

ХЛІ
МЕЖДУНАРОДНАЯ
ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ

Выпуск 24

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

26–30 марта 2012 года,
Санкт-Петербург

Санкт-Петербург
Филологический факультет
Санкт-Петербургского государственного университета
2013

УДК [811.161.1:37.02](063)

ББК 81.2 Рус-9

С65

Рецензенты

д-р филол. наук, проф. В. В. Химик (Санкт-Петербург),
канд. пед. наук, ст. преп. Т. Б. Авлова (Санкт-Петербург).

Редакционная коллегия

Е. И. Зиновьева, Н. А. Любимова,

К. А. Рогова, Е. Е. Юрков

Ответственный редактор

Н. А. Любимова

С65 **XLI Международная филологическая конференция.** Вып. 24. Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 26–30 марта 2012 г., Санкт-Петербург / Отв. ред. Н. А. Любимова. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2013. — 162 с.

ISBN 978-5-8465-0943-6

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

ББК 81.2 Рус-9

ISBN 978-5-8465-0943-6

© Коллектив авторов, 2013

© Филологический факультет СПбГУ, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

Актуальные проблемы изучения языка и речи в аспекте РКИ

Гуднов Р. Н.

Русские глагольные синонимы, обозначающие процесс
мыслительной деятельности: семантика и функционирование.....9

Ермаченкова В. С.

Интонация писателя и речь героев.....13

Кузьмина Е. М.

Особенности функционирования категории
субъективной модальности в научном тексте на русском языке
в диахроническом аспекте.....17

Лебедев В. К.

Застегнутый на все пуговицы.....22

Пинежанинова Н. П.

Продуктивность одного из значений приставки *за-*
в современных глагольных новообразованиях27

Полупан К. Е.

Способы выражения предостережения
в современном русском языке.....33

Сидорова Е. Ю.

О неполной глагольной парадигме в русской разговорной речи.....37

Швабская А. В.

Лингвистический прогноз нарушений
акцентуационно-ритмических структур русских слов
в речи финнов на русском языке41

Язык. Культура. Текст

<i>Белокопытова А. В.</i>	
Лексикод «цветы» в аспекте лингвокультурологии.....	49
<i>Колесова Д. В.</i>	
Национальные концепты в современной речевой коммуникации: закономерности порождения и возможности прогнозирования при восприятии	52
<i>Любимова Н. А., Бузальская Е. В.</i>	
Система координат глобальной Картины мира	54
<i>Пи Цзянькунь</i>	
Русские паремии с компонентом <i>правда</i> (лингвокультурологический аспект).....	61
<i>Рахмат Ани</i>	
Культура Минангкабао и её влияние на развитие терминов родства в индонезийской культуре.....	66
<i>Романова Н. Ю.</i>	
Научный текст как форма реализации дискурса специальности «Дизайн».....	71
<i>Румянцева М. В.</i>	
Семантико-функциональные особенности речестивных высказываний (на материале рассказа А. И. Куприна «С улицы»).....	75
<i>Савотина В. М.</i>	
Интернет-комментарий как речевой жанр.....	79
<i>У Вэй</i>	
Паремии о лете как фрагмент русской языковой картины мира (на фоне китайского языка).....	84

Обучение русскому языку как иностранному: теория и практика

<i>Бузальская Е. В.</i>	
Роль текстовых категорий в процессе формирования умений письменной речевой деятельности.....	89
<i>Ванхала-Анишевски М.</i>	
Освоение финскими студентами-русистами лингвистической терминологии.....	93

<i>Вишнякова С. А.</i>	
Обучение иностранных граждан деловому общению в малых группах: речевая характеристика социальных ролей	99
<i>Иванов С. Ю.</i>	
Типология правил употребления вида.....	104
<i>Комарова П. Г.</i>	
Восприятие англицизмов англичанами с последующей графической фиксацией на английском языке	122
<i>Лобский А., Турунен Н.</i>	
Художественные фильмы в процессе формирования межкультурной компетенции в финской аудитории	125
<i>Марченко Е. В.</i>	
Книга для учителя в учебном комплексе по русскому языку как иностранному: назначение и содержание	131
<i>Московкин Л. В.</i>	
Методика обучения иноязычной лексике в России XVIII века	138
<i>Николаева С. Г.</i>	
Типовые модели предложения и актуальность их применения в обучении школьников-инофонов	142
<i>Попова Т. И., Вознесенская И. М.</i>	
Методический портфель преподавателя РКИ как инструмент оценки профессиональной компетенции	146
<i>Севиль С. О.</i>	
У истоков французской русистики: Россия и русский язык сквозь призму учебников, опубликованных во Франции в первой половине XX века	151
<i>Яковлева Т. Л.</i>	
Сознательно-практический метод в преподавании РКИ с позиций психолингвистического подхода	158

Актуальные проблемы
изучения языка и речи
в аспекте РКИ

Гуднов Роджер Нидхэм
Санкт-Петербургский государственный университет

РУССКИЕ ГЛАГОЛЬНЫЕ СИНОНИМЫ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ПРОЦЕСС МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СЕМАНТИКА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ

Глаголы интеллектуальной деятельности представляют большой интерес для исследования, они являются ядерными для любого национального языка. Возможность выделения параметров их лингвистической характеристики в русском языке позволяет определить особенности их семантики, парадигматических и синтагматических связей, прагматического компонента значения, охарактеризовать ситуативно-речевые особенности. Материалом для исследования послужили данные словарей синонимов и толковых словарей русского языка, а также материалы сайта «Национальный корпус русского языка»¹.

По данным словаря Л. Г. Бабенко², глаголы интеллектуальной деятельности включают в свой состав большое количество единиц — 476 лексико-семантических вариантов, которые образуют лексико-семантические группы, объединяющие многочисленные синонимические ряды.

Синонимический ряд глаголов, обозначающих процесс мыслительной деятельности, является центральным в лексико-семантической группе глаголов мышления. Эта группа входит в ядро класса глаголов интеллектуальной деятельности. Анализируемый синонимический ряд по данным словаря К. С. Горбачевича³ представлен такими единицами, как *думать* — *размышлять* — *раздумывать* — *мыслить* — *соображать* — *помышлять*. К данным лексемам, на наш взгляд, следует добавить просторечно-жаргонные *мозговать* (*обмозговывать*) и *кумекать* в силу их широкого употребления носителями русского языка.

С точки зрения семантики, глагольные синонимы различаются по следующим параметрам.

1. Наличие большей или меньшей длительности процесса мышления: длительный процесс обозначают глаголы *думать*, *размышлять*, *раздумывать*, *мыслить*, *мозговать*, *обмозговывать*; быстротой достижения ре-

зультата характеризуются *соображать, помышлять*. Например: «Долго думать было не о чём, всё уже давно продумано и решено»⁴; «Опыта у меня никакого, вот в чём беда. Приходится *на ходу соображать*»⁵.

2. Требование усилий при неограниченном времени — *думать, размышлять, раздумывать, мыслить, мозговать, обмозговывать* и при ограниченном времени — *соображать*: «Вроде и время прошло,... и можно уже со словами «Бог простит» *спокойно и не торопясь, размышлять* о его творческой и человеческой судьбе»⁶; «Я начал *судорожно соображать*, и некоторые догадки, как звездочки, замелькали в сознании»⁷.

3. Глубина и всесторонность обдумывания. По этому параметру выделяются глаголы *размышлять, мыслить, мозговать, обмозговывать, кумекать*. Например: «Всё-таки он был человеком умным и *сперва усилием воли подавил* естественное в его положении *волнение*, а затем стал *размышлять*»⁸.

4. Наличие колебаний в процессе мысли — *раздумывать*. *Раздумывать* отличается от других глаголов ряда семей 'долго колебаться между двумя (или больше) вариантами'. Колебания допустимы, как показывают иллюстративные контексты, лишь до определенного момента — до совершения действия: «Не слишком ли много принесла я ему в жертву? Поздно *раздумывать*. Жертва принесена...»⁹.

5. В контекстах употребления наблюдается сдвиг синонимов для конкретизации, уточнения последовательности ментальных действий (*думать* и *размышлять*, *думать* и *соображать*), наличия разных нюансов в процессе мышления, например, колебаний (*размышлять* и *раздумывать*) или усилительности (*думать* и *размышлять*): «Те, кто ещё был способен *думать* ('направлять свои мысли на что-л.' — Р. Г.) и *соображать* ('сопоставлять факты, обстоятельства' — Р. Г.), те поняли, куда девалась Сарра, поняли и убедились, что кроме немцев, кроме Штальбе, в гетто есть ещё другая сила»¹⁰; «*Думать, а иногда и размышлять*, — сказал сосед, сделав дирижирующее движение рукой, — разумеется, полезно и в жизни весьма часто необходимо»¹¹; «Не стал долго *размышлять* и *раздумывать* над волшебным узлом Александр — молод, горяч, нетерпелив!»¹². Ср. случай дефисного отображения сдвоенных синонимов на письме: «Если б ты не стал бы *думать-размышлять*, если б просто сделал — и все»¹³.

6. Наличие прозрачной внутренней формы — *думать, размышлять, раздумывать, мыслить, мозговать, обмозговывать, помышлять*. Однокоренными являются глаголы *думать* — *раздумывать*; *мыслить* — *размышлять* — *помышлять*; *мозговать* — *обмозговывать*.

С точки зрения сочетаемости и грамматической характеристики, необходимо отметить общие закономерности, вытекающие из особенностей семантики.

1. Все синонимы сочетаются с наречием времени *долго*; специально путем использования отрицательной частицы *не* или отрицательных конструкций, и наречия *некогда* выделяются ситуации, когда необходимого времени для осуществления номинируемого мыслительного процесса не хватает: «*Не раздумывать. Не размышлять!* Построиться по десять человек в ряд, взяться за руки!»¹⁴; «*Да и раздумывать было некогда.* Борисяк делал то, в чем его убеждали»¹⁵.

2. Все синонимы могут сочетаться с фазовыми глаголами (*начал кумекать, продолжал думать, закончил размышлять*).

3. Глаголы *думать, размышлять, раздумывать, мыслить* часто требуют косвенного дополнения с типичным управлением *о чём, о ком* (*думать о смысле жизни, раздумывать о будущем*). *Думать, размышлять, раздумывать, мыслить* имеют сходное управление *над чем* (*размышлять над своим сокровищем, раздумывать над задачей*). Глаголы *думать, соображать* в разговорной речи могут иметь управление *чем* (*думать головой*). Глаголы *соображать, мозговать, кумекать* иногда имеют общее управление *что* (*кое-что кумекать*). Глаголы *мыслить, кумекать* иногда имеют общее управление *в чем* (*мыслить в понятиях, в категориях*). Глаголы *думать, размышлять, мыслить, соображать* могут употребляться без дополнения.

4. Глаголы *думать, размышлять, раздумывать, соображать, мозговать* вводят придаточное изъяснительное предложение.

5. Синонимы часто употребляются в устойчивых сочетаниях (*размышлять на тему(ы), мыслить категориями, мыслить в категориях, забыл и мыслить, соображать что к чему, и помышлять не сметь, не мочь и помышлять*).

6. Устаревающим характером отличается глагол *помышлять*, в современной разговорной речи он используется только с отрицанием (*даже не помышляй об этом*).

7. Глагол *мыслить* в отличие от других членов ряда употребляется только по отношению к взрослому субъекту.

По стилистической принадлежности синонимы делятся на нейтральные: *думать, размышлять, раздумывать, соображать*, стилистически высокие, книжные: *мыслить, помышлять* и просторечные: *мозговать (обмозговывать)* и *кумекать*.

Выделенные параметры характеристики русских глагольных синонимов, на наш взгляд, могут послужить базой для лингводидактического описания этих единиц.

Примечания

- ¹ Национальный корпус русского языка. — URL: <http://www.ruscorpora.ru/>
- ² Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / Под ред. Л. Г. Бабенко. М., 1999.
- ³ Горбачевич К. С. Русский синонимический словарь / Гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб., 1996.
- ⁴ Волос А. Недвижимость // Новый Мир. 2001. № 1–2.
- ⁵ Белоусова В. Второй выстрел (2000).
- ⁶ Куняев С. И Свет и тьма // Наш современник, 2004.05.15.
- ⁷ Есин С. Марбург (2005).
- ⁸ Быков В. Главный кригсман (2002).
- ⁹ Грекова И. Перелом (1987).
- ¹⁰ Рыбаков А. Тяжелый песок (1975–1977).
- ¹¹ Пелевин В. Желтая стрела (1993).
- ¹² Бурлак В. Хранители древних тайн (2001).
- ¹³ Берсенева А. Полет над разлукой (2003–2005).
- ¹⁴ Рыбаков А. Тяжелый песок (1975–1977).
- ¹⁵ Минаева О. Австралийский капкан // Аргументы и факты, 2001.04.04.

Ермаченкова Валентина Семеновна
Санкт-Петербургский государственный университет

ИНТОНАЦИЯ ПИСАТЕЛЯ И РЕЧЬ ГЕРОЕВ

Все компоненты интонации выполняют в речи различные функции, среди которых нас интересует, во-первых, стилистическая функция, необходимая для изучения интонационного своеобразия прозаического произведения, и, во-вторых, эстетическая функция, проявляющаяся при оформлении гармонической композиции предложения и, зачастую выражающаяся в ритмической организации письменной речи. Представляется, что индивидуальность интонации автора отражается в его произведении и может оказаться важной для писателей при создании, как всего произведения, так и речевых портретов персонажей.

Известно, что интонация в полной мере соотносится с ритмом речи, который определяется в значительной степени ритмом дыхания. Н. И. Жинкин¹, считал, что между дыханием и интеллектом существует связь. Каждый пишущий и осознанно, и интуитивно учитывает эту связь. Это «подталкивает» писателя к интеллектуальной, «дыхательной» корректировке, которая выражается в такой расстановке слов, чтобы фраза воспринималась читателем без напряжения. Виднейший теоретик литературы М. М. Бахтин в своей монографии «Вопросы литературы и эстетики»² на первое место в рождении произведения ставил интонацию. Художественные средства слова — метафоры, эпитеты, синтаксические связи и т. д., по его мнению, — вторичны. Говоря о проблеме стиля, как одной из важнейших проблем эстетики, М. М. Бахтин упоминал и ритм художественной прозы, который, по его мнению, является первичной стороной построения художественного произведения.

Интересна для исследования индивидуальная интонация писателя, его внутреннее интонационно-ритмическое побуждение, диктующее ему выбор как ритмических, так и стилистических средств. Ранее нами уже были проведены исследования в этом направлении на материале романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»⁴. Настоящая работа представляет собой исследование ритмической организации речи героев романа

М. А. Булгакова: сказывается ли индивидуальный внутренний ритм и интонация речи самого автора на речи его героев. Для чистоты эксперимента были выбраны отрывки из главы «Понтий Пилат», представляющие собой монологические высказывания героев романа: Иешуа Га Ноцри и Понтия Пилата. Эти отрывки были определены как типы речи — повествование или рассуждение, практически равные по своему объему — 15–17 синтагм. После этого выбраны СФЕ, которые представляют собой повествование и рассуждение⁵. Затем было проведено синтагматическое членение, определены ритмические фигуры и ритмические схемы, а также было подсчитано количество ударных и заударных слогов в каждой синтагме. В результате анализа выявлено следующее.

– В речи Иешуа 15 синтагм, составляющих 4 предложения. В трех предложениях из четырех — два первых предложения заканчиваются синтагмой со смешанным акцентным рядом, а третье предложение заканчивается нарастающим акцентным рядом. Две последние синтагмы в ритмической фигуре заканчиваются нарастающим акцентным рядом, а ритмическая схема заканчивается смешанным акцентным рядом. Ритмических совпадений очень мало.

– В СФЕ «повествовании» ритмическая фигура и ритмическая схема начинаются одинаково — с убывающего акцентного ряда, а следующие две синтагмы начинаются также одинаково — одна со смешанного акцентного ряда и другая с убывающего акцентного ряда, но последние синтагмы отрывка различны: первая из них представляет собой акцентную равномерность, а вторая убывающий акцентный ряд. В речи Иешуа — одна однословная синтагма, а в повествовании ни одной. Кроме этого было замечено, что в речи Иешуа и в повествовании есть совпадения по ритмическому качеству синтагм (т. е. НАР, АР или САР) в речи Иешуа — 5, а в повествовании — 6.

– В речи Понтия Пилата и ритмическая фигура, и ритмическая схема заканчиваются одинаково — смешанным акцентным рядом. Одинаковых по качеству синтагм — 7. Кроме этого есть синтагмы совпадающие по своему ритмическому качеству: их 7. Однословных синтагм — 5.

– В СФЕ «рассуждении» ритмическая фигура начинается со смешанного акцентного ряда и заканчивается также. Одинаковых по качеству синтагм — 6. Однословных синтагм — 4.

Несмотря на кажущуюся неоднородность ритма, в этих двух отрывках есть точки соприкосновения — количество совпадений по ритмическому качеству синтагм, а также по количеству однословных синтагм.

Следующим шагом было определение соотношения начальных и конечных слогов в синтагме, соединение двух ударных слогов внутри синтагмы, выявление одинакового количества ударных и безударных слогов на стыке синтагмы, а также определение длины междуударных интервалов. При чтении кажется, что речь обоих персонажей, сильно отличается. Интонация речи Иешуа медленная, просительная, в ней чувствуется одновременно и уверенность в своих намерениях и неуверенность в результате. Речь Понтия Пилата с угрожающей интонацией. Фразы короткие, кажутся рублеными и тяжелыми. При анализе ритма речи обоих героев оказалось, что:

- 1) соотношение начальных и конечных слогов в синтагме: представлено в речи Иешуа как 2:5, в речи Понтия Пилата как 11:2;
- 2) соединение двух ударных слогов внутри синтагмы: в речи Иешуа — 0, в речи Понтия Пилата — 0;
- 3) одинаковое количество ударных и безударных слогов на стыке синтагмы: в речи Иешуа — 3 и 5, в речи Понтия Пилата — 5 и 3;
- 4) длина междуударных интервалов: в речь Иешуа — 1 слог — 15, 2 слога — 5, 3 слога — 0; в речи Понтия Пилата — 1 слог — 24, 2 слога — 4, 3 слога — 1.

Из всего этого видно, что в речи Иешуа и в речи Понтия Пилата есть некоторая схожесть, такая, как, например, соединение двух ударных слогов внутри синтагмы, одинаковое количество ударных и безударных слогов на стыке синтагмы, а также длина междуударных интервалов в 2 и в 3 слога различаются только на одну единицу.

Сопоставительный анализ речи Иешуа и СФЕ, представляющего речевой тип «повествование» можно представить следующим образом:

- 1) соотношение начальных и конечных слогов в синтагме: Речь — 2:4, СФЕ — 5:6;
- 2) соединение двух ударных слогов внутри синтагмы: 0 и 1;
- 3) одинаковое количество ударных и безударных слогов на стыке синтагмы: Речь — 3 и 5, СФЕ — 6 и 8;
- 4) длина междуударных интервалов: Речь — 1 слог — 15, 2 слога — 5, 3 слога — 0; СФЕ — 1 слог — 20, 2 слога — 2, 3 слога — 0.

Здесь в соотношении начальных и конечных слогов внутри синтагмы разница 2:1, при соединении двух ударных слогов внутри синтагмы 0:1, соотношение одинакового количества ударных и безударных слогов на стыке синтагмы практически равны, если учесть, что количество синтагм в СФЕ больше, чем в отрывке, представляющем собой речь героя. А также и в речи и в СФЕ отсутствуют интервалы длиной в три слога.

При сопоставлении речи Понтия Пилата и СФЕ, представляющего речевой тип «рассуждение» выявляется следующее:

1) соотношение ударных начальных и ударных конечных слогов в синтагме: Речь — 11:2, СФЕ — 8:2;

2) соединение двух ударных слогов внутри синтагмы: 0 и 1;

3) одинаковое количество ударных и безударных слогов на стыке синтагмы: Речь — 5 и 3, СФЕ — 7 и 3;

4) длина междуударных интервалов: Речь: 1 слог — 24, 2 слога — 4, 3 слога — 1; СФЕ: 1 слог — 14, 2 слога — 4, 3 слога — 0.

При соотношении ударных начальных и ударных конечных слогов в синтагме в речи Понтия Пилата 11:2 и в СФЕ, представляющем «рассуждение» 8:2, соединение двух ударных слогов внутри синтагмы — 0:1, одинаковое количество ударных и безударных слогов на стыке синтагмы соответственно 5:3 и 7:3, а длина междуударных интервалов в два слога одинаково, а в три слога различаются на единицу. Таким образом, картина такова, что с некоторой долей вероятности можно говорить о том, что в речи героев в той или иной мере сохраняется индивидуальный речевой ритм писателя.

На примере представленных отрывков нельзя с уверенностью судить о том, что внутреннее ритмо-интонационное речевое чутье писателя и отражение его на письме в полной мере сопоставимы с ритмом и интонацией речи его героев. Ритм передачи разговорной речи отличается от ритма собственно письменной речи за счет мелодической структуры, которая претерпевает изменения под воздействием ряда факторов: в речи героев — ситуационных и эмоционально-семантических, а в письменной — за счет синтаксических и стилистических средств. Но ведь именно автор литературного произведения интуитивно выбирает те ритмические модели, которые наиболее полно отвечают его авторскому стилистическому замыслу.

Примечания

¹ Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958.

² Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1980.

³ Ермаченкова В. С. Ритмо-интонационное строение художественной прозы (на материале романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита») // XXXIV Международная филологическая конференция. Вып. 17: Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 14–19 марта 2005 г., Санкт-Петербург. СПб., 2005.

⁴ Булгаков М. Великий канцлер. СПб., 1993. С. 173, 181, 183, 184.

Кузьмина Екатерина Михайловна
Петербургский государственный университет путей сообщения

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КАТЕГОРИИ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Языковая ситуация в стране, как известно, во многом зависит от социальных явлений, что можно было заметить на примере изменений, произошедших на рубеже XX–XXI веков. Можно предположить, что обретенная свобода слова и свобода мысли нашли выражение не только в публицистике и художественной литературе. Отношение к науке и ее роли в обществе, к роли отдельного исследователя, вероятно, также изменилось. А значит, и в научной речи можно отметить новые явления. В связи с этим представляет интерес сравнительное исследование субъективных проявлений в научном тексте последних лет и текстах разных периодов истории советской науки.

Для осуществления такого сравнения можно провести анализ изменений в функционировании категории субъективной модальности. Эта функционально-семантическая категория выражает отношение говорящего к содержанию собственного высказывания, функционирование субъективной модальности в тексте позволяет проявиться личности автора.

Известно, что традиционно одним из основных требований к научному тексту является объективность изложения. Однако субъективная модальность обнаруживается в научном тексте в следующих значениях:

- 1) значении авторизации, выражающем отношение автора текста к информации как своей или чужой;
- 2) значении персуазивности, которое выражает оценку достоверности передаваемой информации, или уверенности/ неуверенности автора в достоверности информации;
- 3) иных оценочных значениях, при помощи которых автор характеризует содержание своего сообщения (например, как важное, интересное, верное).

Можно утверждать, что выражение этих значений составляет обязательный элемент содержания научного текста, поскольку, с одной стороны, это содержание не может ограничиваться констатацией фактов, выводы и действия должны получить оценку как соответствующие предъявляемым к научной деятельности требованиям; с другой стороны, средства выражения авторизации помогают выделить информацию, вводимую в научный оборот впервые, а также дают возможность обратиться к первоисточнику в том случае, если автор опирается на свежие данные или выводы своих коллег.

Кроме того, как далее покажут примеры, выражение значений субъективной модальности помогает автору управлять восприятием читателя и служит дополнительным средством убеждения.

Если мы предполагаем, что в функционировании этих подкатегорий субъективной модальности произошли изменения, нужно рассмотреть, как они выражались в научных текстах, принадлежащих к разным периодам. При этом по прочим характеристикам тексты должны совпадать. Так, материалом исследования могут стать научные статьи разных лет в журналах по филологии, адресованных специалистам.

В ходе исследования проанализирован ряд текстов статей, напечатанных в журнале «Вопросы языкознания» 1960 и 1956 годов. По результатам анализа можно сделать определенные выводы об особенностях функционирования категории субъективной модальности в научном гуманитарном тексте этого периода вне сравнения с текстами других лет.

Считается, что требования цензуры и работа редактора устраняли субъективность из советского научного текста. Для категории авторизации это должно было выражаться в неэксплицированном выражении авторизатора — лица, которое является автором предлагаемой информации, особенно в тех случаях, когда авторизатор и автор текста совпадают.

В проанализированных текстах источник информации в высказываниях, относимых к области Я-авторизации, не эксплицирован. Авторы мастерски избегают личных и притяжательных местоимений первого лица (всегда в форма множественного числа, так называемого авторского «мы»), а также редко обнаруживают себя в глагольной форме:

«Отметим, однако, что синтаксическая форма выражения категории переходности-непереходности в принципе не была чужда древнеанглийскому языку»¹;

«Старославянские тексты, как мы уже упоминали, большей частью представляют собой переводы»².

Гораздо более распространено не название автора, а косвенное указание на него, для чего используются вводные слова и безличные предложения с глаголами речи или мнения: читатель понимает, что информация исходит от автора текста, если встречается в высказывании вводные слова и конструкции (*конечно, несомненно, естественно*) или такие конструкции, как *следует указать, необходимо подчеркнуть, нельзя сказать*, однако «градус» субъективности ниже, чем при использовании личных местоимений.

Еще одним характерным для стиля рассматриваемых статей средство отнесения информации к области «Я» — вопросно-ответные конструкции. Этот способ указания на источник информации используется ограниченно, но играют большую роль в формировании субъективной окрашенности текста (насколько это приемлемо для научного стиля):

«<...> значит ли это, что за истекшее время она не имела никакой «внутренней истории», что в ней не происходило никакого движения?»³;

«Какими же материалами располагает лингвист, когда он подходит к необходимости реконструировать модели языка-основы, не зафиксированного письменно? Очевидно, лишь письменными памятниками древнейшего исторического прошлого»⁴.

Такие конструкции служат примером использования субъективной модальности для активизации восприятия информации текста. Субъективная модальность в научном тексте представляется категорией, направленной, прежде всего, на читателя.

Можно отметить синкретичность средств выражения значений субъективной модальности: в одном слове или одной конструкции могут совмещаться значения авторизации, персуазивности и оценки. Особенно часто косвенное выражение авторизации обеспечивается при помощи средств выражения значений категории персуазивности. Совмещение значений этих категорий в одной конструкции представляется традиционным для научного текста способом, позволяющим указать на принадлежность информации непосредственно автору, а кроме того, включить читателя в условный диалог, представив его возможные возражения или продемонстрировав уверенность в том, что читатель поддержит точку зрения автора.

Разные авторы отдают предпочтение разным средствам выражения уверенности и неуверенности в достоверности информации. Уверенность и сомнение могут выражаться при помощи наречий «должен», «может»:

«Если полная потеря активности тонального элемента ведет к утрате слоговости, то дополнительное усиление этой активности должно неизбежно вести к приросту слогового потенциала»⁵.

Могут использоваться прилагательные, наречия определенной семантики, частицы:

«Важность отделения «своего» от «чужого» с тем, чтобы на основе этого проводить реконструкцию синтаксического строя языка-основы, самоочевидна»⁶;

«Именно к этим категориям звуков речи <...> и принадлежат «слоговые» фонемы современных языков»⁷.

Однако в текстах, в которых средства выражения значения персуазивности более частотны, используют, главным образом, вводные слова:

*«Последнее, **может быть**, станет яснее при анализе еще одного синтаксического оборота»⁸.*

Оценка содержания высказывания выражается в двух значениях и тесно связана с принадлежностью информации: своя информация оценивается как важная (для этого используют графические средства выделения информации), что, безусловно, делается для привлечения внимания читателя к определенной части текста; информация из иных источников оценивается как верная или неверная (в тех текстах, в которых представлены точки зрения, мнения, предположения определенных представителей научного сообщества), и реже, убедительная:

*«**Неправы** те англичане, которые, как, например, Э. Эйнекель, стремятся возводить любую аналитическую форму к французским образцам»⁹.*

Подведем итоги. Как и предполагалось, авторы текстов рассматриваемого периода стремятся к максимально объективному изложению научной информации. Однако анализ текстов приводит к выводу о том, что избежать выражения значений авторизации (реже — персуазивности и оценки излагаемой информации), не удастся ни одному автору научного текста. В результате сравнения текстов можно, тем не менее, выделить авторов, активно использующих все принятые средства выражения категории субъективной модальности, и авторов, предпочитающих строгий и объективный стиль изложения.

Примечания

¹ Ярцева В. Н. Проблемы выделения заимствованных элементов при реконструкции сравнительно-исторического синтаксиса родственных языков // Вопросы языкознания. 1956. № 6. С. 6.

² Достал А. Вопросы изучения словарного состава старославянского языка // Вопросы языкознания. 1960. № 6. С. 2.

³ Шведова Н. Ю. Проблема лексических ограничений как одна из проблем изучения истории синтаксиса русского литературного языка XVIII–XIX вв. // Вопросы языкознания. 1960. № 6. С. 18.

⁴ Янцева В. Н. Указ. соч. С. 3.

⁵ Трахтеров А. Л. Основные вопросы теории слога и его определение // Вопросы языкознания. 1956. № 6. С. 15.

⁶ Янцева В. Н. Указ. соч. С. 3.

⁷ Трахтеров А. Л. Указ. соч. С. 15.

⁸ Янцева В. Н. Указ. соч. С. 12.

⁹ Там же. С. 5–6.

Лебедев Владимир Кузьмич
Санкт-Петербургский государственный
университет экономики и финансов

ЗАСТЕГНУТЫЙ НА ВСЕ ПУГОВИЦЫ

В Большом академическом словаре русского языка говорится о том, что в переносном смысле *быть застегнутым на все пуговицы* означает «держаться строго официально, быть подчеркнуто сдержанным»¹, словарь С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой разъясняет, что *застегнуться на все пуговицы* — это «внутренне собраться, подтянуться»², в Словаре синонимов на Академике дается шесть синонимов выражения *застегнутый на все пуговицы*: **будто аршин проглотил, как аршин проглотил, словно аршин проглотил, церемонный, чопорный, щепетильный**³. Из словарных статей следует, что при употреблении этого выражения в переносном смысле, как правило, речь идет о поведении и (или) чертах характера отдельного человека. Именно так оно обычно и употребляется. В ряде случаев это означает, что человек «собран», «подтянут», «сдержан» (что и привлекает окружающих), но чаще, что он «закрыт» (последнее не очень устраивает или совсем не устраивает тех, кто с ним общается). Приведем несколько примеров. Ю. А. Рыжов, известный ученый, государственный и общественный деятель, в 1991–1999 гг. посол во Франции, пишет о президенте Франсуа Миттеране: «...я встречался с Миттераном часто в довольно интересных ситуациях, но это закрытый человек совершенно — очень умный, очень волевой. Но совершенно застегнутый — на все пуговицы»⁴. Корреспондент газеты «Известия» комментирует отзывы друзей и знакомых С. Нарышкина, в ту пору вице-премьера: «Одни его считают человеком, *застегнутым на все пуговицы*, других он поразил теплотой и открытостью. То ли кто-то не успел его внимательно рассмотреть, то ли не всякому он открывается. Внешне Сергей Евгеньевич безупречен: подтянутый, сдержанный, улыбка мягкая, жесты неторопливые. Чиновники отмечали в неизменно элегантном коллеге умение «носить костюм»⁵. Корреспондент газеты «Московский комсомолец» характеризует главного режиссера театра «Ленком» М. Захарова: «Хочет он того или нет,

но он игрок. Хотя внешне — меланхолик, застегнутый на все пуговицы»⁶. П. Басинский в предисловии ко второму изданию своей книги о М. Горьком пишет о том, что в ней предпринята попытка «показать логику жизни Горького, разобраться в истоках его духовной драмы, приведшей молодого отчаянного радикала-анархиста, не признававшего ни одной из политических и литературных партий, к поддержке одного из самых жестоких политиков XX века — Сталина. Разобраться в том, почему он фактически оправдывал систему концентрационных лагерей в советской России и закончил свои дни в странном глухом молчании, „застегнутым на все пуговицы“, и — неизвестно еще, своей ли смертью умер»⁷. Порой рассматриваемое выражение становится составной частью резко отрицательной оценки: «С фотографии на нас смотрит человек в прямом и переносном смысле застегнутый на все пуговицы. Узкие глаза, холодный и умный взгляд, жесткие тонкие губы, редкие прилизанные волосы. Иногда глаза скрываются под темными очками, а козырек огромной, типично латиноамериканской военной фуражки сдвигается низко на лоб. И тогда лицо Пиночета превращается в нечто, подобное страшной маске»⁸.

