержку. Но в китайском языке фразеологизм 脚踏实地 (*jiǎo tà shí dì*: букв. 'стоять на твердой почве') обозначает уверенность.

Как видно из представленных сопоставлений, существует целый ряд универсальных лингвокультурных моделей в образовании фразеологизмов данной группы в русском и китайском языках, показывающий типологическое сходство двух лингвокультур в интерпретации ряда религиозно-мифологических компонентов, формирующих отношение к уверенности и неуверенности, что отразилось во фразеологическом фонде языков.

Примечания

¹ См., например: Кукса И. Ю. Средства выражения субъективно-модальных значений в газетных текстах XVIII века (на примере значения уверенности / неуверенности) // Оценки и ценности в современном научном познании: сб. науч. тр. Калининград, 2009. С. 200–205.

- ² *Беляева Е. И. Достоверность // Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. Л., 1990. С. 157–170.*
- ³ *Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996. С. 7.*
- ⁴ *Материал взят из следующих источников: И Бинь юн. Жемчужины китайского языка, 100 китайских идиом и устойчивых выражений / Пер. Н. А. Спешнева. Пекин; СПб., 2007; Китайско-русский фразеологический словарь. Около 2000 словосочетаний с иллюстративными примерами. М., 2009.*
- ⁵ *Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. ред. В. Н. Телия. М., 2006; Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А. И. Молоткова. М., 1967; Жуков В. П. Словарь фразеологических синонимов русского языка. М., 1987; и др.*
- ⁶ *См.: Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб., 1998. С. 37.*

Maxim S. Shishkov, Liu Wan Jiao, St. Petersburg State University

RELIGIOUS AND MYTHOLOGICAL IDEAS IN RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS WITH MEANING OF CONFIDENCE AND INDECISION (AGAINST A BACKGROUND OF THE CHINESE LANGUAGE)

The article deals with religious and mythological ideas that are the basis for meaning of confidence and indecision formation in a number of Russian phraseological units. The analysis of the material shows that universal linguocultural models of this group phraseological units formation exist in Russian and Chinese languages.

Keywords: phraseological units, modality, religious and mythological ideas, Russian, Chinese.

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

Изучение типологии текстов.

*Структурно-содержательные модели
типов текста.*

*Взаимодействия языковой системы
и текста как структурного образования.*

Проблема формирования жанров текста.

Бузальская Елена Валериановна
Санкт-Петербургский государственный университет
helve@yandex.ru

**РУССКОЕ ЭССЕ:
ВЛИЯНИЕ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ЖАНРА
НА СПЕЦИФИКУ ЕГО КАНОНА**

Статья посвящена сопоставлению концептуальных основ реализации эссе в мировой и отечественной традиции. Анализ эссе проведен автором на основании матрицы пересечения таких категорий, как исторически сформировавшаяся преобладающая форма реализации эссе, концептуальное основание (фрейм, гештальт или сценарий положены в основании структуры реализации жанра) и вариант реализации (художественный, публицистический, научно-публицистический).

Ключевые слова: эссе, концепт, гештальт, фрейм.

Современные произведения как больших, так и малых форм несут на себе печать авторефлексии, эгоцентризма, некоторой иррациональности развития сюжетной линии, характеризующейся пропуском в логической цепи наиболее очевидных автору звеньев, принципиально восстанавливаемых адресатом в случае обладания им необходимыми фоновыми компонентами информации. Подсознательное или осознанное использование приёма конденсации, интеллектуализации текста приводит к росту популярности использования эффекта непредсказуемости, иррациональности. Наиболее ярко эти тенденции сказываются на жанрах публицистики, в частности на эссе, поскольку этот жанр является одним из показателей свободы слова и значимости субъективного взгляда на события и явления окружающего мира. Известно, что современное эссе может принимать форму различных жанров — от статьи до стихотворения и становиться проводником бессчётного количества тем. Вследствие этого решение задачи определения границ реализации канона эссе невозможно в рамках одной науки: поэтому представляется необходимым обратиться сразу к нескольким областям лингвистики: к литературоведению (истории становления жанра в различных культурах), когнитивной лингвистике, жанроведению и коммуникативной лингвистике.

Общий канон жанра, как известно, формировался на протяжении нескольких столетий, в результате чего возникли национально-специфические реализации эссе в пространстве мировой культуры. Так, первое понимание природы жанра, получившее распространение во Франции, трактует эссе как нравоучительные зарисовки личного (автобиографического) характера. Для англоязычного мира, где эссе, благодаря Ф. Бэкону и его последователям, обрело значение маленького по объёму произведения, в котором автор последовательно доказывает правомерность существования оригинальной точки зрения относительно решения проблем социально-политического характера. В Германии со второй половины XIX века наиболее популярной областью эссеистической рефлексии становится философия языка как проявление национального сознания. В испаноязычной литературе трактовка жанра эссе оказывается в зависимости то от французского, то от английского канона, вследствие чего эссе воспринимается неоднозначно.

Позднее появление эссе в России связано с оценкой роли отдельной личности в истории и значимости её субъективных размышлений. Так, например, эпистолярное наследие и дневниковые записи в России начинают издавать только в первой половине XX века в журналах и сборниках — таких, как «Русские пропилеи», «Морской сборник», «Голос минувшего», «Звенья», в то время, как во Франции подобная традиция существует с XVI века. Источником, на основе которого сформировалось русское эссе, вероятнее всего можно признать жанр литературного портрета, цель которого состояла в создании максимально точной, противоречивой, яркой, эскизной характеристики писателя на основании биографического, эпистолярного, мемуарного материала с привлечением информации, извлечённой из фрагментов написанных им произведений и представляющей собой субъективные предположения автора эссе. Таковыми «психологическими» портретами были, например, портрет И. С. Тургенева, созданный Н. К. Михайловским; портрет Щедрина, написанный М. К. Протопоповым; портрет поэта А. И. Левитова, созданный А. М. Скабичевским, и многие другие литературные портреты конца XIX века¹.

В начале XX века жанр литературного портрета стал началом для появления таких сборников, как «Силуэты русских писателей» Юрия Айхенвальда (1906), «Далёкие и близкие» В. Брюсова (1912), «Русские камни» Б. Садовского (1910), «Лики творчества» М. Волошина (1914) и «Книга отражений» Иннокентия Анненского (1905). «Силуэты» и «Отражения» уже не были литературно-критическими портретами, поскольку не оценива-

ли, а проживали произведение (см., например, суждение об этом И. Анненского². С точки зрения формы, таким образом, основанием эссеистики в России стали литературные портреты — результаты психологического и литературоведческого анализа.

Тематически русское эссе концентрируется преимущественно на рефлексии относительно явлений культуры, в частности, литературы и искусства³. Подтверждением данных наблюдений становится тот факт, что, практически исчезнув по политическим причинам в 1930-х годах, в 1960-е годы эссе возрождается снова как произведение писателей и поэтов о писателях и поэтах СССР и эмиграции.

Именно формальная и тематическая специфика русского эссе является причиной того, что в 1990-е годы, при составлении классификации вариантов жанра исследователи выделяли как наиболее частотные литературоведческое эссе, эссе-размышление на морально-эстетические темы, лирическое (поэтическое). К менее частотным были отнесены эссе-путевые заметки, эссе-портрет, эссе-письмо⁴. Таким образом, несмотря на тенденции глобализации, нивелирующей национально-специфические различия, они продолжают в настоящее время оставаться весьма существенными, что проявляется не только в этической доминанте, но также и в их принадлежности к когнитивному типу организации размышлений — моделям, в основе которых положены такие структуры, как гештальт (рассуждение об одном объекте как сумме характеристик), фрейм (размышление о ситуации) и сценарий (о ситуации в процессе её изменения).

Так, например, эссе В. Ходасевича «Пушкин» представляет собой гештальт-структуру, так как рефлексия автора касается анализа разных способов любви и почитания А. С. Пушкина. Или, например, эссе Т. Толстой «Чужие сны», описывающей фрагменты панорамы Санкт-Петербурга. Эссе О. Мандельштама «О собеседнике» основано на концепте-фрейме, так как касается специфики ситуации общения автора с читателем. Эссе, сформированные на основании концепта-сценария принадлежат чаще всего к области научно-публицистических эссе, в которых автор ставит своей целью разрушить стандартное, упрощённое представление читателя о каком-либо факте и заменить его на более верное (с его точки зрения) мнение. Реже сценарий реализуется в художественном и публицистическом пространствах, хотя такое также возможно. Например, таким эссе является произведение В. Пелевина «Мост, который я хотел перейти» — метафора, подводящая читателя к тому, что реку забвения Лету мы переходим не после смерти, а ещё при жизни.

Анализ процентного соотношения вариантов реализации русского эссе и западного в зависимости от типа структуры (табл. 1, табл. 2) свидетельствует о том, что

- а) общей тенденцией является преобладание гештальт- (26,6% и 30,6%) и фрейм-структур (68,2% и 54,1%) в отличие от сценарной организации эссе (5,2% и 15,3%), однако в русской традиции реализации канона сценарная организация на 10% более вероятна, чем в западной, что свидетельствует о более частом использовании стратегий, направленных на со-размышление с читателем (дать стандартную трактовку проблемы или факта, чтобы затем, постепенно меняя значение её составляющих, подвести адресата к иному видению);
- б) соотношение вариантов эссе, отобранных сплошной выборкой с ориентацией на наиболее известные имена, свидетельствует о том, что в западной традиции авторы чаще выбирают публицистический вариант (62,7% против 45,2%), чем научно-публицистический (22,5% против 33,5%) или художественный (14,8% против 21,3%); это распределение является следствием ориентации канона на тематическую доминанту, речь о которой шла выше;
- в) распределение процентного соотношения использования структур внутри художественного варианта реализации эссе свидетельствует об опоре западных авторов на фреймовую организацию, тогда как русские эссеисты чаще используют гештальт;
- г) распределение процентного соотношения использования структур в публицистическом и научно-публицистическом вариантах выявляет резкий дисбаланс частотности в западной реализации и большую гармоничность в русской традиции (гештальт- и фрейм-структуры представлены близким количеством эссе) при общем сохранении тенденции редкого использования сценарной организации авторской рефлексии.

Исходя из полученных статистических результатов можно предположить, что учёт когнитивных структур, положенных в основание процесса рефлексии, доказывает факт связи национальной специфики эссе с а) проблематикой времени становления канона, определяющей тематический разброс; б) спецификой менталитета народа, отражающейся в выборе ментальных структур, предопределяющих частотность типов формальной организации жанра.

Примечания

¹ О жанре литературного портрета подробнее см.: *Ильин В. В.* О «психологической» школе в русской реальной критике // *Русская критика XIX века. Проблемы и истории.* Самара, 1993; *Воронова Л. Я.* Литературный портрет как жанр литературной критики // *Жанры русской литературной критики 70–80 годов XIX века.* Казань, 1991; *Его-*

Таблица 1. Общие результаты анализа вариантов реализации европейского эссе

Вариант эссе	Тип структуры			Итого %
	Фрейм	Гештальт	Сценарий	
Художественное	29 эссе (7%)	31 эссе (7,6%)	1 эссе (0,2%)	14,8%
Публицистическое	64 эссе (15,6%)	172 эссе (42,1%)	20 эссе (5%)	62,7%
Научно-публицист.	17 эссе (4%)	76 эссе (18,5%)	—	22,5%
Итого (410 эссе)	110 (26,6%)	279 (68,2%)	21 (5,2%)	

Таблица 2. Общие результаты анализа вариантов реализации русского эссе

Вариант эссе	Тип структуры			Итого %
	Фрейм	Гештальт	Сценарий	
Художественное	2 (1,2%)	29 (17,1%)	5 (3%)	21,3%
Публицистическое	33 (19,4%)	30 (17,6%)	14 (8,2%)	45,2%
Научно-публицист.	17 (10%)	33 (19,4%)	7 (4,1%)	33,5%
Итого (170 эссе)	52 (30,6%)	92 (54,1%)	26 (15,3%)	

ров О. Г. Литературный дневник 19 века. История и теория жанра. Дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003.

² Анненский И. Избранное. М., 1987.

³ Шкловский В. Литературный опыт (essai) в его формальном окружении // Новый ЛЕФ. 1927. № 6. С. 39–47.

⁴ Березкина В. И. Проблема типологии стилового развития эссе как речевого жанра // Прагматика и типология коммуникативных единиц языка: Сб. науч. тр. Днепропетровск, 1989; Маськова Е. В. Эссе как жанр и метод: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1994.

Elena V. Buzalakaia, St. Petersburg State University

RUSSIAN ESSAY: THE INFLUENCE OF HISTORY OF FORMATION OF THE GENRE ON THE SPECIFICS OF ITS TRADITIONAL ORGANIZATION

The article is devoted to the comparison of the foundations of the essay as a speech genre in the world and Russian traditions. The analysis of this essay conducted by the author on the basis of the interpretation of the intersection of categories such as historical and predominant form, the conceptual basis (frame, Gestalt or script as the base structure of the genre) and mental space (artistic, journalistic, scientific and journalistic).

Keywords: essay, concept, Gestalt, frame.

Пинежанинова Наталья Павловна
Санкт-Петербургский государственный университет
pinezhaninova@rambler.ru

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ВИЗУАЛЬНЫХ МЕТАФОР В ПОЭТИЧЕСКОМ ВИДЕОКЛИПЕ К. СЕРЕБРЕННИКОВА «КОНЕЦ ПРЕКРАСНОЙ ЭПОХИ»

В статье представлены материалы для работы с поэтическим видеоклипом на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории. Автор выявляет интерпретационные возможности поэтического видеоклипа Кирилла Серебрянникова «Конец прекрасной эпохи» на основе смыслового и композиционного объединения выразительных средств поэтического текста, видеоряда и звукового сопровождения.

Ключевые слова: поэтический видеоклип, художественный текст, аудиовизуальный текст, композиция, визуальная метафора, деметафоризация.

Анализ поэтического текста на занятиях по русскому языку как иностранному дает возможность не только заниматься поэтической многозначностью, расширением смысла отдельных слов и установлением внутритекстовых ассоциативных связей, но и создает атмосферу творческого освоения языка и его семантического потенциала. Вместе с тем, содержание художественного текста всегда больше суммы смыслов, из которых он состоит, поскольку художественное произведение взаимодействует не только с воспринимающим этот текст сознанием, но и с различными внетекстовыми смысловыми и эстетическими понятиями, что дает возможность обсуждать широкий круг актуальных психологических, этических, философских и культурологических проблем.

В последнее время с развитием Интернета становится популярной новая форма представления поэтического текста — видеоклип, в котором органично сочетаются визуальный ряд и поэтический текст, декламирующийся или представленный графически. Аудиовизуальное представление поэтического текста органично для современного клипового сознания, однако презентация поэтического видеоклипа в учебных целях предполагает выявление комплексной стилистики, основанной на взаимодействии выразительных средств поэтического текста, видеоряда и звукового со-

проведения, а также поиск выбора средств и способов организации выразительных средств в единое смысловое и композиционное целое. Работа с поэтическим видеоклипом в иностранной аудитории дает новые возможности обучения студентов чтению видеоряда как особого текста, содержащего визуальные метафоры в соотношении с поэтическими, и формирует аргументированное мнение об интерпретационных возможностях такой формы репрезентации.

Поэтический видеоклип представляет собой короткий фильм, в котором медийная репрезентация поэтического текста имеет собственный эстетический потенциал в интерпретации поэтического высказывания, который зависит от осмысления самого акта чтения и перевода его в новые формы изобразительности, в чередование видеок кадров, образующих собственную ритмическую композицию. Видеок кадры, сопровождающие стихи, могут быть документальными, игровыми, анимационными, дигитальными или составлять комбинацию разных видов. В поэтическом видеоклипе, использующем документальные кадры, обычно представлены фрагменты съемок из жизни поэта, его чтение собственных стихов или приравненные к документальным свидетельствам фотографии. Использование приемов документального кино в поэтическом видеоклипе создает представление об историческом времени в биографическом или хроникальном модусе. В соположении с поэтическим текстом историческое время может стать как фоном, так и одним из концептуальных моментов связи с поэтическим смыслом. Такого рода видеоклипы наиболее адаптированы к восприятию поэтического текста, а иллюстративные приемы уже хорошо отработаны в хроникально-биографических фильмах.

Иной тип документального видеоклипа основан на совмещении современного видеоряда с чтением стихотворения, посвященному другому времени. Такой видеоклип актуализирует тему времени в качестве художественной возможности проекции поэтического текста на современность и демонстрирует акт чтения как способ соотношения аудиовизуальных репрезентаций темы. Так, клип режиссера Кирилла Серебренникова¹ интерпретирует ставшее уже хрестоматийным стихотворение Иосифа Бродского «Конец прекрасной эпохи», созданное в 1969 году. В этом клипе Кирилл Серебренников сам читает стихотворение, совершая прогулку по родному городу Ростову-на-Дону (здесь он представлен как некий анонимный и обобщенный город) и снимая на видеокамеру обыденную жизнь города². Анализируя этот видеоклип на занятиях с иностранными студентами, необходимо отметить специфические визуальные коды как

элементы видеотекста и охарактеризовать конфигурации смыслов, которые порождает тематический синкретизм времени и пространства в документальной съемке обыденной жизни города и его поэтической оценке, развернутой в стихотворении И. Бродского.

Оценка времени всегда производится с оглядкой назад, в сравнении с другим периодом или современностью. В заявленной теме «Конец прекрасной эпохи» иронически переосмысливается конец Belle Époque, формулы, которая появилась после первой мировой войны по контрасту с её травматическим опытом, ностальгически отметившим предвоенную четверть столетия как безвозвратно ушедшие времена расцвета культуры, экономики и техники. В стихотворении И. Бродского конца 60-х годов отражено взаимодействие времени бытования героя и мифопоэтического времени, время физического существования и масштабный охват истории. Иронический взгляд поэта на окружающий мир тесно связан с кризисным восприятием действительности как хаоса, разрушающего систему ценностей³. Сам поэт ощущает себя *послом между второсортной державой и поэзией*. Основные понятия бытия — время и пространство — реализуются как в конкретных предметах, событиях, явлениях, так и в обобщенных формулах: *время создано смертью, нуждаясь в телах и вещах; Зоркость этих времен — это зоркость к вещам тупика; И пространство торчит преysкурантом*. Поэт играет со смыслами, производя подмены в идиомах: искусство требует жертв — *потому что искусство поэзии требует слов*, время создано богом — *время создано смертью*, повинную голову и меч не сечет — *неповинной главе всех и дел-то, что ждать топора да зеленого лавра*.

Организирующим началом композиции стихотворения становится бытовой сюжет — выход из дома лирического героя, который спускается за вечерней газетой, размышляя о времени и пространстве, затем читает газету, наливает кагор и чешет кота, продолжая думать о гибельности времени.

В видеоклипе камера фиксирует движение героя, читающего стихи в реальном времени перед камерой, затем чтение продолжено закадровым голосом. Герой спускается в лифте, затем идет к киоску, продающему журналы, по пути заходит в караоке-бар, при этом зритель не видит, выпивает ли он там кагор или что-то другое, затем идет дальше по улице, останавливается около женщины, продающей надувные шары, заходит в зоомагазин, и, пройдя через помойку, на которой из укрытия выглядывает осторожный бездомный кот, вновь выходит на улицу, пробегает глазами по обложкам журналов, развешенных на стенде, и возвращается назад в лифт, который

должен поднять его наверх. Но в это время стихотворение заканчивается, и герой, иронически улыбнувшись при чтении последних строк, выключает камеру. Таким образом, в клипе, в целом, повторен стихотворный сюжет бытового действия — движения героя. Можно сказать, что здесь проявлено отношение к поэтическому тексту как к сценарию, при этом длительность события в клипе равна длительности чтения стихотворения.

Ритм видеоклипа имеет свои паузы, которые заполняются «шумом времени» — это звучащие паузы — в них прорываются реплики невидимых людей с их незначительными бытовыми разговорами. Высокая поэзия сменяется шансоном из караоке-бара. Последовательность движения нарушается повторами-возвращениями в караоке-бар, в зоомагазин и к женщине, продающей воздушные шары. Таким образом, монтаж становится ритмическим элементом, организующим видеоклип.

Поэтическая метафора «*и пространство торчит преискурантом*» визуально акцентирована в клипе — по обеим сторонам улицы видны вывески магазинов, на улице и в подвале бара тоже идет продажа. Буквальное воплощение метафоры представлено товарами и маркировано ценниками. Так, в зоомагазине под аквариумом с рыбками висит этикетка с названием товара «Жив. Золотая рыбка — 300 рублей», которая приобретает гротескно-ироническую оценку. Среди журналов на улице — глянецвый «Tatler» с лицом красавицы на обложке — 95 рублей. На мусорном баке самодельная реклама сексуальных услуг с номером телефона. Товары живут своей жизнью — рыбки в аквариуме, автомат с музыкой и бегущей строкой в караоке-баре. На улице у торговки с апатичным лицом оживают, колышась на ветру и улыбаясь нарисованными ртами, шары-монстры.

Поэтические метафоры проецируются на видеоряд в их «вещном» виде, деметафоризируясь. Так, у Бродского природный мир в силу немoty еще имеет свободу:

*Только рыбы в морях знают цену свободе; но их
немота вынуждает нас как бы к созданию своих
этикеток и касс.*

Море в клипе метонимически представлено стеклянным аквариумом с золотыми рыбками, где цена не свободы, а перемещения из магазина в домашний аквариум — 300 рублей.

В том же зоомагазине девочка спрашивает о маленьких зверьках: «Тетя Надя, а они кусаются?». Женщина отвечает: «Наверное, кусаются, поэтому за стеклом». Видеоряд формирует смысловой параллелизм: *стены тюрем* у Бродского — стекло клеток и аквариумов в зоомагазине.

Проекция поэтический метафоры на видеоряд реализуется также опосредованным образом через интертекстуальные отсылки:

*Зоркость этой эпохи корнями вплетается в те
времена, неспособные в общей своей слепоте
отличать выпадавших из люлек от выпавших люлек*

Выпавшая люлька — это погубившая Тараса Бульбу любимая трубка, которую он даже в пылу прорыва сквозь вражескую цепь не захотел оставлять ляхам. Метафора *выпадавшие из люлек* задает мотив невинных жертв, а соположение двух образов в неразличении невинных и героических жертв в историческом времени совмещено в клипе со неподвижной картиной коротающих время на лавочке пожилых мужчин с равнодушными лицами. Деталь *люлька*, являющаяся в контексте «Тараса Бульбы» знаком трагического поворота к героической гибели героя, в проекции на видеоряд обнаруживает разрыв между героическим и случайно-бытовым эпизодом, между динамикой силы/бессилия и статикой современного безразличия.

Дальнейшее движение камеры направлено на созерцание окружающего пространства — ландшафта современности, пространства актуальной видимости: *Зоркость этих времен — это зоркость к вещам тупика*. «Вещи тупика» — это соседствующие на скамейке открытая банка пива и детская упаковка с соком, которые метонимически обозначают семейный досуг, в то время как ребенок стоит и разглядывает камеру, а за ним видна половина неподвижно сидящего мужчины-отца.

Улицы и переулки в клипе имеют свои буквальные тупики, пространство имеет знаки ограничения: это или помойка — отделенная забором свалка мусора, еще недавно бывшего вещами, или знак «кирпич» в переулке, означающий, что проезд запрещен, или закрытые ворота, ведущие во двор. Камера поднимает свой объектив в небо, при этом мир кажется перевернутым, но и небо перечеркнуто линиями проводов и белым следом реактивного самолета.

Пространство в клипе парадоксальным образом стирает границы приватного и общественного: на улицу выходит мужчина в халате, по-домашнему небрежно надетым на голое тело. На улице стоит стол и стул продавщицы шаров, а ее фаллического вида газовый баллон обернут в цветастую ткань. Здесь с его помощью она производит надувных монстров со страшными лицами и привязывает их к столу и стулу, чтобы они не улетели. Монстры ватагой с жутковатыми неподвижными улыбками подпрыгивают на ветру, а ниже на столе лежат игрушечные пистолеты и стоят детские разноцветные флажки, один из которых, красный, с надписью «Россия».

Документальное созерцание пространства и вписанных в него «вещей тупика», когда кадр продолжает длиться, но ничего не происходит, в какой-то момент переходит пределы субъективного восприятия и достигает эффекта объективной деперсонализации, становится не действием, а отражением состояния.

И если в поэтическом тексте поэт объявляет себя медиумом (*послом*) между «второстепенной державой» и миром поэзии, то режиссер и исполнитель стихов в видеоклипе тоже принимает на себя функции посредника, медиума между поэтическим текстом и окружающим его внетекстовым пространством. Читением стихотворения Бродского он транслирует поэтическую память культуры, а его взгляд на бессобытийную повседневность создает параллелизм с поэтическими метафорами. Но в окружающем его деперсонализированном пространстве есть еще один предельный пародийный извод посредников-медиумов — это человек, выбирающий в разделе «Русские песни» полублатной шансон Михаила Круга «Девочка-пай». Человек доволен: «Шикарная песня». И еще раз в представлен торговый спектр удовольствий в виде листа реального каталога, в котором за этой песней идет в алфавитном порядке «Девочка-пай-2», «Девочка» Верки Сердючки и «Девочка» группы «Гости из будущего»). Ироническая проекция углубляется. Этот человек поет, считывая текст с монитора и становясь при этом посредником между каталогом караоке-бара и музыкальным автоматом, который, в свою очередь, механически воспроизводит строчки песни и изображение — рекламные розы, каллы и замок в горах.

Итак, визуализация обыденности в поэтическом видеоклипе становится синкретическим аналогом риторически организованного текста. Оппозиция «метафорическое / непосредственное» нейтрализуется за счет проекции поэтического текста на фрагменты документального видеоряда, при этом происходит деметафоризация или рефигурация поэтической метафоры, актуализирующая ее метонимические компоненты. Документальные съемки вписывают поэзию в рутинный быт, в результате чего создается ироническая полифония. Однако снятая в документальном жанре обыденность, благодаря поэтическому тексту и монтажу кадров, по-новому семиотизируется, представляя собственные визуальные метафоры тупика, несвободы, механистичности жизни, цены и обесцененности вещей. При этом документальный видеоряд обращен, в большей степени, к бытовому сознанию зрителя и бытовой конкретности, в отличие от поэтического текста, насыщенного метафорами обобщенно-метафизического плана. Этот процесс охватывает не только сквозные метафоры, такие как

«и пространство торчит преискурантом», «Зоркость этих времен — это зоркость к вещам тупика», но и режиссерские вставки клипа в клипе (текста в тексте), ритмически вписанные в паузы между строфами стихотворения И. Бродского.

Обращение к поэтическому видеоклипу Кирилла Серебренникова на занятиях в иностранной аудитории соответствует многоаспектному подходу в преподавании РКИ. Ставя целью работы с видеоклипом интерпретацию видеотекста, преподаватель может использовать как сравнительный анализ поэтического текста И. Бродского и визуального ряда, так и комплексный анализ видеотекста, при этом методика работы будет зависеть от уровня владения языком, понимания специфики художественной образности и поэтической коммуникации, а также общих культурологических знаний учащихся. Для итогового обсуждения преподавателем могут быть предложены конкретные вопросы и задания, мотивирующие и стимулирующие творческую активность учащихся.

Примечания

- ¹ Кирилл Семёнович Серебренников (родился 7 сентября 1969 в Ростове-на-Дону) — известный российский режиссёр театра и кино, лауреат Национальной премии в области телевидения «ТЭФИ», победитель конкурсных программ Открытого российского кинофестиваля «Кинотавр», Римского международного кинофестиваля.
- ² Кирилл Серебренников «Конец прекрасной эпохи». Видеоклип создан в 2008 году. — URL: <http://www.youtube.com/watch?v=zNMSyrAR4d4>
- ³ С культурологическим комментарием к стихотворению можно ознакомиться в следующей статье: А. В. Смирнова «Конец прекрасной эпохи» И. Бродского: Анализ кавер-версии. — URL: http://journals.uspu.ru/attachments/article/507/Лингвокультурология_6_2012_ст.%2007.pdf. Основные интертекстуальные отсылки текста стихотворения проанализированы в статье: Ранчин Андрей. На пиру Мнемозины: Интертексты Иосифа Бродского. — URL: <http://fanread.ru/book/10034910/?page=22>

Natalia P. Pinezhaninova, *St. Petersburg State University*

VISUAL METAPHOR INTERPRETATION IN POETICAL VIDEOCLIP BY KIRILL SEREBRENNIKOV “THE END OF A BEAUTIFUL EPOCH”

The article suggests the materials for working with a poetical videoclip for Russian lessons in a foreign audience. The author reveals interpretative opportunities of a poetical video by Kirill Serebrennikov “The End of a Beautiful Epoch” in the terms of semantic and composite association of means of expression of the poetic text, a video portion and a soundtrack.

Keywords: poetical videoclip, artistic text, audiovisual text, composition, visual metaphor, demetaphorization.

Попова Татьяна Игоревна
Санкт-Петербургский государственный университет
t.popova@spbu.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ РКИ И ТИПЫ ТЕКСТОВ

В статье разрабатывается проблема типологии текстов в целях лингводидактического описания РКИ. Рассматриваются критерии уровня сложности текстов для владения РКИ на уровне В2. Предлагается сквозной подход к описанию определенного типа текста для разных видов речевой деятельности. На примере текстов-описаний положения дел описывается их жанровое разнообразие в аудировании, чтении, говорении и письме, а также вариативность этого типа текста в зависимости от ситуации общения.

Ключевые слова: типология текстов, лингводидактическое описание РКИ, уровень В2, тексты-описания положения дел.

Одной из проблем лингводидактического описания РКИ является разработка типологии текстов, лежащей в основе формирования дискурсивной компетенции. В основу такой типологии мы предлагаем положить жанровую вариативность доминантных для определенного уровня владения РКИ типов текста, характерных для разных видов речевой деятельности.

Как показывает анализ Стандарта¹, программ обучения² и учебников по ТРКИ-2³ (В2), основу дискурсивной компетенции на этом уровне составляет умение порождать и понимать тексты, представляющие собой **описание какого-либо социально значимого явления** (например, гражданский брак, интернет-общение), **описание положения дел в какой-либо области** (например, в образовании, здравоохранении), а также **выражение отношения к этому явлению или оценка положения дел**.

Тексты о явлениях и положении дел могут носить как монологический, так и диалогический характер и реализовываться в таких устных и письменных жанрах, как статья, социальный репортаж, интервью, ток-шоу. Обучение пониманию текстов данных жанров лежит в основе обучения **чтению и аудированию** на уровне В2. Понимание данных типов теста соответствует такой *социальной роли иностранца*, как *культурный человек*, обладающий аналитическими способностями, которые позволяют ему представить и оценить социальное явление / положение дел в какой-

либо сфере общества. Разновидности данного типа текста будут обусловлены сферой его функционирования: художественный текст, текст СМИ, интернет-текст; спектакль, фильм, ТВ-передача, текст массмедиа.

В **говорении** данный тип текста реализуется в таком диалогическом речевом жанре, как *интервью* (см. Типовой тест), где говорящий может выполнять как роль интервьюера, так и роль интервьюируемого. Предполагается, что говорящий может выступать в таких *социальных ролях*, как *эксперт* в какой-либо области (семейные отношения, экономическая и политическая ситуация и т. д.), «журналист». Такие социальные роли характерны для официальной сферы общения, овладение этими социальными ролями поможет учащемуся реализовать на русском языке *роль человека, интересующегося и разбирающегося в социальных проблемах*.

В неофициальной сфере общения данный тип текста может приобретать характер *праздноречевого интеллектуального жанра* в виде беседы *друзей*, обсуждающих какое-либо социальное явление (например, однополые браки) или положение в какой-либо области (например, плюсы и минусы работы в госучреждении). В такой интеллектуальной беседе говорящие реализуют целый комплекс речевых интенций, они в состоянии описать / охарактеризовать положение дел в определенной сфере (здоровье общества, экология, состояние гражданского общества и т. д.); дать прогноз развитию ситуации в социальных сферах / в политической сфере / в научной сфере; дать социально-правовую оценку состоянию гражданского общества; политическим событиям в мире и в стране; деятельности партии и движения; высказать свою точку зрения по поводу прав и обязанностей гражданина; оценивать целесообразность, эффективность деятельности в области спорта, здравоохранения, охраны окружающей среды и т. д.; выражать интеллектуальное отношение (предпочтение, мнение, предположение, осведомленность) к будущему Интернет-общения; научным открытиям XXI века; выражать эмоциональную оценку (опасения / надежду / восхищение / разочарование) по поводу развития ситуации в области спорта, здравоохранения, охраны окружающей среды и т. д.

Описание явления или положения дел в монологических текстах может реализовываться в таких типах, как монолог-характеристика положения дел (в какой-то области), монолог-характеристика явления. Такой тип монолога характерен для официальной сферы общения, где говорящий может выполнять *роль подчиненного*, говорящего с начальником: *докладывать информацию* о положении дел, служащую основанием для принятия решения начальником (например, характеризовать качественные

и количественные результаты ранее принятых мер для решения какой-то организационной или производственной проблемы — *Как вырос индекс Хирша у преподавателей университета после введения обязательной регистрации сотрудников учебного заведения в наукометрических базах; Насколько выросла публикационная активность преподавателей после введения эффективных контрактов* и т. д.).

В полуофициальной сфере общения описание положения дел находит реализацию в *диалогических информативных жанрах*, где говорящий может выполнять роль *клиента, покупателя, больного* и т. д., запрашивающего у специалиста информацию о положении дел в области услуг (образовательных, медицинских и т. д.) с целью дальнейшего выбора наиболее предпочтительной услуги.

В письменной речи описание положения дел может реализовываться в следующих речевых жанрах: официальная сфера — отчет о положении дел, сопровождающийся графиками, схемами, таблицами (социальная роль — *подчиненный*); презентация об изменении положения дел за какой-то период (*служащий, специалист*); деловое письмо-предложение, характеризующее деятельность фирмы (*специалист*); рекламный проспект о деятельности фирмы (*специалист*); неофициальная сфера — письмо другу, характеризующее положение дел; социокультурная сфера — запись в блоге, характеризующая положение дел (*блоггер*); участие в форуме, темой которого является обсуждение положения дел в какой-либо области (*пользователь интернета*).

Для всех вариантов реализации текста-описания положения дел, в той или иной степени, будет характерно наличие следующих композиционно-содержательных блоков (для монологических текстов) / минимальных диалогических единств (для диалогических текстов): анализ положения дел (описание состояния) + оценка положения дел (динамика, прогноз развития). Факультативными композиционно-содержательными блоками могут выступать: объяснительный блок (причины сложившегося положения дел), повествовательный блок (история становления), инструктивный блок (пути выхода из сложившейся ситуации).

Вариативность данного типа текста (описание положения дел) будет обусловлена сферой общения (официальной, неофициальной, полуофициальной), социальной ролью: при чтении и аудировании — *культурный человек; специалист*, получающий информацию для принятия решения; *гражданин*, получающий информацию для формирования собственного отношения к положению дел; при говорении и письме — *человек, интере-*

сующийся и разбирающийся в социальных проблемах (друг, блогер, участник форума, пользователь соцсетей); специалист (подчиненный), пользователь услуг (клиент, покупатель, больной и т. д.).

Уровень сложности текста-описания положения дел на уровне В2 обусловлен также требованием Стандарта к уровню сформированности коммуникативной компетенции⁴: тексты композиционно состоят из тематических блоков, суммарно представляющих общую тему текста; основная информация в каждом из таких блоков сосредоточена в их начальной части; внутренняя структура абзаца, как правило, не осложнена развитием второстепенных тем; связь между композиционными частями текста носит логический характер; основу текста составляет рассуждение, в котором описание, повествование и объяснение носят характер аргументов. Оценка положения дел эксплицитно выражена и служит основой для заключения, представляющего собой в зависимости от жанра текста объявление о принятии решения или инструкцию о путях выхода из сложившейся ситуации.

На примере одного из доминирующих на уровне В2 типов текста, а именно — тексте-описании положения дел, мы показали возможность построения Лингводидактического описания РКИ на основе типологического подхода к тексту. Выделив доминантные для каждого уровня типы текстов, можно проследить их усложнение от уровня к уровню, а также описать их жанровую вариативность, обусловленную ситуацией общения. В данной статье мы не касались лексико-грамматической реализации данного типа текста, которая, безусловно, четко подчинена цели общения и описываемой в тексте ситуации.