В значении *закрытый* выражение *застегнутый на все пуговицы* нередко употребляется как синонимичное выражению *человек в футляре*⁹: М. А. Сулов «в прямом и переносном смысле застегнутый на все пуговицы, оставил после себя память о галошах в любую погоду и педантичном соблюдении скоростного режима своего кортежа и непорочную белизну идеологических риз — в таком виде, в каком ее понимал»¹⁰; «Едва ли в советской политической системе был человек более закрытый, или, как тогда говорили, *застегнутый на все пуговицы*, чем А. А. Громыко»¹¹.

Чаще всего словами *застегнутый на все пуговицы* характеризуют конкретного человека (или говорят о *застегнутой на все пуговицы* душе). Однако порой ими подчеркиваются принадлежность людей к определенной профессии (юристы, дипломаты, политики) или качества, принимаемые за национальные стереотипы: «Судья должен держаться с достоинством, спокойно, просто, скрывать свое плохое настроение, как говорится, „быть застегнут на все пуговицы“»¹²; «По расхожему мнению, работники прокуратуры представляются чаще сухими, застегнутыми на все пуговицы казенных мундиров людьми, которым не присущи такие качества, как сопереживание, сочувствие, милосердие»¹³; «С первого взгляда англичане кажутся людьми сдержанными и невозмутимыми. Со своими застегнутыми на все пуговицы эмоциями и непоколебимым самообладанием они представляются на редкость надежными и последовательными — как друг

для друга, так и для всего мира. На самом деле в глубине души каждого англичанина кипят необузданные примитивные страсти, которые ему так и не удалось до конца подчинить»¹⁴; «У американцев репутация застегнутых на все пуговицы офисных крыс. Комплимент не сделай, на ноги не посмотри, дверь не открой. Работают по 50–60 часов в неделю и отпуск не берут. Все профессиональны до скрежета в зубах»¹⁵; «Советский народ, застегнутый на все пуговицы, строил коммунизм, который был совсем на горизонте, Горизонт этот, правда, отодвигался все дальше»¹⁶.

Сравнительно часто к выражению «застегнутый на все пуговицы» прибегают при характеристике городов, причем в одних случаях речь идет об архитектуре, в других о жителях города: «Петербург — это имперский город, застегнутый на все пуговицы, строгий, прекрасный»¹⁷; «Реконструкция исторических зданий и строительство современных не должны приводить к искажению характерного облика старого города, однако всегда есть опасение, что сверкающие фасады новых домов с их высокой арендной платой могут самым причудливым образом отразиться в окнах соседствующих с ними старинных особняков. Застегнутый на все пуговицы город, каковым является Вашингтон, нуждается в таком количестве подобных заведений, какое ему необходимо иметь»¹⁸; «Бельгийский Брюгге, буржуазный и застегнутый на все пуговицы»¹⁹; «При слове Лондон перед глазами немедленно возникают туманы, смоги, дожди, чопорные джентльмены в шляпах и с тросточками, сухощавые сдержанные англичанки. Что называется, застегнутые на все пуговицы. Деловой и бездушный Сити, бедные сироты»²⁰.

В последние годы отчетливо проявилась тенденция расширения границ употребления рассматриваемого выражения. Оно стало применяться с целью оценки (чаще скептической или отрицательной) разного рода явлений, фактов или жизненных обстоятельств: «19 сентября 2007. Парламентская кампания не обещает быть искрометной. Российская политика застегнута на все пуговицы. Ничего яркого, остроумного, да просто живого на предвыборных подмостках нам, скорее всего, не покажут»²¹; «Событийная картина максимально полная, время программы сжато до предела, кажется, что в ней тесно от сюжетов. Но в результате возникает парадный портрет застегнутой на все пуговицы, причесанной, бодро улыбающейся страны. Сюжетов, которые рассказывают о другой, депрессивной, не нашедшей себя в нынешнем времени России, в „Вестях“ нет»²²; «В начале июня президент подписал Закон „О государственном языке“. Позади десять лет дебатов и согласований. Отныне русский язык застегнут на все пу-

говицы и одет в строгий костюм государственного служащего. Но на глаза почему-то попадаются одни прорехи...»²³. В современных текстах можно прочитать о том, что люди, ищущие работу, часто говорят *застегнутым на все пуговицы* голосом, что можно полакомиться *застегнутым на все пуговицы* тортиком, что бывают *застегнутые на все пуговицы* страховые компании и футбольные команды, сайты в интернете, кинофильмы, симфонические построения и фестивали, что существуют «застегнутый на все пуговицы профессионализм»²⁴ и «петербургская школа русской поэзии в ее герметическом, застегнутом на все пуговицы дистиллированном изводе»²⁵.

Полученные из разных источников (статьи в СМИ, научно-популярная и художественная литература, опросы студентов) результаты позволяют сделать вывод: сфера употребления и количество оттенков значений выражения *застегнутый на все пуговицы* гораздо шире, чем это зафиксировано в словарях. Сложно предугадать, в каких сочетаниях и контекстах в дальнейшем будет употребляться это выражение, многое будет зависеть от «языкового вкуса эпохи» и индивидуальных языковых вкусов, однако нельзя не отметить, что некоторые из наметившихся в последнее время тенденций являются не чем иным, как нарушением норм русского литературного языка.

Примечания

- ¹ Большой академический словарь русского языка. СПб., 2006. Т. 6. С. 517.
- ² Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1996. С. 215.
- ³ Словарь синонимов на Академике. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/49211/застегнутый
- ⁴ Ищем выход...: Ельцин: личность в политике. URL: <http://www.echo.msk.ru/programs/exit/51246/>
- ⁵ Тумакова И. Как стать вице-премьером // Известия. 27.02. 2007.
- ⁶ Дьявольский Мастер // Московский комсомолец. 12.10.2008.
- ⁷ Басинский П. Максим Горький. Миф и биография. М., 2008. С. 8.
- ⁸ Аугусто Пиночет Угарте. URL: http://belopolye.narod.ru/known_people/november/pinochet.htm.
- ⁹ Лебедев В. К. «Человек в футляре» // Мир русского слова. 2012. № 1.
- ¹⁰ <http://ravik-06.livejournal.com/397626.html>
- ¹¹ Громько А. Гигант, которому удалось выжить. URL: <http://dokonline.com>
- ¹² Кобликов А. С. Юридическая этика. URL: http://society.polbu.ru/koblikov_legaethics/ch36_iii.html
- ¹³ Поистине родительское тепло. URL: <http://www.pravda.ru/districts/volga/24-05-2001/867805-0/>
- ¹⁴ Майол Э., Милстед Д. Эти странные англичане. URL: http://www.koob.ru/maiol_milsted/yeti_strannie_anglichane

- ¹⁵ http://shealek.narod.ru/fun_american_interview.html
- ¹⁶ <http://passion.germaniaplus.de/tag/romuald-iodko>
- ¹⁷ http://clubs.ya.ru/4611686018427396531/replies.xml?item_no=35627
- ¹⁸ Вашингтон. URL: <http://www.itswashington.com/history1.html>
- ¹⁹ Амстердам. URL: <http://www.ostrov-evropa.ru/amsterdam.php>
- ²⁰ Лондон. URL: <http://knigi.fyf.ru/books-261426198193-86.html>
- ²¹ Выжутович В. «Большие» и «маленькие» // Новые известия. 19.09.2007
- ²² Григорьев А. Начинаем бег на месте // Русский курьер. 05.03. 2007.
- ²³ Шеваров Д. Урок русского языка дает... государство // Первое сентября. 03.08.2005.
- ²⁴ <http://vi-polyakova.livejournal.com/112119.html>
- ²⁵ Куллэ Виктор. Внутренняя отвига // Новый мир. 2006. № 6. С. 180.

Пинежанинова Наталья Павловна
 Санкт-Петербургский государственный университет

ПРОДУКТИВНОСТЬ ОДНОГО ИЗ ЗНАЧЕНИЙ ПРИСТАВКИ ЗА- В СОВРЕМЕННЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ НОВООБРАЗОВАНИЯХ

Поводом для обсуждения представленной темы послужили многочисленные публикации, появившиеся в последние полгода в СМИ:

– В Петербурге кортеж Путина **загудели** стоящие в пробке водители¹;
 – Петербургские водители **забибикали** Путина, напомнив свист в «Олимпийском» (20 января 2012)²;

– Петербургские водители **«забибикали»** машину председателя правительства России Владимира Путина во время его визита в Санкт-Петербург на торжества, посвященные столетию Российского футбольного союза³;

– Медведева **забибикали** возле храма⁴;

– *Весь инет кишит этим роликом и разговорами о том, что Путина **засвистели**, когда он речь толкал⁵;*

– *А-а-а! Вот, оказывается, как!!! Почему **засвистывали** Путина: «У молодежи мода такая появилась, кумиров встречать свистом»⁶.*

Фразы, содержащие эти приставочные глаголы, бесспорно, понятны носителям языка, но не вполне ясны иностранцам, поскольку сами глаголы, получающие новое значение в таких контекстах не интерпретируются существующими словарями и не описаны в работах по приставочному глагольному словообразованию.

Одной из задач РКИ, как известно, является объяснение механизма порождения и понимания новых слов, причем независимо от того, войдут ли они в последующем в словарь или их существование ограничится рамками текста, в котором они однажды встретились.

Значения приставки *за-* в указанных выше глаголах связаны между собой некоторой общей частью значений, которая может быть сформулирована как абстрактное «инвариантное» значение. Из приведенных выше контекстов можно выделить глаголы с изначально несвойственной этой

группе категорией переходности: *засвистывать/засвистеть, загудеть, забибикать, (кого? что?)* — приобретающих новое семантическое значение «шумом выразить коллективное протестное отношение» и широко используемое в последнее время в языке СМИ. Глаголы в этом значении еще не вполне освободились от окказиональности, о чем говорит графическое оформление — иногда они заключены в кавычки, иногда используются без кавычек.

Семантическая новизна всегда привлекательна для СМИ, поэтому глаголы этой группы обычно выносятся в заголовок, затем повторяются в тексте, получая тем самым значение ключевого слова. Актуализация этого значения обусловлена изменениями в жизни общества. Для последнего времени характерна переоценка ценностей и связанный с этим процессом всплеск неодобрительного отношения к разным негативно воспринимаемым коллективным сознанием реалиям нашего времени, поэтому активизировалось употребление слов с такой семантикой. Однако, возникает, как минимум, два вопроса, которые хотелось бы обсудить с связи с выделением нового значения: 1) насколько продуктивно это значение приставки *за-* в непереходных глаголах, приобретающих объектную отнесенность; 2) является ли отмеченное семантическое значение отдельным словообразовательным значением или более узкой семантической единицей — семантическим подтипом в рамках типа.

Продуктивность словообразовательного типа — это его способность служить образцом для производства слов. Тип, по которому в современном литературном языке образуются новые слова, является продуктивным, а ряд слов, к нему относящихся, незамкнутым. В этом случае продуктивность зависит от возможности включения в этот ряд новых глаголов, обозначающих протестное воздействие шумом. Можно предположить, что ряд глаголов с такой семантикой может расширить рассматриваемую группу.

С постсоветских времен известно значение глагола *захлопать*. Так, в словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой: ***захлопать*** — 2. кого (что). Хлопками, шумом заставить замолчать (разг.). 3. оратора. || несов. *захлопывать*, -аю, -аешь (ко 2 знач.)⁷. В Толковом словаре Т. Ф. Ефремовой ***захлопать*** — II сов. перех. разг. Прервать кого либо хлопками, аплодисментами⁸. Слово с этим значением широко используется и сейчас:

- Обвинителя по делу Беляцкого ***захлопали*** в здании суда⁹;
- Лукашенко рассказал, как Белоруссию ставят на колени. Его ***не захлопали***¹⁰;

– *Слушания по реновации «хрущевок»: жители «захлопали» английского архитектора*¹¹;

– *В Могилеве «захлопали» милицию*¹².

Глагол *захлопать* (кого?) с учетом его частного значения (*‘Хлопками, шумом заставить замолчать’* и *‘Прервать кого либо хлопками, аплодисментами’*) можно отнести к рассматриваемому нами семантическому инварианту «шумом выразить коллективное протестное отношение», но, вместе с тем, в этом случае стоит отметить и расширенное значение — намеренное создание препятствия, помехи публичной речи путем доведения общепринятых приветственно-одобрительных аплодисментов до противоположного состояния — выражения коллективного протестного настроения.

В Интернете постоянным стало использование еще одного новообразования — *запикать* (что?):

– *Запикать мат* (107 раз на 10 страницах поисковой системы Google)

– *К. Ларина: Я могу запикать эти слова в то время, когда ты будешь их произносить*¹³ (Из интервью).

– *Как «запикать» фильм?*

*Ребенок подрастает — и хошь, не хошь, а дабы ему быть «в теме» со сверстниками, придется позволить знакомиться с продукцией Голливуда. В связи с этим вопрос — можно ли в «домашних условиях» у файлов с фильмами «заглушить» звуковую дорожку в нескольких местах с сортирным юмором? <...> Запикать можно все*¹⁴ (Из статьи).

Из этих контекстов легко определяется значение глагола *запикать* — *заглушить нежелательные слова (обычно ненормативную лексику), т. е. можно сказать, что этот глагол тоже может иметь значение «намеренное создание препятствия, помехи», как и глагол захлопать, и в нем тоже содержится семантический компонент «выражение протеста».*

Рассмотрим значение еще одного глагола — *заболтать*. В словарях отражено значение: *заболтать* (кого?) — *утомить пустым разговором, болтовней*¹⁵, но в последнее время это слово используется в СМИ в другом значении, отраженном в Словаре русского арго — **1.** *Повторять одно и то же, обесценивать слова.* **2.** *Не проникать в глубину авторского текста; неверно интерпретировать оригинал*¹⁶. Приведем некоторые примеры:

– *Как заболтать стресс*¹⁷;

– *Не дадим заболтать модернизацию*¹⁸;

– *Как заболтать протест бесправный*¹⁹;

– *Как заболтать любую проблему*²⁰.

В этих контекстах глагол *заболтать* (что?) (*обесценивать слова* и в особенности — *неверно интерпретировать оригинал*) тоже приобретает значение «создание препятствия, помехи» для уяснения слов, фактов или явлений, как и перечисленные выше, но при этом следует отметить выраженную в слове негативную оценочную семантику.

Широко используется в СМИ также слово *замолчать* (что?). В Новом словаре Т. Ф. Ефремовой отмечен лишь глагол несов. вида *замалчивать*, несов. перех. разг. *Умышленно не упоминать о ком-л., чем-л., скрывать что-л.*²¹ В современном употреблении обычно используется глагол совершенного вида. В семантике этого глагола есть значение «намеренное создание препятствия, помехи» для важной информации, а также негативная оценочность:

- Телевизионщики **«замолчали»** протестный митинг²²;
- Революция, которую все **«замолчали»**²³;
- Самое главное: со смертью Богданова пресеклись необычайно плодотворные идеи. Сторонники его взглядов в нашей стране затаились, а противники ошельмовали или **замолчали** его достижения²⁴.

Итак, можно отметить активное использование в последнее время в языке СМИ новых значений глаголов с приставкой *за-*: *запикать*, *замолчать*, *заболтать* (что?) и *засвистывать/засвистеть*, *захлопать*, *загудеть*, *забибикать* (кого? что?). При этом значение глаголов *замолчать*, *заболтать*, *захлопать* отражено в современных словарях, а семантика глаголов *запикать*, *засвистеть*, *загудеть*, *забибикать* (кого? что?) еще не описана в словарях.

Словарное описание связано со вторым вопросом: является ли отмеченное семантическое значение отдельным словообразовательным значением или более узкой семантической единицей — семантическим подтипом в рамках типа. При этом следует отметить, что в грамматическом описании количество частных словообразовательных значений внутри типов принципиально не ограничено; этих типов может быть больше или меньше.

В «Грамматике–80» выделены 10 типов значения глагольной приставки *за-*. Можно сопоставить с рассматриваемой нами группой глаголов 4-й тип, отмеченный в Грамматике: 4) **Глаголы со знач. «довести кого-что-л. до нежелательного состояния (негодности, утомления, исчерпанности) посредством действия, названного мотивирующим глаголом»**: *заводить* ('долго вода, довести до утомления'), *заговорить*, *загонять*, *задергать*, *задрознить*, *заездить*, *закатать*, *закормить*, *закупать*, *заласкать*, *залечить*, *заносить*, *заучить* (все — разг.). У многих глаголов знач. дове-

дения до нежелательного состояния выражается мотивирующей основой: *загубить, задушить, заморить, заморочить, замучить*. Тип продуктивен; *оказ.*: Он так всё затеоретизировал (М. Львовский); *зарегламентировать (газ.)*; *свой талант инженера я засидел в канцеляриях (Л. Волынский)*. **Все глаголы — переходные; они управляют вин. п. названия того, кто (что) приводится в состояние:** *загонять лошадь, залечить больного, затаскать пиджак*²⁵.

В Викисловаре выделено 8 типов, наиболее близкий по семантике будет 7-й тип со значением **создания преграды, препятствия, помехи:** *забаррикадировать, загромоздить, забаллотировать*²⁶.

Можно предположить, что рассматриваемая группа глаголов *заникать, замолчать, заболтать (что?), засвистывать / засвистеть, захлопать (кого?)* имеет семантический инвариант «создание преграды, помехи», вместе с тем, глаголы *засвистывать / засвистеть, захлопать, загудеть, забибикать (кого? что?)* имеют собственное значение — «шумом выразить коллективное протестное отношение». Если попытаться объединить их в один семантический тип, то общим значением будет создание помехи, препятствия в качестве выражения несогласия или протестного отношения, а способы выражения этого несогласия — различные виды шума или замалчивание — можно рассматривать как частные значения. Вопрос о семантическом типе и продуктивности модели тесно связан с дальнейшей разработкой системной теории для семантической грамматики.

Однако кроме вопросов, связанных с количеством значений приставки и критериями их различия или объединения, с неизбежностью возникают и другие, решение которых могло бы быть полезно для описания РКИ — это вопросы, связанные с семантическим и видовым соотношением этих глаголов, с ограничениями в сочетаемости и особенностями категории переходности, с определением стилового диапазона, с отражением национального менталитета, а также способами перевода на другие языки.

Появление работ, посвященных грамматико-семантическим свойствам одной приставки (М. А. Кронгауз «Приставки и глаголы: грамматика сочетаемости»²⁷, где на примере фрагментов семантического описания приставки *про-* демонстрируется системность ее значений), возможно, станет стимулом для написания специальной работы, посвященной приставке *за-*.

Примечания

¹ http://naviny.by/rubrics/society/2011/11/24/ic_media_video_116_6221/

-
- ² http://piter.tv/event/putina_zabibikali_v_pete/
- ³ <http://www.gazeta.spb.ru/637148-1/>
- ⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=kJLwEA8rI2I>
- ⁵ <http://www.vidachok.com/2011/11/21/51928/>
- ⁶ <http://ura.ru/content/svrd/02-12-2011/news/1052137496.html>
- ⁷ *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М., 1992. URL: <http://ozhegov.info/slovar/>
- ⁸ *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М., 2000. URL: <http://www.efremova.info/>
- ⁹ http://naviny.by/rubrics/society/2011/11/24/ic_media_video_116_6221/
- ¹⁰ <http://www.pravda.com.ua/rus/news/2011/07/3/6352895/>
- ¹¹ http://www.mr7.ru/news/society/story_43157.html
- ¹² <http://charter97.org/ru/news/2011/7/6/40311/>
- ¹³ <http://www.echo.msk.ru/programs/kulshok/754766-echo/>
- ¹⁴ <http://alef.nnov.org/lytdybxrdjt/3054256.html>
- ¹⁵ *Ефремова Т. Ф.* Указ. соч.
- ¹⁶ *Елистратов В. С.* Словарь русского арго: Материалы 1980-1990 гг.: Около 9000 слов, 3000 идиоматических выражений. М.: Русские словари, 2000. URL: <http://www.slovari.ru/default.aspx?p=224>
- ¹⁷ <http://www.toptrening.ru/articles/625/>
- ¹⁸ <http://kremlingremlin.ru/2011/02/21/ne-dadim-zaboltat-modernizaciyu/>
- ¹⁹ <http://www.iarex.ru/print/22459.html>
- ²⁰ <http://www.echo.msk.ru/news/790708-echo.html>
- ²¹ *Ефремова Т. Ф.* Указ. соч.
- ²² <http://www.e-vid.ru/index-m-192-p-63-article-39115.htm>
- ²³ <http://vgil.livejournal.com/1543489.html>
- ²⁴ <http://www.litmir.net/br/?b=49829>
- ²⁵ <http://rusgram.narod.ru/>
- ²⁶ <http://ru.wiktionary.org/wiki>
- ²⁷ http://lpcs.math.msu.su/~uspensky/journals/siio/34/34_02_KRONHS.pdf

Полупан Ксения Евгеньевна
 Санкт-Петербургский государственный университет

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПРЕДОСТЕРЕЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В русском языке предостережение выражается с помощью различных конструкций. Прежде всего, это отрицательный императив СВ. В этой конструкции фигурируют глаголы и более или менее устойчивые глагольные словосочетания следующей семантики:

– нанесения физического вреда себе/другому лицу (*Не оцарапайся!; Не застуди горло!; Не наступи мне/ему на ногу!* и др.);

– причинения морально-психологического ущерба себе/другому лицу (*Не проболтайся/проговорись!; Не упусти свой шанс!; Не прогляди/прозевай/проморгай /прошлять что-либо!; Не сглупи!; Не останься у разбитого корыта/в дураках/ни с чем!* и др.);

– нанесения вреда имуществу (своему/другого лица) (*Не помни пиджак!; Не приклей обои к полу!; Не смахни стакан со стола!; Не поцарапай стекло!* и др.);

– совершения действия, могущего повлечь за собой потенциальную опасность (*Не отстань от группы!; Не засни на лекции!; Не заплыви слишком глубоко!* и др.).

Помимо конструкции «императив СВ с *не*», предостережение может выражаться инфинитивом и сослагательным наклонением СВ (*Как бы тебе не опоздать, Как бы ты не простудился*)¹. На наличие данной семантики могут указывать оценочные квалификаторы *опасно, рискованно* и т. п.; «номинативно-предупредительные высказывания» типа «*Бомба!..*» и «номинативные высказывания с императивной предпосылкой» типа «*Там яд*»².

В. С. Храковский отмечает предостерегающее значение конструкций *Не пей, заболеешь!; Смотри, упадёшь!; Осторожно, лужа!* и др.³ Вариант выражения предостережения со словом «*осторожно*» особенно распространен в устной речи: *Осторожно, машина!; Осторожно, скользко!* или просто *Осторожно!* (часто сама ситуация подсказывает, чего следует остерегаться).

Н. Р. Добрушина утверждает, что предостережение может выражаться как СВ, так и НСВ. С одной стороны: *Не простудись; Смотри, упадёшь; Смотри, чтобы у тебя не упало; Будь осторожен, а то упадёшь; Осторожно, упадёшь; Аккуратнее, а то упадёшь* и др. С другой стороны: *Смотри, не пей холодную воду; Смотри, не бери папину чашку; Смотри, веди себя хорошо* и др.⁴

Таким образом, в русском языке существует множество способов выражения семантики предостережения. Поскольку, по словам М. В. Емельяновой, «в устной речи реципиент может без труда разграничить самые тонкие оттенки побуждения»⁵, то и спектр грамматических форм выражения той или иной интенции очень высок. Ключевым фактором распознавания слушающим интенции говорящего, таким образом, признается не грамматическая, а интонационная структура высказывания.

Классически интонация предостережения предполагает повышение и последующее понижение тона на ударной части: *Осторожно, машина! Смотри, упадёшь!* Это в целом соответствует ИК-3, характерной для вопроса без вопросительного слова: *Они уже уехали в Москву? Вы видели этот памятник?* Интонация предостережения отличается отсутствием категоричности, свойственной запрету и угрозе; в общем ее можно охарактеризовать как встревоженно-заботливую. Даже простое междометие вроде *Ах!* или *Ой!* может, будучи произнесено с соответствующей интонацией, выражать предостережение.

Предостережение имеет логическую структуру, которую можно представить так: Действие 1 (Д1) → Действие 2 (Д2), где Д1 — неосторожное / необдуманное / неоправданное действие, а Д2 — его негативные последствия.

Зависимость между теми или иными Д1 и Д2 нередко отражается в поговорках. В поговорку входят, как правило, наиболее частые ошибки людей. Большинство поговорок отражают типичные ситуации, которые, «несмотря на их высокую частотность, имеют в себе нечто такое, что продолжает провоцировать людей на повторение опрометчивых действий (ср., к примеру, рискованность, но, несмотря на это, неискоренимость поступков, продиктованных жадностью, завистью, амбициями, тщеславием и т. п.)»⁶. Так некогда высказанное в речи предостережение становится поговоркой, а значит, единицей языка.

«*Паремии* по своей сути предназначены для выражения мыслей о ценностях мира. Они *должны* представлять собой систему ориентиров, помогающих человеку выбрать наиболее рациональный тип поведения в самых разнообразных жизненных ситуациях, *предостеречь* его от ошибок, опре-

делить правила взаимоотношений с другими людьми»⁷. Ту же идею в отношении пословиц английского языка высказывает Н. Норрик — автор наиболее раннего исследования о превентивной семантике пословиц. Автор называет данную семантику “*general warning*” — «общее предостережение»⁸.

Предостережение является элементом языкового значения пословицы, а не только ее референциального смысла, зависящего от ситуации употребления. Паремии *сами по себе*, без контекстов их конкретных употреблений, «*по своей сути*» призваны предостерегать любого человека, в словарный запас которого они входят. Поэтому многие пословицы не только способны выражать интенцию предостережения в речи, но и репрезентируют в языковой системе одноимённый концепт.

Формальные логико-грамматические признаки, по которым можно отнести пословицу к числу репрезентантов концепта «предостережение», таковы:

1) наличие эксплицитного или имплицитного указания на причинно-следственную связь между некими Действием 1 (Д1) и Действием 2 (Д2) (где Д1 — неосторожное/необдуманное/неоправданное действие, а Д2 — его негативное последствие);

2) способность аналогичной грамматической конструкции в непроизвольной речи выражать предостережение как речевую интенцию⁹.

Нами выделены 8 *пластов пословиц-предостережений* в зависимости от близости к ядру концепта и одновременно от легкости/трудности восприятия их предостерегающей семантики.

1. Тип **Не рой другому яму: сам в неё попадёшь** (Д1 выражено императивом с отрицанием; Д2 (или антонимичное ему) выражено глаголом в форме будущего времени).

2. Тип **Поспешишь — людей насмешишь** (Д1 и Д2 выражено глаголами в будущем времени).

3. Тип **На чужом несчастье своего счастья не построишь** (указание на Д1 выражено не глаголом либо вообще не выражено, Д2 выражено глаголом в будущем времени).

4. Тип **Любопытной Варваре на базаре нос оторвали** (есть указание на Д1 и на Д2, но нет формального указания на будущее время. Д1 и Д2 могут выражаться не только глаголами).

5. Тип **Не в свои сани не садись** (Д1 выражено отрицательным императивом либо формой 3 л., мн. ч., наст. вр. глагола. Д2 не выражено).

6. Тип **Семь раз отмерь, один раз отрежь** (Действие, противоположное по смыслу Д1, выражено утвердительным императивом).

7. Тип *Бережёного Бог бережёт* (без использования императива выражается действие, противоположное по смыслу Д1; Д2 может быть выражено или не выражено).

8. Тип *Не всё то золото, что блестит* (и Д1, и Д2 только подразумеваются, например, Д1 — покупаться на всё, что блестит; Д2 — разочароваться, обнаружив, что это не золото)¹⁰.

Рассмотрев различные способы выражения предостережения в русском языке, следует сказать несколько слов относительно процесса обучения РКИ. Представляется целесообразным строить обучение вокруг единого семантического центра, в нашем случае, это семантика предостережения. Следуя принципам функциональности и концентризма в подаче материала, необходимо постепенно расширять круг изучаемых способов выражения рассматриваемой семантики от основного, центрального (в данном случае, НЕ + императив СВ) к более периферическим, а также двигаться от анализа собственно предостережения в языке и речи к смежным с предостережением интенциям, выражаемым, в том числе, с помощью пословиц.

Примечания

- ¹ Храковский В. С. Императивные формы НСВ и СВ в русском языке и их употребление // *Russian Linguistics*. 1988. № 12. С. 272–274.
- ² Функционально-типологические аспекты анализа императива. Ч. 2. Семантика и прагматика повелительных предложений. М., 1990. С. 124–133.
- ³ Храковский В. С. Типология императивных конструкций. СПб., 1992. С. 60–61, 232–233.
- ⁴ Добрушина Н. Р. Грамматические формы и конструкции со значением опасения и предостережения // *Вопросы языкознания*. 2006. № 2. С. 57.
- ⁵ Емельянова М. В. Косвенные речевые акты предупреждения и угрозы в разноструктурных языках // *Чтения, посвященные дням славянской письменности и культуры*: Сб. ст. Чебоксары, 2005. С. 161–165.
- ⁶ Сидорков С. В. Пословично-поговорочные паремии как фактор структурно-смысловой организации дискурса. Ростов-на-Дону, 2003. С. 9.
- ⁷ Савенкова Л. Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты. Ростов-на-Дону, 2002. С. 115.
- ⁸ Norrick N. R. Proverbial Perlocutions: How to Do Things with Proverbs // *Wise Words. Essays on the Proverb* / Ed. by W. Mieder. New York; London, 1994. P. 149.
- ⁹ Полупан К. Е. Формирование лингвокультурологической компетенции на материале паремий, репрезентирующих концепт «предостережение»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011. С. 17.
- ¹⁰ Там же. С. 18.

Сидорова Елена Юрьевна
Санкт-Петербургский государственный университет

О НЕПОЛНОЙ ГЛАГОЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ В РУССКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

Одной из отличительных черт разговорной речи на уровне глагольных единиц является широкое распространение глагольных лексем с переносным значением, не свойственным кодифицированному литературному языку вообще или свойственным в меньшей степени (об этом пишут авторы коллективной монографии под ред. Е. А. Земской, а также авторы монографии, изданной Саратовским университетом, под ред. О. Б. Сиротиной)¹.

Например, глагол *надуть*. Основное значение - 'наполнить воздухом': *надуть шарик*, переносное разговорное значение — 'обмануть': *надуть кого-либо*. При изменении значения могут меняться и грамматические особенности глагола. Так, в первом случае переходность глагола ориентирована на объект неодушевленный (*надуть что*), а во втором случае — на объект одушевленный (*надуть кого*).

В подобных случаях, когда одно из значений многозначного глагола отмечено как специфичное для разговорной речи, помимо семантических и стилистических отличий между данными лексико-семантическими вариантами (ЛСВ) глагола возможно отличие и в составе морфологических парадигм.

Глагол с разговорной семантикой может иметь набор словоформ, не совпадающий с набором словоформ, характерным для данного глагола в других значениях. При этом количество грамматических форм разговорного ЛСВ слова обычно меньше, чем в его исходном нейтральном варианте. Иными словами, глагольная парадигма «разговорного» ЛСВ глагола может быть неполной.

Так, ограниченная парадигма оказывается у глагола *полететь* в значении 'сломаться': *Чайник полетел, компьютер полетел*. Возможны только формы 3 лица. Наиболее частотны формы прошедшего времени, но возможны и формы будущего времени (*Что делать, если полетит компью-*

тер), а также инфинитива (*Я читала на вашем сайте, что это может полететь материнская плата*).

Следует отметить наличие и других значений у глагола *полететь*, имеющих разговорную окраску:

- нарушиться, не осуществиться. *График полетел*.
- лишиться должности, места. *Полететь с работы*².

Можно заметить, что все эти значения объединяет общая семантика какого-либо изменения с негативной оценкой. Сложно определить, что стало основой для появления данных ЛСВ, какой признак лежит в основе метафорического переосмысления, возможно, это признак «быстроты», «неожиданности».