Примечания

- ¹ См.: Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А., Попова Т.И., Рогова К.А. и др. СПб: «Златоуст», 1999.
- ² См.: Рабочая программа учебной дисциплины дополнительной общеобразовательной программы «Русский язык как иностранный. Основной курс». Модули В2–1, В2–2, В2–3, В2–4 / Авт.-сост.: О. И. Глазунова, Т. И. Попова. СПб., 2015.
- ³ См.: Русское поле. Учебный комплекс по русскому языку для иностранных учащихся. II сертификационный уровень. Общее владение / И. М. Вознесенская и др., СПб., 2008; Ананьина Н. Н. Мозаика: учебный комплекс по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень: общее владение. Книга для студента / Н. Н. Ананьина, Л. М. Гриценко, Т. А. Демидова и др. Томск, 2010.
- ⁴ См.: Рогова К. А. Требования к уровню сформированности коммуникативной компетенции в чтении. Второй сертификационный уровень // Методические совещания-семинары по изучению и преподаванию русского языка как иностранного. Сб. научно-методических материалов / Под ред. Е. Е. Юркова и др. СПб., 2009. С. 95–98.

Tatiana I. Popova, *St. Petersburg State University*

**LINGUODIDACTIC DESCRIPTION OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
AND TYPES OF TEXTS**

The article analyses the problem of the typology of texts in order linguodidactic description of Russian as a foreign language. The article describes the criteria for the level of complexity of texts for B2 level. The article proposes a cross-cutting approach to the description of a particular type of text for different types of speech activity. The article describes the genre diversity of text descriptions of the situation in listening, reading, speaking and writing, as well as the variability of this type of text, depending on the situation of communication.

Keywords: typology of texts, linguodidactic description of Russian as a foreign language, level B2, the texts describe the situation.

Романова Наталья Юрьевна
*Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна*

naromanova@mail.ru

УЗЛОВЫЕ КОНЦЕПТЫ ДИСКУРСА ДИЗАЙНА

Дискурс дизайна — особый тип дискурса, в котором можно выделить специфические особенности в семантике лексем, содержании концептов и способах их экспликации. На основании анализа текстов статей о дизайне были выделены лексемы, вербализирующие значимые для дизайна концепты. Система узловых концептов определяет основные положения дизайнерской деятельности, ее смысл и сущность, взаимосвязь с родственными видами творчества и отличие от них. Дискурс дизайна нужно рассматривать с точки зрения вербально выраженной ментальности, мировосприятия, создающего особый мир.

Ключевые слова: дискурс дизайна, узловые концепты, вербально выраженная ментальность, стратегии дискурса, образ дизайнера.

Дискурс — особым образом (с помощью концептов и фреймов) организованная структура знания, пользователь которой неизбежно следует определенной системе правил — дискурсивным стратегиям. Дискурсы определяются и различаются не только набором концептов и фреймами, но также и частотностью использования этих фреймов и концептов. Набор и реальное заполнение концептуальных узлов индивидуально не только для каждой культуры и языка, но и для каждого отдельно взятого дискурса. С позиции социолингвистики, дискурс — общение людей, рассматриваемое с точки зрения их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной речеповеденческой ситуации, например, институциональное общение, по ван Дейку¹, термин дискурс может использоваться для обозначения того или иного жанра, например, новостной дискурс, аргументативный дискурс, научный дискурс.

В выделении жанров не наблюдается однозначности, например, В. И. Карасик, считая существенным противопоставление личностно-ориентированного и статусно-ориентированного дискурса, применительно к современному социуму выделяет политический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический

и массово-информационный виды институционального дискурса, каждому из которых присущи определенные имплицитные категории², И. Б. Авдеева выделяет инженерный дискурс, противопоставляя его научному³, А. П. Булатова исследовала искусствоведческий дискурс⁴.

Представляется необходимым выделить также дискурс дизайна, так как дизайн — это проектная творческая деятельность, совмещающая в себе и художественное и техническое начало. Главной составляющей любого социумного дискурса является сумма профессиональных знаний (профессиональный контекст). Под дискурсом дизайна мы понимаем сумму знаний, необходимую для дизайнерской деятельности, выраженную, зафиксированную человечеством как вербально, так и с помощью других знаковых систем (математических символов, графиков, чертежей и др.) По данным современной психолингвистики, эта сумма знаний представлена в сознании дизайнера в виде особых когнитивных структур, фреймов знаний, упакованных в терминологические оболочки. Информация о дизайне кодируется в общественном сознании в виде системы понятий, идей, теорий, знаний об объектах, поведении объектов, способах их взаимодействия. Можно утверждать, что дипломированные дизайнеры владеют дискурсом дизайна, то есть определенными алгоритмами решения дизайнерских задач, а также научным стилем речи (в письменной и устной форме, который обслуживает процессы получения и передачи профессиональных знаний) и разговорным стилем, которым пользуются при решении производственных задач.

Формой реализации дискурса является текст, письменный и устный. Текст о дизайне рассматривается нами как форма реализации дискурса специальности, под которым мы, вслед за Е. В. Сергеевой, понимаем совокупность текстов одной сферы жизни, имеющих свой тематический репертуар и обладающих общими языковыми характеристиками⁵. Опираясь на различные типы текстов — журнальные, газетные, энциклопедические, научные статьи, художественные тексты, справочники, а также интервью и устные рассказы о дизайне, необходимо выявить универсальные особенности текстов о дизайне, описать общую концептуальную структуру и основные стратегии дискурса дизайна. Дискурс дизайна — особый тип дискурса, в котором можно выделить специфические особенности в семантике лексем, содержании концептов и способах их экспликации. На основании анализа текстов статей о дизайне нами были выделены лексемы, вербализирующие значимые для дизайна концепты⁶. Система этих концептов определяет основные положения дизайнерской деятельности, ее смысл

и сущность, взаимосвязь с родственными видами творчества и отличие от них. В систему ключевых, основополагающих понятий дизайна с их дефинициями помимо определения термина «дизайн» входят: предмет и объекты дизайна, основной метод дизайна, основные рабочие категории дизайна, типология дизайн-деятельности, цель, функции и задачи дизайна, основополагающие принципы и закономерности дизайна. Основной метод дизайна — художественно-образное моделирование, которое реализуется посредством понятия «композиционное формообразование в дизайне».

В основных рабочих категориях дизайна («образ», «функция», «морфология», «технологическая форма» и «эстетическая ценность») конкретизируется сущность художественно-образного моделирования утилитарно-технической и социально-культурной сторон содержания объектов дизайн-проектирования.

Дизайн — комплексная междисциплинарная проектно-художественная деятельность, интегрирующая естественно-научные, технические и гуманитарные знания, инженерное и художественное мышление, направленная на формирование на промышленной основе предметного мира в чрезвычайно обширной зоне контакта его с человеком во всех без исключения сферах жизнедеятельности.

Существуют различные виды дизайна, отличающиеся предметом проектирования и областью приложения профессиональных знаний, целями и методами проектной работы и ее конечными результатами. Различают основные виды дизайна — графический, промышленный, средовой. Выделяются и их разновидности, например: работа с визуальными коммуникациями, рекламой, информационной графикой в графическом дизайне; формирование бытовых вещей и приборов, объектов машиностроения, средств транспорта, одежды в промышленном дизайне; дизайн интерьера и открытых пространств различного назначения в средовом дизайне. В настоящее время наблюдается зарождение и становление новых видов дизайна, отвечающих особенностям отдельных сфер дизайн-проектирования (экологический дизайн, эргодизайн, футуродизайн, дизайн ландшафтный, экспозиционный, инженерный и т. д.). Виды дизайна отличаются нацеленностью или характером результатов работы (арт-дизайн, шрифтовой дизайн, ленд-арт, дизайн архитектурный, компьютерный и пр.). Но все разновидности дизайна имеют общую основу — синтез прагматических и художественных идей и решений, направленных на улучшение условий существования человека, в целостной эстетически совершенной форме⁷.

Центральной проблемой дизайна является создание культурно и антропосообразного предметного мира, эстетически оцениваемого как гармоничный, целостный. Отсюда особая важность для дизайна — это использование наряду с инженерно-техническими и естественно-научными знаниями средств гуманитарных дисциплин — философии, культурологии, социологии, психологии, семиотики. Все эти знания интегрируются в акте проектно-художественного моделирования предметного мира, опирающегося на образное, художественное мышление⁸.

Анализ научных статей о природе дизайнерской деятельности, новых парадигмах дизайнерской практики, исследованиях в области дизайна, взаимодействии дизайнера и потребителя показал, что наиболее близок дискурсу дизайна искусствоведческий дискурс, исследованный А. П. Булатовой. Под искусствоведческим дискурсом А. П. Булатова понимает вербализованный опыт мышления относительно области объектов, бытующих как произведения искусства, организованный в рамках стратегий восприятия, авторитета и других искусствоведческих стратегий. Описываемое этим дискурсом денотативное пространство является пространством артефактов — произведений искусства⁹. Близость дискурса дизайна к искусствоведческому дискурсу обусловлена тем, что дизайн сейчас воспринимается прежде всего как особый вид искусства. В научных статьях о природе дизайнерской деятельности, о взаимодействии дизайнера с потребителем отмечается: «Сегодня в начале XXI века стало окончательно ясно, что дизайн, долгое время считавшийся чем-то вроде умения оформлять предметно-пространственное оснащение нашей жизни, — это искусство»¹⁰; «Дизайн как новый вид искусства состоялся»¹¹. Однако вопрос о признании дизайна искусством остается дискуссионным. Творческая деятельность в сфере изобразительных искусств направлена на духовно-ценностное отражение всего мира, окружающего человека, духовного мира самого человека, дизайн же не изображает мир и человека во всем многообразии проявлений его бытия, а выражает отношение к человеку и значение, смысл для человека всех тех объектов, которые им проектируются. Кроме того в дизайне творческий труд придумывания объекта разработки отделен от реализации творческого замысла в материале на основе соответствующих технологий машинного производства, следовательно, дискурс дизайна принципиально отличается от искусствоведческого дискурса. Узловые концепты, единые для всего искусствоведческого дискурса, составляют пять концептуальных областей: человек, артефакты, бытие, природа, эстетика. В дискурсе дизайна важнейшие концепты

трансформируются: человек превращается в потребителя, заказчика, покупателя, а бытие — в быт. В научных статьях подчеркивается, что дизайн — искусство нового этапа развития цивилизации, эры прав человека и рыночных отношений, основанных на приоритете потребительских ценностей в укладе жизни общества. Такой подход означает пересмотр многих ортодоксальных положений эстетики. Главное — новое понимание категории «художественный образ», венчающей работу художника. Вместо привычной «единственности» произведения художественного творчества — преднамеренное тиражирование дизайнерской продукции. Вместо активно выраженной духовности — опосредование «высокого» через внешне непритязательные житейские потребности, синтезирующие «естественные» и нравственные начала. Вместо подчеркивания исключительности, даже недостижимости идеала — уверенность, что идеальное есть норма, выражение оптимизма на уровне «смысла бытия». Проповедуется идеология целенаправленного преобразования присущей человеку жажды прекрасного в технологию внедрения прекрасного во все стороны нашей жизни. Одновременно подчеркивается значимость профессии: дизайнер предстает всемогущим творцом. «Тотальная оформленность среды обитания человека, ожидающая нас в недалеком будущем, означает, что наша жизнь станет протекать как бы внутри сознания дизайнера, роль которого постоянно возрастает»¹². Об этом же свидетельствует использование прецедентных текстов: «И если красота спасет мир, то ей не обойтись без помощи дизайнера»¹³. Считается, что дизайнер в принципе может заниматься всем, так как его метод мышления — поиск эстетически осмысленных, оригинальных, остроумных решений на основе минимальных материальных затрат — универсален. Возвеличивая дизайнера, авторы не забывают и об ответственности дизайнера перед будущим¹⁴. «Идеи, а также широкий, лишенный узкой специализации, интерактивный, коллективный взгляд..., которые дизайнер может дать миру, должны теперь соединиться с чувством социальной ответственности. Во многих областях дизайнеры должны освоить искусство перепроектирования. Так нам, возможно, и удастся достичь выживания через дизайн»¹⁵. Даже в отчете о дизайнерском «Оскаре» подчеркивается, что победителями стали проекты, ориентированные в первую очередь на улучшение жизни незащищенных членов общества. «Были отмечены проекты социально значимые, созданные с целью повысить качество жизни людей с ограниченными возможностями... Также дизайнеры многое делают для детей из бедных и развивающихся стран»¹⁶. Гуманистически ориентированный дизайн

противопоставляется коммерчески ориентированному, целью которого является создание привлекательных вещей-товаров для увеличения их сбыта, формирования потребительской психологии людей путем фетишизации мира вещей, обладающих значением престижной ценности, символа социально-статусных отношений в стратифицированном обществе массового потребления¹⁷. Дизайн обладает собственным спектром эстетических и социальных задач, своим образно-философским смыслом, образован специфическими материально-художественными структурами, наделен индивидуальными технологиями реализации своего утилитарно-практического и культурно-эстетического потенциала, поэтому дискурс дизайнера нужно рассматривать с точки зрения вербально выраженной ментальности, мировосприятия, создающего особый мир.

Примечания

- ¹ Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.
- ² Карасик В. И. Этнокультурные типы институционального дискурса // Этнокультурная специфика речевой деятельности: Сб. обзоров. М., 2000, С. 37–64.
- ³ Авдеева И. Б. Архитектоника инженерного текста как объект описания подязыка специальности и как объект обучения ему: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.
- ⁴ Булатова А. П. Концептуализация знания в искусствоведческом дискурсе. // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 1999. № 4. С. 34–49.
- ⁵ Сергеева Е. В. Русский религиозно-философский дискурс «школы всеединства»: лексический аспект: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2002.
- ⁶ Романова Н. Ю. Совершенствование коммуникативной компетенции иностранных студентов в процессе внеаудиторного чтения литературы по специальности дизайнер (основной этап): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006.
- ⁷ Медведев В. Ю. Сущность дизайнера: учеб. пособие. 3-е изд. испр. и доп. СПб., 2009.
- ⁸ Медведев В. Ю. Стиль и мода в дизайне: учеб. пособие. СПб., 2005.
- ⁹ Булатова А. П. Концептуализация знания в искусствоведческом дискурсе // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 1999. № 4. С. 34–49.
- ¹⁰ Дегтярева К. А., Петрова С. Г. Необходимость исследований в области дизайна // Дизайн. Материалы. Технология. 2011. № 2 (17). С. 29.
- ¹¹ Там же. С. 30.
- ¹² Заостровцев А. П., Сухов В. Н. Современный дизайн и его перспективы в системе эколого-гуманистических детерминат // Материалы конф. «Дизайн России: проблемы теории и практики» СПб., 1988. С. 58.
- ¹³ Там же. С. 59.
- ¹⁴ Папанек В. Дизайн для реального мира. М., 2004. С. 7.
- ¹⁵ Там же. С. 378.
- ¹⁶ Неборачко О. А. Конкурс «Designs of the year — 2013» // Вестник СПГУТД. 2013. № 4. С. 45.
- ¹⁷ Медведев В. Ю. Дизайн будущего и будущее дизайна // Вестник СПГУТД. 2013. № 4. С. 8–19.

Natalia Y. Romanova, *Saint Petersburg State University of Industrial Technology and Design*

KEY CONCEPTS OF THE DISCOURSE OF DESIGN

The discourse of design is a special type of discourse, in which you can select specific features in the content of the concepts and methods of their explication. Significant for design concepts were allocated on the basis of analysis of texts of articles about design. Concept system determines the main provisions of design activity, its meaning and essence, the relationship with the related species of creativity and contrast. The discourse of design should be viewed in terms of verbally expressed mentality, world view, creating a special world.

Keywords: discourse of design, key concepts, verbally expressed mentality, discourse strategy, image of designer.

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

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В НОВОМ ЖАНРЕ СОВРЕМЕННОЙ ИНТЕРНЕТ-ПОЭЗИИ — ЭКСПРОМЪТ

В статье рассматриваются прецедентные феномены в новом жанре современной интернет-поэзии — экспромЪте. Анализируется ряд примеров, содержащих прецедентные тексты, прецедентные высказывания, прецедентные имена и прецедентные ситуации. Выявлены случаи функционирования нескольких разнородных прецедентных феноменов в одном тексте.

Ключевые слова: прецедентность, прецедентное высказывание, прецедентное имя, прецедентный текст, прецедентная ситуация, пирожок, порошок, экспромЪт, интернет-поэзия.

Ранее мы уже рассматривали¹ такие жанры современной интернет-поэзии, как пирожок² и порошок³, теперь же мы хотим обратиться к очередной производной от этих жанров — так называемому «экспромЪту», или «экспромту» (встречается различное написание). ЭкспромЪт представляет собой двустишие, написанное по тем же правилам, что и пирожок, с определенным количеством слогов в строках: 9 слогов — первая строка, и 8 — вторая. Задача автора в этом жанре усложняется в два раза: законченную и «небанальную мысль» необходимо вложить в две строки, а не в четыре.

Как известно, пирожки ведут свое происхождение от хокку — авторских стихотворений и частушек — фольклорного жанра. Далее мы можем наблюдать определенного рода эволюцию жанров: пирожок — порошок — экспромт, причем последний, как и предыдущие, тоже функционирует как промежуточный жанр: полулитературный, полуфольклорный. Важно отметить, что экспромЪты, если принять во внимание историю их происхождения, являются уже четвертой производной от хокку и частушек, и третьей, соответственно, от первоначальных пирожков, тем не менее, обладающей всеми свойствами вторичного жанра, пирожков, то есть анонимностью и близостью к фольклору.

В современной сетевой поэзии значительное место занимают языковые игры с прецедентными феноменами (именами, ситуациями, высказываниями и текстами), «Прецедентные феномены также «несут за собой» культурные и аксиологические ассоциации из прежних контекстов, создавая тем самым дополнительные приращения смысла в создаваемом заново тексте. За прецедентным феноменом всегда стоит инвариант его восприятия, который делает все апелляции к нему коннотативно окрашенными, экспрессивными⁴. Источники и способы введения (дословное цитирование или трансформированное цитирование) прецедентных феноменов в тексты современной сетевой поэзии могут быть разными, но чаще всего это цитирование в измененной форме. При этом любая цитата приобретает новый смысл, так как в любом случае меняется вербальный и ситуативный контекст, сопровождающий прецедентный феномен⁵

Вслед за И. В. Захаренко, В. В. Красных, Д. Б. Гудковым и Д. В. Багаевой⁶ мы разграничиваем следующие виды прецедентных феноменов: прецедентные имена, прецедентные высказывания, прецедентные тексты и прецедентные ситуации. Отметим, что вербальные прецедентные феномены могут быть как собственно вербальными (прецедентное имя и прецедентное высказывание), так и вербализуемыми (прецедентный текст и прецедентная ситуация). Первые хранятся в виде языковых структур, вторые — в виде когнитивных структур. Тем не менее, иногда все виды прецедентных феноменов сталкиваются в одном и том же тексте, в пределах не только четырех строчек, как это происходит в пирожках и порошках, но и двух строчек, как это происходит в экспромптах, что мы и покажем дальше.

Обратимся непосредственно к анализу вербальных прецедентных феноменов: прецедентного имени и прецедентного высказывания, могущих функционировать как символы других (невербальных) прецедентных феноменов.

Так, например, в экспромпте

*никак вороне атеистке
не объяснить откуда сыр⁷
© Сергей Запорожцев*

используется прецедентное высказывание «Вороне где-то бог послал кусочек сыру», отсылающее читателя к прецедентному тексту — басне И. А. Крылова «Ворона и лисица». В данном тексте мы наблюдаем квазичитацию — воспроизведение языковой личностью части текста или всего текста в своем дискурсе в умышленно измененном виде⁸, что помогает выполнить определенные коммуникативные задачи.

Прецедентный текст, или даже прецедентный кинотекст — фильм Эльдара Рязанова «Ирония судьбы», знакомый практически каждому жителю России:

*идите в баню а оттуда
на самолет и в ленинград*

© Дарья

Здесь нет таких актуализаторов прецедентности, как прецедентное имя или прецедентное высказывание, актуализатором выступает совокупность определенных символов, прочитываемых читателем — баня, самолет и Ленинград — и прямо отсылающих к известному фильму, также добавляется языковая игра с использованием просторечного шуточного выражения «иди(те) в баню».

Фильм «Ирония судьбы» послужил источником прецедентности и в текстах песен, которые в нем звучат. Самой известной, вероятно, является песня «Я спросил у ясеня» на стихи В. М. Киршона, текст которой хорошо известен каждому россиянину.

*не нужно ваших википедий
я лучше к ясеню пойду*

© Татьяна Веретенникова

В данном экспромпте наблюдается снижение трагического накала первоначального текста: фамильяризация, служащая источником комического. Здесь мы видим в некотором роде пародирование современных поисковых запросов, символом которых является Википедия. Причем надо отметить, что прецедентный текст стихотворения/песни имплицитен, но наименование дерева помогает знающему читателю понять, о каком именно прецедентном тексте идет речь.

Прецедентные имена отдельно, изолированно редко встречаются в пирожах, в порошках и экспромптах. В следующем экспромпте использованы два прецедентных имени, Мастер и Маргарита:

*С утра без света Маргарита,
А мастера все нет и нет*

© хой

отсылающих к одноименному роману М. А. Булгакова. Происходит фамильяризация текста: история любви Мастера и Маргариты превращается за счет контаминации значений слова «мастер» в банальную историю о вызове мастера-электрика, что и служит источником комического.

Использование в речи прецедентного высказывания, как отмечает И. В. Захаренко, предполагает отсылку или к прецедентному тексту, или

к прецедентной ситуации в том смысле, что без нее либо не будет понят смысл высказывания, либо не прочтутся связанные с прецедентным феноменом коннотации⁹. Нам представляется, что это становится особенно очевидным в случае малых жанров сетевой поэзии:

*бог создал труд и обезьяну
чтоб получился человек
а вот пингвина он не трогал
тот сразу вышел хорошо
the axu*

В приведенном выше пирожке источником создания прецедентности служит статья Фридриха Энгельса «Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека», а еще точнее — бытующее в обиходе прецедентное высказывание «Труд сделал из обезьяны человека». В тексте оригинала существует только три компонента — «труд», «обезьяна» и «человек», в тексте же пирожка добавляется четвертый компонент — «бог», который, разумеется, противоречит материалистической концепции исходного прецедентного высказывания. Таким образом, текст пирожка содержит высказывание, противоположное по смыслу по отношению к прецедентному, и благодаря этому автору удается добиться комического эффекта.

Использование тех же прецедентных высказываний встречается и в экспромпте:

*глядите ужас обезьяны
что с нами может сделать труд
© Кв 98*

Третий компонент прецедентного высказывания — «человек» — не упоминается в тексте, но легко прочитывается читателем, знакомым с изначальной цитатой. При этом меняется точка зрения и оценка: превращение обезьяны в человека, оценивавшееся положительно Фридрихом Энгельсом, в данном экспромпте рассматривается как отрицательное явление, что подчеркивается употреблением глагола в повелительном наклонении «глядите», выражающего предостережение, и разговорного «ужас», также вносящего эмоциональность. Все вместе служит тому, чтобы вызвать смех у читателя.

Как и пирожки и порошки, экспромпты примечательны тем, что иногда в пределах одного текста, то есть двух строчек, сталкиваются несколько прецедентных феноменов — два и более. Подобная концентрация прецедентности создает насыщенный смыслами текст и вряд ли может возник-

нуть в текстах иного рода, и именно поэтому малые поэтические жанры так привлекательны как материал для исследования прецедентности.

Очень интересен с этой точки зрения экспромѢт, в котором встречаются два прецедентных имени (одно из них невербализованное в тексте) и две прецедентных ситуации, совмещение которых стало возможным благодаря совпадению имен героини одного произведения и персонажа другого:

*пролив чуть чуть на рельсы масла
пошла каренина домой*
© Сергей Запорожцев

Как отмечает Г. Г. Слышкин, «часто средством достижения комического эффекта служит совмещение в пределах одного произведения апелляций к нескольким прецедентным текстам, относящимся к различным ступеням жанровой иерархии и во внекарнавальная жизни несовместимым»¹⁰. В приведенном нами примере мы скорее имеем дело не с различными ступенями жанровой иерархии, а с различной степенью трагичности прецедентной ситуации: Анна Каренина, которая покончила с собой, бросившись под поезд, и Аннушка, пролившая масло на рельсы, что послужило причиной смерти Берлиоза.

Возможно совмещение в одном тексте двух прецедентных высказываний: «Чуден Днепр при тихой погоде» и «Редкая птица долетит до середины Днепра» (Н. В. Гоголь, «Страшная месть»):

*как чуден днепр посередине
там много дохлых редких птиц*
© bazzlan

Происходящая в экспромѢте контаминация вышеуказанных прецедентных высказываний вызывает смех у читателя, приводит к фамильяризации, средством которой является логическое развитие ситуации — если птица не может долететь до середины Днепра, она умирает, что подчеркивается использованием разговорного «дохлый».

Совмещение в одном тексте нескольких прецедентных имен и прецедентной ситуации, причем с использованием языковой игры:

*мышонок джери сжог два тома
и ходит гоголем теперь*
© Вороныч

Прецедентные имена Том и Джерри, использование прецедентной ситуации, известной всем со школьной скамьи — сожжение Н. В. Гоголем второго тома «Мертвых душ», и фразеологизма «ходить гоголем» позволяет автору вызвать смех у читателя.

Эта же прецедентная ситуация использована и в другом экспромпте:

*заходит воланд здравствуй гоголь
я пошутил они горят
© Сергей Запорожцев*

К ней добавлена вторая прецедентная ситуация из романа «Мастер и Маргарита», актуализация которой происходит через использование прецедентного высказывания «Рукописи не горят!» и прецедентного имени Воланд. Как мы помним, в романе рукопись Мастера действительно не сгорела, в отличие от рукописи Гоголя. В сознании воспринимающего происходит столкновение двух прецедентных ситуаций, противоположных по своему наполнению. Совмещение несовместимого вызывает комический эффект, снижая и фамильяризируя обе ситуации.

Таким образом, интенсивное использование прецедентных феноменов в речи, наблюдающееся в последнее время, происходит не только в пирожках и порошках, но и в экспромптах. Причем зачастую в рамках одного двустишия используются разнопорядковые или порой несовместимые понятия. Нередко на прецедентных феноменах, использованных в таких малых стихотворных жанрах, держится весь смысл произведения.

Представляется, что мы с достаточной долей уверенности можем отнести эти маленькие стихотворения к смеховым жанрам, а тексты, воспроизводимые в реминисценциях в пределах смеховых жанров, непременно являются прецедентными. Доказательством этого, по мнению Г. Г. Слышкина, служит тот факт, что «в силу специфики жанра смеховые произведения не могут сопровождаться каким-либо справочным аппаратом (сносками, ссылками, примечаниями). Избегается даже возможность запроса адресатом любых дополнительных объяснений. Смеховые тексты предназначены для мгновенного восприятия. Все, что в них пародируется или даже просто упоминается, должно входить в фоновые знания аудитории и быть для нее актуальным. Бессмысленно высмеивать никому не известный текст и также бессмысленно использовать его в качестве средства осмеяния»¹¹. С точки зрения обучения РКИ и повышения лингвокультурной компетенции учащихся представляется интересным выявление тех прецедентных феноменов, которые функционируют в современной русской лингвокультуре и с легкостью извлекаются из памяти образованного носителя языка. Как отмечал Ю. Н. Караулов, «знание прецедентных текстов есть показатель принадлежности к данной эпохе и ее культуре, тогда как их незнание, наоборот, есть предпосылка отторженности от соответствующей культуры»¹² Национальный корпус прецедентных текстов

является существенным элементом культурной грамотности, повысить которую входит в задачи обучения русскому языку как иностранному.

Примечания

- ¹ Шукина К. А. Прецедентные феномены в пирожках и порошках — новых жанрах современной интернет-поэзии // Мир русского слова. 2015. № 4. С. 49–55.
- ² Пирожок — «четверостишие без рифмы, цифр, знаков препинания и дефисов, написанное четырехстопным ямбом и строчными русскими буквами», которое называется пирожком, «если помимо формата в нём присутствует неуловимый пирожковый дух (...) Пирожок должен волновать читателя и не быть банальным» (Пирожковая. Правила. — URL: <http://www.perashki.ru/info/Rules>)
- ³ Порошок — четверостишие, написанное усечённым четырёхстопным ямбом, в котором вторая и четвёртая строки рифмуются.
- ⁴ Сорокин Ю.А., Гудков Д.Б., Красных В.В. и др. Феномен прецедентности и прецедентные феномены // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 4. М., 1998. С. 33.
- ⁵ Куликова Е. В. Рекламный текст через призму прецедентных феноменов. // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2010. № 6. С. 336.
- ⁶ Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.Б. и др. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. Вып. 1 / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М., 1997. С. 82–103.
- ⁷ Здесь и далее тексты приводятся по: <http://poetory.ru>
- ⁸ Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М., 2000. С. 39.
- ⁹ Захаренко И. В. О целесообразности использования термина «прецедентное высказывание» // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. Вып. 12 / Ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М., 2000. С. 50.
- ¹⁰ Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М., 2000. С. 4.
- ¹¹ Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М., 2000. С. 56–57.
- ¹² Караулов Ю. Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. Доклады советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. М., 1986. С. 105–106.

Kira A. Shchukina, St. Petersburg State University

PRECEDENT PHENOMENA IN THE NEW GENRE OF CONTEMPORARY INTERNET POETRY — “EXPROMT”

The purpose of the article is to give the reader some information about precedent phenomena in the new genre of contemporary internet poetry — expromt. The article considers a number of examples containing precedent texts, precedent utterances, precedent names and precedent situations. The author analyzes the cases of functioning of various kinds of precedent phenomena in the text.

Keywords: precedential phenomena, precedent text, precedent utterance, precedent name, precedent situation, pirozhok, poroshok, expromt, internet poetry.

Обучение русскому языку как иностранному: теория и практика

*Терминосистема методики:
состояние и проблемы.*

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

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

Обучение межкультурной коммуникации.

Анциферова Ольга Васильевна
Санкт-Петербургский государственный университет
olga.anciferova.23@mail.ru

МНОГОЗНАЧНЫЕ ГЛАГОЛЬНЫЕ ПРИСТАВКИ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ

Статья посвящена одной из сложнейших грамматических тем, которая требует особого подхода при обучении иностранцев, — глагольным приставкам. Сложность данной темы обусловлена многообразием приставок и их значений. В связи с этим изучение приставок должно быть последовательным и поэтапным.

Ключевые слова: глагольные приставки, многозначность, семантика, система значений, базовые значения.

Данный лексико-грамматический материал является своеобразным «венцом» в иерархической системе грамматических тем II сертификационного уровня. Многозначные глагольные приставки изучаются в контексте темы «Префиксальные глаголы». Русские приставочные глаголы, в которых префикс является словообразующей морфемой — это трудный для иностранных учащихся раздел русской грамматики. Одновременно с этим это и важнейший раздел, так как знание закономерностей русского словообразования и общих значений словообразовательных морфем необходимо для усвоения лексики, расширения словарного запаса учащихся, а также для нормативности устной и письменной речи.

Трудности, связанные с изучением темы обусловлены, прежде всего, объемом грамматического материала (более 20 глагольных приставок со всем многообразием их значений) и повышенным уровнем сложности (характерное несовпадение семантического объема глагола и однокоренного приставочного глагола; специфика лексической и синтаксической сочетаемости). В этой связи нельзя не согласиться с автором «Чистой грамматики» Е. Р. Ласкаревой, охарактеризовавшей данную тему как «энциклопедическую»¹.

На протяжении уже долгого времени тема не теряет своей актуальности и значимости, о чем свидетельствует многочисленная учебно-методическая литература и научно-исследовательская деятельность. Поиск

путей к созданию удовлетворительной универсальной модели обучения глагольным префиксам ведется по-прежнему интенсивно.

Среди активно используемых сегодня учебных пособий по теме следует выделить следующие:

- 1) А. Н. Барыкина, В. В. Добровольская «Изучаем глагольные приставки»;
- 2) Е. Р. Ласкарева «Чистая грамматика»;
- 3) Л. М. Карамышева, М. Г. Мирошникова «Глагольные приставки»;
- 4) Л. П. Кожевникова, Л. Ю. Кожевникова «Лексика и словообразование».

Это, конечно, далеко не полный перечень учебно-методических пособий, составляющих основу для работы над темой. В пособиях, как правило, представлены все глагольные приставки и полный спектр их значений, что правомерно, т. к. в современной глагольной деривационной системе приставки являются морфемами с набором строго определенных значений. Пособия содержат справочный и практический материал. Целью пособий является коррекция, углубление и закрепление различных навыков. Презентация основных значений глагольных приставок, сопровождающаяся материалами уточняющего и систематизирующего характера, сменяется заданиями, направленными на употребление приставочных глаголов в типичных ситуациях общения, т. е. предлагается широкая разговорная практика.

Характерной чертой всех пособий (реализующих при этом разные подходы к изучению приставочных глаголов) является стремление авторов представить данный грамматический материал в полном объеме. При этом подчеркивается, что «степень активизации материала определяется принципом методической целесообразности»². Как правило, материал пособий используется выборочно, «сообразно потребностям и возможностям конкретного контингента учащихся», что исключает последовательное, глубокое и продолжительное изучение темы. Следовательно, получить полное представление о системе значений глагольных приставок русского языка в учебном процессе не удается.

Поверхностное и фрагментарное изучение не реализует конечную цель — систематизация темы «Глагольные приставки». Действительно, после изучения глагольных приставок учащиеся, как правило, затрудняются при выборе приставочного глагола (тест множественного выбора), а также не всегда понимают закономерности приставочного глагольного словообразования.

Учитывая особенности грамматического материала и специфику обучения в аспекте РКИ, следует говорить о недостаточной эффективности уже созданных методических приемов обучения и необходимости поиска

новых подходов. С нашей точки зрения, для успешного обучения семантике глагольных префиксов важно и целесообразно:

- поэтапное изучение темы с последовательным (закономерным) расширением материала;
- составление программного минимума и выделение дополнительного (факультативного) для изучения темы материала;

В работе с иностранными учащимися эффективнее идти «от приставки», а затем уже осмысливать значение приставочного глагола. И хотя вопрос о возможности дать глагольной приставке единую семантическую характеристику, учитывая бесконечное многообразие значений, остается открытым, в аспекте РКИ этот вопрос актуализируется и требует конкретного решения, что продиктовано целями, задачами и условиями обучения. Вслед за М. А. Кронгаузом³ мы считаем, что русские глагольные приставки не только наделены определенной, как правило, обширной семантикой, но и обладают целым рядом иерархически упорядоченных значений, среди которых есть основные, или базовые.

Для создания подобной иерархической системы значений многозначного глагольного префикса следует принять во внимание подходы к изучению темы, учесть типы словообразовательных значений и виды семантического сдвига.

Целесообразно также обращение к грамматической теме «Глаголы движения с приставками». Эта тема изучается раньше (I сертификационный уровень), она во многом созвучна с темой «Многозначные глагольные приставки» и может послужить основой для введения и разработки модели обучения многозначным глагольным приставкам. Ведь именно на примере приставочных глаголов движения становится понятна роль префиксов при формировании лексического значения глагола. Более того, семантика ряда многозначных префиксов частично раскрывается уже в контексте этой грамматической темы. И если при изучении первой теме главная трудность заключается в формировании навыков использования глаголов движения с приставками в речи, то во второй теме сложен сам процесс овладения спектром значений многозначного префикса.

Согласно классификации Е. А. Земской⁴ глагольные приставки можно условно разделить на 6 групп:

- приставки с пространственным значением;
- приставки с количественным значением;
- приставки со значением «окончание процесса»;
- приставки со значением «исчерпанность действия»;
- приставки со значением «дополнительное, добавочное действие»;
- приставки со значением «неполнота действия».