С появлением нового «разговорного» ЛСВ меняется и принадлежность к лексико-семантической группе (ЛСГ). Так, глагол *полететь* в значении 'сломаться' относится к ЛСГ глаголов разрушения, а не к ЛСГ глаголов движения, как исходный вариант. Принадлежность к разным ЛСГ связана с синтаксической валентностью. Так, характерное для глаголов движения указание на направление движения (*Птицы полетели на юг. Вертолет полетел в Москву*) отсутствует при употреблении «разговорного» ЛСВ.

Кроме того, следует отметить, что глагол *полететь* в исходном значении вступает в оппозицию, с одной стороны, как глагол движения по критерию однонаправленное / неоднаправленное движение (*полететь / полетать*), а с другой стороны, он может быть противопоставлен глаголу несовершенного вида *лететь*. Новый ЛСВ глагола не имеет данных парадигматических связей. Его характеризуют только отношения с другими членами ЛСГ глаголов разрушения.

Другой пример, глагол *заливать* имеет разговорное значение 'лгать': *Хорошо заливает, вон как все слушают; Майор заливает по полной*.

Обычно в этой разговорной функции используются преимущественно личные формы данного глагола (наиболее частотны формы настоящего и прошедшего времени), но возможен и инфинитив: *И нечего тут заливать!*

Императив, как правило, употребляется с отрицанием: *Ладно-ладно, — говорят, — ты нам не заливай!* (Г. Горин. Когда горит душа (1974–1984)); или с оттенком иронии: *Ага, заливай...*

«Разговорный» ЛСВ глагола *заливать* вступает в особые синтаксические отношения. Возможно появление зависимого слова со значением объекта речи «О чем?», «Про что?» или придаточного изъяснительного

предложения (...заливает, что...), возможно также появление зависимого слова со значением адресата речи «Кому?»: Я им про тебя всякую чушь **заливал**; Вадик **заливает о концерте**. (А. Геласимов. Ты можешь (2001)). Оценка может выражаться наречиями: *хорошо заливает, заливает по полной* и др.

Изменение синтагматических отношений связано с изменением парадигматических отношений глагола. Новый ЛСВ попадает в ЛСГ глаголов речи и характеризуется свойственной другим глаголам речи синтаксической валентностью.

Интересно, что «разговорное» значение глагола **заливать** характерно только для несовершенного вида: *Мальчи заливает, что ему 19* (невозможно *залил).

Здесь проявляется одна из характерных особенностей категории вида, отличающая его от других морфологических категорий. Об этом писал В. В. Виноградов³ и другие исследователи (например, А. М. Ломов⁴). Эта особенность заключается в том, что вид сообщает определенную грамматическую характеристику не слову в целом, а конкретному ЛСВ данного слова. В то время как другие морфологические категории (например, падеж, лицо), как правило, ориентированы на слово как на совокупность «родственных» значений, для вида не безразлична семантическая неоднородность, многозначность слова.

Вернемся к примеру глагола **заливать**. Почему в значении ‘говорить неправду’ используется только форма НСВ?

Сравним с синонимами *лгать, врать*. Существуют видовые лексико-грамматические противопоставления *солгать, соврать* (*Он солгал на суде. Оракул наш что молвит, то соврет* (И. А. Крылов)). Главным в семантике совершенного вида, по мнению А. В. Бондарко, является то, что действие предстает как целостное и форма СВ не способна выражать действие в процессе его протекания⁵.

Семантика глагола **заливать** имеет дополнительные оттенки, не просто ‘говорить неправду’, здесь имеется характеристика протекания действия (возможно, это оттенки ‘долго’, ‘стараться делать это эффективно и убедительно’). Таким образом, важным оказывается указание на действие в процессе его протекания, что противоречит семантике совершенного вида.

Что касается исходного значения глагола **заливать**, это обозначение процесса, который стремится к результату: *залить*. В отличие от него разговорное **заливать** — это процесс без результата, длящееся действие,

которое фиксирует слушающий, здесь невозможно: *заливал-заливал* и наконец *залил*, как в случае с нормативным значением. Конкретный факт вранья, событие, обозначается другими глаголами.

Таким образом, с изменением лексического значения меняются синтагматические и парадигматические связи глагола, изменяется состав его морфологических форм и наличие видовых соответствий. Указанные особенности «разговорных» ЛСВ глаголов не всегда находят отражение в лексикографических источниках и могут вызывать трудности у иностранных учащихся, что говорит о необходимости их детального рассмотрения и описания.

Примечания

- ¹ См.: Земская Е. А., Китайгородская М. В., Ширяев Е. Н. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. М., 1981; Разговорная речь в системе функциональных стилей современного русского литературного языка: Лексика / Под ред. О. Б. Сиротиной. Саратов, 1983.
- ² Современный толковый словарь русского языка. СПб., 2006. С. 565.
- ³ Виноградов В. В. Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии // Вопросы теории и истории языка. М., 1952. С. 125.
- ⁴ Ломов А. М. Очерки по русской аспектологии. Воронеж, 1977. С. 17–18.
- ⁵ Бондарко А. В. Вид и время русского глагола (значение и употребление). М., 1971. С. 17.

Швабская Анастасия Витальевна
Санкт-Петербургский государственный университет

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПРОГНОЗ НАРУШЕНИЙ АКЦЕНТУАЦИОННО-РИТМИЧЕСКИХ СТРУКТУР РУССКИХ СЛОВ В РЕЧИ ФИННОВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Изучение взаимодействия систем типологически различных языков в сознании индивида в ситуации билингвизма предполагает сопоставление явлений, существующих в составе компонентов этих языков. В разных языках супraseгментная организация слова формируется разными средствами, в зависимости от строя языка и преобладающего в нём типа знаменательного слова¹. Поскольку контакт языков при овладении иностранным языком протекает в условиях действия языковой интерференции, в речи учащихся происходит нарушение произносительных норм изучаемого языка². В ситуации русско-финского билингвизма отрицательный результат действия акцентуационно-ритмической интерференции связан со спецификой акцентуационно-ритмического оформления слов в типологически различных языках. Русский язык — язык флективного синтетического строя, финский — агглютинирующий по суффиксированному типу язык с полной количественной оппозицией гласных и согласных, который (как это типично у агглютинирующих языков) использует в качестве дополнительного средства словесной просодии сингармонизм, выражающийся в правиле гармонии гласных по ряду.

Поскольку ударение и ритм реализуются на основе индивидуальной специфической языковой базы, есть основания полагать, что акцентуационно-ритмические структуры русских слов в речи финнов будут воспроизводиться с ошибками, спровоцированными характером акцентуационно-ритмических структур финских слов. Прогноз подобных нарушений возможен на основании сопоставительного анализа акцентуационно-ритмических структур слов обоих языков.

Как известно, просодический уровень фонологического компонента языка представляет собой структуру взаимосвязанных и взаимообусловленных подсистем, среди которых традиционно выделяют интонационную,

акцентуационную и ритмическую системы. Сложности в исследовании супraseгментных особенностей речи обусловлены характером взаимодействия компонентов и характеристик данного уровня, которые, являясь конституирующими и коррелятивными одновременно для различных подсистем, несут, при этом, в случае рассмотрения каждой подсистемы, индивидуальную степень значимости и релятивности.

Порой ритмика и акцентуация как подсистемы просодического уровня языка изучаются отдельно, тем не менее, представляется целесообразным рассматривать их в совокупности в силу их тесной связи, поскольку «качественно разные единицы, обуславливающие существование и частично структуру друг друга, реализуются в системе языка как некие обладающие иерархическим рангом группировки»³.

Для прогноза нарушений акцентуационно-ритмических структур русских слов в речи носителей финского языка можно выделить следующие особенности компонентов акцентуационно-ритмической систем русского и финского языков, представленных в табл. 1.

Таблица 1.

Компоненты акцентуационно-ритмических систем русского и финского языков

Параметры сравнения	Русский	Финский
По теории метрического ударения	Язык ямбического строя	Уникальный случай силлабико-хорейного строя
По теории изохронического членения	Тактосчитающий = акцентный ритм: характеризуется различием в длительности слогов, но при этом наблюдаются равные по длительности интервалы между ударными слогами. Минимальная чередующаяся единица — акцентная структура.	Слоговой ритм: слоги = минимальные ритмические единицы, обладающие приблизительно равной длительностью.
Ударение		
1. Место ударения	<ul style="list-style-type: none"> – Свободное (падает на любой слог, на любую морфему) – Подвижное (в пределах морфологической парадигмы падает то на основу, то на окончание) – Морфологизированное (в определённых классах слов тяготеет к определённым морфемам) 	<ul style="list-style-type: none"> – Связанное (первичное ударение всегда падает на первый слог: tí.la, ká.la, pá.r.tu.ri) – Фиксированное (всегда остаётся на первом слоге) – Вторичное ударение: принцип «диподии» — падает на каждый второй слог после первичного ударения (основная схема: ká.las.t`e. le.m`i.nen, `kes.kuš.te.li.sin, tú.le. v`ai.suu.d`e.ssa⁴)

Таблица 1 (Продолжение)

		– Третичное ударение: особая схема вторичного — пропуск лёгкого слога, если последующий слог тяжёлый, кроме тех случаев, когда тяжёлый слог финальный (ká.las.te.l`em.me, íl.moit.t`au.tu.mi.s`es.ta ⁵)
2. Фонетические корреляты ударения	<ul style="list-style-type: none"> – Количество — доминантный признак (гласный под ударением всегда долгий) – Интенсивность (вторичный признак — ударный слог отличается повышенным артикуляторным напряжением) – Качество гласного под ударением (никогда не редуцируется и редукция в безударных слогах в зависимости от положения по отношению к ударению) 	<ul style="list-style-type: none"> – Интенсивность — основной коррелят (гласные под ударением произносятся с большим артикуляторным напряжением) – Количество: а) Первичное ударение провоцирует большую длительность сегментов, дополнительно к изначальной длительности; б) Вторичное ударение проявляет чувствительность по отношению к весу слога
3. Функция ударения	<ul style="list-style-type: none"> – Смыслоидентифицирующая (ударение способствует идентификации именно этой словоформы) – Делимитативная (маркирует границы слов и фонетических слов) – Словообразовательная (ударение является вспомогательным средством при словообразовании и словоизменении наряду с аффиксацией) 	Делимитативная (первичное ударение сигнализирует начало слова, вторичное — конец)
Особенности сегментного строя, влияющие на акцентуационно-ритмическую структуру слова	<ul style="list-style-type: none"> – Количественная редукция гласных в безударных слогах (нормальная длительность гласного под ударением, 1-я и 2-я степени редукции в зависимости от положения относительно ударного слога) – Качественная редукция в безударных позициях – Отсутствует противопоставление фонем по долготе-краткости, двойные согласные представлены сравнительно ограниченно, но существуют специфические кластеры согласных 	<ul style="list-style-type: none"> – Редукция гласных практически отсутствует – Развитая количественная оппозиция как гласных, так и согласных. Долгота фонологична и выполняет смыслоразличительную функцию (tuli – tuuli – tullii). Согласные геминаты и долгие гласные, а также их последовательности являются специфической особенностью звуковой системы – Внешнее сандхи, оформленное в виде удвоенного согласного на границе слов и аналогичное внутреннее сандхи на границе морфем

Таблица 1 (Окончание)

		– Для финских слов характерны специфические последовательности долгих гласных (сочетание долгого и краткого в составе группы) и согласных геминат (gajattomuudessa, suunnittelmiin)
Клитики	Проклитико-энклитический ритм обусловлен тем, что словесное ударение может объединять в одно фонетической слово несколько слов. В комбинации из знаменательного и служебного слова ударение может принять любой его компонент (на руки, на́ руки, ушёл было)	В финском под клитиками понимаются различные частицы, присоединяющиеся к словоформе в виде энклитиков, в результате чего ритм устанавливается такой же, как и в многосложных словах (opiskelijatkin, sinähän). В ряде других случаев предлог, другая частица или же форма глагола, при присоединении энклитики теряют конечный согласный основы или же последний слог (näen+mä=näemmä, että=en = etten, vaikka+ei = vaikkei).

Подобные различия в характеристиках и функциях компонентов, формирующих акцентуационно-ритмическую систему русского и финского языков, обуславливают характер нарушений при реализации носителями финского языка акцентуационно-ритмических структур русских слов.

Прогнозируемые нарушения.

1. Замена фонетических коррелятов русского ударения (предположительно, доминантным признаком станет динамичность, а не долгота ударного гласного).

2. Неправильный выбор ударного слога (лексическая и грамматическая обусловленность русского ударения вызовет трудности у финских учащихся).

3. Чрезмерная редукция гласных в безударных слогах, вследствие чего может произойти минус-сегментация.

4. Нарушения, связанные с длительностью и качеством русских гласных, как, например, недостаточная редукция, а также несоблюдение правил фонемного чередования в безударных слогах.

5. Возникновение градации ударности в русских многосложных словах в речи финнов за счёт переноса ритма нечётных ударных слогов.

6. Нарушение проклитико-энклитического ритма — ошибочный выбор компонента фонетического слова, который должен принять ударение по причине широкой вариативности сочетаний проклитик и энклитик в русском языке. Русские фонетические слова могут получать вторичные ударения по принципу многосложных финских слов.

7. Нарушения акцентуационно-ритмической структуры русских слов с побочным ударением (для финского языка характерны многосложные, исключительно длинные композиты: *yhteistyöjärjestöpuolueeksi, taidetoimikunta, perustavanlaatuinen, tervetuliaisistilaisuuteen*, и можно предположить, что комбинация стандартного ритма нечётных слогов и побочных (но первичных в каждой основе) ударений последующих основ вызовет нарушения акцентуационно-ритмической структуры русских слов с побочным ударением).

8. Нарушение акцентуационно-ритмической структуры фонетических слов вследствие возникновения геминат на границе русских слов.

Анализ компонентов акцентуационно-ритмических систем русского и финского языков позволяет выявить отличия, которые в дальнейшем послужат материалом для контрастивных исследований фонетических систем типологически несходных языков. Полученные результаты будут полезны при разработке эффективных методик обучения фонетике русского и финского языков.

Примечания

¹ Зубкова Л. Г. Принцип знака в системе языка. М., 2010. С. 301.

² 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. 294.

³ Касевич В. Б. Фонологические проблемы общего и восточного языкознания. М., 1983. С. 428.

⁴ Anttila A. Word Stress in Finnish // Linguistic Society of America. Anaheim, CA, 4–7 January. Stanford University, 2007.

⁵ Ibid.

Язык. Культура. Текст

Белокопытова Анна Владимировна
Санкт-Петербургский государственный университет

ЛЕКСИКОД «ЦВЕТЫ» В АСПЕКТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Термин «лексикод» появился в рамках семиотики и был введён в научный обиход Умберто Эко. Впервые данное понятие упоминается в его книге «Отсутствующая структура».

Эко выделяет коды и лексикоды, соотносящиеся с понятиями денотации и коннотации. Он говорит о том, что «в то время как исходные денотативные значения устанавливаются кодом, значения зависят от вторичных кодов, или лексикодов»¹. Код воздвигает из символов систему различий и оппозиций и закрепляет правила их сочетания, а коннотативный лексикод приписывает другие смыслы означаемым денотативного кода, но использует правила артикуляции, предусмотренные последним².

Следует также упомянуть понятия «культурный код» и «лингвокультурный код». Термин «культурный код» (или «код культуры») фигурирует в работах многих исследователей, в частности, Ю. М. Лотмана и В. В. Красных, которая определяет «код культуры» как «сетку», которую культура «набрасывает» на окружающий мир, членит, категоризирует, структурирует и оценивает его³. Таким образом, культурные коды связаны с архетипическими представлениями и глубинными слоями культурного пространства.

Понятие «лингвокультурный код» появилось относительно недавно и пока не получило широкого распространения. Исследователи определяют это явление как «симбиоз вербального и культурного кодов»⁴. Культурные коды формируют определенные фрагменты картины мира, которые объединяют представления человека о наделенных культурными смыслами реалиях. Вербальный код — это сам язык, посредством которого отражаются эти культурные смыслы. Таким образом, лингвокультурный код с помощью языка аккумулирует и транслирует культурно значимую информацию.

Появление данного термина связано с тем, что понятия «культурный код» и «лексикод» стали более подробно изучаться с позиций лингвокультурологии. Термин «лексикод» изучается главным образом с позиций

семиотики. В нашей работе мы используем оба термина. Однако лингвокультурный код для нас — более широкое понятие. В него входят прямые и переносные значения слов. Он состоит из символов, метафор, сравнений, коннотаций.

Наше исследование посвящено лексикоду «цветы», т. е. совокупности лексических обозначений выбранной предметной сферы и лингвокультурно значимых смыслов, соотносящихся с данными понятиями.

Интересным является факт существования ранее так называемого языка цветов, являющегося ярким примером лексикода. В нём фигурируют символические значения цветов.

Акт преподнесения цветка выступал как коммуникативное сообщение, подчиняющееся довольно строгим правилам. Каждому денотату соответствовал определённый символ, у которого было своё место в системе.

В XIX — начале XX века существовала специальная литература, посвящённая «языку цветов», в которой фиксировались символические значения цветов.

Приведём некоторые примеры из подобных книг, изданных в начале XX века (1903 и 1905 годы). Красная роза обозначает страстную любовь, восхищение красотой. Лилия символизирует невинность, и один из авторов указывает на следующее символическое значение этого цветка: «Белая лилия — я молюсь на тебя, ты сама невинность»⁵.

Ромашка связана с любовными страданиями и сомнениями: «Любовь облегчает страдания»⁶, «Ты никогда не любил меня истинно»⁷.

Василёк символизирует скромность и обозначает следующее: «Если ты сохраняешь чистое сердце, к чему украшения?»⁸ и «Довольство лучше богатства»⁹.

В современной культурной традиции в России понятие «язык цветов» не является столь значимым и важным, как в прошлые века. В настоящее время этим «языком» уже не пользуются в той же мере, как, например, 150–200 лет назад. Однако некоторые символические и коннотативные значения сохранились.

Помимо символов в состав лингвокультурного кода входят метафоры и сравнения. В метафорическом плане характерен перенос «цветок-человек» (например, красивую девушку или женщину называют розой, а милую скромную девушку, как правило, с русыми волосами, сравнивают с ромашкой), стыдливую женщину можно назвать мимозой, а продажных женщин называли камелиями (например, у Достоевского: «нахальное лицо продажной камелии из француженок»)¹⁰.

Названия цветов и производные от них прилагательные используются также при описании внешности человека (например, *васильковые глаза; покраснел, как тюльпан, как пион; на личике нежном розы поблекли; лицо, бледное, как чистая лилия; фиалки глаз; иногда встречается фиалковый нос*).

Как упоминалось ранее, код представляет собой определённую систему. В результате лингвокультурологического анализа можно выделить некоторые признаки, благодаря которым формируется коннотативное значение единицы. Например, цвет и место произрастания. В частности, красный цвет традиционно связан с символикой любви (и в некоторых случаях крови), белый — чистоты и невинности. В русском языковом сознании полевые цветы воспринимаются как символ Родины, их названия обладают, как правило, мелиоративными коннотациями.

Таким образом, нам представляется, что понятия «лексикод», «культурный код» и «лингвокультурный код» заслуживают более тщательного изучения в аспекте лингвокультурологии, так как могут выявить национально-культурные особенности восприятия окружающего мира представителями определённого этноса.

С сожалением приходится констатировать, что данный лингвокультурный код, который можно назвать традиционным, архетипическим, в данное время ослабевает, наблюдаются некоторые потери, что свидетельствует об определённой культурной ситуации.

Примечания

¹ Эко У. Отсутствующая структура. СПб., 2004. С. 71.

² Там же. С. 85.

³ Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М., 2003. С. 297.

⁴ Киреева И. И. Структурно-семантические и прагматические характеристики английского лингвокультурного кода «Флора»: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2008. С. 3.

⁵ Быков А. А. Язык цветов (Язык любви). Рига, 1903. С. 10.

⁶ Гордон М. Язык цветов. Варшава, 1905. С. 15.

⁷ Быков А. А. Указ. соч. С. 20.

⁸ Гордон М. Указ. соч. С. 17.

⁹ Быков А. А. Указ. соч. С. 37.

¹⁰ Достоевский Ф. М. Собр. соч.: В 10 т. Т. 5. Преступление и наказание. М., 1957. С. 172.

Колесова Дарья Владимировна
Санкт-Петербургский государственный университет

НАЦИОНАЛЬНЫЕ КОНЦЕПТЫ В СОВРЕМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ: ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПОРОЖДЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ПРИ ВОСПРИЯТИИ

Русские люди общаются, имея в виду и конкретное лексическое значение слова, и некоторую ипостась концепта. Иностранцы же обычно знают лишь о лексическом плане содержания. Эта ситуация порождает проблему при коммуникации, в чем можно убедиться, читая вместе со студентами актуальные тексты, в которых встречается концепт «болото».

БОЛОТО — символ внешнего покоя, таящего опасность гибели. Видимость болота — неподвижность и тишина — обманчива. Болото вызывает неприятие физиологическое (как к вязкому и зыбкому) и нравственное (как к ненадежному и скрытно предательскому), и только в постоянных его жителях привязанность к родному месту достигает глубины апологетического поклонения. Страх, который испытывает человек к болоту, сдерживает активность человека, поэтому на болоте остаются загадочные островки древней жизни.

Образное наполнение концепта позволяет без лишних объяснений передать слушателям ощущение грязи, которая засасывает и лишает жизни неосторожного путника, при этом никаких оскорбительных слов и намеков в адрес оппонентов не произносится (ср.: интернет-болотная публика).

Можно ли каким-либо образом научить тех, для кого русский — не родной язык, понимать говорящего точнее, на более глубоком уровне? Мы предполагаем, что обычно концепты в публицистическом политическом тексте используются так: это идеологическое заострение понятия/символа/образа, которое позволяет вызывать в сознании воспринимающего человека необходимые коннотации, но не требует припоминания всего спектра оттенков и созначений, которые присутствуют в национальном концепте. Автор художественно-публицистического текста ожидает, что читатель воспримет несколько коннотаций и сможет оценить пере-

ливающийся различными оттенками смысла концепт. Истинно художественный текст открывается благодаря представлению о всей глубине национального концепта.

Однако степень актуализации концепта зависит также и от того языкового сознания, которое отражает конкретный фрагмент.

Изменение глубины концептуального наполнения наглядно можно увидеть в таких художественных произведениях, авторы которых ставят перед собой задачу персонализации субъекта речи. Посмотрим на роман Фигля-Мигля «Ты так любишь эти фильмы». Фрагменты текста здесь озаглавливаются именем персонажа, и развитие сюжета читатель видит глазами то преуспевающего директора частной школы, то популярного кинокритика, то рефлексирующего шизофреника, то асоциального наркомана, то таксы главной героини. Неразвитое «природное» сознание оперирует внешней стороной концепта; болезненно рефлексирующее сознание задерживается на отдельных сторонах концепта, не достигая синтеза в восприятии и творчестве; сознание человека, решившего отрешиться от старого мира, похоже на мозаику из обломков традиционных артефактов и само стремится к распаду; сознание художника и эстета базируется на образах и символах.

Итак, полноценному и глубокому пониманию текстов способствует представление о национальных концептах. Это представление может быть вполне интуитивным, оно опирается на знакомство с текстами, в которых находит отражение тот или иной фрагмент национального мировоззрения. Другое дело — не носитель языка. Ему приходится совершать путь вполне аналитического характера: знакомиться с описаниями, правилами, наблюдать за примерами. Знакомство с особенностями функционирования концептов в текстах может направить мысли реципиента в нужную сторону.

Любимова Нина Александровна, Бузальская Елена Валериановна
Санкт-Петербургский государственный университет

СИСТЕМА КООРДИНАТ ГЛОБАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Антропоцентрическая направленность современной научной парадигмы привела к выделению ряда объектов, исследование которых невозможно ограничить рамками одной науки. Таким объектом в лингвистике является, например, текст, в лингвокультурологии — концепт, в когнитивистике — модели стратегической организации речи и т. п. Возникает необходимость использования данных сразу нескольких смежных наук о языке, поскольку данные одной науки не могут обеспечить исчерпывающей характеристики указанных объектов. Именно с этим фактом связано отсутствие для многих из них единой классификации, которая отражала бы специфику их бытия.

В соответствии со спецификой исследований объектов в терминологический аппарат разных наук включены понятия *образ мира* (далее ОМ), *картина мира* (далее КМ), *модель мира* (далее ММ). Понятие *образ мира*, как одна из структур сознания, используется в психологии и психолингвистике; *картина мира* — чаще встречается в работах по этнолингвистике, культурологии, лингвокультурологии; *модель мира* — в когнитивистике, когнитивной лингвистике. В целом же все три понятия восходят к одному и тому же феномену, эксплицируемому разными способами из сферы мыслимого идеального в сферу реального бытия, иначе говоря, из *глобальной* (универсальной) *картины мира* в ее частные варианты.

Образ мира — неявленное вовне изменчивое представление о мироустройстве, представляющее собой, скорее, некое предчувствие того, что будет, чем состоявшийся факт. *Образ мира* направлен на реализацию того, что планируется в настоящий момент. Концентрируясь, возникая из этого непостоянного, ситуативно обусловленного *образа мира*, в свою очередь *картина мира* отражает настоящее. В силу наличия чувственного компонента, она зачастую избыточна и включает ассоциативно привлеченные фрагменты.

Картина мира становится логически структурированной *моделью мира*, будучи аналитически выверенной, освобожденной от всего случай-

ного в научных исследованиях. В частности, можно сказать, что, описывая представления о мироустройстве архаичных сообществ, антропологи имеют дело именно с *моделью мира*, в которой духовные доминанты и физические законы бытия свернуты уже до универсальной объективной формулы.

Различение форм мировидения (ОМ, КМ, ММ) представляется достаточным основанием также для иллюстрации значений неполных синонимов: *мировосприятие*, *мироощущение*, *мировоззрение*, *миропонимание*, *мировидение*. Мировосприятие и мироощущение являются основанием возникновения ОМ, мировоззрение — КМ, миропонимание — ММ. Мировидение, являясь косвенной номинацией, относится ко всем трем формам одновременно (Рис. 1).



Рис 1. Формы мировидения.

Примечания: Стрелками на рисунке показаны направления векторов: Образ мира стремится быть воплощенным в Картина мира, Модель мира возникает при помощи логического обобщения полотна Картины мира. Мироощущение как частный случай мировосприятия в схеме не указано.

Для лингвистики и шире — филологии релевантной формой мировидения является *картина мира*, или — *уже* — *языковая картина мира* в силу ее эксплицированности в объектах: текстах, словах, знаках.

Все три формы мировидения (Образ мира, Картина мира, Модель мира) имеют тематическую дифференциацию. Применительно к Картина мира оказывается возможным говорить о трех базовых системах *глобальной картины мира*: мифологической, религиозной, научной¹. В зависимости от принадлежности к одной из указанных систем меняются структурные характеристики текста, выбор стратегии ведения диалога и т. п.

Для описания многокомпонентного образа в гештальт-психологии используют понятия *фон* и *фигура*. Пользуясь этими категориями, оказывается возможным описать три указанные системы, добавив к ним динамический, формирующий компонент, который условно можно назвать «сюжетом». По законам психологии образ не может возникнуть в созна-

нии сам по себе, он формируется путем сгущения разного рода элементов вокруг отдельной точки мыслимого пространства. В *картине мира* подобным способом формируется конкретная *фигура* (например, словоформа, отдельный текст и т. д.) на общем *фоне* (им может служить парадигма, система жанров и пр.). *Фигуры* не обязательно являются номинацией конкретных предметов действительности. Они могут являться абстрактными формулами, собирательными гештальт-образами, метафорами и т. д. *Фон* также изменчив, он состоит из двух характеристик: времени и пространства. *Фигуры* возникают на *фоне* под воздействием определенного импульса или идеи, интенции, которую условно можно обозначить «сюжетом» картины мира. От него зависит расстановка *фигур* внутри *фона* картины и принципы их взаимодействия.

Качественно *фигура*, *фон* и *сюжет* различны в трех указанных формах мировидения: они спонтанны, не проявлены до конца в сознании индивида (ОМ); они узнаваемы и понятны группе людей или всему этносу конкретной эпохи (КМ); они типологизированы до универсального обобщения, представляющего собой переосмысленную, упорядоченную, вторично созданную реальность (ММ).

Прежде чем обратиться к анализу содержания *фигуры*, *фона* и *сюжета* — компонентов трех основных систем *глобальной картины мира* (религиозной, мифологической, научной), необходимо сказать, что все системы *глобальной картины мира* рассматриваются авторами статьи как самостоятельные. Ни одна из них не является производной от другой или других. По мнению русских философов П. А. Флоренского, А. Ф. Лосева, а также зарубежных специалистов в области философии религии (В. Бэтке, Г. Меншинга, Р. Отто и др.), религия не связана с мифологией или магией, «нигде в истории религий не представляется возможным установить переход или развитие от магии к религии»². Таким образом, религиозная и мифологическая картины мира имеют общие корни в древнейшем представлении о мироустройстве, однако говорить о том, что «миф — потенциальная религия»³ оказывается невозможным.

В *мифологической картине мира* (далее МКМ) «ничто не открывается из иных миров, даны лишь человечески-природные состояния, иллюзии первобытного мышления и языческого творчества мифов»⁴. Поэтому характеристиками такого *компонента фона картины мира*, как *Пространство* МКМ становятся цельность и ландшафтность: боги политеизма живут в этом мире — в горах, на облаках, под землей и т. д. Второй *компонент фона*, *Время*, МКМ определяется как время «одновременно исходного и пер-

воначального и вместе с тем бесконечно повторяющегося»⁵. МКМ строится на основании осуществления возврата к изначальному, правильному, миру, поскольку «для архаических обществ жизнь не могла быть исправлена, она могла быть лишь сотворена заново через возвращение к своим истокам»⁶. Это время космическое, космогоническое, в котором действуют не люди, а сверхъестественные существа, которые требуют ритуальной реакции от человека, исполнения определенных ролей. Так появляются архетипы — комплексы характеристик или качеств, закрепленных за этими ритуальными ролями. Сюжетная линия МКМ основана на достижении единственной цели — построения системы глобального мироустройства, «запуск» сакральной истории мира, предоставляющей модели для подражания, которые организуют мир объектов (образы, тотемы и т. п.) и структуру социума (иерархия архетипов, заданных мифами).

Напротив, в *религиозной картине мира* (далее РКМ) первый компонент фона — *Время* двойственен. С одной стороны, существует абсолютное Бытие Бога (неисчислимо время), а с другой — существование сотворенного, конечного, мира (исчислимо время). Так, например, в христианстве «время линейно и необратимо, оно уже больше не циклическое время вечного возвращения»⁷. Такой компонент фона, как *Пространство*, также разделен на мир видимый и мир недоступный зрению большинства людей. Дуальность РКМ приводит к появлению в ней области абсолютов, не поддающихся символизации, концептуализации, поскольку «мы можем довести свое описание до определенной черты, за которой лежит некая духовная реальность, которая не описывается, но лишь переживается»⁸. Это область сакральных фигур, которые для религиозного человека живы и не могут быть ни символами, ни концептами (например Дева Мария, Давид, Магомет); это область процессов, описывающих общение Бога с человеком (откровение, видение, молитва и пр. духовные феномены); это область объектов, наделенных сходными функциями (икона, просфора и пр.). Сюжетом РКМ является установление субъект-Субъектной связи человека с Богом, которая преследует одну цель — человек должен увидеть себя изнутри и освободиться (спастись). Это перекликается с идеями Г. Гийома, высказанными им в цикле лекций «Мышление и язык»: «Человек живет в мире; он видит мир физически, глазами. Но он видит его взглядом человека только тогда, когда он увидел его в себе»⁹. Результатом подобного переключения вектора освоения мира с внешнего на внутренний является структурирование сознания, формулирование аксиологических догматов, постулируемых как принципиально недоказуемые, поскольку «содержание религиозной карти-

ны не конституируется в качестве предмета знания и не может быть рассмотрено с позиции истины — заблуждения»¹⁰. Основными способами реализации этой цели служит обряд посвящения себя Богу. Если ритуал МКМ был средством манипулятивного, магического воздействия на внешний мир объектов, функцией обряда становится трансформация внутреннего пространства сознания: «Видеть человека <...> таким, каков он есть на самом деле, <...> означает подвергнуть этот образ человека, интегрированный в моем мысленном мире, обработке, которая сделает из него эквивалент образа, существующего вне меня»¹¹.

В научной картине мира (далее НКМ) компонент фона Время представлен в виде спирали (цикличность смены научных парадигм плюс линейный вертикальный прогресс). Компонент фона Пространство — плоскость естественной среды обитания. Сюжетом НКМ является определение и использование объект-объектных связей, существующих в материи внешнего мира. Для этого используются логические построения и экспериментальные исследования, результатом которых становится для человека в первую очередь развитие мышления (табл. 1).

Таблица 1

Компоненты систем мировидения

Системы Элементы		МКМ	РКМ	НКМ
Фон	время	Единое цикличное	Дуальное: линейное (предельное) и абсолютное (вечное)	Единое спиралевидное
	пространство	Единое ландшафтное	Дуальное: ландшафтное (предельное) и невидимое (беспредельное)	Единое ландшафтное
Фигуры		Архетипы, предметы (мандалы, тотемы, обереги и пр.)	Сакральные фигуры, символы	Физические явления, логические цепочки (аксиомы, теоремы...)
Сюжет	цель	установление субъект-объектных связей	установление субъект-Субъектной связи	установление объект-объектных связей
	способ	ритуалы	обряды, молитвы	эксперимент; аналитич. операции

Существующие в категориальном аппарате науки наивная и художественная картины мира связаны лишь со способами кодирования инфор-

мации внешнего мира: с присвоением ее сознанием — первичное кодирование (наивная языковая картина мира), и превращением результатов работы сознания в объекты культуры — вторичное кодирование (художественная картина мира). Непроявленность общего сюжета не позволяет говорить о них как о самостоятельных картинах мира, они производны.

В настоящее время термины и понятия, возникшие в период расцвета антропоцентрического подхода (такие, как *картина мира*, *образ мира*, *мировидение*, *менталитет*, *концепт*, и т. п.), зачастую используются лишь в декоративных целях. Становится все более очевидной необходимость проработки их философского, теоретического уровня. Описание объектов исследования с точки зрения определения их положения внутри *глобальной картины мира* (т. е. тяготения объекта к одной из трех ее основных осей координат: мифологии, религии, науки) объясняет природу их специфических характеристик, а в некоторых случаях и онтогенеза в целом. Так, например, эта система может лечь в основу построения типологии речевых жанров (*фон* — хронотоп, *фигуры* — герои или действующие законы, *сюжет* — сюжет произведения). Все компоненты *картин мира* имеют свое отражение в характеристиках соответствующего им дискурса. Особенности субъект-Субъектного монолога РКМ проявляются в жанрах религиозного дискурса, таких, например, как проповедь или молитва, а также во всех производных от них жанров *художественной картины мира*. Характеристики фона и особенности расположения фигур МКМ становятся причиной появления сюжетов эпосов, сказок, фольклорных песен (например, хождение героя к богам за кем-либо или чем-либо); логика научного дискурса диктует структуру статей, и т. д.

Другим примером может стать определение типа реализованной коммуникативной стратегии: субъект-объектные стратегии МКМ направлены на убеждение индивида соответствовать предписываемым социальным ролям, системе табу и конвенций общества. Субъект-Субъектные стратегии РКМ имеют целью достижение внутреннего роста сознания индивида, его совершенствования. Объект-объектные стратегии нацелены на прагматическое взаимодействие (например, использование коммуникантов в качестве рабочей силы при помощи команд).

Примечания

- ¹ Любимова Н. А., Бузальская Е. В. «Картина мира»: содержание, терминологический статус и общая иерархия ее составляющих // Мир русского слова. 2011. № 4. С. 13–20; Любимова Н. А., Бузальская Е. В. Картина мира: бытие и научный потенциал термина // Русский язык за рубежом. 2012. № 6. С. 40–49.

-
- ² *Baetke W.* Das Heilige im Germanischen // Die Diskussion um das "Heilige". S. 346, цит. по: *Пылаев М. А.* Категория «Священное» в феноменологии религии, теологии и философии XX века. М., 2011.
- ³ Религия и религиозная картина мира: Хрестоматия по культурологии. Пермь, 2002. С. 8.
- ⁴ *Бердяев Н. А.* Философия свободного духа. М., 1994. С. 71.
- ⁵ *Элиаде М.* Аспекты мифа. М., 2010. С. 27.
- ⁶ Там же. С. 40.
- ⁷ Там же. С. 72.
- ⁸ *Степанов Ю. С.* Константы: Словарь русской культуры: Опыт. исслед. М., 1997. С. 76; *Гийом Г.* Принципы теоретической лингвистики: Сб. неизд. текстов, подгот. под рук. Р. Валена / Пер. с фр. П. А. Скредина; Общ. ред., послесл. и коммент. Л. М. Скрединой. М., 1992. С. 144.
- ⁹ *Коростелева Ю. Е.* Религиозная картина мира (гносеологический анализ): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Магнитогорск, 2002. С. 33.
- ¹⁰ *Гийом Г.* Указ. соч. С. 144.

Пи Цзянькунь

Санкт-Петербургский государственный университет

РУССКИЕ ПАРЕМИИ С КОМПОНЕНТОМ ПРАВДА (ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

«Большой словарь русских поговорок»¹ и «Большой словарь русских пословиц»² фиксируют 221 паремию с компонентом *правда*.

Как пишет В. В. Колесов, «в отличие от «истины», «правда» изначально дана в целостном виде, для уточнений о ней не нужны накапливающиеся в наблюдении и в сознании признаки, а также вызывающие такие признаки действия <...> Понятие о «правде» связано с действиями души и духа»³. Правда, как указывает ученый, божественна, она идеальна. Истина же всегда земная, это земное воплощение правды⁴. Сложившееся в глубокой древности противопоставление нравственной правды умозрительной истине отражено в анализируемых паремиях. См., например: *Истина от земли, а правда с небес*.

То, что правда божественна, Бог — источник высшей справедливости, доказывает целый ряд паремий. Однако в них одновременно содержится и указание на недостижимость правды на земле, на то, что человек не может воплотить тот морально-нравственный идеал, который заложен в Правде: *Правда живет у Бога; Правды у Бога не переспоришь; Правда та святая, на небо взята; Правда святая, да люди грешны* и др.

Правда — соборна: *Правда одна; Правда одна, а на всех (людей) ее хватает (хватит); Двух правд не бывает; Одна правда на свете живет*. Но в то же время правда у каждого своя: *Везде правда только своя, а чужую прячут; И наша правда, и ваша правда, а кто же Богу ответ дает?; И твоя правда, и моя правда*.

Правда — одна из самых важных человеческих ценностей. В паремиях она сопоставляется со *счастьем, солнцем, золотом, хлебом*: *Где правда, там и счастье; Правда да вера светлей солнца; Правда дороже золота; Правда дороже хлеба* и др.

Правда — это спасительное начало: *Правда из воды, из огня спасает; Правда избавляет от смерти; Правду похоронишь, да сам из ямы не вы-*

лезешь и др. Правда — проявление мудрости: *Правда — свет разума*. Если жить «по правде», то всё будет справедливо: *Правда есть, так правда и будет*. Правда благотворна для человека: *Всякая правда очищает*.

Правда — основа человеческого существования: *Кто правды желает, тому Бог помогает; Без правды века (веку) не изживешь; Без правды жить легче, да помирать тяжело; Без правды не живут люди, а только маются (плачут) и др.* Но, с другой стороны: *Без правды не жить, да и о правде не жить*. Но русские пословицы говорят о том, что правды очень трудно добиться на практике, это высокий, часто недостижимый нравственный идеал, выражается сомнение в самом существовании правды: *Будет и наша правда, да нас тогда не будет; Где-нибудь да сыщется правда; Правда прежде нас померла; Нет правды на свете* и др. Пословицы, выражающие эту культурную установку, в большинстве своем ироничны.

Правда вечна: *Всё минется, одна правда останется; Правда не мутовка: повертев, да не покинешь; Правда во веки пребывает; Правду водой не залыешь, огнем не сожжешь; Правду не задразнишь; Правду не задушишь, не убьешь*. В пословицах этой группы использованы бытовые образы — образ мутовки, стихий — *огня и воды*, которые оказываются бессильны перед правдой. Персонализация правды позволяет использовать глаголы *дразнить, задушить, убить*.

Правду не утаишь: *Правда — елей: везде наверх всплывет; Правда как масло: везде наверх всплывает; Правда тяжелее золота, а на воде всплывает; Правду землей завали, золотом засыпь — всё наружу выйдет; Правду не спрячешь* и др. В этой группе пословиц правда концептуализируется как некая субстанция, которая оказывается легче воды, поэтому используются образы *еley, масла, золота*. Правда оказывается способной выбраться из-под земли. Интересно использование известной пословицы: *Шило в мешке не утаишь*, как второй части сравнения: *Правду что шило в мешке — не утаишь*. Правда может восприниматься и как нечто вещественное, имеющее объем: *Правда велика: в пазуху не влезет, в карман не взойдет*.

Правду невозможно победить: *Правды не переспоришь (не проведешь, не переможешь); Правда двенадцать цепей разорвет; Правда всегда перевесит* и др. Особенно сильна правда коллектива: *Мирская правда крепко стоит*.

Правды не избежать, т. к. она не скрывается, у нее прямой путь, это — нечто самоочевидное, не требующее никаких дополнительных усилий, действий: *Правда прямо идет (прет); Как ни хитри, а правды не перехи-*

тришь; Правды ни молотить, ни веять (не надо) и др. Правду не изменишь: Правда правдою остается.

Правда не требует, чтобы кто-то ее представлял, заступался за нее: *Правда сама себя очистит; Правда сама себя хвалит и величает; Правда сама себя честит.* Но, с другой стороны, *Стой за правду горой; Стой за правду горой, и Бог с тобой.*

Правда несудима: *Правда безсудна (несудима); Правда суда не боится.* Но претворение правды в жизнь, достижение справедливости зависит от власти: *Правда Божья, а суд царёв; Правда твоя, мужичок, — а полезайка в мешок [В тюрьму].*

Необходимо отличать правду от слухов: *Не всё то правда, что бабы врут; Не всё то правда, что говорится (что люди говорят).*

Правда проявляется на практике, в делах: *Правда не речиста; Чтобы правду сказать, много слов не нужно; Всяк правды ищет, да не всяк ее творит* и др.

Чтобы требовать правды от других, нужно самому быть правдивым: *Не ищи в других правды, если в тебе ее нет; Не ищи правды в другом, коль в тебе ее нет; Не ищи правды в селе, ищи в себе* и др. Человек проверяется по его отношению к правде: *В ком правды нет, в том (и) добра мало; В лукавом правды не сыщешь.*

Правду нужно говорить всегда: *Не стыдись говорить, коли правду хочешь объявить; Пей да ешь, а правду режь; Кто правды не скажет, тот многих свяжет.* И говорить правду нужно всю, как есть, не выбирая: *Правду не ситом сеять (не в сито сеять, не в сито бить).* С другой стороны, человеку может быть неприятно выслушивать правду, правда может испортить отношения: *Правда глаза колет; Правда ненависть родит; Правду говорить — друга не нажать; Правду говорить — милу не быть; Правду говорить — многим досадить; Не говори правды — не теряй дружбы* и многие др. Поэтому люди стараются не говорить человеку прямо (в глаза) то, о чем они думают: *Правду о себе только подслушать можно; Не говори правды в глаза — постыл не будешь.*

В состоянии алкогольного опьянения человек говорит правду: *Вся правда в вине; Правда на дне рюмки; Правду говорят малые дети да пьяные.*

Такая установка культуры, как взаимоотношения правды и денег, в русской языковой картине мира противоречива. С одной стороны, *И правда тонет, когда золото всплывает (И правда тонет, коли золото всплывает).* С другой стороны, правда сильнее денег: *Правду за деньги не купишь.*

Правда в русских пословицах противопоставлена *кривде*, *лжи* и *неправде*. Паремий с компонентом *кривда* в словарях зафиксировано 6 единиц, с компонентом *неправда* — 36 единиц, а с компонентом *ложь* больше всего — 75 единиц.

Правда, кривда и ложь персонифицируются. Между ними в пословицах возникают отношения неприятия, нелюбви: *Правда кривды не любит; Правда лжи не любит; Правда с кривдой не уживутся*. Они спорят, воюют друг с другом. При этом правда, как правило, оказывается сильнее: *Правда кривду всегда переспорит; Правда кривду выведет*. Хотя существует и следующая пословица: *Правда истомилась, лжи покорилась*.

Правды добиться труднее, чем кривды. В пословице используется образное противопоставление по пространственному параметру (далеко — под боком, у Бога — на земле, (у) Петра и Павла — по земле): *Правда далеко, кривда — под боком; Правда у Бога, а кривда — на земле; Правда к Петру и Павлу ушла, а кривда по земле пошла*.

Кривды объективно на земле больше: *Сколько правды, а больше кривды; Про правду слышали, а кривду видели*. Правда более проста по внешнему виду, кривда приукрашена, русская пословица гласит: *Правду красить нет нужды*. Не случайно также и использование пословичного бинорма *лапти-сапоги*, отсылающего к имущественному неравенству (лгут богатые обладатели сапог): *Правда в лаптях, а кривда в сапогах; Правда в лаптях, а кривда, хоть и в кривых, да в сапогах*.

У правды и лжи свои противоположные предпочтения, которые передаются через противопоставление света и тьмы: *Правда любит свет, ложь — тьму*. Однако ложь и правда, кривда и правда диалектически взаимосвязаны: *Не будь правды, не стало бы и лжи; Не солгать, так и правды не сказать; Была когда-то правда, а ныне стала кривда*. Правда метафорически уподобляется горечи, а ложь — сладости. Тем не менее народный опыт говорит: *Лучше горькая правда, чем сладкая ложь*. Правда и ложь противопоставляются «по возрасту»: *Правда стара, да не умирает, ложь помоложе, да недолго проживет*.

При противопоставлении *правды* и *неправды* используются образы угодного Богу — моленного куска и проклятого, или пословичный бинорм, противопоставляющий купленный и краденный кусок: *Правда — кус моленный, неправда — проклятой; Правда — кус купленный, а неправда — краденый*. И за правду, и за неправду нужно заплатить свою цену: *Поплатись за правду, заплатись и за неправду*. Но правда оказывается сильнее неправды, даже если та превосходит ее по размеру: *Маленькая правда победит большую неправду*.

Итак, если обобщить рассмотренные установки культуры, вербализованные в русских поговорках, то «паремиологический портрет» **правды** выглядит следующим образом: это одна из самых важных человеческих ценностей, правда соборна, божественна, человек не может воплотить полностью морально-нравственный идеал, заключенный в правде, правда — это спасительное начало и проявление мудрости, это — основа человеческого существования, правда благотворна для человека, она вечна, ее невозможно утаить, победить, изменить, правды невозможно избежать, вместе с тем ее очень трудно добиться. Правду нельзя судить. Человек проверяется по его отношению к правде. Правда проявляется в делах и поступках человека. Некоторые установки культуры двойственны: с одной стороны, правда не нуждается в заступниках, с другой стороны, за нее нужно бороться; с одной стороны, правду нужно говорить всегда, с другой, человеку может быть неприятно выслушивать правду; с одной стороны, правда сильнее денег, с другой — наоборот. Правда концептуализируется как некая субстанция и как нечто вещественное. Правда противопоставляется лжи, неправде и кривде, но ставится в один ряд с такими важными концептами русской языковой картины мира, как солнце, хлеб, счастье, золото. Правда персонифицируется, метафорически уподобляется горечи.

Результаты проведенного анализа являются базой для дальнейшего исследования материала на фоне китайского языка.

Примечания

- ¹ Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок. М., 2008.
- ² Мокиенко В. М., Никитина Т. Г., Николаева Е. К. Большой словарь русских пословиц. М., 2010.
- ³ Колесов В. В. Древняя Русь: наследие в слове: В 5 кн. Кн. 4. Мудрость слова. СПб., 2011. С. 130.
- ⁴ Там же. С. 131.

Рахмат Ани
Санкт-Петербургский государственный университет

КУЛЬТУРА МИНАНГКАБАУ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ТЕРМИНОВ РОДСТВА В ИНДОНЕЗИЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Понятие *семья* в русском и индонезийском языках только внешне вполне соотносимы. При более глубоком рассмотрении понятия *семья, мать и отец* в двух языках наполнены разными смыслами. Для того, чтобы это показать обратимся к некоторым фактам экстралингвистического характера.

Система терминов родства — результат длительного развития человеческой культуры и языка в целом и каждой национальной культуры и языка в частности. Лингвистический анализ основных терминов кровного родства в индоевропейских языках показал, что индоевропейская терминология родства возникла в глубокой древности в условиях материнского рода и что она построена на принципе гиноцентрическом. Этот принцип отражает такое положение вещей, при котором ориентировочной точкой родственных отношений является женщина. Этот принцип предполагает существование материнского счета родства (матрилинейности) и перехода мужа в клан жены¹.

Ярчайшим подтверждением данного положения является существование в современной Индонезии культуры народа Минангкабау. Термин **минангкабау** («уранг паданг» — «побеждающий буйвол») (индон. *Minangkabau*, малайск. *Minapagkabau*) обозначает народность, населяющую Падангское нагорье и примыкающие к нему районы Западной и Центральной Суматры, также расселились в других районах Индонезии². Потомки переселенцев составляют основное население княжества Негри-Сембилан в Малайской Федерации. Население живет в деревнях, крупнейшие города, в которых сосредоточено население народности минангкабау — это Паданг, Букиттинги, Савахлунто³. Язык этой народности близок к малайскому. Общая численность населения минангкабау — около 7 млн, из них более 4 млн проживает в западной части Суматры⁴.

Происхождение названия минангкабау местная легенда объясняет следующим образом: когда в конце XIII века в стране появились яванские войска из Сингосари, старейшины предложили решить борьбу единоборством буйволов. Яванцы выставили могучего взрослого буйвола карбау, а минангкабау — небольшого телёнка, которого долго не кормили, а к его рожкам привязали длинные острые ножи. Увидев буйвола, теленок бросился искать вымя и пропорол живот большого буйвола, отсюда и название «минанг кабау» — победить буйвола, превратившиеся в минангкабау⁵.

Особенность общественного строя этого народа состоит в том, что он и в наши дни сохраняет в основных районах своего проживания (центральные районы Западного побережья Суматры) материнскородовую структуру. Характерными чертами этой структуры являются: 1) наличие материнских родов и их частей; 2) матрилинейный счет происхождения; 3) родовая экзогамия; 4) наследование имущества по женской линии; 5) большая роль в роде, принадлежащая «матери» — старейшей женщине данного генеалогического коллектива; 6) реальная власть брата матери; 7) матриликальное (обычай проживания супругов в общине жены) (иногда дуоликальное) поселение; 8) наследование должностей от брата матери к старшему сыну старшей сестры⁶.

Именно такой тип семьи описан в работе, посвященной культуре Минангкабау⁷. Минангкабау — один из самых развитых народов мира (после Израйля), сохраняющих материнскую филиацию (преемственную связь, зависимость). Основная форма родственной организации — матрилинидж (паруи), включающий 5 поколений, происходящих от одной реальной пра-родительницы. Во главе этих родственных организаций стоят старшие мужчины с титулом мамак («брат матери»). Современная семья — парная внутри матриликальной или малая (преимущественно в городах)⁸. Материнско-родовая социальная организация минангкабау вступает в противоречие с исламским правом и современными нормами, принятыми в Индонезии, она трансформируется в патрилинейную и малосемейную⁹.

В современной индонезийской лингвистике распространено мнение о том, что минангкабауский язык обладает большей древностью, чем малайский, на базе которого строится современный индонезийский язык¹⁰. Следовательно, в языке минангкабау сохранились более ранние значения слов и, вполне вероятно, что термины родства современного индонезийского языка этимологически восходят к этой древнейшей культуре. При сопоставлении системы терминов родства минангкабау и индонезийского выяснилось следующее.

1. Девять терминов совпадают в двух языках по значению, по звучанию, и по оценке: сын, дети, ребёнок, отец, сват/сватья, внук/внучка; вдова, племянник/племянница; бабушка.

2. Пять терминов полностью совпадают в двух языках по значению и оценке и частично совпадают по звучанию (причиной этому — историческое чередование): (ipar — ipa) деверь/золовка, свояк, свояченица/шурин — один термин; (menantu — minantu) невестка/сноха/зять — один термин; свёкор/свекровь/тесть/тёща — один термин;

3. Для молодых людей собирающихся вступить в брак в индонезийском языке есть одно общее название pengantin. В языке минангкабау отдельным словом обозначено понятие *невеста* и нет отдельного термина для понятия *жених*.

4. Отсутствует в языке минангкабау термины обозначающие понятия *крестный отец*, *крестная мать*, *крестник*, *крестница*

Одним из важнейших подразделений в социально-экономической структуре общества Мнангкабау является *сабуах паруи* — буквально «плоды одного чрева» (индонез. перут — «чрево»). *Сапаруи*, или просто *паруи* — это группа кровных родственников, по адату насчитывающих «калимо кали турун», т. е. пять поколений, происходящих от одной реальной прародительницы. Её называют *нини* — «старейшая женщина, бабушка», иногда — *ибу* («мать»), или *ину* («женщина-глава») ¹¹.

Это дополнительное значение слов *мать*, *бабушка* — ‘женщина — глава’, сохраняется в составе современных паремий индонезийского языка, в русском же языке эти лексемы такого семантического приращения не имеют.

Джураи — семейное единство меньшего порядка, ветвь *паруи*. Члены *джураи* — это обычно потомки родных сестёр, дочерей родоначальницы всей *сапаруи*. Наименьшей единицей в социальной структуре Минангкабау — мать с детьми. Эта группа называется *самандай* или *самандэ* («одна мать», «одной матери»). Защитником и главой этой группы выступает брат женщины — *мамак*. Дети женщины для него — *каманаканы* ¹². Эти термины родства сохранились в современном индонезийском языке и вошли в состав анализируемых нами паремий. В современной Индонезии дядя (брат матери) продолжает играть в семье важную роль. Функция *дяди* в семье состоит в том, что он является хранителем культурного наследия, обеспечивает религиозное образование и исполнение правил адата племянниками. Функция отца заключается в обеспечении экономического благополучия семьи, он является её кормильцем. Очевидно, корни этой

системы кроются в особенностях исторического формирования института семьи на территории Индонезии, в истории культуры Минангкабао¹³.

Если в русском языке более привычным является словосочетание *дом отца*, то в языке минангкабау — *дом матери* (как родовое гнездо) / rumah gadang (букв. Большой дом). В русской культуре традиционно заботились о доме для сына (рубил деревянный дом рядом с домом отца, и вся деревня могла состоять из родных и двоюродных братьев, носящих одну фамилию), то в культуре Минангкабау заботились в первую очередь о жилье для дочек и внуков, куда они в будущем приводили своих мужей.

В обществе Минангкабау наблюдается чрезвычайно интересный и очень редкий в истории компромисс между материнскородовыми адатными установлениями и отцовскородовым мусульманским правом, что нашло выражение прежде всего в том, что это общество сохраняет матрилинейный характер приняв религию, в доктринах которой проводится самая суровая патриархальность. Решение любого гражданского дела осуществлялось по адату, но с обращением к аллаху¹⁴.

В современной минангкабауской семье жена и дети не принимают фамилию мужа, дочери не принимают ни фамилию отца, ни фамилию мужа, но могут принимать фамилию матери, что является свидетельством существования материнской филиации. У многих народов Индонезии наблюдается патрилинейная филиация: Батак, Амбон, Минахаса, Горонтало, Папуа. Встречается и третий тип семьи: родительский (отцовский и/или материнский), распространённый на Яве и Бали¹⁵.

Понимание особенностей становления института семьи в Индонезии помогает правильно понять сопоставляемые с русским языком и культурой паремии: *Мать нужно уважать в два раза больше чем отца; Дитя на руках (несёт), племянника за руку (ведёт); Своего ребёнка содержит на заработки, племянника содержит на наследство; Не в том беда, как мать носила, а в том, что самому не судьба; Родом по матери, породой по отцу*¹⁶. Независимо от типа семьи, её устой строятся на религиозной основе:

*Если адат и шарият разойдутся друг с другом, то не станет [в жизни] ни поддержки, ни опоры; Если врозь пойдут адат и шарият, не за что будет держаться, не на что опираться; Разладятся адат и шарият, так и устои подломятся, и опора порушится*¹⁷.

Данный факт является еще одним подтверждением того, что язык является хранителем культуры.

Таким образом, *один* тип современной нуклеарной русской семьи, состоящей из родителей и детей, где главой семьи может быть как отец, так

и мать, соотносится с *тремя* различными типами современной индонезийской семьи (как нуклеарной, так и общинной): с матрилинейной филиацией; с патрилинейной филиацией (в том числе и мусульманская, признающая многоженство); со смешанной родительской (отцовской и/или материнской) филиацией.

Примечания

- ¹ Исаченко А. В. Индоевропейская и славянская терминология родства в свете марксистского языкознания // *Slavia*. Praha, 1953. Т. 22. № 1. С. 61–63.
- ² http://en.wikipedia.org/wiki/Minangkabau_people
- ³ Маретин Ю. В. Народы мира. Этнографические очерки: Народы Юго-Восточной Азии / Под ред. А. А. Губера. М., 1966. С. 502.
- ⁴ Яхонтов С. Е. О классификации языков Юго-Восточной Азии // *Страны и Народы Востока*. 1973. Вып. 15. С. 303.
- ⁵ Маретин Ю. В. Народы мира... С. 504.
- ⁶ Маретин Ю. В. Община соседско-большесемейного типа у минангкабау (Западная Суматра) // *Индонезия. Избранные работы*. СПб., 2002. С. 88.
- ⁷ *Dra. Nurana*. Tata Krama di lingkungan keluarga dalam cerita rakyat. Jakarta, 1991.
- ⁸ *Суси Магдалена*. Обращение по номинациям семейного родства у русских и у индонезийцев как отражение национальных культур // *Европейский журнал социальных наук*. 2011. № 8. С. 91–98.
- ⁹ *Dra. Nurana*. *Op. cit.* P. 19–20.
- ¹⁰ Маретин Ю. В. Община соседско-большесемейного типа...
- ¹¹ Там же.
- ¹² Там же.
- ¹³ Mina Elfira. *Bundo Kanduang: A Powerful Or Powerless Ruler. Literary Analysis Of Kaba Cindua Mato (Hikayat Nan Muda Tuanku Pagaryuyung)* // *Makara, Sosial Humaniora*. Vol. 11, No. 1, Juni 2007: 30–36
- ¹⁴ Маретин Ю. В. Община соседско-большесемейного типа...
- ¹⁵ Witrianto Titik Sumarti, Nurmala K. Pandjaitan. Gejala Menguatnya Peran Ayah Dalam Keluarga Di Minangkabau (Studi Kasus Keluarga Dalam Komunitas Nagari Selayo Kabupaten Solok); (Tendency Strengthening Father's Role In Family In Minangkabau: Case Study Family In Community Country Of Selayo Regency Of Solok). URL: <http://witrianto.blogdetik.com/2010/12/15/gejala-menguatnya-peran-ayah-dalam-keluarga-di-minangkabau/>
- ¹⁶ Nur Arifin Chaniago & Bagas Pratama. 770 Peribahasa Indonesia (770 индонезийских пословиц). Bandung, 2007.
- ¹⁷ Imam Budi Santosa, Kumpulan Peribahasa Indonesia dari Aceh sampai Papua (Сборник пословиц индонезийского от Ачеха до Папуа). Yogyakarta, 2009.

Романова Наталья Юрьевна
*Санкт-Петербургский государственный университет
технологии и дизайна*

НАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ДИСКУРСА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДИЗАЙН»

Несмотря на общие черты, типичные для всего научного стиля в целом, каждому отдельно взятому языку специальности свойственны особые характеристики, которые следует учитывать при преподавании языка для специальных целей.

Текст по специальности 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 характеристиками¹. Дискурс особым образом (с помощью концептов и фреймов) организованная структура знания, пользователь которой неизбежно следует определенной системе правил — дискурсивным стратегиям². Дискурсы определяются и различаются не только набором концептов и фреймами, которые они образуют, 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. Источником информации о дискурсе специальности являются тексты, разнообразные в функциональном и жанровом отношении.

Нами рассматривается дискурс специальности дизайн. 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.

Центральной проблемой дизайна является создание культурно и антропосообразного предметного мира, эстетически оцениваемого как гар-

моничный, 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 мышление.

Развитию дизайна у нас в стране до недавнего времени (1997) не уделяли должного внимания: дизайн как дисциплина отсутствовал в учебных программах вузов, поэтому ощущается острый дефицит в литературе учебно-методического характера на русском языке, в которой раскрываются основные понятия дизайна, описывается его история, специфика и основные методы дизайнерской проектно-художественной деятельности, роль дизайна в современной проектно-художественной культуре в целом. Существующие издания затрагивают лишь отдельные аспекты дизайна, многие носят сугубо научный или, напротив, популярный характер и не всегда могут быть использованы в учебных целях при обучении иностранных студентов. Этот вопрос особенно обострился сегодня с открытием во многих российских вузах дизайнерских специальностей и появлением студентов-иностранцев, изучающих дизайн в России.

Дискурс устроен по определенным правилам, характерным для данного языка. Чтобы учить пониманию русского дискурса дизайна, необходимо знать особенности, касающиеся как языкового материала, из которого строится дискурс, так и способов его структурирования.

Формой реализации дискурса является текст, письменный и устный. 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.

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 искусства³. Близость дискурса дизайнера 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. <...> Дизайн как новый вид искусства состоялся»⁴.

Вместе с тем дискурс дизайнера принципиально отличается от искусствоведческого дискурса, так как 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. 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. Узловые концепты, единые для всего искусствоведческого дискурса, составляют пять концептуальных областей: человек, артефакты, бытие, природа, эстетика. В дискурсе дизайнера важнейшие концепты трансформируются: человек превращается в потребителя, заказчика, покупателя, а бытие — в быт. 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»⁵. Об этом же свидетельствует использование прецедентных текстов: «И если красота спасет мир, то ей не обойтись без помощи дизайнера»⁶.

Русскоязычный дискурс дизайна представляет собой сумму выраженных вербально и графически знаний, общих для всего человечества. Вместе с тем он имеет свои национальные особенности как в референциальной части (принятые в стране системы измерения, традиции структурирования научного изложения, набор учебных дисциплин для получения той или иной специальности и т. д.) так и на языковом и на речевом уровнях. Овладение русским дискурсом дизайна означает овладение не только суммой знаний определенной специальности, но и способами их выражения на русском языке. В то же время дискурс дизайна нужно рассматривать с точки зрения вербально выраженной ментальности, мировосприятия, создающего особый мир. Концептуализация знания и стратегии искусствоведческого дискурса непосредственно связаны с глубинными структурами общезыкового мышления на русском языке.

Примечания

- ¹ *Сергеева Е. В.* Русский религиозно-философский дискурс «школы всеединства»: лексический аспект. СПб., 2002.
- ² *Булатова А. П.* Концептуализация знания в искусствоведческом дискурсе // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 1999. № 4.
- ³ Там же.
- ⁴ *Дегтярева К. А., Петрова С. Г.* Необходимость исследований в области дизайна // Дизайн. Материалы. Технология. 2011. № 2 (17). С. 29.
- ⁵ *Заостровцев А. П., Сухов В. Н.* Дизайн России. СПб., 1998. С. 58.
- ⁶ Там же. С. 59.