По мнению В. В. Исаченко⁵, способность модифицировать действие у глагольной приставки трехгранная:

- со стороны определенных отрезков времени;
- по степени интенсивности;
- по внутренней расчлененности (многократность, прерывистость).

Данные характеристики могут быть включены в учебный материал по теме в качестве теоретической составляющей и, конечно, учтены при создании системы иерархически упорядоченных значений глагольных приставок.

Процесс создания системы иерархически упорядоченных значений многозначной глагольной приставки выглядит следующим образом:

- 1) обращение к словарям и учебным пособиям с целью выявления всего спектра значений и базовых, или основных значений глагольной приставки;
- 2) исключение чистовидового значения;
- 3) выделение уже известных по теме «Глаголы движения с приставками» значений;
- 4) опора на модификационные значения при составлении списка основных, или базовых значений;
- 5) использование единой формы толкования, соотнесенной с общепринятыми типами значений.

Приведем несколько примеров.

Многозначная глагольная приставка «под» может быть представлена тремя базовыми значениями, а именно:

- направление движения;
- добавление небольшого количества;
- незначительная интенсивность действия.

Три типа значений будут представлены в контексте данной глагольной приставки: движение в пространстве; дополнительное, добавочное действие; интенсивность действия. Редукция стала возможной благодаря исключению ряда значений: предел действия; приближение к кому-либо, чему-либо и др.

Многозначная глагольная приставка «про», имеющая 9 значений, может быть представлена 3 базовыми значениями:

- движение, направленное сквозь, через;
- длительное действие;
- интенсивное действие.

Таким образом, мы имеем возможность опереться на ранее полученные знания, предложить часть информации в усеченном виде, выявить актуальную базовую семантику и сосредоточить на ней внимание учащихся.

Следовательно, интерес к семантике производных глаголов может быть поддержан именно путем расшифровки семантического потенциала

глагольных приставок, поэтапным процессом изучения темы, пристальным вниманием к базовым значениям каждого многозначного префикса. Все это позволит учащимся избежать простого заучивания и проявить большую самостоятельность в своей устной и письменной речи.

Примечания

- ¹ Ласкарева Е. Р. Чистая грамматика. СПб., 2009. С. 206.
- ² Барыкина А. Н., Добровольская В. В. Изучаем глагольные приставки. СПб., 2009. С. 7.
- ³ Кронгауз М. А. Приставки и глаголы в русском языке: семантическая грамматика. М., 1998.
- ⁴ Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование. М., 2005.
- ⁵ Исаченко А. В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким. Т. 2. Братислава, 1960.

Olga V. Anciferova, St. Petersburg State University

MULTIPLE-VALUED VERBAL PREFIXES IN THE CONTEXT OF RFL STUDYING

This article is devoted to the one of the most difficult for foreigners topics of Russian grammar — verbal prefixes. This topic need a special approach due to diversity of prefixes and their meanings. Verbal prefixes have to be learned systematic and consecutive.

Keywords: verbal prefixes, polysemy, semantics, system of values, basic values.

Бойцова Мария Ивановна¹, Бойцов Иван Арсентьевич²

¹ *Курсы русского языка — Майами, США,*

² *Санкт-Петербургский государственный университет*

¹ mboitsova@gmail.com, ² iboytsov.spb@gmail.com

К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ ИМПЛИЦИТНОГО РЕЧЕВОГО АКТА «ОТКАЗ» В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Статья посвящена некоторым аспектам методики обучения моделям понимания имплицитных смыслов при выражении интенции «отказ», так как одними из основных причин совершения ошибок студентами-иностранцами при аудировании является непонимание имплицитной прагматической информации. С целью представления задания имплицитных смыслов в формализованном виде в данном исследовании разработан специальный язык описания моделей, которые воспроизводят речевую действительность, также была предпринята попытка описания данных интенций с целью создания упражнений для последующего обучения студентов пониманию данных интенций, выраженных имплицитно.

Ключевые слова: интенция «отказ», имплицитная информация, аудирование.

В практике преподавания русского языка как иностранного проблема понимания интенции говорящего особенно остро встает в процессе обучения иностранных учащихся **аудированию**, а также непосредственно в процессе подготовки и сдачи тестов по РКИ (субтест «Аудирование»)¹. В процессе аудирования иностранные студенты обычно стремятся к тому, чтобы уловить пропозициональное содержание, то есть понять смысл отдельных слов, что ведет к непониманию имплицитного смысла, **импликатур** и, следовательно, к непониманию передаваемого говорящим значения². Как показало наше исследование³, большое количество ошибок, допускаемых студентами-иностранцами при прохождении ими субтеста «Аудирование» связано именно с недостаточной сформированностью когнитивной базы, неспособностью распознать интенцию говорящего, имплицитные смыслы текста.

Всю информацию, заложенную в аудиотекстах, можно разделить на эксплицитно представленную и имплицитную. Проанализировав ответы, которые давали студенты, отвечая на задания теста, мы пришли к вы-

воду, что одними из основных причин совершения ошибок при аудировании является непонимание имплицитной прагматической информации.

Для оптимизации процесса обучения, нам представляется необходимым создание методики обучения моделям понимания имплицитных смыслов. Естественно, в рамках одной статьи невозможно описать все возможные интенции и способы задания имплицитных смыслов, поэтому мы сосредоточили наше внимание на достаточно частотной интенции «отказ». Данная интенция является, согласно классической теории вежливости П. Браун и С. Левинсона, изложенной в книге «Politeness»⁴, речевым актом, который представляет собой угрозу для «позитивного лица» Адресата (Face-Threatening Acts) (FTA). Следовательно, для смягчения угрозы используются различные стратегии вежливости, что и обуславливает тот факт, что довольно часто отказ выражается посредством косвенных речевых актов, как конвенциональных, так и неконвенциональных, в отличие от речевых актов согласия, похвалы, одобрения, которые представляют собой Face Flattering Act (FFA), то есть способствуют сохранению «позитивного лица» Адресата.

Таким образом, нами была предпринята попытка описания данных интенций с целью создания упражнений для последующего обучения студентов пониманию данных интенций, выраженных имплицитно. С целью представления задания имплицитных смыслов в формализованном виде в данном исследовании разработан специальный язык описания моделей, которые воспроизводят речевую действительность. Во многом данный язык опирается на метаязык семантических примитивов А. Вежбицкой⁵. А. Вежбицкая вводит «лексические универсалии», являющиеся общечеловеческими понятиями, лексикализованными во всех языках мира.

Построение языковых моделей производится с использованием следующей системы обозначений (основана на многоролевой семантической структуре А. Ж. Греймаса):

S (Speaker) — деятель, говорящий; A (Addressee) — адресат; O (Object) — объект; I (Instrument) — сила, которая способствует или мешает действию (или инструментальное средство); C (Cause) — причина; L (Location) — пространственный локализатор; T (Time) — временной показатель; Attr (Attribute) — атрибут, или квалификатор. Следующие обозначения добавлены нами: State (State) — состояние; Action (Action) — действие; Res (Result) — результат; ИМЕТЬ — иметь в наличии; If — логический предикат — ЕСЛИ; → указывать; => следует; > — логический предикат; ТО (т. е. адресат производит действие (например, изменяет что-либо)).

С помощью данного метаязыка возможно описание интенции говорящего. Универсальная модель данного речевого акта выглядит следующим образом:

- I. (1) Говорящий (Г) просит или требует, чтобы Адресат (А) совершил или прекратил некоторое действие (Д).
 II. (2) А не имеет возможности или желания совершать или прекращать Д.
 (3) А говорит Г, что не будет делать Д.

Отказ может быть выражен многообразными языковыми средствами, выбор которых зависит от причины его возникновения и от характера стимульной реплики.

Как показывают исследования, проводимые в США и Японии (Beebe, Blum-Kulka, Kasper, Dahl, Murphy, Olshtain, Weinbach), около 80–90% всех отказов начинаются с выражения сожаления, затем следует выражение извинения и приводится причина отказа, а заканчивается отказ предложением альтернативы, причем данное окончание пользуется в речи носителей японского языка меньшей частотностью (около 40–50%). По мнению С. Симоновой, «имплицитные речевые акты отказа актуализируются такими тактиками как смена темы разговора, уклончивый ответ, переубеждение, встречное предложение, переадресация, повторы»⁶. На предложение пойти пообедать в ресторане, можно ответить отказом, сославшись на большую занятость, другие планы на вечер и предложив сходить в ресторан в другой день.

Рассматривая основные логико-лингвистические модели выражения отказа, можем отметить, что основными причинами *отказа* являются:

- 1) отсутствие возможности совершения определенного действия;
- 2) отсутствие желания совершения данного действия.

Анализ разговорной речи позволяет утверждать, что в большинстве случаев при выражении отказа Говорящим приводятся **условия, которые противоречат выполнению предлагаемого действия:**

Пойдем в ресторан, пообедаем. — Ты знаешь, сейчас на работе такой аврал! / Ты же знаешь моего мужа — терпеть не может, когда я задерживаюсь! / У меня дома обеда нет, а сегодня муж приезжает / У меня мама с ребенком сидит, надо домой.

Следовательно, генерализованная логико-лингвистическая модель выражения имплицитно выраженной интенции отказа будет иметь следующий вид:

- Я знаю/думаю, что ты хочешь, чтобы я делал нечто.
- Я не могу/не хочу делать нечто.
- Я не могу/не хочу делать нечто, потому что (есть) происходит нечто другое.
- Я думаю, ты чувствуешь плохо, если я говорю, что я не могу делать нечто.
- Я говорю тебе, что есть нечто другое, потому что я думаю, что если ты знаешь, это хорошо.

Таким образом, имплицитно выраженную интенцию отказа можно выразить следующей формулой:

$S \rightarrow \text{Cause} \Rightarrow S \text{ не} > \text{Action}$

Языковых моделей может быть большое количество, так как причин выражения отказа также достаточно много.

Наиболее типичными причинами для выражения отказа являются:

- ранее запланированное действие (Пойдем в кино! — У меня через час пара; Давай вечером пойдем в клуб! — А про гостей ты забыл?); ($S \rightarrow \text{Action} \Rightarrow S \text{ не} > \text{Action 1}$)
- неподходящее физическое или эмоциональное состояние Адресата или состояние окружающей среды (Давай поедем на дачу! — Оля, я мечтаю только о диване, знаешь, так голова болит!; Аня, давай поедем в центр! — Сегодня так жарко!; Закрой форточку! — Мне не холодно); ($S \rightarrow \text{State} \Rightarrow S \text{ не} > \text{Action 1}$)
- некомпетентность Адресата в данном вопросе (Помоги мне перевести текст! — Я уже забыла английский язык; Мама, ты не сошьешь мне платье? — Я уже сто лет не шила!); ($S \rightarrow \text{не} > \text{Action 1} + T \Rightarrow (S \text{ не} > \text{Action 1})$)
- отсутствие, по мнению Адресата, необходимости совершения действия, о выполнении которого просит Говорящий (Может пол вымоешь? — Он чистый / Я его вчера мыла; Принеси мне из библиотеки словарь, пожалуйста. — Зачем он тебе? Все равно переводить ничего не будешь!); ($S \rightarrow O + \text{State} \Rightarrow S \text{ не} > \text{Action 1}$)
- характеристики обсуждаемого предмета/объекта/места и т. д. (Ты не хочешь купить это платье? — Оно слишком темное; Иван приглашает нас в гости. — Он так далеко живет!; Поехали в Италию летом! — Там такая жара! Давай у тебя фильм посмотрим? — У меня телевизор не работает); ($S \rightarrow O + \text{Attr} \Rightarrow S \text{ не} > \text{Action 1}$)
- принципы человека или принятые в данном обществе (как в узком, так и широком смысле) конвенции, нормы, договоренности (— Ольга Петровна, можно я уйду в пять часов? — Анна, мы платим за восьмичасовой рабочий день / Рабочий день до 6-ти; Иван Сергеевич, можно сдать работу на следующей неделе, после 20-ого? — Олег, (как я сказал) срок сдачи работы 12-ое); ($S \rightarrow \text{State: } S \text{ не} > \text{Action 1}$), где Action 1 — действие, о выполнении которого просит собеседник.

При разработке системы упражнений мы ориентировались на приведенные ниже методические принципы.

1. Принцип моделирования коммуникативно-речевой ситуации, содержащей имплицитные смыслы. Данный принцип заключается в расширении когнитивной базы студентов, так как, как отмечает Н. И. Гез⁷, «конкретное речевое действие как составляющая элементарной речевой деятельности определяется не самой обстановкой, а ее моделью, которая формируется в сознании человека». Задачей преподавателя на занятиях является моделирование ситуации общения со всеми присущими ей параметрами, а также развитие у учащихся умения использовать языковые средства в соответствии с этими ситуационными параметрами.

Способами моделирования коммуникативно-речевой ситуации являются:

- а) обучение студентов пониманию имплицитных смыслов на основе разработанной системы упражнений;
- б) составление студентами собственных диалогов, содержащих имплицитные смыслы;
- в) обсуждение со студентами смоделированной коммуникативно-речевой ситуации с целью расширения когнитивной базы студентов;
- г) просмотр различных видеоматериалов (художественные фильмы, ток-шоу, интервью и т. д.) с целью анализа коммуникативно-речевых ситуаций.

2. Принцип прагматической интерпретации и контекстуальной обработки речевого сообщения, причем контекст понимается здесь в широком, социолингвистическом, смысле.

Способы обучения прагматической интерпретации и контекстуальной обработки речевого сообщения могут быть следующие.

А. Просмотр различных аутентичных видеоматериалов, которые можно назвать «окном в культуру». Например, просмотр интервью может сопровождаться обсуждением вербальной интеракции, манеры ведения разговора участниками, описания их внешнего вида, их отношения друг к другу и т. д. После этого студенты могут получить задание прослушать интервью еще раз, записав наиболее важные цитаты, с тем, чтобы в домашних условиях написать обзорную статью, посвященную прослушанному интервью;

Б. Прослушивание аудиосообщений является более независимым видом непосредственно аудирования (внимание при этом не отвлекается визуальной информацией). По этой причине учащиеся могут постараться проанализировать полученную информацию, основываясь лишь на аудитивном материале: определить социальный статус коммуникантов, их отношение друг к другу, степень знакомства, определить интенции их высказывания и т. д.

3. Принцип выведения умозаключений (инференциальный принцип). Понимая диалог в процессе его звучания, учащиеся стараются запомнить поступающую по аудиоканалу информацию, однако, она не удерживается в кратковременной памяти, и по причине отсутствия сформированной ментальной репрезентации студенты не в состоянии затем воспользоваться полученной информацией и вывести заключение.

4. Принцип регулярности работы с текстами, содержащими имплицитные смыслы. С целью формирования умения понимать имплицитно заложенную информацию преподаватель должен вести систематическую работу с аудиотекстами, содержащими имплицитные смыслы.

5. Принцип учета родной лингвокультуры учащегося. Данный принцип может использоваться как вспомогательный с целью наглядной демонстрации необходимости изучения прагматической стороны аудиосообщений и привлечения внимания к проблеме межкультурной коммуникации.

6. Принцип учета иноязычной компетенции студентов. Согласно этому принципу отбор материала для аудиотекстов должен осуществляться в соответствии со Стандартом соответствующего уровня.

7. Принцип поэтапности. Данный принцип подразумевает поэтапное становление и развитие умения понимать имплицитные смыслы в процессе аудирования. Процесс овладения умением понимать имплицитные смыслы при аудировании предполагает наличие определенной системы упражнений, рассматриваемой ниже.

8. Принцип нарастающей трудности. Данный принцип тесно связан с двумя вышеперечисленными принципами и заключается в постепенном увеличении трудности прослушиваемых аудиотекстов: от небольших диалогов к продолжительным монологам и полилогам, содержащим имплицитные способы выражения изучаемых интенций.

9. Принцип взаимодействия аудирования с другими видами речевой деятельности. Очевидно, что невозможно проводить процесс обучения отдельно от других видов речевой деятельности, особенно говорения. По этой причине важным принципом является принцип взаимодействия, или интеграции. Чрезвычайно важным представляется не только обучение пониманию имплицитных смыслов, но и способность к самостоятельному их продуцированию.

В соответствии с вышеизложенными принципами нами была разработана методика обучения.

В соответствии с этапами формирования речевых навыков строится и система упражнений и заданий. По структуре система упражнений делится на две группы: условно-речевые и коммуникативно-речевые упражнения.

Примеры условно-коммуникативных упражнений

Вид упражнения	Интенция отказа (Примеры)
Прочитайте примеры. Как вы думаете, что имеет в виду Говорящий?	1. — Пойдем в ресторан! — Сейчас у меня столько работы! 2. — Пойдем на балет в понедельник! — Я уже договорилась с Машей, извини.
Посмотрите, как в чем-то отказать по-русски.	<i>Я уже договорилась с Димой (не могу пойти с тобой).</i> <i>У меня скоро занятие (не могу пойти в кино)</i>
Прослушайте фразы и отметьте, что хочет выразить говорящий.	— Ольга, не хочешь поехать летом в Крым? — Там дышать нечем летом! А) упрек; Б) констатация факта — климат; В) отказ; Г) описание самочувствия
Прослушайте диалоги, определите в каких содержится высказывание, выражающее отказ.	1. — Катя, не хочешь пойти в кино? — Я бы с удовольствием, да мне надо доделать работу. 2. — Олег, не купишь хлеба по дороге домой? — Я домой поздно приду.