Румянцева Марина Валерьевна
Санкт-Петербургский государственный университет

СЕМАНТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКВЕСТИВНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА А. И. КУПРИНА «С УЛИЦЫ»)

Реквестивные высказывания представляют собой высказывания, отражающие типовую ситуацию просьбы в процессе взаимоотношений участников речевого общения, при этом учитывается признак целенаправленности — намерение говорящего (или пишущего), ради которого совершается речевое действие, то есть речевой замысел адресанта предполагает извлечение пользы, какой-либо выгоды для себя. В рассказе «С улицы» А. И. Куприна итогом речевого взаимодействия является получение денег в результате выпрашивания их любым способом. Сильным прагматическим признаком в подобной ситуации является то, что «просьба-реквестив, результат действия, совершённого в качестве ответа адресатом, идёт в пользу просящего»¹. Всё произведение А. И. Куприна, написанное в исповедальной манере, пронизано мольбой, выпрашиванием, выклянчиванием не только денежных средств, но также и уговариванием выслушать рассказ о жизни героя до конца. Реквестивные речевые замыслы, реализующие содержательную сторону высказываний, часто описываются глаголами типа *просить*, *выпрашивать*, *вымаливать*, *клянчить*, *молить*, *требовать*, *уговаривать*, *упрашивать* и под., составляющих лексико-семантическую группу (ЛСГ) глаголов просьбы, имеющих значение «разговаривая с кем-либо, обращаться к кому-либо, настоятельно призывая удовлетворить какие-либо нужды, какое-либо желание, исполнить, соблюсти что-либо»²: «Предводитель дворянства, когда трезв — гонит, пьяный — даст, сколько **просишь**» (с. 432)³. Значение же речевой интенции просьбы сопровождается некоторыми семантическими оттенками, например, *клянчить* в отличие от *просить* содержит в своей семантике помимо значения просьбы компонент *надоесть*, то есть «стать неприятным, скучным (от однообразия, частого повторения)»⁴: «Писал он постоянно письма разным высокопоставленным особам и всё клянчил пособия на под-

держку патриотической идеи» (с. 430). Тип значения, реализованный в реквестивных высказываниях, может быть основным, то есть отмеченным таковым в словарных статьях, неосновным (производным и производно-переносным) и функциональным, проявляющимся в нашем случае в результате использования в художественной речи. В исследуемых реквестивных высказываниях в предикатной функции встретились глаголы, семантика которых порождена контекстом, что не соответствует семантике анализируемых предложений: *стрелять/стрельнуть, палить/пальнуть, зарабатывать/заработать, выуживать/выудить, занимать/занять,*

зарабатывать/заработать, наколачивать/наколоть, одалживать/одолжить. Иллюстрацией сказанного могут быть следующие реквестивные высказывания:

«Я — *стреляю*. То есть как это *стреляете*? Просите на бедность?» (с. 428), «Тогда уж приходилось не брезговать, на улице *палить*» (с. 431).

Таким образом, на вербально-семантическом уровне семантический класс реквестивных глаголов организуется лексическими единицами ЛСГ просьбы, а при их речевом функционировании — глагольными предикатами, образующими функционально-семантическую группу (ФСГ) просьбы, которая отражает в «понятийно-грамматические смыслы отношений явлений действительности и формируется грамматическими категориями и лексическими средствами языка»⁵.

Реквестивные высказывания могут и не содержать в своём составе слов с семантикой просьбы (просить, стрелять, а также выраженные другими морфологическими средствами типа: стрелок/стрелки, стрелковое дело, стрелковый порядок, стрельба, профессиональное прошение милостыни, подать прошение), характерных для собственно реквестивных высказываний, но будучи речеактовыми высказываниями, стереотипами общения, они выражают это значение интенционально. «Системная организация высказываний в коммуникативно-семантических группах (КСГ) как образований более сложных, чем слово, проходит на уровне интенционального смысла, категориального речеактового устройства и прагматических функций... КСГ — это синонимически (или тематически) связанные группы перформативных высказываний, объединённых одним интенциональным значением»⁶: «Вы уж не сердитесь, но я ещё раз злоупотреблю вашей гуманностью» (с. 444).

Эксплицитные и имплицитные высказывания просьбы представлены в рассказе А. И. Куприна следующими конструкциями и коммуникативными типами:

Примеры высказываний	Грамматические конструкции	Коммуникативные типы речи (регистры)
<p>Пусть упражняет своё скверное воображение в уличных газетках (с. 424)</p> <p>Позвольте посмотреть ваш паспорт (с. 430)</p> <p>Даша! Сходите, позовите сейчас же полицию! (с. 430)</p> <p>Нет, голубчик, на тебе лучше на чай, а ты ступай и позови сюда служить Андрея, мы к нему привыкли (с. 437)</p>	императивные	волюнтивный
<p>Не угодно ли вам зайти со мной на минуточку... Здесь рядом есть ресторанчик (с. 424)</p> <p>Право, не завернём ли? (с. 425)</p> <p>Ах, кстати, нет ли у вас до завтрашнего дня рубля или двух? (с. 426)</p> <p>Что, не надоел ли я вам своими приключениями? (с. 443)</p>	вопросительные	волюнтивный
<p>Завтра же убрать этого писателя из монастыря! (с. 424)</p> <p>Выгнать его! Выбросить в окно! (с. 421)</p>	инфинитивные	волюнтивный
<p>1. Пришлось стрельнуть на дорогу (с. 431)</p> <p>2. Остричь и занимать (=просить взаймы) деньги надо внезапно (с. 426)</p>	модальные	1) репродуктивный 2) генеритивный
<p>Прошу извинить меня за беспокойство. Иногда даже на билет второго класса выудишь (с. 431)</p>	определённо-личные	репродуктивный
<p>А когда счёт потребовали, надо всё сразу вспомнить (с. 436)</p>	неопределённо-личные	генеритивный
<p>Напоследок оскандалила меня на улице, — рассердилась, что я ничего не достал (с. 434).</p>	отрицательные	реактивный

Как можно видеть из приведённых в таблице высказываний, 4 коммуникативных типа речи дают возможность наблюдать в реквестивной интенции говорящего (или пишущего) различное его отношение к ситуации действительности, к участнику речевого общения: адресант воспроизводит в речи наблюдаемое (репродуктивный регистр), сообщает обобщённую информацию, связанную с жизненным опытом (генеритивный регистр), побуждает адресата выполнить просьбу (волюнтивный), выражает оценку реквестивной ситуации (реактивный регистр). Грамма-

тическая структура реквестивных предложений-высказываний разнообразна. Частотной реализацией ситуации просьбы является повелительное наклонение глагола с функцией побуждения к совершению действия. Увеличивают степень вежливости, соответственно уменьшая при этом категоричность побуждения, вопросительные структуры, которые демонстрируют способность адресанта встать на точку зрения адресата, сфокусироваться на его трудностях в процессе выполнения просьбы. В этом случае налицо проявление эмпатии. Определённо-личностные высказывания показывают желание говорящего (или пишущего) обратиться с просьбой к своему партнёру. Принадлежность высказываний к генеритивному регистру указывают прежде всего на типичность реквестивных ситуаций. Неопределённо-личностные структуры высказываний фокусируются на действенности просьбы, на получении выгоды от результативности описываемого действия.

Таким образом, разнородные пласты речевого общения организованы разными языковыми и речевыми средствами, совокупность которых образует тот смысловой объём, каким обмениваются общающиеся (коммуниканты) для согласования своей речевой деятельности, выделенный в иерархическую систему реквестивных объединений: глагольных ЛСГ, ФСГ глагольных предикатов и КСГ высказываний. В практике преподавания РКИ всё вышесказанное может дополнительно мотивировать изучение русского языка как инструмента общения — как в устной форме, так и в процессе чтения художественной литературы, поскольку коммуникативные намерения общающихся, выбор оптимальных средств выражения той или иной интенции, в нашем случае — просьбы, входят в первоочередные коммуникативные потребности изучающих русский язык. Вопрос же о выборе реквестивных высказываний, их способов представления решается в зависимости от конкретных методических задач — подготовленности учащихся, этапа обучения, специализации.

Примечания

- ¹ *Формановская Н. И.* Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М., 2002. С. 143.
- ² Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание / Под ред. проф. Л. Г. Бабенко. М., 1999. С. 369.
- ³ Здесь и далее страницы указаны по изданию: *Куприн А. И.* Собр. соч. Т. 2. Рассказы. СПб., 1994. С. 412–445.
- ⁴ *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. М., 1963. С. 366.
- ⁵ *Формановская Н. И.* Указ. соч. С. 136.
- ⁶ *Формановская Н. И.* О коммуникативно-семантических группах и функционально-семантических полях // *Русский язык за рубежом.* 1986. № 3. С. 72–74.

Савотина Варвара Михайловна
Санкт-Петербургский государственный университет

ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЙ КАК РЕЧЕВОЙ ЖАНР

Интернет-комментарий как явление появился сравнительно недавно. Его оформление как жанра началось только в связи с широким распространением и применением Интернета. Стоит сразу же рассмотреть само понятие «Интернет-комментарий»: это отдельно взятое сообщение, автором которого являются посетители данного сайта, расположенное непосредственно после текста статьи. Посредством Интернет-комментария посетитель может выразить свое мнение о прочитанном материале, поделиться информацией, задать вопрос автору или другим посетителям, дать эмоциональную оценку, уточнить непонятные ему моменты и т. д. При этом Интернет-комментарий является основным или одним из основных способов общения с автором статьи или с другими посетителями сайта.

Рассматриваемый нами жанр Интернет-комментария близок жанру комментария в журналистике: пользователь может комментировать статью с позиции специалиста, может разъяснять некоторые моменты, требующие с его точки зрения дополнения и комментария, может дополнять текст статьи необходимым материалом и т. д. Свойственная Интернет-комментария оценочность (текст Интернет-комментария может состоять только из оценки прочитанной статьи, без объяснения и аргументации своего мнения) сближает его с другим жанром публицистики — рецензией. Близок Интернет-комментарий и к эпистолярно-публицистическому жанру — письму в редакцию с откликом на статью. Тот факт, что Интернет-комментарий объединяет в себе особенности вышеозначенных жанров, а также характеризуется высокой степенью интерактивности, открытости общения автора и читателя, быстротой и частотностью реакций пользователей, позволяет говорить о выделении Интернет-комментария как отдельного жанра со свойственными только ему характеристиками.

Несмотря на несомненный интерес к теме речевых жанров, до сих пор остается открытым и до конца не решенным вопрос о единой типоло-

гии описания отдельного жанра. Данный вопрос стал еще острее в связи с освоением исследователями языка Интернета, предоставившего нашему вниманию большое количество новых, еще не исследованных жанров.

Мы сделаем попытку описать жанр Интернет-комментария к статье, опубликованной на сайте, опираясь на основные типологии описания и классификации, предложенные в современной научной литературе и позволяющие, как нам кажется, наиболее точно описать рассматриваемый нами речевой жанр.

Как известно, основоположником отечественного жанроведения является М. М. Бахтин. В своей статье «Проблема речевых жанров» он не только дал определение данного явления («относительно устойчивый тип высказываний, вырабатываемый отдельной сферой использования языка»¹), но и высказал ряд идей относительно начальных принципов возможной классификации речевых жанров. Следуя за М. М. Бахтиным, разделявшим все речевые жанры на первичные (простые) и вторичные (сложные), мы относим жанр Интернет-комментария к вторичным жанрам, как возникающий «в условиях более сложного и относительно высоко развитого и организованного культурного общения (преимущественно письменного)» и вбирающие в себя и перерабатывающий в процессе формирования различные первичные жанры. При этом стоит отметить также и такую характеристику, свойственную рассматриваемому нами жанру, как гибридность, которую В. В. Дементьев определил как содержание в жанре элементов разных речевых жанров². В данном случае это сочетание и смешение жанровых характеристик таких типов текста как личная переписка, дискуссия, болтовня и др.

Далее, следуя за М. М. Бахтиным и его разделением речевых жанров на стандартизованные и более свободные, можно описать Интернет-комментарий как некий гибрид устной и письменной речи, не обладающий сдерживающими его правилами построения высказывания, то есть как более свободный речевой жанр.

Можно обратиться также к модели, предложенной А. Вежбицкой³, в которой предлагается описывать жанр «при помощи последовательности простых предложений, выражающих мотивы, интенции и другие ментальные акты говорящего»⁴. В таком случае мы можем определить речевой жанр Интернет-комментария как:

Хочу писать о том, что я думаю о разных вещах, о которых пишут в статье. Пишу это, потому что хочу сказать то, что думаю об этих вещах. Думаю, что вы хотели бы знать о том, что я об этих вещах думаю.

При этом мы считаем возможным включить в данное определение помимо значения «вещи, о которых пишут в статье», значение «как пишут эту статью», что является достаточно частым предметом внимания и обсуждения пользователей сайтов.

Для описания Интернет-комментария как речевого жанра мы также обратимся к «анкете речевого жанра», предложенной Т. В. Шмелевой в статье «Речевой жанр. Возможности описания и использования в преподавании языка»⁵. Как известно, данная модель содержит семь параметров: 1) коммуникативная цель; 2) образ автора; 3) образ адресата; 4) диктум; 5) фактор прошлого; 6) фактор будущего; 7) формальная организация.

По мнению Т. В. Шмелевой, коммуникативная цель позволяет выделить четыре основных типа жанров, к которым можно свести все жанры: информативные, оценочные, императивные и ритуальные. Представляется достаточно сложным отнесение жанра Интернет-комментария к какому-то одному типу, так как во время общения происходит и запрос, и обсуждение информации, и стимулирование к определенному действию. Посетители сайта в основном дают свою оценку прочитанной статье, но могут также благодарить, поздравлять и сочувствовать.

Образ автора определяется Т. В. Шмелевой как относительный признак. При обобщении мы можем говорить об авторе, как о лице, заинтересованном прочитанной статьей, имеющем какое-либо мнение, стоящее того, чтобы им поделиться с людьми, которые также заинтересовались данной тематикой. Адресатом комментария всегда является человек заинтересованный и уже в какой-то мере компетентный в данном вопросе, так как комментарий пишется на основании одной темы и располагается непосредственно после/рядом со статьей, что предполагает, что потенциальные адресаты уже ознакомились с основным текстом. Высказывания на случайные темы, не связанные с изложенной в статье информацией, встречаются крайне редко.

Т. В. Шмелева полагает, что «у каждого жанра есть свои претензии, требования к диктуму»⁶. Но, так как изучаемый нам жанр Интернет-комментария, как отмечалось выше, является неким гибридом выделенных исследователем типов жанров, достаточно сложным представляется подробное описание его по предложенным параметрам (характер актантов диктумного события; отношения актантов и участников речи; временная перспектива диктума и т. д.). Стоит лишь отметить, что для РЖ Интернет-комментария важно не только наличие события, но также и включенность в личную сферу автора (наиболее четко этот признак выделяется в текстах

комментариев, автором которых являются женщины). При этом выделенный Т. В. Шмелевой признак отнесения к прошлому, настоящему или будущему не является релевантным для жанра Интернет-комментария. Что касается количественного аспекта диктума, то для рассматриваемого нами РЖ больше характерна монособытийность.

Что касается фактора прошлого, то Т. В. Шмелева подчеркивает, что речь идет именно о коммуникативном прошлом, то есть речевые жанры делятся на инициативные (жанры без прошлого) и речевые жанры-реакции (жанры с прошлым). Интернет-комментарии по своей сути являются жанрами с прошлым, жанрами-реакциями на текст предложенной статьи. При этом реакцию может вызвать не только основной текст статьи, но и предыдущий комментарий, выступающий в данном случае как инициатор высказывания. Это подтверждается и достаточно частым использованием возможности цитировать комментарий-инициатор в своем сообщении: *«Хаджи-Мурат пишет: А тренирующимся советую «потреблять» 2–2.5 грамма белка на килограмм веса тела (цитата. — В. С.). Абсолютно точная качковская рекомендация»* (текст сообщения — реакция на содержание предыдущего комментария)⁷.

В саму природу высказывания заложено ожидание и учет возможной ответной реакции. И хотя в рассматриваемом нами материале ответная реакция на предыдущий комментарий встречается достаточно редко (кроме ответов на заданные предыдущим пользователем вопросы), все же возможно предположить, что комментарии к Интернет-статьям пишутся в надежде на реакцию, согласие или несогласие, дополнение или обсуждение. Но при этом не стоит забывать и о том, что написание комментариев также может предполагать возможность включения пользователя в определенную группу, сообщество людей, близких по интересам. В данном случае пользователь выражает свое мнение, звучащее в унисон с мнением других пользователей, для подтверждения своего статуса полноправного члена группы.

Что касается седьмого параметра описания речевого жанра — формальной организации — язык Интернет-комментария ограничен лишь правилами поведения, если таковые имеются, принятыми в данном Интернет-сообществе, в лексическом же и грамматическом аспекте пользователям предоставляется полная свобода самовыражения, что заметно усложняет четкое определение канонов данного речевого жанра.

Таким образом, жанр Интернет-комментария может быть описан как вторичный, более свободный речевой жанр, являющийся неким гибри-

дом устной и письменной речи. По модели Т. В. Шмелевой можно охарактеризовать данный жанр как соединяющий в себе элементы информативных, оценочных, императивных и ритуальных типов жанров. Автором является человек, не только ознакомившийся с текстом статьи и имеющий свое мнение на данную тему, но и желающий высказать свое мнение или начать / продолжить обсуждение темы и/или мнения предыдущего автора. При этом сам комментарий адресован читателю, обладающему такими же характеристиками: знакомство с темой, заинтересованность, возможно и наличие собственного мнения. По своей сути этот жанр является жанром-реакцией на текст статьи или на предыдущий комментарий. При этом никаких определенных грамматических или лексических ограничений как правило не существует.

Примечания

- ¹ Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 237–280.
- ² Дементьев В. В. Теория речевых жанров. М., 2010. С. 345.
- ³ Вежбицка А. Речевые жанры / Пер. В. В. Дементьева // Жанры речи: Сб. науч. ст. Вып. 1. Саратов, 1997. С. 99–111.
- ⁴ Там же. С. 106.
- ⁵ Шмелева Т. В. Речевой жанр. Возможности описания и использования в преподавании языка // Russistik. Русистика. Научный журнал актуальных проблем преподавания русского языка. Berlin, 1990. № 2. С. 20–32.
- ⁶ Там же. С. 28.
- ⁷ Популярный протеин [Электронный ресурс] // Men's Health Россия: [сайт]. [05.03.2010]. URL: <http://www.mhealth.ru/health/organizm/834943/>.

У Вэй
Санкт-Петербургский государственный университет

ПАРЕМИИ О ЛЕТЕ КАК ФРАГМЕНТ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

Паремии представляют собой сложные образования, являющиеся, с одной стороны, устойчивыми, идиоматичными, воспроизводимыми единицами фразеологии, с другой стороны — краткими и образными единицами фольклора, которые рассматриваются как результат коллективного опыта, синтез коллективного мышления. Кроме этого, паремии — это специфические способы языковой репрезентации осмысления мира. Именно законченность, устойчивость, логическая завершенность, дидактичность паремии вызывают большой интерес в современной лингвистике.

Ввиду возможности реконструирования наиболее важных стереотипов национального сознания и отражения особенностей взаимоотношений между людьми, социально-исторического контекста, особенностей быта, обычаев и традиций, паремия представляет несомненный интерес для лингвокультурологии.

Паремии, с одной стороны, вербализуют определенные черты мировосприятия народа, а, с другой стороны, сами участвуют в формировании национального мировидения.

По мнению многих исследователей, паремии трактуются как отдельный фрагмент языковой картины мира. В свою очередь, языковая картина мира, определяется менталитетом каждого народа. Установить универсальные и национальные черты в постижении мира разными народами и сравнить проявляющийся в пословицах менталитет народов помогает сопоставительное изучение пословичных картин мира¹.

Для выявления общих и различных черт паремиологических единиц, характеризующих лето и летние месяцы в русском и китайском языках, проанализируем паремии, зафиксированные в словарях «Большой словарь русских пословиц»² и «Большой словарь русских поговорок»³.

Рассмотрим вербализующиеся в русских поговорках о лете установки культуры на фоне китайских единиц:

1) Лето — очень короткое и прекрасное в восприятии русских людей время года, долгожданное, например: *Пчела рада цветам, а человек — лету.*

2) Лето — благодатное время года, когда не надо заботиться об одежде и ночлеге, например: *Летом тепло и без шубы; Летом каждый кустик переночевать пустит.*

3) Лето воспринимается как время года, когда светло, много солнца и травы: *Худо лето, коль солнца нету; И лето не лето, если солнца нету; Много травы — много сена.* (Последнее важно для крестьянского быта: будет, чем кормить скот зимой). Когда речь идёт о плохом лете, говорят, например, *Это не зима, а лето в зимнем платье; Лето прошло, а солнце не обожгло.*

Ср. характеристики летних явлений в китайской поговорке: *夏天雨能隔墙，这边下雨那边出太阳 — Летом в одном месте идет дождь, а рядом солнце сияет; 夏至日雨，一滴千金 — В летнее солнцестояние капли дождя очень дороги.* Поскольку для Китая лето — очень жаркий период, то особо выделяется дождь, а не солнце.

4) Лето в русском языковом сознании — важный период для всего года. Именно летом делается запас продуктов питания на весь год: *Летний день год кормит; Что летом родится, то зимою пригодится; Что летом соберешь, то зимой на столе найдешь.*

Ср. сходную характеристику лета в китайской поговорке: *春争日，夏争时 — Весной береги каждый день, чтобы посадить, а летом береги каждый час, чтобы собрать урожай.*

5) Физическое состояние в разгар лета, эмоциональное восприятие лета в целом и многолетние наблюдения за природой нашли отражение в следующих русских поговорках: *В июле хоть раздёнсья, а всё легче не будет; Красно лето никому не докучило; Знойный июнь — на рыбалку плюнь.*

Необходимо отметить, что физическое состояние человека выражается в русских и китайских поговорках по-разному в связи с различными климатическими условиями России и Китая. Ср. в китайском языке: *春乏，秋困，夏打盹，睡不醒的冬三月 — Весной устаёшь, осенью утомляешься, летом дремлешь, зимой три месяца невозможно проснуться.*

6) Характеристика летних месяцев в пословичном фрагменте русской языковой картины мира выглядит следующим образом: *Июнь — месяц белых ночей (на Севере), цветущих трав, поющих птиц; Июль — румянец года; Июль — макушка лета, устали не знает, всё прибирает.*

Лето персонифицируется: *Лето перешагнуло знойный возраст.*

У лета есть атрибуты, которые связываются именно с этим сезоном: *После лета по малину в лес не ходят.*

7) В русских паремиях лето часто противопоставляется зиме, например, *Июль — макушка лета, декабрь — шапка зимы; Летом мухи черные, а зимой белые (снег).* В китайских паремиях о противопоставлении зимы и лета выделяется особая группа единиц, означающих, что человек должен уметь выделять главное: 冬天穿袄, 夏天吃瓜, 什么时候说什么话 — *Зимой утепляйся ватником, а в летнее время ешь арбуз, надо всегда говорить по существу.* Атрибуты времен года выступают как иносказательная характеристика человека. Например, через сравнение с зимующим растением характеризуется человек, у которого есть желание, но нет возможности: 冬天的大葱, 叶黄根枯心不死 — *Зимний лук порей, лист пожелтел, корень сгорел, но сердце лука не погибло.*

8) В русских паремиях выделяется группа, в которой лето сравнивается с осенью, например: *Дождливое лето хуже осени.* Такое сравнение отсутствует в китайских паремиях.

Важно отметить, что в русском языке есть выражение: *Бабье лето*, которое называет теплый период в начале осени.

Таким образом, проведённый анализ русских паремий о лете на фоне китайских позволяет сделать следующие выводы:

- в двух языковых картинах мира существует много общего: отображаются характеристика летних периодов, трудовой опыт народа;
- можно отметить специфическое эмоциональное восприятие лета, как приятного сезона в русской языковой картине мира и трудного периода, который нужно выдержать, пережить в китайской картине мира;
- паремий о лете в китайском литературном языке меньше, чем в русском языке. В китайском языке преобладают, так называемые региональные паремии, которые не исследуются в настоящей работе.

Таким образом, паремиологическая картина мира как составная часть языковой картины мира позволяет дополнить изучаемый фрагмент, выявить универсальные и культурно обусловленные черты.

Примечания

¹ Иванова Е. В. Пословичные картины мира (на материале английских и русских пословиц). СПб., 2002.

² Мокиенко В. М., Никитина Т. Г., Николаева Е. К. Большой словарь русских пословиц. М., 2010.

³ Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок. М., 2008.

Обучение
русскому языку как иностранному:
теория и практика

Бузальская Елена Валериановна
Санкт-Петербургский государственный университет

РОЛЬ ТЕКСТОВЫХ КАТЕГОРИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

При формировании умений письменной речи основное внимание программ и учебных пособий в настоящее время чаще всего оказывается сфокусированным на создании работ в рамках речевых жанров жесткой структуры и на совершенствовании умений рассуждения. В тоже время описание объекта или его состояния постепенно становятся вспомогательным, иллюстративным типом речи, редко включающимся в процесс обучения. Такая ориентация делает систему упражнений сконцентрированной преимущественно на формировании навыков (изучаются структура, формулы, маркированные конструкции жанра).

Существует множество классификаций упражнений — как аспектных, так и общих. Таковы, например, классификация С. Ф. Шатилова, ориентированная на степень приближенности к ситуации, мотивирующей появление письменной работы, к процессу реальной коммуникации; аппарат упражнений Д. И. Изаренкова, организованный с учетом доминирующего операционного содержания — процессов интеллектуальной деятельности студентов и др.

В то же время, письменная работа — это текст, поэтому в основу системы упражнений по развитию умений письменной речевой деятельности могут быть положены также принципы учета постепенного усложнения взаимодействия в создаваемой работе текстовых категорий. Так, формирующими умения на уровне владения языком, соответствующим требованиям ЭУ — БУ являются: 1) *интенция* (контролируемая извне преподавателем или учебным пособием), понимаемая как «замысел, реализованный в тексте»; 2) *когезия* (связность) в своей формально-грамматической (подстановочные упражнения, на сжатие или расширение предложений) и лексико-семантической разновидностях (эквивалентные замены, заполнение пропусков); 3) *когерентность* (цельность) становит-

ся важной категорией в момент перехода к самостоятельному конструированию, но изначально также задается извне в таких упражнениях, как например, описание несложной ситуации с помощью данных слов и выражений, составление текста из данных вразнобой предложений, выполнение простых переводов с родного языка на иностранный и т. д.

Информативность и *ситуативность* становятся центральными категориями при подготовке к сдаче ТРКИ-1, ТРКИ-2. Информативность гарантирует соблюдение принципа оригинальности письменной работы и ее самостоятельности с точки зрения логики следования материала, например, в свободном изложении, сочинении описательного или повествовательного характера и т. п. Создание письменной работы, ориентированной на жанровый канон, предполагает включение в состав категорий ситуативности, с чем связано формирование умений адресованности создаваемого текста (чаще всего адресатом на данном этапе является стереотипный, не конкретизированный, образ носителя языка). В качестве примера можно привести эпистолярные жанры, а также все те, которые предполагают стилистическую дифференциацию письменных работ (заявление, отчет, объяснительная записка и т. п.).

Последние две текстовые категории — *восприимчивость* и *интертекстуальность* характеризуют коммуникативные речевые жанры с внутренней, не заданной извне интенцией, что релевантно для продвинутого этапа обучения (ТРКИ-3, 4). Восприимчивость в данном контексте понимается не просто как реализация ожиданий реципиента, но также и как использование специальных средств воздействия для усиления эффекта от сообщаемого (метафоры, сравнения, эпитеты, синтаксические средства и пр.).

В данный момент развитие сосредоточено лишь на развитии умения логично, «тезисоцентрично» выстраивать аргументы *рассуждения*, совершенствованию умений создания текстов функционально — семантических типов *описания* и *повествования* уделяется гораздо меньше внимания. Умения письменной речевой деятельности, связанные с появлением категории интертекстуальности (структурная и смысловая соотнесенность с текстами того же жанра, сопровождаемая явлением «включения других произведений, их фрагментов, прецедентных имен и событий в данный текст»²), указывают на успешное включение индивида в культуру страны изучаемого языка, что свидетельствует фактически об окончании процесса обучения.

В соответствии с данной логикой представляется возможным организовать поуровневую систему упражнений и заданий, направленных на фор-

мирование умений реализации данных текстовых категорий в письменной речевой деятельности. Необходимость разработки специфической для процесса обучения письменной речевой деятельности системы подчеркивается также отсутствием в данный момент четкой границы между упражнением и заданием, созданием письменной работы в рамках учебного жанра и жанра, имеющего выход в непосредственную коммуникацию. Вследствие этого одна и та же структурная единица в одних учебных пособиях называется упражнением, в других — заданием. Такая вариативность связана с тем, что для носителя языка понятие упражнение связано с повторением однотипных действий (с механическим повторением прослеживается и в определениях данного термина). Назвать упражнением создание письменной работы, например, в учебном речевом жанре сочинения или эссе оказывается невозможным. В этом случае возникает задание, которое связывается с решением единичной задачи с опорой на мыслительный процесс, на умения. Несмотря на то, что традиционно задание являлось частью упражнения, так как это «письменная или устная инструкция по работе с учебными материалами»³, в настоящее время можно говорить о существовании не одного, а двух различных типов структурных единиц — упражнения и задания.

Продолжением линии функционального усложнения письменной деятельности становится работа с учебными речевыми жанрами — теми, которые существуют только в рамках учебного процесса (реферат, курсовая и т. п.) и теми, которые имеют перспективу дальнейшего выхода в непосредственную коммуникацию (эпистолярные жанры, эссе, статья в студенческую газету, и т. п.). Если упражнение содержало задание и материал для работы, задание могло состоять только из инструкции, отсылающей к ранее прочитанному или сделанному, то структурные единицы, предписывающие создание речевого жанра, как правило, содержат уже не только задание, но и определенный алгоритм, и образец жанра, и имеют выход в стилистику. Создание речевого жанра существенно, качественно, отличаются от упражнений и заданий, однако на данный момент их отличие не отмечено специальным термином или понятием (рис. 1).

Классификация, связывающая текстовые категории с умениями создания письменных работ, позволит: 1) преодолеть фрагментарность процесса формирования умений письменной речевой деятельности; 2) избежать существующей на данный момент излишней формализации процесса обучения на среднем этапе; 3) расширить спектр умений, приобретаемых студентами на продвинутом этапе.

Структ. ед–ца	Варианты письменных работ	Текстовая категория
Упражнение	диктант, списывание, трансформация	Когезия
Задание	изложение, сочинение, составление плана	Когерентность
Учебный речевой жанр	конспект, реферат, курсовая, диплом эссе, письмо другу и пр.	Информативность
		Ситуативность
Коммуникативный речевой жанр	доклад, аннотация, статья, открытка рассказ, эссе, резюме, заявление и т.д.	Восприимчивость
		Интертекстуальность

внешняя
 внутренняя
 внешняя
 внутренняя

Рис. 1. Текстовые категории и типы структурных единиц в пособиях.

Примечания

- ¹ Рогова К. А. Теория текста как сфера изучения речи // Мир русского слова. 2009. № 2. С. 10.
- ² Там же. С. 12.
- ³ Шуккин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М., 2007. С. 81.

Ванхала-Анишевски Марьятта
Университет г. Ювяскюля, Финляндия

ОСВОЕНИЕ ФИНСКИМИ СТУДЕНТАМИ-РУСИСТАМИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Целью обучения иностранному языку в университете является не только и не столько практическое овладение определенным языком и ознакомление с культурой страны изучаемого языка, но и освоение теоретических основ, дающих подготовку к анализу системы и употребления языка. Без знания лингвистических понятий глубокий и многосторонний анализ языка и особенностей, присущих его использованию в разных речевых ситуациях, невозможен. Поэтому уже на первом этапе обучения языку в университете большое внимание обращается на лингвистическую терминологию, образующую ключ к пониманию теории языка. Эта терминология — лингвистический метаязык — необходима для профессиональной компетенции будущего преподавателя как родного, так и иностранного языка: «A knowledge of linguistics is essential for *language awareness* in the language teacher»¹. Кроме преподавания, любой специалист по языку, например, переводчик, журналист и т. п., нуждается в знаниях, дающих орудие для анализа использования языка в различных речевых ситуациях. Из этого следует, что лингвистическая терминология необходима для специалиста по языку в его ежедневной работе.

О важности владения лингвистическими терминами и понятиями при изучении, в частности, иностранного языка написано немного². Доцент Ж.-М. Камбах, преподающий французский язык в Университете г. Ювяскюля, отмечает³, что в усвоении грамматики (и лингвистики в целом) студентами встречаются большие трудности. Он провел опрос среди финских студентов, изучающих французский язык, и, согласно респондентам, грамматика со своими правилами и понятиями им не интересна. Один из них писал: «хочу научиться говорить по-французски, но не хочу изучать грамматику». Само собой разумеется, что с этим не соглашаются преподаватели и ученые⁴ и даже наоборот подчеркивают важность грамматики при овладении любым языком. Грамматика является той необходи-

мой основой, без которой невозможно полноценное употребление языка и использование его как средства общения. Э. Эломаа⁵ также подчеркивает основополагающее значение грамматики для обучения адекватной коммуникативности на определенном языке. Нередко студенты противопоставляют, с одной стороны, владение устной речью, а с другой стороны, грамматику со своими правилами и понятиями. То же самое отмечается и Т. Блуром⁶. По его исследованию, студенты иностранных языков слабо владеют лингвистической терминологией. Его информантам были известны такие понятия, как *verb* 'глагол' и *noun* 'имя', но только четверть знала, например, *adverb* 'наречие', и еще меньшему количеству опрошенных было известно, например, понятие *auxiliary verb* 'вспомогательный глагол'.