Примеры коммуникативно-речевых упражнений

Вид упражнения	Интенция отказа (примеры)
Прослушайте начало диалога, выражающее отказ. Придумайте возможные варианты ответных реплик. Как Вы думаете, в каких отношениях находятся собеседники? Опишите ситуацию.	1. — Пойдем в клуб сегодня! — Да мне завтра с директором встречаться. 2. — Не хочешь пойти позагорать? — На улице такая жара!
Прослушайте диалоги и скажите или предположите, что будут делать собеседники. Проанализируйте диалоги с точки зрения заложенных в них имплицитных способов выражения интенций. Определите ситуацию общения, социальный статус коммуникантов. Обсудите возможные тактики ведения разговора согласие.	— Инна, у меня есть билеты в театр на сегодня. Не хочешь пойти? — Антон, извини, я договорилась встретиться с руководителем. Может в другой раз? — Давай, но к сожалению, я часто работаю вечером. — Посмотрим, может, получится.
Составьте диалоги, содержащие имплицитные средства выражения «...» (просьбы, упрёка, отказа). Вы можете использовать следующие ситуации	1. Ваш друг пригласил Вас на день рождения, но Вы не можете пойти. 2. Ваш друг позвал Вас в ресторан, но Вы не располагаете достаточным количеством денег

При обучении выражению *отказа* можно использовать следующую таблицу:

Методическое описание выражения интенции *отказа*

Модель	Значение	Примеры
Speaker → Action => Speaker не > Action 1	Указание на ранее запланированное действие	<i>Я уже договорилась с Димой (не могу пойти с тобой). У меня скоро занятие (не могу пойти в кино)</i>
Speaker → State => Speaker не > Action 1	Указание на неподходящее физическое или эмоциональное состояние Адресата или состояние окружающей среды	<i>Сегодня так жарко! (не хочу идти гулять) Я целый день работала (не хочу заниматься)</i>
Speaker → не > Action 1 + Time => (Speaker не > Action 1)	Некомпетентность Адресата в данном вопросе	<i>Я уже сто лет не переводила! (не могу помочь)</i>
Speaker → Object + State => Speaker не > Action 1	Отсутствие, по мнению Адресата, необходимости совершения действия, о выполнении которого просит Говорящий	<i>Все равно переводить ты не будешь! (отказ ать словарь) Я комнату вчера убирала! (отказ убрать комнату)</i>
Speaker → Object + Attribute => Speaker не > Action 1	Характеристики обсуждаемого предмета/объекта/места	<i>В Италии слишком жарко летом! (отказ ехать в Италию)</i>

Модель	Значение	Примеры
Speaker → Condition => Speaker не > Action 1	Принципы человека или принятые в данном обществе традиции	<i>Рабочий день до 6</i> (отказ отпущать сотрудника раньше)

Проанализируйте таблицу, где приведены типичные способы выражения отказа.

Общая модель: Speaker → Cause => Speaker не > Action

Прослушайте следующие примеры выражения отказа и проанализируйте их, основываясь на приведенной выше таблице.

1.

А) — Иван, поедем за город.

— Спасибо за предложение, но у меня так много работы!

Б) — Ольга, пойдём в субботу в театр.

— Извини, я уже с Машей договорилась пойти в кино.

2.

А) — Анна, пойдём в клуб!

— Я так устала, целый день работала.

Б) — Света, поедём на выходных в Новгород.

— На выходных дождь ожидается.

Такая методика обучения повышает успешность овладения общением на русском языке, существенно расширяет когнитивную базу студентов, способствует формированию прагматической, а, следовательно, и коммуникативной компетенции студентов и, более того, является достаточно интересной и необычной, что привлекает внимание студентов.

Примечания

- ¹ Бойцов И. А., Нестерова Т. Е., Юрков Е. Е. Контроль аудитивных умений в рамках сертификационного тестирования // Преподаватель. 1998. № 4(6).
- ² Бойцов И. А., Бойцова М. И. Импликатуры в обучении аудированию иностранных учащихся в аспекте межкультурной коммуникации (просьба) // Вестник: Современный русский язык: Функционирование и проблемы преподавания. № 24. Будапешт, 2010.
- ³ Бойцова М. И. Лингводидактические основы обучения пониманию имплицитных смыслов при аудировании: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007.
- ⁴ Brown P., Levinson S. Politeness: Some universals in language usage. Cambridge, 1987.
- ⁵ Вежбицка А. Семантические универсалии и описание языков / Под ред. Т. В. Булыниной. М., 1999.
- ⁶ Симонова С. О. Коммуникативно-когнитивные особенности выражения косвенных и имплицитных речевых актов отказа в диалогическом дискурсе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2011.
- ⁷ Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М., 2007.

Maria I. Boytsova, *Russian language courses, Miami, FL*

Ivan A. Boytsov, *St. Petersburg State University*

**LINGUISTIC MODELS AS A MEANS OF TEACHING LISTENING COMPREHENSION
ON THE EXAMPLE OF IMPLICIT SPEECH ACT “REFUSAL” IN THE COURSE OF THE
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article deals with some aspects of teaching listening comprehension, namely teaching implicit meanings in Russian as a Foreign language classroom. From a pragmatic point of view, listening is primarily cognitive activity, involving the activation and the modification of concepts in the listener’s mind. One of the main issues for foreign students is that they do not understand implicit pragmatic information. We developed a special language based on logic-linguistic models which reproduce linguistic reality. To further improve students’ listening skills, we elaborated a set of exercises which were based on the following principles: principle of simulating the communicate situation containing implicit meanings in order to expand students’ cognitive base; principle of pragmatic interpretation and contextual processing of a speech message; inference principle; principle of regular work with texts containing implicit meanings.

Keywords: linguistic models, speech act “refusal”, implicit meaning, teaching listening comprehension, implicit.

Вишнякова Светлана Алексеевна
*Военный институт (инженерно-технический) Военной академии
материально-технического обеспечения им. А. В. Хрулёва*
svetalvish@mail.ru

МОДУЛЬНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К СОСТАВЛЕНИЮ ТЕМАТИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ ДЛЯ КУРСАНТОВ ИНЖЕНЕРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Цель статьи — показать специфику структурно-функционального и модульного подхода к составлению тематического планирования для инженерно-строительного профиля. Раскрываются взаимосвязь функционального подхода с системным и коммуникативным; показывается взаимосвязь принципов функциональности и учета специальности, модульности, концентризма, коммуникативности. Делается вывод о том, что концептуальная связь модулей осуществляется на основе профессионально направленного содержания и с помощью грамматической составляющей текстов специальности — о предметах и процессах.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; тематический план; структурно-функциональный подход; модульность; профессиональная направленность.

Проблема качества обучения во многом зависит от планирования материала обучающих курсов. В данном случае речь идет о планировании курса русского языка как иностранного для укрупненной группы направлений подготовки (специальностей): 08. 00.00 — Техника и технологии строительства; направление подготовки (специальности): 08.05.01 — Строительство уникальных зданий и сооружений.

В настоящее время шагом в мировое образовательное сообщество и реализацией современных обучающих технологий в российских вузах является переход на модульную систему организации учебного процесса. Модульный принцип формирования тематического плана обучения РКИ направлен на формирование умений работы с научным текстом базовых предметов и специальности.

Будучи технологичным, модуль, во-первых, в высокой степени гарантирует удовлетворение потребности, имеющейся в данный момент у обучаемого, и, во-вторых, определяет направление нового возникающего интереса. Другими словами, модуль создает «зону ближайшего развития», которая становится зоной актуального развития личности и дает возможность пе-

рехода к последующему модулю. Развивающая особенность модуля, являясь одним из его главных преимуществ, лежит в основе модульного обучения¹.

Среди функций модульного подхода к конструированию тематического плана можно выделить: 1) позитивное влияние на личностную и профессиональную адаптацию курсантов в инженерно-строительной области; 2) эффективное создание условий для профессиональной подготовки курсантов². Нельзя не согласиться с тем, что содержание обучения, построенное на принципах модульности, создает условия для циклического управления образовательным процессом и, в конечном счете, — для достижения выдвигаемых целей³.

При небольшом пятилетнем объеме часов (360 часов, из них работа с преподавателем — 232 часа) встает проблема отбора модулей и их наполнения. Каким образом связаны в тематическом планировании разные модули и темы? Какие подходы и принципы взять за основу? Речь пойдет о функциональном подходе в обучении, его взаимосвязи с системным и коммуникативным.

Функциональный подход является подходом методологии научного познания, при котором выясняются *связи между элементами и целым*, происходит соотношение определенных структурных единиц со способами их функционирования. В результате получается разветвленная типология связей частей друг с другом и с целым. Этим объясняется связь функционального подхода с системным и модульным подходами, представленными в тематическом плане основного курса системой модулей, которые, с одной стороны, связаны с профессиональной деятельностью курсантов. С другой стороны, в тематический план входят модули, связанные с предметами гуманитарного, социального и экономического цикла; также присутствуют два модуля общекультурной направленности. Структура тематического плана состоит из модулей:

Язык специальности (модуль I), Философия (модуль II), Военная история (модуль III), Экономика (модуль IV), Экология (модуль V), Художественный текст (модуль VI), Выпускная квалификационная работа (модуль VII), Наука в XXI веке (модуль VIII), Подготовка к государственной аттестации по русскому языку (модуль IX).

По факту в тематическом плане девять модулей на 232 аудиторных занятия: 188 — практические занятия, 20 — контрольные работы, 24 — зачеты. Из 360 часов 128 часов отводится на самостоятельную работу курсантов.

В нашем случае тематический план рассматривается как система, в который предусматривается построение учебного процесса, направленного

на решение задач обучения системе языка и общению, связанных с профессиональной деятельностью учащегося. Из этого следует, что принцип *функциональности* тесно связан с методическим *принципом учета специальности*, определяющим включение в обучение ситуаций и тем профессионального общения, что обеспечивает стимулирование интереса к изучению языка⁴ и готовит курсантов к восприятию предметов специальности. В то же время принцип *функциональности* связан с принципом *концентризма*, поскольку содержание грамматических тем расширяется и углубляется в разных профессиональных блоках. В каждом последующем центре предусматривается расширение материала на основе изученного и овладение новым⁵.

Рассмотрим, как учтены предметы специальности в самом большом модуле — «Язык специальности» (модуль I), который охватывает 61 практическое занятие, что составляет 122 часа плюс 14 часов на контрольные работы и 10 часов на зачет по этим темам. Это составляет 63 % аудиторного времени от времени всех представленных модулей и охватывает 20 из 30 блоков, имеющих во всех модулях.

В каждом модуле отбираются блоки, представляющие ценность для изучаемых на каждом курсе предметов. В каждом из блоков рассматриваются особенности «грамматики текста»⁶ (далее — Гр. текста) и темы по развитию речи (далее — РР).

Что касается профессионального модуля, то *профессиональная тематика* представлена так:

I семестр — Родовидовая специфика войск (Гр. текста: Классификация предметов; РР: Конспектирование); Химия (Гр. текста: Свойства предмета; Развитие речи (РР): Конспектирование); **II семестр** — Математика и Информатика (Гр. текста: Модификация предложений); Физика (Гр. текста: Общая характеристика процесса); **III семестр** — Строительные материалы (Гр. текста: Классификация предметов; Свойства предмета), Огневая подготовка из стрелкового оружия (Гр. текста: Классификация предмета; Общая характеристика предмета); **IV семестр** — Тактика. Общевоинской бой (Гр. текста: Общая характеристика предмета); Архитектура (Гр. текста: Классификация предметов); Военная история (РР: Тезирование. Аннотирование); **V семестр** — Военная экология (РР: Реферирование); **VI семестр** — Основание и фундаменты (РР: Тезирование; Гр. текста: Свойства предмета), Строительные конструкции (РР: Аннотирование; Гр. текста: Классификация предмета); Архитектура специальных сооружений (Гр.: Классификация предметов; Общая характеристика предмета); **VII семестр** — Железобетонные и каменные конструкции (Гр. текста: Свойства предмета; Квалификация предмета); Электротехника (Гр. текста: Строение предмета; Свойства предмета); Фортификационные сооружения в строительстве (Гр. текста: Общая характеристика процесса; Общая характеристика предмета), Сейсмостойкость зданий и сооружений (Гр. текста: Свойства пред-

метов); **VIII семестр** — Фортификационные сооружения и комплексы (Гр. текста: Классификация предметов; Общая характеристика предмета), Сейсмостойкость зданий и сооружений (Гр. текста: Свойства предметов); **IX семестр** — Выпускная квалификационная работа (Гр. текста: Квалификация предмета; Общая характеристика предмета); Организация управления планированием в строительстве (Гр. текста: Общая характеристика предмета).

Разрабатывая тематическое планирование, мы основывались в отборе и систематизации языкового, текстового материала не на формально-языковых признаках единиц обучения, а на их значимости и роли в профессиональной коммуникации, что соответствует функциональному подходу к обучению⁷. Анализ профессионального модуля показывает, что принцип функциональности тесно связан с принципом учета специальности, принципом концентризма и межпредметных связей.

Ценность применения принципа функциональности в том, что следование ему предполагает усвоение новых лексических единиц и грамматических структур в тесной связи с их функциями в речи, что обеспечивает «путь практического овладения языком: содержание речи определяет выбор и усвоение средств ее выражения»⁸. При этом все средства выражения содержания речи должны быть в тематическом планировании *концептуально связаны и обусловлены*. В разработке нашего тематического плана мы основываемся на лингвометодической концепции Мотиной о научных текстах, включающих в себя тексты о предметах и явлениях и тексты о процессах⁹, имеющей неоспоримое практическое значение. Эта концепция нашла интересное воплощение в ряде пособий¹⁰. В нашем тематическом планировании кроме тем, включающих в себя разработку текстов о предметах и явлениях и текстах о процессах, включены темы по развитию речи, касающиеся практической стороны научной риторики. В тематическом планировании соответственно содержанию включенных в модули тем специальности обозначены темы по грамматике текста. К ним относятся: Модель предложения; Модификации модели предложения; Квалификация предмета; Общая характеристика предмета; Классификация предмета; Свойства предмета; Строение предмета; Общая характеристика процесса. Кроме того, включены темы по развитию речи: Конспектирование; Тезирование; Реферирование; Аннотирование.

Грамматика текста представлена в тематическом плане в соответствии с *принципом концентризма*, предполагающим распределение учебного материала по относительно замкнутым циклам (концентрам). Концентры предусматривают такой характер отбора и введения лексико-грамматического материала, при котором обеспечивается многократное обращение

к уже изученному материалу с постепенным его углублением и расширением¹¹. Материал подается несколькими концентрирами с учетом *принципа коммуникативности*, практическое значение которого состоит в использовании коммуникативных ситуаций изучаемых тем. После усвоения материала первого концентра курсанты должны уметь участвовать в речевом общении в пределах ограниченного круга ситуаций, представленных в изучаемой на занятии теме. В каждом последующем концентре предусматривается расширение материала на основе изученного и овладение новым на основе новых тем профессиональной речи и новых коммуникативных ситуаций.

Например, тема «Свойства предметов» отражена в шести концентрирах, в следующих темах: Химия (1-й семестр (далее — с.), Строительные материалы (3-й с.), Основание и фундаменты (4-й с.), Радиационная, химическая и биологическая защита (6-й с.), Железобетонные и каменные конструкции (7-й с.), Сейсмостойкость зданий и сооружений (7-й с.).

Курсанты знакомятся с моделями: предмет имеет свойство, предмет обладает свойством, предмет отличается свойством, предмет характеризуется свойством, для предмета характерно свойство; что находится в каком (каких) состоянии. Конструкции используются в зависимости от темы занятия и коммуникативной ситуации, заданной в тексте.

Предположим, что при проработке темы по химии после прочтения текста «Изменение агрегатного состояния вещества» надо ответить на вопрос: В каких агрегатных состояниях находятся вещества в природе? В этом случае употребляется модель «что находится в каком состоянии»: В природе вещества находятся в трёх агрегатных состояниях: твёрдом, жидком и газообразном. Другая ситуация предполагает ответ на вопрос: Каким свойством обладают металлы при нормальных условиях? Вопрос требует употребления модели предложения «что обладает каким свойством»: Металлы при нормальных условиях обладают твердостью.

При изучении темы «Строительные материалы» целесообразно дать модели характеристики свойств: «что является способностью (свойством) чего», «что называют каким свойством», «что является каким свойством (способностью) материала что делать», «что — свойство (способность) материала что делать» и др. Так, возможны разные коммуникативные ситуации. Приведем несколько примеров.

Ситуация 1. Необходимо охарактеризовать свойство гигроскопичности материала. Предлагается выбрать модель предложения из списка моделей характеристики свойств. **Решение:** потребуется употребить модель предложения «что яв-

ляется способностью (свойством) чего»: *Водопоглощение является способностью материала впитывать и удерживать воду.*

Ситуация 2. Требуется дать характеристику свойства теплопроводности. Предлагается выбрать модель из списка моделей характеристики свойств. **Решение:** употребление, например, модели предложения «что называют каким свойством»: *Теплопроводностью называют свойство материала пропускать тепло через свою толщину.*

Ситуация 3. Надо охарактеризовать такое механическое свойство строительных материалов, как прочность. Предлагается выбрать модель предложения из предложенного списка. **Решение:** употребление конструкции «что — свойство (способность) материала что делать»: *Прочность — способность материала сопротивляться разрушению под влиянием внутренних напряжений, возникающих в результате действия на материал внешних нагрузок или других факторов.*

Соответственно в других темах, где речь идет о свойствах предмета, будут другие коммуникативные ситуации, требующие других моделей предложения.

Обратимся к грамматической теме «Классификация предметов» и покажем, как в этом случае работают принципы функциональности и концентризма. Названная грамматическая тема «прокручивается» в тематическом плане четырежды.

Первый раз грамматическая категория классификации предметов представлена в теме профессионального общения «Родовидовая специфика войск». Курсанты знакомятся с моделями предложений, отражающими классификацию: что включает в себя что, что разделяется (подразделяется) на что, что входит в состав чего, что состоит из чего, что делится как. Например:

Сухопутные войска включают в себя следующие рода войска: мотострелковые войска; танковые войска; ракетные войска и артиллерию; войска противовоздушной обороны Сухопутных войска; авиацию Сухопутных войска; специальные войска. Или: В состав специальных войска входят разведывательные, войска связи, радиоэлектронной борьбы, технического обеспечения, топогеодезические, гидрометеорологические, тыл.

Потом классификация предметов рассматривается в теме «Архитектура». Добавляются модели предложений: что является важной частью чего, что классифицируется как. Например:

В соответствии с требованиями действующих нормативных документов современные здания классифицируются следующим образом: по назначению, по капитальности, по количеству этажей, по материалу ограждающих стен, по технологии возведения, по конструктивной схеме, по пожарной опасности. Или: Все здания в зависимости от назначения разделяются на три типа: жилые, общественные и промышленные. Или: Фундамент является одной из самых важных составных частей здания.

Затем классификация предметов рассматривается в теме «Огневая подготовка из стрелкового оружия», где распространенные конструкции классификации закрепляются. Например:

По назначению стрелковое оружие делится на гражданское, служебное, боевое. Или: Гражданское оружие подразделяется на оружие самообороны, спортивное, охотничье, сигнальное.