Цель нашего сообщения — рассмотреть, как финские студенты, изучающие русский язык как иностранный, относятся к изучению лингвистической терминологии, насколько мотивированным для них является усвоение и понимание необходимости владения ею. Для выяснения мнений студентов в конце первого семестра 2011 года было проведено небольшое анкетирование, информантами которого служили 17 студентов первого курса Кафедры русского языка и культуры Университета г. Ювяскюля. До поступления в университет испытуемые изучали в школе минимум два–три иностранных языка и, согласно учебному плану финских гимназий, им должны быть знакомы ключевые лингвистические понятия и термины, которые используются при обучении языкам⁷. Следует помнить, что при обучении иностранным языкам основной акцент в финской школе делается на коммуникацию, на развитие навыков устной речи, и поэтому, возможно, грамматика воспринимается как бы отдельно от освоения языка, что, разумеется, не способствует сознательному владению языком.

Согласно учебному плану Кафедры русского языка и культуры, в первый год обучения студенты слушают курсы не только по развитию устной и письменной речи, грамматике, истории России и т. п., но и два курса по основам лингвистики. Первый, краткий и вводный практический курс проводится на финском языке. На занятиях студенты знакомятся с элементарными понятиями общего языкознания. Вслед за этим курсом первокурсникам-русистам предлагается более широкий курс, задача которого — познакомить студентов с ключевыми понятиями и терминами лингвистики на русском языке, а также с творчеством самых крупных лингвистов. На курсе используется учебное пособие, написанное на русском языке⁸. Оно специально создано для финских студентов, еще недостаточно владеющих русским языком, и поэтому написано на «упрощенном»

русском языке. В пособии особое внимание обращается на представление основных терминов общего языкознания, но к тому же рассматриваются традиционные черты, характерные для русской лингвистической науки и истории русского языкознания. Итак, пособие — и соответственно курс — состоит из 12 уроков, каждый из которых кратко обсуждает конкретную часть лингвистики: «О сущности языка», «Фонетика и фонология», «Морфология», «Синтаксис», «Лексикология и лексикография», «Семантика», «Прагматика», «Текст и дискурс», «Социо- и психолингвистика», «Классификация языков мира», «О развитии языкознания» и «Об истории русского языкознания». Каждый урок включает краткий текст с базовыми понятиями, присущими данной области языкознания. К тому же, к урокам прилагаются упражнения. В конце пособия помещены список литературы, список общеизвестных лингвистических трудов, а также словник использованных терминов с переводом на финский язык.

Итак, в начале анкеты респондентам были представлены вопросы общего плана, связанные с целями изучения русского языка. На вопрос, что является самой главной целью изучения русского языка, все информанты ответили: «достижение хорошего устного и письменного владения русским языком». Одиннадцать информантов (из 17) считают эту цель очень важной (отметили на шкале интенсивности самую высокую оценку, т. е. 5), а шесть информантов важной (оценили на 4). По сравнению с этим, роль грамматики оценивается информантами более низко: только пять полностью согласны (оценка 5) с ее ведущей ролью при усвоении иностранного языка, а большая часть, девять респондентов, считают ее роль важной (степень значимости 4). Далее, теоретический анализ языка наших информантов тоже не привлекает, так как лишь два из них считают такое умение очень нужным для их будущей работы как специалиста по языку. На основе этих ответов можно сказать, что респондентам, в общем, понятно значение грамматики для освоения языка, хотя, возможно, им не известна ее роль в более широком владении им.

Далее, респондентам предъявлялись вопросы о роли языкознания и лингвистических терминов при изучении русского языка. На вопрос, встречаются ли трудности при изучении данных понятий, семь участников анкетирования отреагировали, что они испытывают определенные трудности. Столько же респондентов затруднились ответить. Причиной разных трудностей, согласно одной трети респондентов, является то, что «лингвистические понятия абстрактны для понимания». Запоминанию мешает, по их мнению, их обилие: «в каждом уроке — в каждом разде-

ле языкознания — приводится масса новых понятий». Однако одна треть опрошенных (6 из 17 испытуемых) придерживаются противоположного мнения: содержание курса по их силам и не слишком абстрактно. Далее, пятеро других респондентов отметили, что из-за большого количества ранее неизвестных понятий им трудно создать целостное впечатление о содержании разных разделов языкознания.

Итак, несмотря на трудности усвоения лингвистической терминологии, две трети опрошенных пришли к выводу, что владение ею необходимо для глубокого анализа структурных особенностей языка. Четыре студента затруднились ответить, но ни один студент не высказался против их изучения. Однако здесь сказался некоторый прагматизм студентов: десять респондентов подчеркнули важность владения данными понятиями при написании бакалаврской и дипломной работ. То, что не все опрошенные подвластны практицизму говорит о том, что с точки зрения первокурсников данные работы и их написание — события далекого будущего. С другой стороны, не все участники курса филологи, а некоторые из них собираются написать названные выше работы по русской литературе, по истории и т. п. Этим может объясняться и то, что для довольно большой части, как отмечалось выше, теоретический анализ языка не представляет особого интереса.

Когда респондентов просили ответить на вопрос, какой профессиональной деятельности необходимы знания лингвистической терминологии, половина опрошенных ответила — в преподавании русского языка, четверо затруднились в ответе, остальные респонденты сказали, что знания терминологии нужны лингвисту, специалисту по языку. Согласно реакциям респондентов, языкознание обязательно входит в компетентность такого специалиста. Итак, в ответах опрошенных наблюдается некоторая двойственность: с одной стороны, они в основном заинтересованы в практическом, устном, владении языком, а, с другой стороны, понимают, что без знания основ лингвистики нет специалиста по языку. Радует, что первокурсники поняли основную идею университетского образования, дающего хорошую подготовку для работы высшим специалистом — в данном случае — таким специалистом по русскому языку, который владеет языком не только на уровне практики, но и в теоретическом плане. По окончании университета эти молодые люди становятся самыми востребованными в Финляндии специалистами, которые должны хорошо владеть языком и к тому же быть глубоко ознакомлены с историей, общественной и культурной жизнью России. Следует отметить, что важность

знания истории и культуры России оценивалась респондентами высоко: семеро из них считают его очень нужным и шестеро нужным. Четыре информанта затруднились ответить.

Опрос показал, что многостороннее практическое и теоретическое владение языком понимается особенно теми респондентами, которые собираются стать преподавателями русского языка⁹. Среди опрошенных есть, однако, одна треть таких, по которым обучение лингвистике и ее терминам совершенно не нужно, так как они хотят в университете развивать лишь практическое владение языком. Согласно фоновым данным анкеты, таким образом ответили те студенты, у которых русский язык является второй специальностью. Они не собираются стать преподавателями или исследователями русского языка. Их главной специальностью является, например, история, экономика, социология и т. п. Так как они планируют работать, в частности, исследователями истории или специалистами в области бизнеса между Финляндией и Россией, их цели изучения русского языка довольно прагматичны.

В анкету был также включен вопрос о том, как следовало бы, по мнению респондентов, преподавать лингвистическую терминологию на занятиях по русскому языку, чтобы ее было легко воспринимать. Для респондентов самым желаемым способом освоения лингвистической терминологии является лекция, сопровождаемая практическими упражнениями и, после окончания всего цикла лекций, зачетом. Опрошенным меньше всего по душе самостоятельное чтение учебного материала и сдача письменного экзамена на его основе. Это, скорее всего, говорит о том, что студентам первого курса пока еще трудно читать научный текст на русском языке, хотя, как отмечалось выше, используемое пособие написано на упрощенном русском языке. Тем не менее, респонденты подчеркивают, что тексты полезно читать именно на русском языке, но на занятиях рекомендуется пройти основное содержание урока также на финском языке. Этот метод в действительности и практикуется в данном курсе.

На вопрос об активности самих информантов при изучении содержания курса они отзывались по-разному. Многие самокритично отметили, что у них не хватало времени предварительно ознакомиться с материалом в течение курса, как это полагалось. Это, само собой разумеется, не может не влиять на достигнутые ими результаты и представления о содержании курса.

Наконец, следует подчеркнуть, что мы не изучали, освоили ли информанты лингвистическую терминологию и до какой степени, а лишь то, как

они относятся к ее изучению, считают ли они изучение обоснованным, своевременным, трудным и т. д. На основе результатов можно прийти к выводу, что далеко не все понимают, какова роль лингвистики и ее терминологии для изучения языка на университетском уровне и для будущей специальности. Поэтому в начале курса — и во время него — надо еще больше мотивировать студентов к его овладению и повторно объяснять ее значение для компетентности будущего специалиста по языку.

Примечания

- ¹ «Хорошее владение лингвистической теорией дает преподавателю основу для объяснения на уроках правил функционирования языка» (Перевод наш. — М. В.-А.). Blanco Gómez M. L., Henderson Osborne R. *Linguistics and language teaching: Friends or foes? // Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas. II. 1999–2000. P. 50–57.*
- ² Bloor T. *What do language students know about grammar? // British Journal of Language Teaching. 24.3, 1986. P. 157–162.*
- ³ Kalmbach J.-M. *Kielioppiterminologian rooli vieraan kielen opetuksessa ja oppimisessa. // Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Verkkolehti. 2011. URL: <http://www.kieliverkosto.fi/journal/article/97/kielioppiterminologian-rooli-vieraan-kielen-opetuksessa-ja-oppimisessa>.*
- ⁴ Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: Учеб. пособие для высш. учеб. завед. / [Г. М. Васильева и др.]; под ред. И. П. Лысаковой. М., 2004.
- ⁵ Elomaa E. *Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. Jyväskylä. 2009. P. 137–138.*
- ⁶ Bloor T. *Op. cit. P. 160.*
- ⁷ LOPS = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. URL: http://www.oph.fi/download/47346_Lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.doc
- ⁸ Ванхала-Анишевски М. *Основы языкознания. Ювяскюля, 2003.*
- ⁹ См. также: Blanco Gómez M. L., Henderson Osborne R.. *Op. cit.*; Elomaa E. *Op. cit. P. 137–138.*

Вишнякова Светлана Алексеевна
Смольный университет
Российской академии образования, Санкт-Петербург

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ В МАЛЫХ ГРУППАХ: РЕЧЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ

Советом Европы принято определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы». Особенно важен для нас в связи с темой материалов четвертый пункт компетенций: «4. ...компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция».

Важность проблемы культуры речи и делового общения в малых группах в аспекте речевой характеристики социальных ролей обусловлена приведенной компетенцией.

В любой организации существует динамичное распределение определенных деловых ролей. Этот социальный феномен групповой динамики впервые был раскрыт М. Белбиным, исследователем лаборатории менеджмента в Кембридже (Великобритания). Разгаданный им феномен состоит в том, что каждый из членов организации играет двойную роль: формальную, вытекающую из формальной структуры организации и неформальную. Он выделил и описал всего восемь деловых ролей, которые могут играть члены коллектива¹. Существует и несколько иная классификация ролей, где выделяется 12 ролей в связи с двумя группами людей².

Люди, придерживающиеся определенного типа поведения, ориентированного на решение групповых задач, могут выполнять в группе определенные роли и соответственно обладают узнаваемой речевой характеристикой. О. Проценко и Ю. Мирошниченко выделяют 6 ролей людей, ориентированных на решение групповых задач и 6 ролей людей, ориентированных на поддержку других. Попытаемся привести типичную речевую характеристику людей каждого типа.

Прежде всего, обратимся к ролям людей, ориентированных на решение групповых задач: инициатора, разработчика, координатора, контролера, оценщика, погонщика. Для иностранных студентов поясним значение самих понятий, обозначающих ту или иную социальную роль.

Работа с иностранными студентами II уровня организуется следующим образом: дается толкование слова, приводятся однокоренные, родственные слова, синонимы, антонимы (если возможно), лексическая сочетаемость.

Например, инициатор — Тот, кто проявляет инициативу³; Тот, кто действует, проявляя инициативу в чем-нибудь, зачинатель⁴. Однокоренные слова: инициатор, инициативный, инициаторский, инициатива, инициировать. Родственные слова: существительные: *инициатива, инициализация, инициация*; прилагательные: *инициированный, инициировавший*; глаголы: *инициализировать, инициироваться*. Синонимы слова инициатор: *виновник, зачинщик, первый, пионер; застрельщик, инспириатор* (от лат. *inspirator* «вдохновитель»), *побудитель, зачинатель*. Антонимы: инициатор — дезорганизатор.

Лексическая сочетаемость: *инициатор* (чего?) сделки, договора, встречи, знакомств, движения, реформ и т. п.; *инициатива* (какая?) жилищная, экономическая, наказуемая; взять на себя (что?) инициативу, обосновать (что?) инициативу, проявить (что?) инициативу; *инициировать* (что?) сделку, разрыв, встречу, проверку; *инициаторский* характер, план, проект; инициаторская способность.

Для работы над названиями неофициальных ролей малой группы могут быть предложены задания типа: 1. Подберите однокоренные слова к словам: инициатор, разработчик, координатор, контролер, оценщик, погонщик. Например: инициативный, инициаторский, инициатива, инициировать. 2. Ответьте, чем отличается значение слов: инициативный/инициировать, зачинщик / виновник, первый / пионер. 3. Составьте словосочетания со словами: разработчик, координатор, контролер, оценщик, погонщик. Для выполнения третьего задания могут быть предложены слова и словосочетания для справок: отдел продаж, проект, билеты, капитал, животные, собаки, сайт, бизнес архитектура, торговый зал, недвижимость. 4. Подберите синонимы к словам: инициатор, разработчик, координатор, контролер, оценщик. Слова для справки: создатель, инспектор, зачинщик, критик, организатор. 5. Объясните значения слов инициативный и инициировать и составьте с ними предложения. 6. Что обозначает словосочетание «инициативный аудит»?

При выполнении задания 5 студенты обращаются к словарям: Ср.: *Инициативный* — 1. Проявляющий инициативу в каком-н деле (инициативная группа). 2. То же, что предприимчивый. И. человек. *Инициировать* — вызывать (вызвать) начало чего-либо, дать (давать) начало (импульс) чему-либо.

Поскольку деловое общение в малых группах особенно интересует экономистов, им обычно интересно и полезно узнать, что *инициативный аудит* — это независимая проверка, проводимая по решению руководства и (или) собственников организации, исполнительного органа управления. Инициативный аудит проводится для текущих нужд, например, для получения кредита в банке; для оценки состояния учета (перед проверкой уполномоченными органами).

Что же обозначает та или иная социальная роль, и какими речевыми формулами она реализуется?

Инициатор предлагает новые идеи и подходы к проблемам и целям группы, предлагает способы преодоления трудностей при решении задач. Речевая характеристика: «Предлагаю рассмотреть иные подходы к...», «Пора обратить внимание на существующие новые идеи и подходы к...», «Считаю, что во многом преодолеть трудности поможет... подход» и т. п.

Разработчик прорабатывает идеи и предложения, выдвинутые другими членами группы. Возможна следующая речевая характеристика разработчика: «Давайте подумаем, каким образом мы можем в наших условиях применить...», «Думаю, что эффективность нашей работы повысится, если...», «В целях повышения производительности нашего отдела предлагаю попробовать внедрить...».

Координатор комбинирует идеи и предложения и пытается координировать деятельность других членов группы: «...Вы сегодня работаете вместе и отслеживаете осуществление взаимосвязи...».

Направление группы к ее целям, подведение итога того, что в ней уже произошло, выявление отклонения от намеченного курса осуществляет *контролер*. Его речевая характеристика: «Итак, подведем первые итоги...», «За обозначенный период удалось...», «Осталось незавершенным...», «Следует доработать...», «Невыполненным оказалось...» и т. п.

Важная социальная роль принадлежит *оценщику*, который критически оценивает работу и предложения других, сравнивает их с существующими стандартами выполнения поставленной задачи: «Сравним предложенный вариант с существующими стандартами...», «Предложение заслуживает внимания, поскольку...», «Ваше предложение в данных условиях трудно выполнимо...» и т. п.

Существует особая социальная роль, стимулирующая группу и подталкивающая ее членов к действиям, к новым решениям и к тому, чтобы сделать больше — *погонщик*: «Первый этап... необходимо завершить к... числу», «Сроки окончания работы заканчиваются через... дня. Необходимо все завершить», «Напоминаю, что отчет необходимо представить администрации к...», «Если документация... не будет представлена в течение недели, виновники лишатся прогрессивки...» и т. п.

Люди, придерживающиеся типа поведения, ориентированного на поддержку других, могут выполнять роли: вдохновитель, гармонизатор, примиритель, диспетчер, нормировщик, ведомый.

Так, *вдохновитель* поддерживает начинания других, выражает понимание чужих идей и мнений. Типичные реплики: «Идея, бесспорно, интересная...», «Давайте вместе подумаем, как развить это предложение, оно может принести прибыль...», «Без трудностей новое дело не бывает, у нас получится...», «Такой коллектив, как у нас, обязательно справится...», «Ошибки бывают у всех, главное — найти их решение...», «Мы много уже сделали, не стоит бросать...» и т. п.

Посредником в ситуациях, когда между членами группы возникают разногласия, является *гармонизатор*. Он способствует сохранению в группе гармонии, старается внушить членам коллектива мысль о взаимоуважении мнений, поэтому именно от него можно услышать: «Подходы могут быть разными, давайте посмотрим, какой в данных условиях наиболее эффективен».

Иногда необходимо поступиться своим мнением, чтобы привести в соответствие мнения других и таким образом поддержать в группе гармонию. Это делает *примиритель*: «Я за то, чтобы от секции наши разработки представляли...»

Диспетчер создает возможность для общения, побуждая к нему других членов группы и помогая им, регулирует процессы общения: «Для решения следующей задачи необходимо скооперироваться... и...».

В группе необходим и *нормировщик*, который формулирует или применяет стандарты для оценки происходящих процессов. Типичные для него реплики: «Сверим получившееся со стандартами», «Сделанное должно соответствовать стандартам. Проверим...».

В любой группе всегда есть *ведомый*, который пассивно следует за группой, выступает как зритель и слушатель в групповых дискуссиях и принятии решений. От него можно услышать: «Я как все...», «Поддержу большинство...», «Сделаем, как скажут».

После знакомства с речевыми формулами неформальных социальных ролей малой группы целесообразно предложить ситуационные упражнения.

Например:

– *Вы хотите предложить новую технологию. Подберите такую реплику, которая бы помогла заинтересовать коллектив.*

– *Необходимо поддержать начинания других. Какие реплики, возможно, понадобятся Вам?*

– *Ваша задача — обеспечить процесс выполнения какой-либо работы.*

Какие реплики понадобятся, чтобы а) подытожить работу на каком-то этапе; б) побудить поторопиться с ее выполнением; в) предупредить срыв работы.

Правильная структура малой группы (целесообразное распределение не только регламентированных, но и нерегламентированных ролей) и владение нормами делового общения, в том числе и речевыми, создает условия для успешного решения поставленных в коллективе задач. Знание социальных ролей в малой группе и их речевых характеристик обеспечивает понимание условий межличностной коммуникации, следовательно, делает профессиональное общение более полноценным.

Примечания

¹ *Рогов Е. И.* Социальные роли в малой группе. М., 2005. С. 251–252.

² *Проценко О., Мирошниченко Ю.* Условия образования группы // Лидерство в еврейской общине. Мигдаль, 2002.

³ Толковый словарь русского языка / Под ред. Т. Ф. Ефремовой. М., 2009.

⁴ *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М., 2008.

Иванов Сергей Юрьевич
Санкт-Петербургский государственный университет

ТИПОЛОГИЯ ПРАВИЛ УПОТРЕБЛЕНИЯ ВИДА

1. Вступительные замечания. Принципы формулировки правил.

Прежде всего я противопоставлю **правило значению**. Большинство современных учебников русского как иностранного выдвигают на первый план значение, отводя правилу второстепенную роль. Традиционная система представления видов в РКИ — это система видовых значений, а не правил¹. Я постараюсь изобразить систему, в которой главная роль принадлежит правилу, т. е. которая объясняет не то, что значит та или иная форма вида, а то, в каком случае ее надо употреблять.

Я также различаю **правила** и **принципы**. Правило — это команда к употреблению той или иной видовой формы в определенном контексте, т. е. при определенных условиях. Принцип — это более широкое и более отвлеченное положение, на основе которого формулируются правила. В предлагаемой системе я различаю три основных принципа.

Во-первых, это **принцип контекстной обусловленности**, который гласит, что любое употребление видо-временной формы регулируется контекстом, понимаемым в самом широком смысле. Согласно этому принципу, для объяснения, напр., НСВ в предложении *Мы готовы **встречаться** с вами каждый день* не нужно вводить значение повторяющегося действия, которым среди прочих частновидовых значений, согласно традиционной семантической теории вида, обладает НСВ², а достаточно указать на присутствие в предложении временного обстоятельства *каждый день*, безоговорочно требующего НСВ.

Во-вторых, это **принцип нейтралитета**, состоящий в том, что из двух видовых форм, возможных в некотором контексте, одна форма употребляется под действием какого-либо дополнительного правила, или фактора, а другая форма употребляется «просто так», не требуя для своего употребления никаких особых оснований. Эту последнюю форму я называю нейтральной по отношению к первой, которую я называю дополнительно обусловленной для данного контекста. Принцип нейтралитета

является более весомой инновацией в объяснении вида, нежели принцип контекстной обусловленности, хотя оба они преследуют единые цели: минимизацию и систематизацию видовой теории для РКИ. Можно проиллюстрировать принцип нейтралитета, развив предыдущий пример. Во всех приведенных пособиях НСВ как выразитель многократного значения противопоставляется СВ как выразителю однократного. Эта оппозиция восходит к семантической триаде, предложенной Масловым для описания категории вида в 1972³. Соответственно, при каждом употреблении видовой формы учащиеся ставятся перед дилеммой: идет ли речь об однократном или же о неограниченно-кратном действии? Не говоря о той мыслительной нагрузке, которой сопровождается эта семантическая поляризация видового противопоставления, не говоря о постоянном напряжении выбора и о затруднительности такого выбора во многих случаях употребления вида, следует отметить, что обсуждаемая семантическая дилемма зачастую оказывается неактуальной для выбора вида. Например, о многократном или об однократном действии идет речь в заголовке 16-го урока учебника «Успех»: *Что и где **купить**?*²³ Вряд ли кто-нибудь из преподавателей русского языка, воспитанных на традиционной, семантической, теории вида, сможет разумно объяснить употребление СВ в приведенном контексте, а тем более свести его к однократности.

Вопрос кратности для приведенного примера не просто неразрешим — он не важен. Однако это не значит, что в данном контексте не важен вид и что его выбор можно отдать на откуп студенческой фантазии. Мы понимаем, что предложение *Что и где **купить**?* легче, свободнее и безопаснее в употреблении, чем *Что и где **покупать**?* Предложение с НСВ тоже правильно, однако требует для своего употребления более специфических условий, нежели вариант с СВ, и гораздо чаще может оказаться ошибочным, чем вариант с СВ. Специфические условия, оправдывающие употребление НСВ в данном контексте, мы не будем сейчас обсуждать. Важнее подчеркнуть другое: что бы ни определяло приоритет СВ перед НСВ в данном контексте, это «что-то» несводимо к семантике однократности. Это хорошо видно хотя бы из предложения *Он всегда знал, что и где **купить***. Столь же сомнительно сведение СВ в данном употреблении к двум другим членам семантической триады Маслова: результативности СВ, в противовес процессности НСВ, и конкретности СВ, в противовес обобщенности НСВ. Не имея места для опровержения двух последних семантических «химер» применительно к обсуждаемому случаю, укажем хотя бы на то обстоятельство, что учебные пособия не дают решительно

никаких указаний насчет того, каким именно семантическим противопоставлением из трех должны в данном случае, как и во всех остальных, пользоваться студенты, чтобы правильно употребить вид.

Таким образом, ни к чему кроме ненужных препятствий в освоении категории вида описанная семантизация не ведет. Как же объяснить употребление СВ в предложении *Что и где купить?* Попробуем подойти к вопросу радикальнее: а нужно ли вообще его объяснять, и тем более, объяснять семантически? Возможно, следует признать, что СВ в данном контексте употребляется просто потому, что нет причин для употребления НСВ. Форма СВ является в данном случае нейтральной, употребляемой по умолчанию. Объяснения требовал бы НСВ, употребленный в данном контексте, но СВ в таком объяснении не нуждается. Поэтому принцип нейтралитета, применяемый мною для описания видовой механики, в методическом аспекте можно было бы назвать **принципом поло-винного объяснения**.

Принцип нейтралитета можно применять к анализу употребления видов только в совокупности с принципом контекстной обусловленности. По отдельности эти принципы бесполезны. Контекстно обусловленным является любое употребление видовой формы, в том числе СВ в рассматриваемом предложении *Что и где купить?* Однако составляющими контекста, обуславливающего это употребление, иначе говоря — **контекстными факторами**, или **детерминантами**, являются: а) инфинитив, б) наличие ясной видовой пары *купить/покупать*. Никаких других детерминантов в данном случае для употребления СВ не требуется. А вот для употребления НСВ здесь потребовались бы дополнительные условия, которые, повторяю, сейчас обсуждаться не будут. Важно признать, что в данном контексте употребление НСВ должно быть обусловлено большим числом факторов, нежели употребление СВ. Отмечу также, что изменение одного из указанных факторов, детерминирующих нейтральное для данного контекста употребление СВ, может привести и к изменению соотношения форм СВ/НСВ в плане нейтралитета. Напр., при изменении склонения и времени, *Что и где ты купил?* не выглядит более нейтральным, чем *Что и где ты покупал?* При употреблении непарного глагола НСВ данный вид может оказаться единственно возможным для данного контекста, ср. *Где работать?*

Сказанное важно учесть для того, чтобы не смешивать предлагаемое здесь понятие нейтралитета с его прототипом — нейтралитетом граммы в привативной модели грамматической категории, выдвинутой Якоб-

соном и примененной им к описанию русского вида в 1932⁵. Для Якобсона СВ был стабильно «признаковым», маркированным членом видового противопоставления, а НСВ — «беспризнаковым», немаркированным, нейтральным. Маркированность и нейтральность граммемы в рассуждениях Якобсона принадлежат категориальному уровню грамматики и, как следствие, не зависят от контекста. В духе привативной оппозиции Якобсона до сих пор строятся объяснения семантики видов в большинстве институтов мира, где преподают русский язык.

Предлагаемое здесь понятие нейтралитета зависит от контекста. В одних контекстах нейтрален СВ, в других НСВ, в третьих, возможно, нейтрального варианта нет вообще. Кроме того, понятие нейтралитета в данном объяснении видов, в отличие от теории Якобсона, не связано с семантикой.

В-третьих, вводится принцип контекстной иерархии, или последовательного усложнения контекста, согласно которому контекст имеет количественную меру, т. е. может быть большим или меньшим по количеству составляющих его элементов, которые, напомним, рассматриваются как детерминанты видовых форм. Если при традиционном объяснении такие контексты употребления видовых форм, как, например, *Мы готовы встретиться с вами* и *Мы готовы встречаться с вами каждый день* противопоставлены друг другу по линии кратности (СВ выражает однократное действие, а НСВ неограниченно-кратное), то в предлагаемой здесь модели первый контекст, содержащий форму СВ, представляется более простым, а второй, с формой НСВ, более сложным; первый — исходным, а второй — производным от первого путем добавления обстоятельства *каждый день*. Таким образом, обсуждаемый принцип можно также назвать **принципом соизмеримости контекстов, или принципом контекстной деривации**.

Более сложный контекст, или, другими словами, дальнейший контекст данной деривационной цепи, может отменять действие более простого, исходного, или ближайшего в данной деривационной цепи, контекста. Проиллюстрировать такую отмену можно последним из приведенных примеров. Разумеется, усложнение контекста не всегда приводит к изменению вида. Если взять настоящее время, в котором требуется НСВ, например, *Мы встречаемся с вами*, то добавление в этот контекст обстоятельства *каждый день*, иначе говоря, дальнейшая детерминация контекста данным обстоятельством, не приведет к изменению вида: *Мы встречаемся с вами каждый день*.

Одной из задач как пособия по употреблению видов, так и преподавателя-практика можно считать такое объяснение видовой формы, которое апеллировало бы к наименьшему, т. е. ближайшему в деривационной цепи контексту, иными словами — объяснение по максимальному нейтралитету. Разумеется, нелишне отметить, как это делают авторы «Первых шагов», что НСВ в предложении *Он каждый день гуляет в парке* связан со значением повторяемости, а, возможно, и обусловлен им⁶, однако гораздо важнее то, что НСВ в данном предложении употребляется просто потому, что в нем употребляется форма настоящего времени, требующего НСВ независимо ни от какой кратности. В предложении *Вчера целый день мы готовились к контрольной работе* О. И. Глазунова видит причину употребления НСВ в обстоятельстве *целый день*⁷, однако принципиальным моментом следует признать то, что и безо всякого временного обстоятельства данный контекст требовал бы НСВ как нейтральной формы для прошедшего времени: *Вчера мы готовились к контрольной работе*. Рассмотрим пример с СВ, который Глазунова приводит «в пару» к только что процитированному: *Я уверен, что ты хорошо подготовился к экзамену*. СВ употребляется здесь из-за наличия слова *хорошо*, характеризующего результат подготовки, но не само действие, т. е. наличие у адресата твердых знаний, необходимых для ответа на экзамене, а не прилежность самой подготовки. Характерно, что при наличии примеров с конкретными синтаксическими детерминантами как для НСВ, так и для СВ, пособие обрекает студентов на полную растерянность при употреблении вида в тех случаях, когда подобных детерминантов не наблюдается, т.е. когда требуется нейтральная форма. Нейтралитет парадоксальным образом повисает в воздухе: то, что, казалось бы, должно быть для студентов самым простым, в реальной, не препарированной авторами пособий речевой практике, становится самым трудным.

Не все контексты связаны друг с другом деривационными отношениями. Например, таковых не наблюдается между контекстами *Мы встречаемся с вами каждый день* и *Мы будем встречаться с вами каждый день*.

Еще раз подчеркну, что деривация контекстов ни в коем случае не предполагает деривации значений, хотя и не препятствует семантической интерпретации в отдельных случаях. Контекст *Мы будем встречаться с вами каждый день*, детерминирующий форму НСВ, можно считать производным от контекста *Мы встретимся с вами*, нейтрально требующего СВ, однако в предлагаемой объяснительной модели это не означает, что значение многократности, передаваемое первым контекстом

с НСВ, каким-либо образом производно от значения однократности, которое, согласно традиционной объяснительной модели, содержится во втором контексте. Повторю, что в предлагаемой системе предложение *Мы встретимся с вами* не обязательно несет значение однократности, хотя и не противоречит ему.

II. Типы правил употребления вида.

I. ДЕРИВАЦИОННЫЕ vs. ОПЕРАТИВНЫЕ правила. Деривационные — это правила образования вида, оперативные — правила его употребления. В дальнейшем речь будет идти только об оперативных правилах.

II. ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ vs. СИНТАГМАТИЧЕСКИЕ vs. ПРАГМАТИЧЕСКИЕ правила. Они соответствуют типам контекста, обуславливающего употребление вида.

Среди детерминантов, или факторов, парадигматического контекста следует, прежде всего, выделить грамматические и лексические. Ярким примером **парадигматического** правила грамматического (в данном случае — категориально-морфологического) подтипа является **правило настоящего времени**:

– **В контексте настоящего времени употребляется НСВ.**

Настоящее время выступает как парадигматический фактор, обуславливающий выбор вида. Данное правило находится как бы на меже деривационных и оперативных. Со стороны вида оно оперативное, поскольку указывает, какой вид употреблять, если требуется создать высказывание в настоящем времени. Со стороны времени это правило деривационное: оно указывает, какую видовую основу использовать для образования настоящего времени.