Наконец, классификация предметов рассматривается в теме «Строительные материалы», где тоже закрепляется грамматическая тема. Добавляются специфические конструкции классификации: по какому признаку что классифицируется на сколько категорий, что относят к чему. Например:

По применению строительные материалы классифицируются на две основные категории. К первой категории относятся конструкционные материалы (кирпич, бетон, цемент, лесоматериалы и др.). Ко второй категории — специального назначения (гидроизоляционные, теплоизоляционные, акустические, отделочные и др.).

Соблюдение принципа концентризма в тематическом планировании обеспечивает ряд важных при усвоении материала параметров: 1) коммуникативность и мотивированность обучения, что обусловлено возможностью участвовать в речевом общении на разные, в первую очередь на профессиональные, темы; 2) доступность использования конструкций, потому что материал расположен от легкого к трудному, от усвоенного к новому; 3) достаточность для построения высказывания в пределах изучаемых тем и ситуаций, составляющих тематическое содержание обучения; 4) открытость как возможность расширения ранее пройденного материала в соответствии с содержанием занятия.

Рассмотрев принцип концентризма, связанный с принципом функциональности, нельзя не обратить внимания на активное использование при этом *принципа коммуникативности*, поскольку в разных концентрерах типовые модели, как можно было убедиться, используются в зависимости от коммуникативных ситуаций изучаемых тем.

Разрабатывая тематическое планирование, мы основывались в отборе и систематизации языкового, текстового материала не на формально-языковых признаках единиц обучения, но на их значимости и роли в профессиональной коммуникации, что соответствует коммуникативно-функциональному подходу к обучению.

Рассмотрев ряд подходов и принципов конструирования тематического плана, можно сделать вывод, что его структура моделировалась с помощью системного, модульного, коммуникативно-функционального, межпредметного подходов и с соблюдением принципов: системности, функциональности, коммуникативности, учета специальности, концентризма.

Приоритет функциональному подходу, а точнее, коммуникативно-функциональному среди других отдан, поскольку в отборе и систематизации языкового, текстового материала в модулях исходим «не из формально-языковых признаков единиц обучения, но из их значимости и роли в профессиональной коммуникации»¹².

Пришло время ответить на вопрос, поставленный в начале статьи: Каким образом связаны в тематическом планировании разные модули и темы? Анализ проблемы показал: концептуальная связь модулей осуществляется на основе профессионально направленного содержания и с помощью грамматической составляющей текстов специальности — о предметах и процессах, которая «прокручивается» в разных концентраторах, углубляя и наращивая знания.

Примечания

- ¹ Петрова Л. Г., Моисеенко О. А. Модульный подход в обучении способам выражения целевых отношений в методике русского языка как иностранного (РКИ) на основе WEB-технологий // *Современные наукоемкие технологии*. 2006. № 3. С. 48.
- ² Кузнецова Н. С. Метапредметный подход в транскультурном образовании иностранных студентов как единство модульного обучения и внеаудиторной деятельности // *Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф.* (г. Пермь, май 2012 г.). Пермь, 2012. С. 16–19.
- ³ Там же. С. 17.
- ⁴ Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. С. 219.
- ⁵ Там же. С. 214.
- ⁶ Миллер Л., Политова Л. Политехнический русский. Учебник по русскому языку как иностранному для технических специальностей. М.; СПб., 2013.
- ⁷ Куриленко В. Б. Систематизация языкового материала в Программе по РКИ для студентов нефилологических специальностей: II сертификационный уровень, профессиональные модули... // *Сб. науч. тр., посв. юбилею чл.-кор. РАО и и АРС, д-р д-р филол. наук, проф. О. Д. Митрофановой*. В 2 томах. Т. 2. Тула, 2010. С. 75.
- ⁸ Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Указ. соч. С. 219–220.
- ⁹ Мотина Е. И. Язык и специальность: Лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-филологов. М., 1988. С. 174–175.
- ¹⁰ Балыхина Т., Василюшина Т., Пугачев И. и др. Русский язык. Основной курс. Учебник по языку специальности. СПб., 2014; Вязовик Т. П., Гловко Л. И. и др. Развитие речевой деятельности в учебно-профессиональной сфере. Пособие для иностранных студентов I и II курсов медицинского вуза / Под ред. Т. Ф. Крыловой. СПб., 1994; Лукьянова Л. В. Русский язык для иностранных студентов-медиков. СПб., 2014; Миллер Л., Политова Л. Указ. соч.; и др.
- ¹¹ Золотых Л. Г., Лаптева М. Л., Кунусова М. С. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории: учебное пособие / Под общ. ред. М. Л. Лаптевой. Астрахань, 2012. С. 8–9.
- ¹² Куриленко В. Б. Указ. соч. С. 74–81.

Svetlana A. Vishnjakova, *A. V. Hrulev Military (Engineering) Institute of Military Academy of Logistics*

MODULAR-FUNCTIONAL APPROACH TO THE THEMATIC PLANNING FOR STUDENTS OF CIVIL ENGINEERING PROFILE

The purpose of the article is to show the specificity of the structural-functional and modular approach to the thematic planning for engineering and building profile. Reveals the relationship of the functional approach to the system and communicative; shows the relationship of the principles of functionality and accounting profession, modularity, concentric communicative. It is concluded that the conceptual link modules are based on professionally oriented content and using the grammatical component of specialty texts — of objects and processes.

Keywords: Russian as a foreign language; thematic plan; structural-functional approach; modularity; professional orientation.

Дулебова Ирина
Университет имени Коменского в Братиславе — Словакия
irinablava@centrum.sk

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В СЛОВАЦКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ¹

В статье рассматривается вопрос включения русской литературы в процесс преподавания РКИ с точки зрения отбора культурно значимых в мировом масштабе произведений русской литературы и проблематики адаптации художественных текстов, соответствующей уровню студентов РКИ. Мы анализируем также необходимость лингвокультурологического комментария предлагаемых студентам произведений литературы и проблематику рецепции русской литературы в Словакии на современном этапе.

Ключевые слова: русская литература, русский как иностранный, лингвокультурологический анализ.

В нашем исследовании рассматривается вопрос о целесообразности и необходимости изучения русской литературы на продвинутом уровне изучения РКИ, опираясь на опыт преподавания русского языка студентам пяти различных факультетов Экономического университета в Братиславе. Изучая русский язык как иностранный, с литературоведческим аспектом студенты экономического вуза встречаются лишь на продвинутом этапе изучения языка, преимущественно в рамках курса «Страноведение России» и, фрагментарно, на семинарах «Пути улучшения коммуникации в деловой сфере» и «Межкультурная коммуникация». Ввиду того, что речь идёт не о русистах, но о будущих дипломатах, экономистах и т. д. разбор литературы на занятиях РКИ, разумеется, не является самоцелью, но мы воспринимаем его как одно из важнейших средств формирования их будущей межкультурной, лингвострановедческой и коммуникативной компетенции.

В 2010 году в Словакии был реализован общегосударственный культурно-образовательный проект-конкурс «Моя любимая книга»², в котором по результатам общенародного голосования были выбраны 100 наиболее популярных книг. Книги русских авторов в финальную десятку не попали, а в первой сотне разместились следующим образом: «Преступление и наказание» на 27-м месте, «Анна Каренина» на 36-м, «Доктор Жи-

ваго» на 50-м, «Мастер и Маргарита» на 57-м, «Тихий Дон» на 96-м месте. Результаты для нас, русистов, несколько неожиданные, и заставляющие задуматься над восприятием русской литературы в современном словацком культурном пространстве.

В связи с этим мы задались вопросом, а как словацкая вузовская молодёжь сегодня воспринимает русскую литературу? Чем она ей интересна, чем запоминается, какие имена и темы для них значимы? Для улучшения нашей педагогической ориентации в познаниях и представлениях студентов о русской литературе в каждой новой группе первокурсников на протяжении уже 5 лет мы проводим вступительный (анонимный) ассоциативный тест на словацком языке, в котором задаём (кроме других, относящихся к русским реалиям) и понятия-стимулы *русская культура, русская литература, русский автор, русский литературный герой/героиня, русская книга*. Студентов первокурсников для опроса мы выбираем специально, что бы их ответы-ассоциации не были даны под воздействием полученных уже в университете сведений в данной области, но исходили непосредственно из приобретённых ранее знаний и впечатлений.

После обработки 468 ассоциативных тестов мы пришли к следующему результату. По нашим подсчётам понятию-стимулу *русская культура* соответствует более всего слов-реакций *великая* (169), *известная* (144), *литература* (136) и *балет* (95). К понятию-стимулу *русская литература* наиболее частотны слова-реакции *классическая* (235), *мировая* (149), *психологическая* (97), *сложная* (92). Среди русских авторов наиболее упоминаемые в студенческой аудитории *Толстой* (197), *Достоевский* (189), *Чехов* (187), *Гоголь* (149). Данный факт, на основании последующих подробных опросов студентов, можно объяснить не только (весьма скромным, сокращённым после 1989 года) присутствием русских авторов в словацкой программе средней школы, но и их частыми постановками на словацкой сцене (Гоголя, Чехова и Достоевского), а театр у словацкой молодёжи сегодня весьма популярен. Толстой же, в свою очередь, весьма подробно анализируется в школе в рамках предмета мировая литература.

Реже в ассоциативных тестах встречаемся с именем Пастернака, Набокова, Солженицына и Булгакова, что весьма удивительно, поскольку набоковская «Лолита» стала прецедентным именем уже и в Словакии, роман «Мастер и Маргарита» (в переводе М. Такачовой) выдерживает уже третье переиздание, а Пастернак и Солженицын включены в программу литературы средней школы. Имена современных писателей, довольно часто переводимых на словацкий язык (Улицкая, Сорокин, Аксёнов, Шишкин,

Пелевин, Ерофеев) в ответах наших ассоциативных тестов, на удивление, почти не встречаются вовсе. Наиболее популярны литературные герои Анна Каренина, Раскольников, Чичиков и Евгений Онегин (хотя самого Пушкина вспоминают не так часто, что не удивительно, поскольку включённая в программу средней школы «Капитанская дочка» вряд ли оставит глубокий след в памяти молодого словацкого читателя, мало понимающего исторический контекст и реалии данного произведения). Довольно часто студенты вспоминали и Остапа Бендера (69 раз), хотя имена Ильфа и Петрова среди авторов вспоминаются крайне редко (36 раз). Среди ответов к понятию-стимулу русская книга чаще всего встречаем «Анну Каренину» (школьная программа), «Братьев Карамазовых», «Преступление и наказание» (школьная программа), «Архипелаг Гулаг» (школьная программа), «Чайку», «Доктора Живаго» (школьная программа) и «Мастера и Маргариту». Интересно, что значительно реже вспоминают *Мёртвые души*, находящиеся в школьной программе, нежели их автора, а по результатам сопутствующих устных опросов мы пришли к выводу, что и Гоголь и Чехов воспринимаются студентами преимущественно в качестве драматургов (что, вероятно, совсем не удивительно ввиду «классических предпочтений» словацких режиссёров). Во время сопутствующих опросов мы также часто узнаём, что студенты знакомы со многими вспоминаемыми ими произведениями не только по книгам или театру, но и по фильмам, иногда русским, а в основном зарубежным (чаще всего вспоминают в этой связи «Доктора Живаго», «Лолиту», «Евгения Онегина» и «Анну Каренину»).

Назвать ключевые имена и произведения, таким образом, для наших студентов совсем не проблема, но она возникает уже при попытке соотнести название книг с их содержанием, имена авторов и героев с произведениями, и особенно тяжело студентам систематизировать их по периодам русской истории. В помощь им мы рисуем на доске (с усиленной «помощью» студентов) схему последовательного развития XIX–XX веков, причём под часовой осью пишем основные исторические и культурные события, а над осью соответственно основных авторов, произведения, направления. Такая отчасти визуальная систематизация нам кажется весьма полезной и интересной для студентов, поскольку возникает при их живом участии и помогает правильнее осознать исторический и социальный контекст развития русской литературы. В процессе «дополнения» авторов и произведений мотивируем студентов к тому, что бы они поделились своими знаниями и интересными фактами, относящимися к данным периодам и авторам, и ненавязчиво «дополняем» очевидные и менее

очевидные пробелы в данном вопросе. К сожалению, словацкие студенты сегодня относительно слабо ориентируются в истории России, поэтому преподаватель русист вынужден ликвидировать и эти пробелы среднего образования. С собой у нас и суммаризирующая презентация-викторина, на которую отводим 10–15 заключительных минут семинара. Она состоит в основном из портретов писателей, политических деятелей, картин и фотографий ключевых исторических событий, сначала по одной на слайд, для дополнения имён и событий, а потом для закрепления и по четыре (попарно) на слайд, причём соотнести их должны уже сами студенты. Студентам задаём и домашнее задание, которое они представляют по-русски на последующих семинарах: каждый из них по желанию выбирает одного из авторов, и готовит о нём занимательную (для сокурсников) краткую информацию. В первую очередь всегда проявляют интерес к нобелевским лауреатам (Бунину, Шолохову, Пастернаку, Солженицыну, Бродскому), к уже вспоминаемым ключевым авторам русской классической литературы (пытаясь при этом избежать поэтов), а некоторые охотно берут, по нашей рекомендации, и переводимых сегодня в Словакии Улицкую, Сорокина, Аксёнова, Гроссмана, Шаламова и т. д. Смыслом такого задания, конечно же, является и развитие их способности рассказать о литературной теме по-русски (лексика от презентации к презентации в основном повторяется, а, значит, и закрепляется) и развитие умения грамотно работать с русскими интернет-источниками (на данном этапе по рекомендации преподавателя), и развитие межкультурной компетенции, поскольку условием задания является и предоставить как можно более всестороннюю информацию о рецепции выбранного ими автора в словацком культурном пространстве.

В аспекте изучения межкультурной коммуникации мы подчёркиваем в студенческой аудитории, что разговор о литературе это одна из продуктивнейших и «наиболее уместных» тем в коммуникации с русскоговорящим партнёром, однако здесь необходим определённый уровень литературной компетенции, знания ключевых имён, произведений и понимания основных закономерностей литературной жизни (с акцентом на восприятие в мировом контексте). Славист и философ Ирина Савкина, анализирующая рецепцию русской литературы в Европе, считает, что одной из причин потенциального интереса к русской литературе в мире является и мотив страноведческий: «Что такое современная Россия, кто ее населяет, что меняется в ней и каким образом?»³. Мы можем подтвердить, что часто в процессе разъяснения русских реалий с использованием произведений

литературы и происходит постепенное становление культурно-исторической компетенции учащихся, а значит, их лучшее понимание россиян современных. Сегодня в словацком образовании это немаловажный тренд, ведь в связи с активизацией международных контактов и ростом процесса глобализации в процессе изучения иностранного языка «всё большее внимание уделяется изучению национальных особенностей языкового сознания представителей различных лингвокультурных общностей»⁴. Поэтому в процессе обучения межкультурной коммуникации и лингвострановедению, а также и при работе с материалами СМИ на уроках РКИ, мы постоянно подчёркиваем и разъясняем неоспоримый феномен литературоцентричного характера русской культуры.

В качестве вспомогательного дидактического материала весьма хорошо на продвинутом этапе РКИ зарекомендовало себя учебное пособие «Россия: характеры, ситуации, мнения: книга для чтения» (в трех выпусках) А. В. Голубевой, включающее адаптированные для разного уровня тексты русской литературы с ударениями, комментариями, заданиями, направленными на проверку понимания и активизацию речевых навыков, с фрагментами произведений А. Пушкина, Л. Толстого, Н. Гоголя, И. Гончарова, Л. Андреева, В. Гаршина, А. Чехова, Тэффи, В. Набокова, М. Булгакова, И. Ильфа и Е. Петрова, Д. Лихачева, Л. Петрушевской, В. Токаревой. Для особо инициативных студентов, желающих всеми доступными способами повысить свою лингвокультурологическую и языковую компетенцию, мы рекомендуем пособие «Учимся читать русскую классику: для изучающих рус. яз. как иностр.» (И. П. Абдалян, С. И. Юшманова), включающее рассказы А. П. Чехова и «Повести Белкина» А. С. Пушкина (а также и английские переводы текстов, грамматический разбор отдельных частей произведений, специальные упражнения на запоминание деталей текста).

Отлично зарекомендовал себя и хорошо структурированный веб-учебник *Российское страноведение* чешской русистки М. Пешковой⁵, который составлялся для студентов специальности русистика, а поэтому весьма подробен, для работы с его обширным материалом на занятиях по РКИ необходимо руководство педагога. Очень удобна структура учебника, лекция плюс семинар, в части «Литература» по главам: «Древнерусская литература», «XVIII век в русской литературе — „творческая мастерская“ XIX века», «Первая половина XIX века» (И. А. Крылов, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. В. Гоголь), «Вторая половина XIX века» (И. С. Тургенев, И. А. Гончаров, Н. С. Лесков, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, А. П. Чехов). Подробно в пособии освещена и литература XX века, представленная именами Буни-

на, Горького, Блока, Ахматовой, Маяковского, Есенина, Цветаевой, Пастернака, Бабеля, Платонова, Набокова, Булгакова, Распутина, Солженицина, Шаламова, Ерофеева, Довлатова, Бродского, Петрушевской, Сорокина. При этом даются и разнообразные интересные интернет-ссылки на первоисточники, критическую и справочную литературу (напр. Орландо Фигеса, И. Поспишила, О. Рихтерека, а также и на спорную, с нашей точки зрения, страницу «Краткое содержание произведений»: <http://briefly.ru/>, весьма мало студентами посещаемую «Антологию русской поэзии»: <http://www.stihi-rus.ru/page3.htm> и более популярную «Библиотеку Максима Мошкова»: <http://www.lib.ru>). В связи с использованием интернет-источников подобного типа в образовательных целях уже годы в Словакии ведётся безрезультатная полемика, мы же в этом вопросе разделяем позицию Э. Страдиотовой, которая указывает на их «неоспоримый дидактический потенциал в случае сопутствующего грамотного и последовательного руководства со стороны педагога-филолога»⁶.

В 2013 году в Словакии вышла в свет монография «Русская литература XVIII–XXI столетия» («Ruská literatúra 18.-21.storočia», руководитель авторского коллектива А. Элиаш), написанная на словацком языке, учитывающая новейшие тенденции в российском и зарубежном литературоведении, соотносящая авторов, литературные произведения, школы и направления с социально-политическим контекстом исторического развития России, и отражающая восприятие данного контекста словацким реципиентом. Это нам кажется чрезвычайно существенным моментом, поскольку в вопросе образовательной литературы (каковой монография, ввиду её систематизирующего содержания, бесспорно станет уже в ближайшее время) мы полностью разделяем мнение словацкого слависта Р. Квапила о том, что «именно национальная учебная литература, принимающая во внимание специфику языка и культуры реципиента является необходимым условием качественного обучения языку и культуре»⁷. Бесспорной инновацией данной монографии является и тот факт, что «в центре внимания авторского коллектива находится литературный процесс в контексте общественно-политических событий во взаимосвязи с ключевыми этапами развития русской литературы XVIII–XXI столетия»⁸.

Как мы видим, вопрос включения (элементов) русской литературы в процесс преподавания РКИ чрезвычайно многоаспектен, с чем каждый из педагогов русистов наверняка не раз встретился на практике. Это и вопрос отбора культурно значимых в мировом масштабе произведений русской литературы, литературных событий, фактов и явлений. Это и про-

блематика адаптации художественных текстов, и одновременно вопрос целесообразности обращения к существующим переводам на родной язык учащихся. Это и необходимость соответствующего лингвокультурологического комментария предложенного художественного текста. Чрезвычайно важно и умение представить биографии и творчество авторов в общественно-историческом контексте развития России. С точки зрения межкультурной коммуникации весьма важен аспект национального образа мира в художественных текстах. С точки зрения лингвострановедения проблематика прецедентного текста, прецедентных литературных имён, ситуаций. И особенно, как нам кажется, важна специфика рецепции (в плане диахроническом и синхроническом) русской литературы в конкретном культурном ареале. Словацкое традиционно заинтересованное восприятие русской культуры вообще (и русской литературы в частности) весьма и весьма благоприятствует введению литературоведческого компонента в преподавание РКИ словацким студентам.

Примечания

- ¹ Данная статья возникла при содействии Словацкой научной грантовой агентуры Министерства образования (KEGA) в рамках проекта с регистрационным номером 072UK-4/2015 *Vysokoškolská učebnica Ruské lingvoreálie*.
- ² *Moja naj kniha*, подробности на странице: <http://www.mojanajkniha.sk/o-projekte/c1/hladame-najoblubenejsiu-knihu-slovakov.html>
- ³ *Савкина И.* Герои каптруда и ударники потребления // *Знамя*. 2011. № 2. С. 198.
- ⁴ *Štefančík R.* Význam jazyka v procese integrácie cudzincov // *Jazyk a spoločnosť: zborník vedeckých prác*. Trnava. 2014. S. 33.
- ⁵ *Пешкова М.* Российское страноведение. 2006. В открытом доступе на сайте <http://www.ruskerealie.zcu.cz/>
- ⁶ *Stradiotová E.* IKT vo výučbe cudzích jazykov // *Humanistic foreign language teaching and learning I : innovative methods and approaches*. Nitra, 2012. S. 104.
- ⁷ *Kvapil R.* Národná učebnica ako nevyhnutný predpoklad cudzojazyčnej edukácie // *Cudzie jazyky a medzikultúrna komunikácia 2*. Bratislava. 2013. S. 48.
- ⁸ *Eliáš A. a kol.* Ruská literatúra 18.-21.storočia. Bratislava. 2013. S. 14.

Irina Dulebova, *Comenius University in Bratislava, Slovakia*

RUSSIAN LITERATURE IN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE BY SLOVAK STUDENTS

This article deals with the inclusion of Russian literature into the process of teaching Russian as foreign language in terms of selection of Russian writings culturally significant and known worldwide as well as the adaptation of artistic texts that should correspond with the level of students' knowledge of Russian. Author stresses that there is a need to provide students with the explanation of linguistic and cultural context of the proposed works of art during the teaching process. In addition, in this article author also reflects on the present perception of Russian literature in Slovakia.

Keywords: Russian literature, Russian as foreign language, linguistic and cultural analysis.

Косарева Елена Вадимовна
Санкт-Петербургский государственный университет
e.kosareva@spbu.ru

КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ К КУРСУ «РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ»

В статье представлена концепция учебного пособия к курсу «Русский язык для делового общения», описана модель обучения русскому языку для делового общения иностранных студентов, изучающих русский язык на уровне В2–С1, на примере презентации темы «Поиск работы». В статье предложены типы заданий, позволяющие выработать адекватное речевое поведение в ситуации прохождения собеседования.

Ключевые слова: русский язык для делового общения, устные и письменные жанры делового общения, модель обучения, моделирование реальных ситуаций, речевое поведение, сценарий речевого поведения.

Обучение русскому языку как средству делового общения востребовано и актуально в практике преподавания РКИ и требует от преподавателя создания оптимальных условий для повышения эффективности обучения деловому русскому языку.

На практических занятиях курса «Русский язык для делового общения» мы уделяем большое внимание моделированию реальных профессиональных ситуаций, созданию условий для принятия студентами самостоятельных решений в ходе «проживания» этих ситуаций, отработке поведенческих и коммуникативных навыков, именно эти базовые принципы и легли в основу концепции учебного пособия к данному курсу.

Принцип интерактивного моделирования актуальных для делового общения ситуаций, воплощающий в себе концептуальную основу учебного пособия, определяет структуру пособия. Учебное пособие включает в себя 5 учебных модулей, каждый из которых представляет собой тематически законченную структурную единицу и является одной из составных частей учебного курса «Русский язык для делового общения», адресованного иностранным студентам, изучающим русский язык на уровне В2–С1.

Учебный модуль, в свою очередь, делится на блоки, каждый из которых, с одной стороны, самостоятелен, а с другой — может и должен интегрироваться с другими блоками для достижения поставленной цели

в учебном модуле. Так, например, первый учебный модуль «Поиск работы» состоит из пяти блоков: «Знакомимся с объявлениями о вакансиях»; «Создаём профиль идеального сотрудника»; «Составляем резюме и сопроводительное письмо»; «Дресс-код для мужчин и женщин»; «Проходим и проводим собеседование». Учащиеся могут самостоятельно изучить любой из представленных блоков данного модуля, но для «проживания» ситуации, в данном случае, ситуации собеседования, учащимся необходимо под руководством преподавателя последовательно ознакомиться с материалом всех блоков.

Цель пособия — систематизация и развитие навыков устной и письменной деловой речи, именно на это направлены содержание и организация учебного материала, при этом доминирующими видами речевой деятельности являются говорение и письмо. Аудирование и чтение — средство для обучения говорению и письму.

При отборе учебного материала и его презентации мы руководствовались принципом актуальности и значимости коммуникативных потребностей учащихся, под которыми понимается «особый вид потребностей, побуждающих вступать в речевое общение с целью решения вербальных и невербальных задач. Они характеризуются на основе следующих параметров: коммуникативные задачи и их вербальные и невербальные способы решения; используемые виды речевой деятельности; типы текстов и дискурсов, функционирующих в процессе коммуникации; осуществляемые в ходе коммуникации речевые акты»¹. Коммуникативные потребности, как отмечает С. А. Хавронина, это «важнейшая методическая категория: именно они диктуют содержание практического курса иностранного, в данном случае русского, языка, объём и состав его тематико-ситуативного, текстового, речевого материала и его лексико-грамматического материала»².

В учебном модуле «Поиск работы» основные коммуникативные потребности участников делового общения в ситуации поиска работы, как правило, связаны с необходимостью:

- общаться с потенциальным работодателем при непосредственном контакте и по телефону;
- вступать в коммуникацию, запрашивать, сообщать актуальную информацию;
- представить полную и необходимую информацию о себе, опыте работы;
- привести убедительные аргументы;
- выразить согласие/несогласие и т. п.

Во всех учебных модулях представлены жанры, актуальные для коммуникативных ситуаций устного и письменного делового общения, так

для модуля «Поиск работы» актуальны такие жанры, как объявление о вакансиях, резюме, сопроводительное письмо, собеседование. Учащиеся не только знакомятся с образцами речевых жанров, но и сами составляют тексты объявлений, пишут резюме и сопроводительные письма, критически оценивают их.

При изучении данной темы учащиеся погружаются в ситуации подбора персонала, прохождения и проведения собеседования. Обучение происходит через ролевые игры, моделирование конкретных ситуаций, максимально приближенных к естественному деловому общению, анализ взаимодействия и интенсивную обратную связь. Такую модель обучения можно признать эффективной, поскольку обладает специфическими особенностями: 1) практическая направленность; 2) активность всех участников; 3) легкость усвоения материала.

Ролевой игре, являющейся «вершиной» учебного модуля предшествуют задания, направленные на развитие и активизацию навыков устного профессионального общения (монологическая и диалогическая речь в рамках заданной темы с использованием изученных лексико-грамматических средств), на закрепление и систематизацию навыков письменной речи, необходимых для написания деловых документов, деловых писем.

В пособии в большом количестве представлены задания на развитие критического мышления, которые позволяют выработать адекватное речевое поведение в ситуации прохождения собеседования. Часто при выполнении заданий на развитие критического мышления студенты работают в паре или мини-группе, при этом им необходимо в ситуации мозгового штурма принять оптимальное для них решение, например: отобрать из списка претендентов на ту или иную позицию подходящую кандидатуру, при этом требуется обосновать и отстоять свой выбор.

Остановимся подробнее на сценарии ролевой игры «Приём на работу», который представлен в блоке «Проходим и проводим собеседование».

Цели игры — научиться определять требуемые характеристики кандидата, научиться проводить и проходить собеседование.

Описание игры: игра представляет собой моделирование ситуаций, возникающих при приеме на работу. Для этого используется ситуация, в которой оказалось одно из предприятий Санкт-Петербурга. Участники игры исполняют роли сотрудников предприятия, принимающих на работу, и претендентов на вакантные должности.

Фаза игры 1. Подготовительная: необходимо в игровой форме смоделировать процесс отбора персонала в фирме, которая работает в Санкт-

Петербурге и в настоящее время попала в тяжелое финансовое положение. Эта фирма называется «Престиж». Она производит и продает мужскую одежду. Позже вы получите подробное описание ситуации, сложившейся в фирме. В настоящий момент фирме требуются директор по маркетингу и директор магазина-салона.

Учащимся необходимо разделиться на две группы: группа А и группа Б.

Инструкция группе «А»: на время игры вы становитесь сотрудниками фирмы «Престиж». Вы получите материалы, характеризующие положение фирмы в настоящий момент. Фирме нужно отобрать 2 человек: директора по маркетингу и директора магазина-салона. Разделитесь на 2 группы, одна из которых будет отвечать за прием директора по маркетингу, а другая — за прием директора магазина-салона.

Ваши задачи: ознакомиться с материалами о положении дел в фирме; определить критерии отбора (учитывая требования к должности, положение в фирме, политику фирмы и др.); ознакомиться с резюме претендентов на вакантные должности и отобрать двоих для интервью; продумать план интервью: что вы хотите узнать о претенденте, какие вопросы позволят вам это сделать.

В материалах, которые вы получите, есть вопросы-подсказки. Выберите наиболее важные из них. Добавьте к ним собственные, которые считаете нужными.

Претендентов на вакантные должности много, поэтому у вас будет только одна беседа с каждым претендентом в течение 10 минут.

После интервью вам предстоит выбрать одного из претендентов для занятия вакантной должности и объяснить, почему именно он был выбран, а также почему был отвергнут другой.

Инструкция группе «Б»: на время игры вы становитесь претендентами на вакантные должности в фирме. Вы получите описание биографий условных претендентов и другие материалы, необходимые для исполнения роли. Отнеситесь к информации творчески. Разделитесь на 2 группы, каждая из которых будет претендовать на 1 вакантное место: директора по маркетингу или директора магазина-салона.

Ваши задачи: внимательно ознакомиться с материалами; основываясь на прочитанном, написать резюме и сопроводительные письма. На это вам дается 30 минут. После чего все резюме вы передаете руководству фирмы «Престиж» для анализа, и на его основе будут отобраны претенденты, которых пригласят на собеседование; составить вопросы, которые могут быть вам заданы во время интервью, и ваши ответы на них; подготовиться к собеседованию.

Фаза 2. Проведение интервью.

Продолжительность: 40 минут.

Группа А проводит интервью по следующей схеме:

- собеседование с первым кандидатом на должность директора по маркетингу;
- собеседование с первым кандидатом на должность директора магазина-салона;
- собеседование со вторым кандидатом на должность директора по маркетингу;
- собеседование со вторым кандидатом на должность директора магазина-салона.

Проводит интервью соответствующая подгруппа группы А. В состав каждой подгруппы, проводящей интервью, входят директор фирмы, директор по производству.

Участники группы Б, не приглашенные для собеседования, получают задание отслеживать поведение участников интервью. При этом отслеживаются вербальные и невербальные компоненты поведения, характер задаваемых вопросов и ответов на них.

Фаза 3. Анализ и обсуждение результатов игры

Продолжительность: 30 минут

Участники игры, проводившие интервью, объявляют, кого они выбрали на вакантное место, объясняют причины.

Участники игры, наблюдавшие за проведением интервью, представляют результаты наблюдений и выводы по ним.

Преподаватель уточняет выводы участников игры и дает необходимые комментарии и пояснения.

Последовательность изложенных действий можно представить в виде таблицы.

Таблица 1. Ролевая игра «Приём на работу», последовательность действий

Продолжительность	Группа А	Группа Б
15 мин.	Ознакомиться с раздаточным материалом	Ознакомиться с раздаточным материалом
20 мин.	Составить описание предприятия и сложившейся ситуации	Написать резюме
20 мин.	Определить критерии отбора	Написать сопроводительное письмо
15 мин.	Проанализировать резюме и письмо	
10 мин.	Отобрать двух кандидатов	Составить перечень ожидаемых вопросов
15 мин.	Продумать план проведения интервью Составить вопросы для интервью	Подготовиться к интервью

Таким образом, представленная модель обучения, многочисленные задания, имеющие целью развить и систематизировать навыки устной и письменной деловой речи, способствуют усвоению курса «Русский язык для делового общения».

Примечания

¹ Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Словарь методических терминов. СПб., 1999. С. 115.

² Хавронина С. А. Коммуникативные потребности работников сферы услуг и их учёт в учебном пособии «Сервис-русский. Базовый уровень» // Проблемы описания и преподавания русского языка как иностранного в третьем тысячелетии: Состояние и перспективы развития: Материалы международного регионального форума ученых и преподавателей-русистов по проблемам функционирования и преподавания русского языка в странах Европы (13–14 апреля 2007 года г. Берлин). М., 2007. С. 54.

Elena V. Kosareva, St. Petersburg State University

THE CONCEPT OF TUTORIAL FOR THE COURSE «BUSINESS RUSSIAN»

This article presents the concept of tutorial for the course “Business Russian” and describes model of teaching Russian language in business communication for B2–C1 students on example of presentation of the topic “Job Search”. There are some types of tasks offered in the article, which are aimed at developing of adequate speech behavior in the situation of job interview.

Keywords: Russian language for business communication, oral and written genres of business communication, model of teaching, modeling of real situations, speech behavior, speech behavior scenario.

СОДЕРЖАНИЕ

Система языка: лингводидактическое описание в аспекте РКИ. Соизучение языка и культуры

<i>Вяткина С. В.</i>	
Наречные маркеры итеративности: семантика и синтагматика.....	5
<i>Данилов А. В.</i>	
Экспликация глагольных свойств глагольных междометий	16
<i>Зиновьева Е. И., Сун Хунцян</i>	
Устойчивые сравнения, характеризующие неискреннее поведение человека, в русской лингвокультуре (на фоне китайского языка)	20
<i>Иванов С. Ю.</i>	
Принцип нейтралитета в употреблении глаголов движения.....	30
<i>Любимова Н. А.</i>	
Фонетическая база языка и фонетические навыки: психолингвистический и лингводидактический аспекты.....	38
<i>Хруненкова А. В.</i>	
Коэффициент продуктивности как один из критериев отбора паремий в практике обучения русскому языку как иностранному.....	46
<i>Швабская А. В.</i>	
Восприятие и реализация акцентуационно-ритмических структур русских слов носителями финского языка	51
<i>Шишков М. С., Лю Ваньцзяо</i>	
Религиозно-мифологические представления в русских фразеологизмах, выражающих уверенность и неуверенность (на фоне китайского языка)	59

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

<i>Бузальская Е. В.</i>	
Русское эссе: влияние истории становления жанра на специфику его канона.....	65

<i>Пинежанинова Н. П.</i>	
Интерпретация визуальных метафор в поэтическом видеоклипе К. Серебрянникова «Конец прекрасной эпохи»	70
<i>Попова Т. И.</i>	
Лингводидактическое описание РКИ и типы текстов.....	77
<i>Романова Н. Ю.</i>	
Узловые концепты дискурса дизайна	82
<i>Щукина К. А.</i>	
Прецедентные феномены в новом жанре современной интернет-поэзии — экспромт	89

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

<i>Анциферова О. В.</i>	
Многозначные глагольные приставки в контексте изучения РКИ.....	99
<i>Бойцова М. И., Бойцов И. А.</i>	
К вопросу о методическом аспекте обучения пониманию имплицитного речевого акта «отказ» в курсе русского языка как иностранного.....	104
<i>Вишнякова С. А.</i>	
Модульно-функциональный подход к составлению тематического планирования для курсантов инженерно-строительного профиля.....	113
<i>Дулёбова И.</i>	
Русская литература в словацкой студенческой аудитории в процессе преподавания РКИ	122
<i>Косарева Е. В.</i>	
Концепция учебного пособия к курсу «Русский язык для делового общения»	129

Научное издание

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

Выпуск 27

Редакционная коллегия:

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

ISBN 978-5-9905928-6-5



Оригинал-макет
М. С. Шишков

Подписано в печать 21.03.2016.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60×84 1/16.
Усл. печ. л. 8,6. Тираж 150 экз. Заказ №

Отпечатано в типографии «X-PRINT»
194044, Санкт-Петербург, Б. Сампсониевский пр., д. 47.