Правило настоящего времени является единственным грамматическим правилом парадигматического контекста, открыто признаваемым всеми учебными пособиями. Остальные времена и наклонения в традиционном преподавании лишены права на детерминацию употребления видов. В предлагаемой системе детерминантами употребления видов являются, в той или иной степени, все наклонения и времена глагола. Не имея места для детального обсуждения данного типа контекстной детерминации, остановимся лишь на некоторых очевидных ее примерах. Простое сравнение трех пар примеров: *Вчера я тебе звонил/ позвонил, Завтра я тебе буду звонить/ позвоню* и *Можно тебе звонить/ позвонить?* — выявляет асимметрию видового нейтралитета в различных парадигматических секторах глагола. Если в прошедшем времени нейтральнее

звучит НСВ, то в будущем времени и особенно в инфинитиве нейтралитет закрепляется за СВ. Простое признание парадигматического нейтралитета НСВ в прошедшем времени, а СВ в будущем времени и инфинитиве избавило бы учебные пособия, преподавателей и, конечно же, самих студентов от мучительных семантических спекуляций, все равно не приводящих употребление вида в указанных глагольных формах к общему знаменателю. Разумеется, такое признание не исключает употребления СВ в прошедшем времени, а НСВ в будущем времени и инфинитиве по более конкретным правилам, т. е. при дальнейшей контекстной детерминации.

Таким образом, важным обстоятельством, помогающим понять употребление вида, следует признать **парадигматическую асимметрию** его употребления, не обусловленную семантическими факторами. Парадигматическая асимметрия представляет собой не принцип формулировки правил, а допущение, возможное благодаря принципу контекстной обусловленности и, в частности, благодаря признанию категориально-парадигматического контекста видового употребления, т. е. благодаря включению парадигматических позиций глагола в круг контекстных факторов, влияющих на употребление вида.

Нынешние учебные пособия не признают парадигматической асимметрии глагольного употребления, как не признают и базового парадигматического нейтралитета, за исключением, как уже говорилось, настоящего времени. Правда, О. П. Рассудова в своем руководстве вплотную подходит к асимметрии между употреблением вида в инфинитиве, с одной стороны, и прошедшем времени, с другой, указывая на широкое распространение СВ в инфинитиве, при параллельном НСВ в таких же высказываниях в прошедшем времени⁸. Однако из этого факта автор не делает никаких теоретических выводов. Более того, Рассудова, в духе традиционной семантизированной грамматики, пытается объяснить суть употребления СВ в инф. однократностью и затемняет чисто грамматический вопрос постоянной апелляцией к частновидовым значениям.

Парадигматической детерминацией употребления видов, разумеется, нельзя считать традиционное для большинства пособий разбиение темы глагольного вида на парадигматические сектора: употребление вида в прошедшем времени, употребление вида в инфинитиве и т. д. Никакой концептуальной нагрузки подобное разбиение не несет.

Рассмотрим еще одно парадигматическое правило категориально-морфологического подтипа: **правило прошедшего времени**.

– В контексте прошедшего времени употребляется НСВ.

Это правило интересно сравнить с соответствующим правилом настоящего времени. В традиционной, семантически ориентированной теории употребления вида возможно правило настоящего времени, но невозможно правило прошедшего времени. Последнее в традиционной модели выглядело бы абсурдным: оно предполагало бы, что в прошедшем времени должны употребляться только формы НСВ. Однако в предлагаемой модели, построенной на трех изложенных ранее принципах, правило прошедшего времени не только возможно, но и необходимо. По принципу контекстной обусловленности, оно указывает на прошедшее время как на парадигматический детерминант употребления вида. По принципу последовательного усложнения контекста, это правило не является абсолютным и может быть отменено действием дальнейших правил. Таковыми могут быть, например, синтагматическое правило однократной последовательности. Ср.: *Вчера около двух мы с ней говорили* vs. *Вчера около двух мы встретились, поговорили и разошлись*; или прагматическое правило подчеркнутой актуальности результата (последствий) действия. Ср.: *Ты делала домашнее задание?* vs. *Ты сделала домашнее задание?* Наконец, по принципу нейтралитета, правило прошедшего времени указывает, какой вид употребить при отсутствии дальнейших детерминантов.

Разница в силе между правилами настоящего и прошедшего времени вполне укладывается в предлагаемую объяснительную модель употребления видов. В контекстной деривации за правилом прошедшего времени идет гораздо больше отменяющих его дальнейших детерминантов, нежели за правилом настоящего времени. Поэтому в традиционной модели правило настоящего времени кажется абсолютным, а правило прошедшего времени бессмысленным. Однако в предлагаемой модели неверно ни первое, ни второе. Правило прошедшего времени действует при отсутствии дальнейших правил, а правило настоящего времени, как будет показано в дальнейшем, не является абсолютным.

Вкратце остановимся на лексической части парадигматического контекста, хотя лексические факторы сами по себе едва ли дают сформулировать какие-либо правила. Примерами лексических факторов употребления вида могут быть видовая парность глагола и тип видовой пары. Видовая парность уже фигурировала в качестве фактора нейтралитета СВ в инфинитиве.

Правило инфинитивного нейтралитета:

– В контексте инфинитива глагола с ясной видовой парой употребляется СВ.

При ясной видовой паре, например, глагола *решить/ решать* не вызывает сомнения нейтралитет предложения *Нужно **решить** этот вопрос* по сравнению с *Нужно **решать** этот вопрос*, требующим более специфических контекстных условий. Однако, если взять глагол по традиционным меркам непарный, напр., *работать*, то предложение *Надо **работать***, в общем, не менее нейтрально, чем предложение с каким-нибудь перфективным способом действия, образованным от исходного глагола, ср. *Надо **поработать***.

В рамках предлагаемого объяснения вида может возникнуть вопрос, не является ли видовая парность дальнейшим детерминантом, создающим нейтралитет СВ только на следующем шаге контекстной деривации, и что изначально нейтральным для инфинитива является НСВ. Стоит, однако, сравнить приведенные пары высказываний между собой, чтобы увидеть, что такое предположение не вполне верно. Предложения с СВ как в случае *решить*, так и в случае *поработать* одинаково правильны и не нуждаются для своего обоснования в дополнительном контексте. Форма *работать* более распространена и стилистически нейтральна по отношению к *поработать*, но это несколько не усиливает грамматического нейтралитета НСВ в инфинитиве. Предложение с *поработать*, как более разговорное, может оказаться стилистически неуместным или, в крайнем случае, лексически неправильным, но, при отсутствии в контексте прямых запретов на употребление СВ, его едва ли когда-нибудь можно признать неправильным с чисто грамматической точки зрения. Между тем, у предложения *Нужно **решать** этот вопрос*, как и у всех предложений с инфинитивами НСВ парных глаголов, шанс оказаться грамматически неприемлемым, при отсутствии специальных условий для употребления НСВ, гораздо выше. Таким образом, грамматический нейтралитет СВ в инфинитиве не нарушается тем обстоятельством, что в некоторых, пусть даже и многих случаях он противоречит семантико-стилистическому нейтралитету НСВ в рамках конкретного словообразовательного гнезда (ср. понятие *видового гнезда*, или *кластера*, выдвинутого Лаурой Яндой⁹⁾).

Этот аспект проблематики видового нейтралитета важно учитывать в преподавании грамматики, чтобы не выдавать лексические и стилистические ошибки в употреблении вида за грамматические. В составлении пособий, равно как и в практике преподавания на этом пути еще предстоит большая работа, и одним из первых полезных действий в рамках этой работы могло бы стать разделение между проблематикой **вида как собственно грамматической категории** и проблематикой **видовой пары как**

категории лексико-грамматической. На данный момент не существует ни одного пособия, которое разделяло бы эти два вопроса.

Перейдем к **синтагматическим**, или **синтаксическим**, правилам. В качестве примера возьмем известное **правило неопределенного временного ограничения**.

– При обстоятельствах неопределенной временной квантификации употребляется НСВ.

Это правило основано на ограничении видовой сочетаемости с определенными словами, занимающими определенную синтаксическую позицию в отношении глагольного слова. Встречающееся во всех учебниках, оно на первый взгляд просто, однако при ближайшем рассмотрении распадается на два типологически неоднородных подтипа, определяемых различными лексическими факторами. Прежде чем пояснить эти подтипы, введу следующие типологические разграничения.

III. МЕЖГРАММЕМНЫЕ vs. ВНУТРИГРАММЕМНЫЕ правила. Первые регулируют употребление вида во всех временах и наклонениях глагола. Вторые ограничены по своему действию определенными граммемами. Данная оппозиция не касается парадигматических правил, в которых глагольные граммемы являются основными факторами употребления вида, как в правиле настоящего времени.

IV. АБСОЛЮТНЫЕ (КОНЕЧНЫЕ) vs. ОТНОСИТЕЛЬНЫЕ (ПРОМЕЖУТОЧНЫЕ) правила. Абсолютные правила действуют без исключений, иначе говоря — представляют собой конечное положение контекстной детерминации, дальше которого она идти не может (см. выше принцип усложнения контекста). Относительные правила могут быть отменены другими правилами, т. е. подвергнуты дальнейшей контекстной детерминации. Поясним это на примере последнего из приведенных правил.

При некоторых лексических детерминантах правило неопределенной временной квантификации представляется конечным, или абсолютным. Например, при обстоятельствах времени со словом *каждый* возможно употребление только НСВ: невозможно представить никакой дальнейшей модификации контекста, при которой был бы возможен СВ. При этом детерминанте правило является и межграммемным: оно распространяется на все времена и наклонения.

При других детерминантах статус правила меняется. Характерными примерами могут быть наречия *всегда* и *иногда*. В прошедшем и настоящем времени (последнее время для нас неактуально, поскольку в нем действует парадигматическое правило настоящего времени, которое и так

требует НСВ) наречия *всегда* и *иногда*, безусловно, требуют НСВ. В прошедшем и настоящем времени эти детерминанты абсолютны. Однако в будущем времени с ними возможно употребить СВ: ***Иногда/ всегда он придет не вовремя.*** Т.е. абсолютный характер детерминантов *всегда* и *иногда* является не межграммемным, а ограничивается прошедшим и настоящим временем.

Эти же наречия демонстрируют относительный характер рассмотренного ранее правила настоящего времени. При добавлении их в контекст настоящего времени возможно употребление СВ при сохранении семантики настоящего времени: ***Он приходит не вовремя*** vs. ***Он всегда приходит/ придет не вовремя.*** Это указывает на то, что правило настоящего времени не является абсолютным, т. е. конечным: оно может быть стерто дальнейшей контекстной детерминацией.

Примером **прагматического** правила может служить **правило нежелания**:

– **Нежелательное действие обозначается формой НСВ.**

Прагматический характер данного правила проявляется в том, что оно несводимо ни к парадигматическим параметрам глагольных форм, как было в случае настоящего времени, ни к синтаксическим особенностям высказывания, как в случае с неопределенным временным ограничением. Это правило, вместе с тем, не исчерпывается и лексической семантикой модальных операторов со значением нежелания. Насколько мне известно, в столь общем виде, в каком это правило только что сформулировано, оно не встречается в учебниках. С одной стороны, в учебниках перечисляются конкретные лексические выражения типа *не надо, не стоит, нельзя*, с которыми, как традиционно указывается, следует употреблять НСВ. С другой стороны, господствуют семантические формулировки типа «НСВ обозначает запрет». Последнее указание представляет собой слишком частное выражение правила нежелания, которое, однако, включает в себя не только запрет, но и обычное нежелание вроде *Я не хочу это покупать*. Вместе с тем, в формулировках, привязанных к конкретным лексическим показателям нежелания, присутствует опасный словоцентризм. Дело в том, что *не надо, не стоит, нельзя* детерминируют НСВ только в пределах высказывания, которое в самом деле несет значение нежелания. Стоит только ему потерять это значение, как употребление СВ с указанными выражениями станет возможным: ср. *А вам не надо туда позвонить? Нельзя ли прийти туда попозже?* Данные предложения не выражают нежелания, а наоборот, намекают на желательность обозначенного действия.

Все это говорит о необходимости такой формулировки правила нежелания, которая не была бы напрямую связана ни с парадигматическими, ни с синтагматическими аспектами высказывания.

Разумеется, никто не отрицает, что нежелание связано с этими аспектами и что выражения типа *нельзя, не надо, не стоит* играют существенную роль в видовой детерминации. Однако для грамотного описания такой детерминации вводится следующее типологическое разграничение.

V. ПЕРВИЧНЫЕ и ПРОИЗВОДНЫЕ правила. Первичные — это правила, служащие абстрактным фундаментом для формулировки других, производных от них правил, которые представляют собой как бы детализацию первых, высших, правил в более конкретных случаях.

Так, первичное прагматическое правило нежелания детализируется в производном синтагматическом правиле сочетаемости с модальными операторами типа *не надо, не стоит, нельзя*. Это «дочернее» синтагматическое правило детерминирует употребление НСВ, однако, будучи производным, оно теряет силу, если прекращает действовать его «материнское», первичное правило, как было показано выше.

В приведенном случае мы имеем дело с отношениями производности, устанавливаемыми между различными типами правил: здесь — между прагматическими и синтагматическими. Приведу еще один пример производности внутри синтаксических правил.

Правило последовательности:

– Недвусмысленное выражение последовательности действий предполагает употребление СВ.

Это общее правило, от которого производны другие, более частные, регулирующие сочетаемость вида с такими обстоятельствами, как, напр., *сразу и вдруг*.

Как само правило последовательности, так и производные от него правила действуют только в однократном контексте. В учебниках и на занятиях однократность, преподносясь как значение, обычно конвертируется уже самими учащимися, не без помощи преподавателей, если не в правило, то, по крайней мере, в достаточное основание для употребления СВ. Вспомните, как часто студенты объясняют употребленный ими, зачастую ошибочно, СВ сакральной фразой «один раз».

Между тем сама по себе однократность никогда не является не только правилом, но даже достаточным основанием для употребления СВ. Она влияет на употребление СВ, но не как правило, а как фактор. Важным разграничением, таким образом, является оппозиция **правила и фактора**.

Правило — это команда или, как минимум, рекомендация к употреблению того или иного вида. Фактор — это контекстный детерминант, служащий составляющим элементом правила, но не обязательно составляющий его в одиночку, т. е. не обязательно равносильный правилу. Однократность выступает важнейшим фактором во многих правилах, требующих СВ, напр., в правиле последовательности. Этот фактор всегда работает в пользу СВ, однако в одиночку никогда его не детерминирует. Сходным статусом обладает видовая парность глагола. Эта лексико-грамматическая характеристика может выступать фактором в некоторых правилах, напр. в вышеприведенном правиле инфинитивного нейтралитета, но сама по себе правила не создает.

VI. ОДНОФАКТОРНЫЕ vs. МНОГОФАКТОРНЫЕ (двух-, трехфакторные) правила. Примером однофакторных правил могут служить правило настоящего времени и прошедшего времени, состоящие из одного парадигматического детерминанта. Примером двухфакторного правила могут служить правило инфинитивного нейтралитета и правило последовательности. Первое, как уже говорилось, состоит из категориально-грамматического детерминанта, представленного самой формой инф., и лексико-грамматического детерминанта, представленного видовой парностью. Второе состоит из факторов последовательности и однократности. Приведем два примера трехфакторных правил для разных парадигматических секторов.

Правило для неконтролируемых действий, или «правило внезапности»:

– Неконтролируемые, а следовательно, до некоторой степени неожиданные действия определенной меры и в определенное контекстом время в прошлом требуют для своего обозначения СВ.

Рассмотрим факторы, составляющие это правило.

1. Семантический фактор *неконтролируемости* введен для того, чтобы отличать высказывания типа *Она уже **смотрела** этот фильм; Вчера около двенадцати я **подходил** к нему; Он однажды уже **спрашивал** меня об этом,* в которых НСВ естественен и нейтрален, от высказываний типа *Она вчера **упала** на улице, В прошлом году он сильно **простудился**, Я тут как-то раз **ударился** головой,* в которых, при видимом равенстве условий с первыми высказываниями, более приемлемым кажется СВ. Подчеркну, что наличие в среде контролируемых глаголов таких, как *спрашивать*, не позволяет в данном случае с уверенностью считать фактором СВ моментальность.

2. Фактор *определенной меры действия* нужна для того, чтобы отличать употребления типа *На прошлой неделе она **опоздала**/ пару раз **опоз-***

дала от *Она опаздывала/ Бывало такое, что она опаздывала*. Возможно, фактор определенной меры следовало бы заменить на фактор однократности, учитывая возможную вариативность видов при ограниченной кратности: *На прошлой неделе она пару раз опоздала/ опаздывала* или *Здесь скользко. Вчера уже два раза упал/ падал*.

3. Фактор *определенного времени* нужен для того, чтобы отличать высказывания типа *Вчера она ошиблась* от *Она уже ошибалась* (говоря обо все ее прошлом).

Если правило внезапности регулирует довольно большой объем употреблений вида в прошедшем времени и столь же большой объем лексем, то не менее интересно рассмотреть пример правила, действующего в отношении одного глагола в определенной грамматической форме. В ситуации пробуждения с чужой помощью инициатор может сказать НСВ *Вставай(те)*, но никогда СВ *Встань(те)*.

Правило «вставай»:

– Если глагол *встать/ вставать* обозначает пробуждение, то в форме императива, предполагающей выполнение действия непосредственно после момента речи, должен употребляться НСВ.

Рассмотрим факторы, составляющие это правило.

1. Семантический фактор в виде значения пробуждения необходим для того, чтобы отличать указанное употребление от императива, предполагающего обычный подъем адресата из положения сидя или лежа в положение стоя: *Встань(те)*, когда с вами разговаривает старший по званию! Последнее употребление сохраняет императивный нейтралитет СВ.

2. Форма императива как парадигматический фактор необходима для отграничения обсуждаемого употребления от фраз типа *Он уже встал* или *Сейчас встану*, где необходим СВ. Впрочем, наряду с императивом, подобное употребление свойственно и форме инфинитива: *Надо вставать!*— говорит мать спящему ребенку, но никогда **Надо встать!*

3. Выполнение действия «прямо сейчас», непосредственно за высказыванием, необходимо как составляющий фактор данного правила потому, что если встать надо не сейчас, правило не работает: ср. *Завтра встань пораньше*.

Таким образом, правило употребления вида нередко представляет собой сложную конструкцию, состоящую из нескольких «деталей», и, подобно часовому механизму, работает лишь тогда, когда все детали находятся на месте. Отсутствие одной детали может привести к выходу из строя всего прибора, т. е. к невозможности применить данное правило.

III. Заключение. Выгоды нового подхода.

За рамками данной работы осталось немало вопросов функционирования видов, важных для адекватного объяснения этой темы в РКИ. Вкратце укажу лишь один из них. Хотя в докладе достаточно много было сказано о типах правил употребления вида, я не касался типов отношений между правилами, т. е. форм их взаимодействия в реальной речевой ситуации. Отдельное правило, каким бы адекватным оно ни было, является все же результатом теоретического препарирования. На практике учащимся приходится выбирать не только между формами СВ и НСВ, но и между различными правилами, регулирующими употребление видов. В настоящее время этот выбор происходит во многом интуитивно, ибо традиционная теория мало в нем помогает. Истинная теория употребления вида не может не принимать в расчет совокупного действия правил.

Прежде всего отмечу очевидную разницу между таким отношением правил, при котором они не противоречат друг другу, т. е. требуют одного вида, и таким отношением, при котором они требуют разных видов. Примером «согласованного» типа отношений могут служить правило настоящего времени и правило периодического ограничения, оба требующие НСВ. Очевидно, такое отношение не представляет трудностей в практике обучения видам, за исключением отмеченного ранее вопроса о приоритете объяснения того или иного употребления от одного или другого правила.

Примером конфликтного типа отношений могут служить правило настоящего времени и правило последовательности, первое из которых требует НСВ, а второе — СВ. В таких случаях объяснительная теория должна давать учащимся правильную ориентировку, указывая относительную силу двух правил и выявляя «победителя». В данном случае им является правило настоящего времени.

Система объяснения вида, основные положения которой изложены в настоящей работе, не была бы необходима, если бы не представляла, по мнению автора, некоторых выгод по сравнению с традиционной системой преподавания видов в иностранной аудитории. Кратко суммируем эти выгоды.

Триада *принцип/ правило/ фактор* позволяет сделать объяснение вида максимально гибким, исключить догматизм, свойственный семантической традиции преподавания вида. Она создает более подвижное сочленение видовой формы, ее контекста и значения, как бы передавая инструменты теоретического конструирования в руки самих преподавателей.

Так, принцип нейтралитета сам по себе лишен не только семантического, но и грамматического содержания. Он не только не указывает, какое значение выражается в меньшем, а какое — в большем контексте, но даже не поясняет, какой вид должен употребляться в том или ином контексте. Назначение нейтралитета, напр., СВ для инфинитивного, а НСВ для презентного и претеритального контекстов — это уже следующие шаги развёртывания теории, с которыми тот или иной автор или преподаватель может согласиться, но от которых он может и отказаться. Напр., традиционная теория вида, более или менее имплицитно излагаемая а иностранной аудитории, по сути, не признает нейтралитета НСВ в прошедшем времени. Во избежание недоразумений повторю, что тот нейтралитет НСВ, о котором пишется во многих пособиях, восходит к нейтралитету НСВ в привативной модели Якобсона и не имеет ничего общего с нейтралитетом употребления, пропагандируемым в данной работе, ибо не конвертируется в рекомендацию к употреблению нейтральной формы при отсутствии дополнительного контекста, требующего употребления маркированной, т. е. более детерминированной формы. Более того, нейтральным с точки зрения употребления в прошедшем времени в большинстве пособий, по сути, признается СВ, как вид, обозначающий «однократное законченное действие» — значение, совпадающее с определением самого прошедшего времени в большинстве случаев его бытового употребления. Открыто же принцип нейтралитета в традиционной теории видов не признается. Вместо этого в ней присутствует то, что можно было бы назвать принципом равносильной семантической обусловленности видového употребления.

Принцип нейтралитета сам по себе не является догмой и включается в объяснение только тогда, когда может ему помочь. От нейтралитета можно в определенных случаях отказаться, если формы обоих видов обусловлены достаточно явно, т. е. передают отчетливо противопоставленные друг другу значения, и при этом трудно решить, какая из них обусловлена в большей степени.

Принцип контекстной обусловленности тоже «пуст» по содержанию, ибо не указывает какие именно контекстные факторы должны включаться в объяснение того или иного употребления вида. Этот принцип может применяться и без принципа нейтралитета, как это нередко делается в пособиях: см. выше анализ примеров из учебника «Первые шаги» и пособия по морфологии О. И. Глазуновой. Зачастую преподаватели в своих объяснениях и даже студенты в своих ответах самолично определяют как видовые

детерминанты те или иные элементы контекста, которые на деле никакими детерминантами не является, напр. *уже*, *еще не*, «однократность», «результативность» как мнимые детерминанты СВ в прошедшем времени, или *много раз*, «процесс», «действие вообще» как мнимые детерминанты НСВ.

Наконец, принцип последовательного усложнения контекста тоже не определяет раз и навсегда порядок такого усложнения.

Таким образом, предлагаемая система допускает широкий простор для творческого воображения составителей пособий, преподавателей и студентов. Конструирование правил, сопоставление и оценка их эффективности могут иметь место даже в ходе урока, разумеется только в сильных группах. Ср. дискуссионный характер фактора определенной меры в правиле внезапности, возможность его замены на фактор однократности. При всем разнообразии рубрик, предлагаемая типология создает условия для унификации правил. В этих условиях возможна формулировка правил самого различного «радиуса действия»: от таких, которые охватывают миллионы употреблений, до таких, которые формулируются для одной грамматической формы одной глагольной лексемы, как было показано выше в примере *вставай(те)*. В любом случае, в рамках предлагаемой модели объяснения правило соответствует следующему определению:

Правило — это детерминант употребления видовой формы, состоящий из одного или нескольких контекстных факторов и структурно упорядоченный по отношению к другим подобным детерминантам в соответствии с принципами контекстной обусловленности, нейтралитета и последовательного усложнения контекста.

Учитывая сложность обсуждаемой проблемы, в настоящее время трудно определить число правил употребления вида, однако число контекстных факторов, служащих строительным материалом для этих правил, очевидно, ограничено и может быть исчерпано словарным списком. Составление такого списка параллельно с дальнейшей разработкой предложенной здесь типологии правил могли бы стать ближайшими задачами методистов РКИ в области прикладной аспектологии русского языка.

Примечания

- ¹ Исключением являются пособия В. В. Гуревича (*Гуревич В. В. Глагольный вид в русском языке: значение и употребление: учебное пособие. М., 2008*) и А. А. Караванова (*Караванов А. А. Виды русского глагола: значение и употребление. Практическое пособие для иностранцев, изучающих русский язык. М., 2003*), однако организация правил, представленная в них, не соотносится с нашей типологией.

-
- ² Беликова Л. Г., Шутова Т. А. Русский язык. Первые шаги: Учебный комплекс, Ч. 2. СПб., 2010. С. 5; Скворцова Л. Г. Употребление видов глагола в русском языке: Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. М., 2003. С. 12; Глазунова О. И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. СПб., 2005. С. 282; Юрков Е. Е. и др. Успех. Учебный комплекс по русскому языку для иностранных учащихся. Элементарный уровень. Книга для студента. СПб., 2011. С. 142.
- ³ Маслов Ю. С. Очерки по аспектологии. Л., 1984. С. 73.
- ⁴ Юрков Е. Е. и др. Указ. соч. С. 168.
- ⁵ Якобсон Р. О. Избранные работы. М., 1985. С. 213.
- ⁶ Беликова Л. Г., Шутова Т. А. Указ. соч. С. 5.
- ⁷ Глазунова О. И. Указ. соч. С. 289.
- ⁸ Рассудова О. П. Употребление видов глагола в современном русском языке. М., 1982.
- ⁹ Janda L. Aspectual clusters of Russian verbs // *Studies in Language*. Vol. 31. No. 3. 2007. P. 607–648.

Комарова Полина Геннадьевна
Санкт-Петербургский государственный университет

ВОСПРИЯТИЕ АНГЛИЦИЗМОВ АНГЛИЧАНАМИ С ПОСЛЕДУЮЩЕЙ ГРАФИЧЕСКОЙ ФИКСАЦИЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В предпринятом эксперименте информантами выступили 10 англичан, которые являлись студентами Центра русского языка и культуры Санкт-Петербургского государственного университета. Их возраст — от 19 до 25 лет. Знание русского языка соответствовало элементарному уровню. Четверо англичан изучали ранее французский и немецкий языки, один — французский и испанский языки. Пятеро информантов изучали только русский язык как иностранный. Материалом послужили 100 слов — существительных, заимствованных из английского языка, которые связаны с наиболее актуальными сферами жизни современной России (экономикой, политикой, информатикой, сферой рекламы и СМИ, спортом, искусством) и активно употребляются в русской речи. Материал был начитан русским диктором, женщиной, владеющей нормативным произношением, и предъявлялся в случайном порядке в виде звучащего списка. Согласно инструкции информанты прослушивали список англицизмов и записывали их английские эквиваленты, если англицизмы были ими узнаны. Полученная графическая фиксация была проанализирована экспериментатором. Цель данного эксперимента — установить, как англичане узнают слова, заимствованные из английского языка, опираясь на их звучание в русском языке.

Данные проведенного эксперимента свидетельствуют о том, что правильное опознание англичанами слов, заимствованных из английского языка, было вполне удовлетворительным (90% от общего числа англицизмов). 10% от общего числа англицизмов было опознано неправильно (табл.).

Анализ причин ошибок, допущенных информантами при опознании англицизмов, послужил основанием для различения явлений межъязыковой и внутриязыковой паронимии.

Таблица.
Англицизмы, опознанные неправильно

Прежявленные англицизмы	Информанты									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
грант	grand (боль-шой)	—	grand (боль-шой)	—	grand (боль-шой)	—	—	—	grand (боль-шой)	—
демпинг	tempting (заман-чивый)	—	—	—	—	tempting (заман-чивый)	—	—	—	—
комикс	—	comet (комета)	—	—	—	—	—	—	—	comet (комета)
курсор	—	—	—	course (курс)	course (курс)	—	—	—	—	—
модем	—	—	—	—	model (модель)	—	model (модель)	—	—	—
пентхаус	—	inhouse (вну-трен-ний)	—	—	pink house (ро-зовый дом)	—	—	pink house (ро-зовый дом)	—	—
плеер	—	—	layer (слой)	—	—	—	—	—	—	—
трейдер	—	—	—	—	—	—	—	—	blade (лезвие)	—
триллер	—	—	—	—	—	—	—	—	—	trailer (трей-лер)
экспорт	expert (экс-перт)	—	expert (экс-перт)	—	expert (экс-перт)	expert (экс-перт)	expert (экс-перт)	—	—	expert (экс-перт)

Примечание. Англицизмы, опознанные информантами правильно, отмечены прочерком.

1. Ошибки, вызванные межъязыковой паронимией.

Межъязыковую паронимию мы определяем как явление частичного звукового сходства слов, принадлежащих к разным языкам, при их полном семантическом различии. В большинстве случаев при опознании англицизмов информанты ориентировались на звуковой облик слова. Некоторые слова, заимствованные из английского языка в русский, обладают большим звуковым подобием не со своими прототипами, а с другими английскими словами, как правило, семантически не соотносимыми с англицизмами. Поэтому у информантов зачастую возникали ложные ассоциации. Так, например, из-за акустического сходства русской фонемы /e/ и соответствующей ей английской фонемы /e/ (обе фонемы — нелабиализованные гласные переднего ряда среднего подъёма) англицизм *демпинг* (прототип — *dumping* ['dʌmpɪŋ]) был опознан как *tempting* ['temptɪŋ] 'заманчивый'. Заимствованное слово *курсор* (прототип — *cursor* ['kɜ:sə]) было заменено словом *course* [kɔ:s] 'курс', поскольку русский гласный /u/ на слух больше напоминает английскую фонему /ɜ:/ (/u/ и /ɜ:/ — лабиализованные гласные заднего ряда), чем гласный /z:/. *Триллер* (прототип *thriller* ['θrɪlə]) был опознан как *trailer* ['treɪlə] 'трейлер', поскольку русская /t/ в слове [t]риллер соответствует английской /t/ в слове [t]railer и на слух совсем не напоминает /θ/ в слове [θ]riller.

2. Ошибки, вызванные внутриязыковой паронимией.

Внутриязыковую паронимию мы определяем как явление частичного звукового сходства слов внутри одного языка при их семантическом различии (полном или частичном). Некоторые ошибки информантов были вызваны наличием в английском языке двух или более слов, близких по звучанию, но разных по значению, то есть паронимов. Так, например, англицизм *грант* (*grant* [grɑ:nt]) был опознан как *grand* [grænd] 'большой', заимствованное слово *комикс* (*comics* ['kɒmɪks]) — как *comet* ['kɒmɪt] 'комета', модем (*modem* ['mɒdəm]) — как *model* ['mɒdəl] 'модель', англицизм *пентхаус* (*penthouse* ['penthaus]) был опознан в одном случае как *pink house* ['pɪŋk 'haus] 'розовый дом', в другом — как *inhouse* ['ɪnhaus] 'собственный'.

Лобский Алексей, Турунен Наталия
Университет Ювяскюля, Финляндия

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФИЛЬМЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ФИНСКОЙ АУДИТОРИИ

В настоящее время можно говорить о том, что российское киноискусство является важным источником пополнения знаний по русскому языку и культуре, необходимых для формирования межкультурной компетенции учащихся. В фильмах широко представлена российская временная перспектива, модели общения в социуме, а также язык конкретной эпохи. Носителю русского языка и культуры в адекватном восприятии фильма помогает его жизненный опыт, но для представителя иной культуры необходимы специальные разъяснения. Понимание художественного фильма предполагает знание лингвострановедческих реалий и культурно-исторических особенностей рассматриваемой эпохи. С другой стороны, художественный фильм становится тем «волшебным лучом», который освещает особенности другой культуры или другой исторической ситуации. Создаваемая фильмом реальность, многогранно отражает уникальную историческую атмосферу своего времени, передает её штрихи и детали: язык, музыку, стиль одежды и т. п. Всё это в целом позволяет зрителю идентифицировать себя с теми или иными персонажами художественного фильма, вызывает эмоциональное напряжение, что является особенно важным при использовании кинофильмов в иностранной аудитории.

В данной статье рассматриваются возможные пути развития межкультурной компетенции финских студентов-филологов на основе использования художественных фильмов. Под межкультурной компетенцией мы понимаем специфическую, психологическую способность, позволяющую личности реализовать себя в рамках диалога культур, т. е. в условиях межкультурной коммуникации¹. Помимо конкретных фактов и деталей, в художественных фильмах интересны отношения между персонажами, которые, прежде всего, являются проекцией определенных коммуникативных моделей поведения. Разбор таких отношений важен для понимания особенно-

стей социальных моделей: отношений в семье, отношений между мужчинами и женщинами (гендерные отношения), между различными социальными группами. Немаловажную роль играют невербальные компоненты: жесты, мимика, позы говорящих и т. д., которые наиболее полно могут быть переданы именно с помощью кинематографа. Таким образом, для киноискусства «характерна вовлеченность в процесс межкультурной коммуникации. Кино перешагивает границы породившей его культуры как во времени (от поколения к поколению), так и в пространстве (от нации к нации)»².

Так как конкретный художественный фильм являет собой определенную новую реальность, то для зрителя, а в особенности для иностранного зрителя, эта экранная реальность приобретает структуру именно благодаря деталям, которые и составляют социально-бытовой и исторический фон того или иного фильма. Эти многочисленные мельчайшие детали и создают, пользуясь определением Р. Барта, тот эффект реальности³, который завораживает зрителя и делает его на время участником этой реальности. Однако именно эта новая (другая) реальность, составляющая главную привлекательность кинематографа, и делает художественный фильм сложным для анализа, многогранным и многоплановым явлением. Согласно Ю. Лотману, киносюжет «даёт такую широту ситуативного выбора, такое количество возможных вариантов, которых не имеет ни одно другое искусство. <...> Специфика сюжета в кино делает его и наиболее информативным, и наиболее ценностным сравнительно с другими искусствами»⁴.

Как нам представляется, в практике обучения русскому языку и культуре, особенно при формировании межкультурной компетенции, российским фильмам разных эпох должно уделяться больше внимания. Назовём, например, такие фильмы, как «Ирония судьбы», «В бой идут одни старики», многие комедии Гайдая, многочисленные советские мультипликационные фильмы. Эти фильмы давно уже вышли за рамки чисто кинематографического плана, став прецедентными явлениями культуры, а диалоги из этих фильмов разобраны на цитаты. На сегодняшний день интерес к кино не только не уменьшился, но даже возрос, доказательством тому могут служить многочисленные телевизионные программы, посвященные вопросам кинематографа, «Закрытый показ», «Картина маслом», «Кино в деталях», «Индустрия кино» и т. д.

Далее рассмотрим результаты экспериментального курса, проведённого на кафедре русского языка и культуры университета Ювяскюля в рамках занятий по истории русской культуры в весеннем семестре 2011 г. Данный курс является дополнительным к основному курсу по истории

русской культуры. Основной курс по истории русской культуры включает в себя 26 аудиторных часов. В рамках этого курса рассматриваются основные вехи русской культуры, начиная с крещения Руси и заканчивая современной популярной культурой: называются основные имена и наиболее важные прецедентные культурные события. Российское киноискусство представлено именами наиболее известных режиссёров (С. Эйзенштейн, Г. Александров, С. Бондарчук, Н. Михалков), также перечисляются наиболее известные и признанные российские киноленты (например, «Донские казаки», «Александр Невский», «Летят журавли», «Война и мир», «Иваново детство», «Ирония судьбы» и т. д.).

Экспериментальный курс называется «Русская культура сквозь призму российского киноискусства». Организаторы курса ставили задачу углубить и расширить знания учащихся по истории и современности российского общества на основе художественных фильмов, а также продолжить знакомство студентов с культурой и менталитетом россиян именно через киноискусство. Для проведения курса в интернете была создана открытая для участников курса виртуальная платформа, где была описана структура курса, а также обозначены как предварительные, так и итоговые задания.

До начала курса студентам предлагалось ответить на вопросы анкеты, ставившей целью получить предварительную информацию о знаниях и интересах участников курса относительно киноискусства. Среди любимых режиссёров назывались Эмир Кустурица, Педро Альмодовар, Тим Бёртон, а среди фильмов упоминались, в частности, «Пираты Карибского моря», «Алиса в стране чудес», «Матрица». Названы были также имена некоторых российских режиссёров (С. Эйзенштейн, Г. Данелия, С. Бондарчук, А. Тарковский) и артистов (Евгений Цыганов, Александр Демьяненко, Никита Михалков). Среди фильмов были упомянуты следующие: «Ирония судьбы», «Операция Ы», «Русский ковчег», «Особенности национальной охоты».

Далее опишем форму проведения экспериментального курса. Курс начинается с вводных занятий (два аудиторных часа), на которых учащиеся получают конкретные инструкции относительно курса, а также знакомятся в общих чертах с рассматриваемыми в курсе фильмами. В дальнейшем организуется коллективный просмотр фильмов, после чего участники курса собираются несколько раз в группах без преподавателя в удобное для них время. В конце семестра устраивается семинар, на котором подводится итог работы на курсе (4 аудиторных часа).

Для просмотра были выбраны фильмы, представляющие разные исторические эпохи: период сталинского режима, период оттепели, вре-

мя перестройки и современное кино: «Весёлые ребята», «Я шагаю по Москве», «Забывтая мелодия для флейты» и «Прогулка». Просмотрев на занятиях фильм, студенты ответили на ряд вопросов по следующим темам.

1. *Сюжет фильма (место и время, главные герои, завязка, кульминация, развязка)*, 2. *Личные зрительские впечатления (личные ощущения, что понравилось / не понравилось? Почему?)* 3. *Операторская работа (использование цвета, звука, кинотрюки, монтаж)*, 4. *Фильм как режиссёрская работа (Что хотел сказать режиссёр? Выбор актёров, выбор места и времени, историческая ситуация и т. п.)*

Мы выбрали просмотр фильма целиком, а не демонстрацию отдельных фрагментов потому, что основная задача была направлена именно на целостное восприятие фильма. Безусловно, при анализе кинокартины могут быть разобраны и проанализированы также отдельные элементы картины, кадры, фрагменты, но именно на фоне общего впечатления от фильма, поскольку значение этого целостного восприятия всегда будет больше, чем сумма значений (смыслов) отдельных эпизодов фильма.

Другая важная особенность данного курса заключалась в совместном просмотре фильмов, выводящем индивидуальное восприятие фильма на коллективный уровень. По словам Л. Выготского, «искусство никогда не может быть объяснено до конца из малого круга личной жизни, но непременно требует объяснения из большого круга жизни социальной»⁵. Именно при коллективном просмотре на первый план выходит вопрос о восприятии фильмов учащимися, то есть зрительский опыт становится главной, отправной точкой при анализе той или иной кинокартины. Вслед за Ю. М. Лотманом, мы подчёркиваем, что важно не изучение того, как создавался фильм, а то, как фильм воспринимается, поскольку восприятие — это повторяющийся, коллективный акт⁶.

В качестве примера рассмотрим фильмы «Я шагаю по Москве» и «Прогулка». Данные фильмы отделяет друг от друга временной промежуток в сорок лет. Однако, несмотря на это, оба фильма могут выступать в качестве объектов для сравнительного анализа. Главными героями фильмов являются молодые люди, ровесники своего «века», выразители определенного настроения эпохи. Отметим также, что возраст главных героев играет немаловажную роль для снятия барьеров у студентов-иностранцев во время просмотра фильмов, сближает персонажей со зрительской аудиторией.

Сюжет фильмов играет второстепенную роль, выдвигая на первый план другие способы воздействия на зрителя, в первую очередь, при помо-

щи аудиовизуальных элементов, действующих довольно самостоятельно. Фильм «Я шагаю по Москве» часто определяют как «фильм-настроение», где отразилась ситуация периода оттепели: ощущение весны, романтики, легкости, веры в будущее. Фильм «Прогулка» также можно назвать фильмом-настроением. Настроение в фильме, совсем другое — бесшабашность, импульсивность, герои фильма пребывают в своеобразном летнем «одурении». Через состояние главных персонажей того и другого фильма ощущается и «настроение эпохи».

Еще одним важным аспектом сравнения двух фильмов является их локализация, географическое размещение. В фильмах представлена городская жизнь, в фокусе молодые российские горожане, но города — разные. Таким образом, фильмы предлагают возможность рассматривать их в рамках культурно-исторического противопоставления Москвы и Петербурга. Тема «двух российских столиц» и их взаимоотношений представлена в русской культуре, и анализ двух фильмов предлагает студентам шанс познакомиться с этим фактом российского культурно-исторического пространства.

Фильм «Прогулка» по времени ближе студентам, более понятен им. Этому способствует и активное использование в картине семантики игры. Во-первых, весь сюжет завязан на игре, которую ведет главная героиня фильма (пари-спор с женихом), что подтверждается её поведением, речью, а также комментарием жениха главной героини: «Она ведь ребенок» (а для ребенка главным видом деятельности является игра!). Во-вторых, тема игры представлена и другими сюжетными (или несюжетными) линиями, например, футбольный матч (репортаж с вертолета, встреча с футбольными болельщиками), а также боулинг: в него играет жених героини, там же и заканчивается действие фильма.

Таким образом, помимо обладания самостоятельной культурно-информационной ценностью, фильмы могут также вступать в определенный диалог. Учащиеся получают возможность обсуждать и сравнивать разные исторические эпохи изучаемой культуры, знакомиться с деталями российской жизни начиная с 30-х годов 20 века по начало третьего тысячелетия. Коллективный просмотр фильмов представляет собой уникальную ситуацию обмена мнениями, эмоциями, информацией на основе совместного опыта, что отличается, например, от обсуждения прочитанной книги.

Курс заканчивается семинаром (4 аудиторных часа), в работе которого принимают участие также организаторы курса. При оценке содержания курса студенты отмечали, что было интересно работать в группе и узнавать, что другие думают о просмотренных фильмах:

Курс был полезный. Было интересно смотреть фильмы разных жанров и разных времён. В фильмах была хорошо видна российская культура и то время, когда эти фильмы снимали. Во время курса я научилась обращать больше внимания на детали и анализировать фильмы, что было трудно особенно в начале курса. Мне понравилось работать в группе — обмениваться мнениями с другими.

Как нам представляется, описанная в статье структура курса, отвечает требованиям современной лингводидактики. Особенность предлагаемого подхода заключается в том, что курс способствует развитию межкультурной компетенции учащихся на основе оригинальных произведений русской культуры, где художественные фильмы становятся важным инструментом при изучении той или иной лингвокультуры⁷. Знакомясь с художественными фильмами, студенты узнают прецедентные феномены (имена, выражения, аллюзии) русской культуры, глубже овладевая национально-культурными ценностями русского народа. Организация курса по принципу «работа в группах» развивает у учащихся чувство ответственности за овладение новыми знаниями, стремление к рефлексии личного опыта при изучении нового материала. Ещё Выготский считал, что высшие психические функции формируются в ходе общения и различных социальных взаимодействий⁸. При таком подходе обучение направлено на выполнение заданий, стимулирующих участие в реальных ситуациях, а также на выполнение проекта (коллективный рапорт), с помощью которого учащиеся познают новую для себя культуру. Изучаемый материал, в данном случае художественные фильмы, становится для учащегося важным, эмоционально значимым, что способствует повышению эффективности учебного процесса.

Примечания

- ¹ Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2005. С. 72.
- ² Слышкин Г. Г., Ефремова М. А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М., 2004. С. 9.
- ³ Барт Р. Эффект реальности // Барт Р. Избр. работы: Семиотика. Поэтика. М., 1989. С. 392–400.
- ⁴ Лотман Ю. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин, 1973. С. 99.
- ⁵ Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1986. С. 87.
- ⁶ Лотман Ю., Цивьян Ю. Диалог с экраном. Таллинн, 1994. С. 192.
- ⁷ Слышкин Г. Г., Ефремова М. А. Указ. соч. С. 121; Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII — начало XIX века). СПб., 1994. С. 552.
- ⁸ Зарецкий В. К. Зона ближайшего развития: о чём не успел написать Л. С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96–104.

Марченко Елена Владимировна
Латвийский университет, Рига, Латвия

КНИГА ДЛЯ УЧИТЕЛЯ В УЧЕБНОМ КОМПЛЕКСЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: НАЗНАЧЕНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ

Вопрос о том, нужна ли в учебном комплексе по русскому языку как иностранному книга для преподавателя, как она должна быть построена и какой материал следует включать в нее, можно назвать традиционным, периодически возникающим при обсуждении проблем теории учебника. Одно из недавних обращений к этой теме состоялось на последнем, XII Конгрессе МАПРЯЛ в Шанхае. Во время дискуссии при проведении круглого стола «Современный учебник русского языка как иностранного: чему учить и как учить?» к этой теме обратился основной докладчик В. В. Молчановский. Суть его выступления сводилась к следующему: если в период 70–80-х годов XX века к каждому учебнику или учебному комплексу по русскому языку как иностранному обязательно предполагалась *Книга для преподавателя*, то ситуация, связанная с устойчивой тенденцией коммерциализации рынка учебной литературы, которая сложилась в последние 10–15 лет, привела к тому, что этот жанр лингводидактических изданий исчез из учебных комплексов. Есть ли необходимость его возрождать и какой следует быть книге для преподавателя?

Выступление профессора В. В. Молчановского поддержали представители крупнейших издательств учебной литературы «Русский язык. Курсы» и «Златоуст». По их наблюдениям, книга для преподавателя действительно не входит во многие, выпускаемые ими учебные комплекты. В том же случае, когда она есть, в ней представлены тексты для аудирования и образцы выполнения заданий.

Однако назначение *Книги для преподавателя* не сводится только к этому. В *Лингводидактическом энциклопедическом словаре* А. Н. Щукина дано такое определение: «Это компонент учебного комплекса, который содержит методический комментарий к учебнику в целом и к каждому уроку в отдельности»¹. Книга для преподавателя выполняет ряд функций:

- 1) осуществляет управление обучающей деятельностью учителя;
- 2) рекомендует учителю приемы и формы работы;
- 3) способствует повышению общего уровня преподавания и методической грамотности педагога².

Таким образом, *Книга для преподавателя* рассматривается как важная часть системы средств обучения, которая может быть использована как материал информационно-справочного характера для учителя, помогающий ему понять методическую концепцию автора учебника и модель языка, представленную в нем, тем самым оказывая непосредственное влияние на организацию процесса обучения.

Именно такая точка зрения на роль и место *Книги для учителя* в учебном комплекте принята Министерством образования и науки Латвии. Она является обязательным компонентом учебного комплекта. Эта книга не только предлагает методический комментарий авторов по использованию на уроке материалов учебника, но также разъясняет методическую концепцию авторов. Без этой существенной части учебный комплект не пройдет научно-практическую экспертизу и не будет рекомендован для использования в школе.

Рассмотрим на примере одного из учебных комплектов «Путь»³, использующихся при обучении русскому языку как иностранному в Латвии, содержание и структуру *Книги для учителя*. Авторы — Е. Марченко и З. Савельева — определяют его как *национальный вариант коммуникативно ориентированного учебника*. Он адресован учащимся латышской школы, изучающим русский язык как второй иностранный, и предназначен для 5-го («Путь 1»), 6-го («Путь 2»), 7-го («Путь 3») года обучения русскому языку как иностранному. Это учебник среднего этапа обучения и ориентирован на уровень самостоятельного владения языком (B1–B2). Первое издание учебного комплекта было выпущено в 1997–1999 гг. После того, как был утвержден и вступил в силу новый Государственный стандарт среднего образования по иностранным языкам, было осуществлено второе издание, дополненное и переработанное в соответствии с новыми требованиями.

Учебный комплект состоит из *Учебника, Книги для учителя, Рабочей тетради, Проверочных работ, Аудиокурса (CD)*. Цель учебного комплекта — развитие и совершенствование умений осознанного использования русского языка как средства общения, образования и диалога культур в современном обществе, что обусловлено целью этого учебного предмета в средней школе Латвии. Комплект представляет собой единое целое,

однако каждая из составляющих его книг осуществляет разные функции и дополняет друг друга. *Учебник* включает тексты и задания для развития умений чтения, говорения, аудирования, в нем содержится также необходимый грамматический, лексический, культурологический материал, формирующий объем языковой и социокультурной компетенции. *Рабочая тетрадь* предназначена для закрепления навыков корректного употребления языковых единиц и развитие умений репродуктивной и продуктивной письменной речи. В *Проверочных работах* представлен материал для повторения и проведения различных форм контроля. *Аудиокурс* содержит не только аудиотексты к заданиям учебника, но и дает возможность совершенствовать умения устного восприятия русской речи. *Книга для учителя* содержит разъяснение методической концепции авторов и предлагает рекомендации по освоению содержания учебного комплекта.

Как и учебник, она состоит из трех частей. Наиболее подробной является первая книга: учебный комплект «Путь» был первым в Латвийской республике учебником по русскому языку как иностранному для средней школы, его создание отразило процесс становления этого предмета, формирование новых, отличающихся от предыдущего периода подходов к обучению, методов и форм работы с учебным материалом. Это обусловило необходимость подробного описания лингводидактической модели языка, способов ее презентации и освоения в учебном процессе. При составлении своего методического пособия авторы ориентировались на один из наиболее удачных образцов этого жанра учебной литературы книгу Н. А. Лобановой, И. П. Слесаревой «Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Систематизирующий курс. Книга для преподавателя»⁴.

«Путь 1. Книга для преподавателя»⁵ состоит из трех разделов: «Содержание и структура учебника», «Рекомендации по использованию материала», «Организация и формы проведения контроля». В первом разделе дана характеристика типа учебника, его построения и структуры цикла, дидактических, методических и лингвистических принципов, которые получили отражение при разработке содержания учебника, описаны критерии отбора и способы представления фонетического, лексического и грамматического материала, особое внимание уделено основной единице обучения — тексту и системе работы с ним. Такое подробное рассмотрение теоретических и методических основ учебника было направлено на то, чтобы помочь учителю понять специфику курса русский язык как иностранный, освоить новые методы обучения, приемы работы и формы проведения контроля.

Второй раздел — «Рекомендации по использованию материала» строится одинаково для всех циклов учебника. Он содержит формулировку коммуникативной темы цикла и характеристику содержания коммуникативной и языковой компетенции, формируемой у школьника, — основных коммуникативных умений и знаний лексических и грамматических единиц, которые их обеспечивают. Здесь также указано примерное количество уроков необходимых для освоения учебного материала цикла. Например, цикл 1 «Семейный альбом» включает такие темы: семья и родственные отношения, возраст и периоды жизни человека, профессия и род занятий. Освоив материал этих тем, ученики должны уметь:

- представлять свою семью, рассказывать о возрасте и профессии родственников, семейных обычаях и традициях;
- в диалоге расспрашивать собеседника о его родственниках;
- обсуждать проблемы современной семьи;
- составлять некоторые документы (анкеты, CV), отражая в них необходимые сведения о себе.

Ученики должны знать и уметь правильно употреблять в устной и письменной речи такие лексические и грамматические единицы:

- тематические группы слов «Семья, родственные отношения», «Возраст и периоды жизни человека», «Профессии»;
- притяжательные местоимения;
- имена существительные и прилагательные, притяжательные местоимения в формах дательного падежа. при указании на возраст, предложного падежа со значением времени, предложного падежа места с предлогами *в* и *на* (*работать где?*), творительного падежа в конструкциях *быть, работать, служить, являться*, количественных и порядковых числительных.

Учебный материал темы рассчитан на 12–14 уроков⁶. Затем следует методический и лингвистический комментарий к заданиям и упражнениям учебника и рабочей тетради, образцы выполнения, тексты для аудирования, дополнительный материал к уроку Третий раздел *Книги для учителя* содержит рекомендации, как организовать различные формы текущего и итогового контроля, критерии оценивания и самооценивания.

«Путь 2. Книга для учителя»⁷ и «Путь 3. Книга для учителя»⁸ дополнены новыми разделами: «Тематическое планирование» предлагает примерное распределение учебного материала, «Конспект урока» демонстрирует, как использовать учебник при подготовке и проведения занятия. При этом дан образец только одного урока, несмотря на то, что в последнее время в Латвии при разработке *Книги для учителя* все активнее проявляет себя тенденция предлагать конспекты всех уроков, как это предусмотрено в По-

собиях для учителя, издаваемых западными, европейскими и американскими издательствами⁹. Для учебника «Путь» этот вариант трудно осуществим, поскольку он вступает в противоречие с концепцией учебника и принципами его построения. «...В цикле отсутствует жесткое поурочное распределение материала. Учитель вправе сам выбирать стратегию обучения в каждом конкретном случае и применять такие методические приемы, которые он сам считает правильными и эффективными в данных условиях»¹⁰.

Таким образом, при анализе содержания и структуры пособий «Путь. Книга для учителя» хорошо просматривается авторская интенция — сделать понятной для учителя модель обучения, которая разработана в учебнике, расставить акценты и задать вектор развертывания процесса обучения.

Адресатом пособий являются учителя русского языка как иностранного. Возникает вопрос о том, в какой мере они востребованы этой аудиторией. Для ответа на него было проведено исследование, в котором приняли участие 37 учителей русского языка как иностранного в 10–12 классах. Преподавательский стаж респондентов более 10 лет. Выбор данной группы был обусловлен желанием выяснить, насколько необходима *Книга для учителя* тем людям, у которых уже существует собственный подход к учебному предмету, накоплен методический материал и опыт преподавания. Участникам была предложена анкета закрытого типа, включавшая такие вопросы:

1. **Используете ли вы в своей работе с учебным комплектом *Книгу для учителя*?**
 - А. постоянно;
 - Б. часто;
 - В. редко;
 - Г. никогда.
2. **Если вы используете *Книгу для учителя*, то какие части для вас представляют интерес?**
 - А. календарно — тематическое планирование;
 - Б. образцы уроков;
 - В. образцы выполнения заданий учебника;
 - Г. тексты для аудирования;
 - В. дополнительный материал к уроку;
 - Д. лингводидактический и методический комментарий к заданиям;
 - Е. разъяснение дидактической концепции учебника
3. **Должна ли *Книга для учителя* содержать конспекты ко всем урокам?**
 - А. да;
 - Б. нет.
4. **Как вы оцениваете содержание и структуру *Книги для учителя* учебного комплекта «Путь»?**
 - А. превосходно;
 - Б. отлично;

- В. очень хорошо;
- Г. хорошо;
- Д. почти хорошо;
- Е. удовлетворительно;
- Ё. слабо.

5. Какие ее части полезны и интересны для вас?

- А. общая характеристика комплекта;
- Б. рекомендации по использованию материала;
- В. конспект урока;
- Г. тематическое планирование;
- Д. контроль и оценивание;
- Е. аудиотексты.

6. Какие ее части бесполезны и неинтересны для вас?

- А. общая характеристика комплекта;
- Б. рекомендации по использованию материала;
- В. конспект урока;
- Г. тематическое планирование;
- Д. контроль и оценивание;
- Е. аудиотексты.

Анкета была составлена таким образом, чтобы выяснить, во-первых, отношение к *Книге для учителя* в целом как к жанру учебно-методической литературы, ее необходимость и востребованность учителями (вопросы 1–3), а, во-вторых, получить отзывы о содержании и структуре пособий к учебному комплексу «Путь» (вопросы 4–6).

Результаты анкетирования

1. Используете ли вы в своей работе с учебным комплектом *Книгу для учителя*?

Постоянно — 19 %; часто — 43; редко — 35 %; никогда — 3%.

2. Если вы используете *Книгу для учителя*, то какие части для вас представляют интерес?

- Тематическое планирование — 51%;
- Образцы уроков — 43%;
- Образцы выполнения заданий учебника — 35%;
- Тексты для аудирования — 46%;
- Дополнительный материал к уроку — 46 %;
- Лингводидактический и методический комментарий к заданиям — 35%;
- Разъяснение дидактической концепции учебника — 24%.

3. Должна ли *Книга для учителя* содержать конспекты ко всем урокам?

Да — 43%, нет — 30%.

4. Как вы оцениваете содержание и структуру *Книги для учителя* учебного комплекта «Путь»?

- Превосходно (10) — 3%;
- Отлично (9) — 14%;

Очень хорошо (8) — 19%;
Хорошо (7) — 22%;
Почти хорошо (6) — 11%;
Удовлетворительно (5) — 11%;
Слабо (4) — 3%;
Очень слабо — 0%.

5. Какие ее части полезны и интересны для вас?

Общая характеристика комплекта — 24%;
Рекомендации по использованию материала — 49%;
Конспект урока — 30%;
Тематическое планирование — 43%;
Контроль и оценивание — 22%;
Аудиотексты — 38%.

6. Какие ее части бесполезны и неинтересны для вас?

Общая характеристика комплекта — 22%;
Рекомендации по использованию материала — 11%;
Конспект урока — 5%;
Тематическое планирование — 5%;
Контроль и оценивание — 5%;
Аудиотексты — 5%.

Таким образом, результаты анкетирования показали, что *Книга для учителя* является необходимым и важным элементом учебного комплекта. Она востребована той аудиторией, кому адресована. При этом учителя интересуют не только разделы, связанные с организацией процесса обучения и той документацией, которую каждый учитель должен подготовить для администрации школы, но и материал, способствующий повышению уровня методической компетенции учителя русского языка как иностранного, помогающий сделать урок более современным, более разнообразным, а следовательно, и более эффективным.

Примечания

- ¹ Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М., 2007. С. 106.
- ² Там же. С. 106.
- ³ Marčenko Je., Saveljeva Z. Путь 1. Krievu valoda 10. klasei. Rīga, 2007; Marčenko Je., Saveljeva Z. Путь 2. Krievu valoda 11. klasei. Rīga, 2009; Marčenko Je., Saveljeva Z. Путь 3. Krievu valoda 12. klasei. Rīga, 2011.
- ⁴ Лобанова Н. А., Слесарева И. П. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Систематизирующий курс. Книга для преподавателя. М., 1983.
- ⁵ Marčenko Je., Saveljeva Z. Путь 1. Книга для учителя. Rīga, 2007.
- ⁶ Ibid. L. 35–36.
- ⁷ Marčenko Je., Saveljeva Z. Путь 2. Книга для учителя. Rīga, 2009.
- ⁸ Marčenko Je., Saveljeva Z. Путь 3. Книга для учителя. Rīga, 2011.
- ⁹ Пособие для учителя. Русский язык. Princeton, 2007.
- ¹⁰ Marčenko Je., Saveljeva Z. Путь 1. Книга для учителя... L. 5.

Московкин Леонид Викторович
Санкт-Петербургский государственный университет

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В РОССИИ XVIII ВЕКА

Целью обучения иноязычной лексике в XVIII веке было формирование у учеников лексических знаний. Слова надо было знать, для этого выучивать их наизусть, соответственно и все приемы обучения лексике были направлены на формирование лексических знаний. Учителя требовали заучивания слов изучаемого языка, это было для учеников трудоемким и неинтересным, поэтому методисты искали пути оптимизации усвоения лексики, разрабатывая способы объединения слов в группы по разным признакам. Получили распространение методы обучения лексике по учебным словарям.

Начиная с XVI века, в Европе получили распространение тематические словари или номенклаторы, в которых лексический материал был сгруппирован по темам и сопровождался переводом на родной язык учащихся. Такие словари вместе с разговорниками служили пособиями для обучения устной и письменной речи. Образцами для создания российских тематических словарей XVIII века служили западноевропейские аналоги: номенклаторы Мурмеллиуса, И. Бибера, П. Артомиуша, Дж. Рея и других авторов, изданные в XVI–XVII веках¹.

В России XVIII века были известны тематические словари И. Ф. Копиевича, Ф. П. Поликарпова-Орлова, Г. А. Полетики, Ф. Гельтергофа. Как правило, они были двуязычными или трехязычными. Например, известный номенклатор И. Ф. Копиевского был издан в двух вариантах: латинско-русско-немецком и латинско-русско-нидерландском.

Работа с тематическими словарями проводилась следующим образом: ученики, готовясь к каждому уроку, выучивали 10–15 слов. На уроке учитель проверял результаты запоминания слов: многократно спрашивал их по порядку с начала, с конца и в разбивку. На заучивание слов, входивших в тематический словарь, уходил год.

Методисты XVIII века искали пути рационализации процесса выучивания иностранных слов. Один из таких путей, позволяющих при усвое-

нии лексического материала использовать не только память, но и мышление, — метод, основанный на знании учащимися правил словообразования. Его автором, вероятно, был немецкий педагог Кристофор Целлариус (Келлер), написавший еще в XVII веке словопроизводный латинско-немецкий словарь. В России словари данного типа разрабатывались именно на основе этого словаря, и поэтому они назывались целлариями.

Словопроизводные словари (целлариусы), как правило, были двуязычными. Для их составления было важным различие двух групп слов изучаемого языка: первообразных (корневых или коренных) и производных от них (с добавлением к ним префиксов и суффиксов, а также сложных). В словопроизводных словарях лексические единицы сгруппированы по гнездовому принципу. В словнике расположены по алфавиту первообразные слова. Они образуют гнезда, в которых по алфавиту приведены производные от них слова. Каждое слово сопровождалось переводом на родной язык.

Для облегчения поиска слов в словопроизводных словарях иностранных языков специально создавались приложения к ним — составленные в алфавитном порядке реестры включенных в них русских слов с указанием страниц, на которых данное слово было использовано как русский эквивалент при переводе.

В 1760–70-е годы вышли в свет словопроизводные словари русского, немецкого и французского языков преподавателя Московского университета Франциска Гелтергофа. В книге «Французской Целлариус» Гелтергоф дает ученикам следующие рекомендации по изучению иноязычной лексики.

1. Учить корневые слова по 10 в день: писать их, громко и ясно читать, знать их грамматические характеристики, выучивать их, склонять и спрягать их, составлять с ними словосочетания и предложения.

2. Учить корневые слова вместе с производными словами, а затем и вместе с примерами по 1 и более страниц в день. При этом важным упражнением будет словообразовательный анализ и создание новых слов по известным моделям, а затем также составление с этими словами словосочетаний и предложений.

По мнению автора, такой метод позволяет усваивать слова в системе и оказывается более эффективным, чем простое затверживание слов. Ф. Гелтергоф писал: «...слова, которые без такого употребления в память вперены будут, подобны куче строевого леса, который на вольном воздухе лежит, предан будучи скорому истреблению и превращению в свое прежнее ничто»².

Еще один интересный подход к обучению иноязычной лексике разрабатывался Августом Шлецером, который давал советы по изучению корневых слов в сравнении со словами других языков. Шлецер называл этот метод «корнесловной методой» и впервые применил его при изучении еврейского языка. Он считал, что для усвоения иноязычной лексики необходимо выучить корневые (первообразные) слова и правила образования от них других слов. При изучении корневых слов учащемуся могут помочь другие языки. Так, изучая русский язык, он обнаружил, что 9 из 10 русских корневых слов можно найти в немецком, латинском или греческом языках. В своей книге «Русская грамматика» Шлецер пишет о том, что в русском языке не более 500 корневых слов (за исключением служебных). Он приводит словарь этих слов и их соответствий в других языках и предлагает изучать русские корневые слова, сравнивая их с родственными словами из других языков³.

Изучив русские корневые слова, Шлецер получил ключ не только к русскому, но и к другим славянским языкам. Он писал: «Когда я усвоил большинство русских корней, все славянские наречия — польское, чешское, кроатское, лужицкое и прочие стали доступны. Во всех их корневые слова одни и те же; отклонения во флексиях стоили мне четырех недель изучения грамматики. И так, преодолев русский язык, я увидел, что в то же время я узнал четыре, пять языков, или по крайней мере в четыре недели мог их узнать»⁴. Однако «Русская грамматика» Шлецера с методическими рекомендациями по изучению русской лексики в XVIII веке не была опубликована.

Еще один прием изучения иноязычной лексики предложил неизвестный методист в книге *«Новоизобретенной забавной способ учиться шутя многим словам на разных языках без Азбуки, Грамматики и Лексикона»*⁵. В книге в алфавитном порядке даны русские слова, а в объяснительной части указано, какие значения имеют точно так же звучащие слова в других языках. Например: *Азъ* — на франц. и немец.: *Тузъ*. *Ай (больно)* на англ.: *Я*. Рекомендовалось устанавливать ассоциативные связи между значениями звучащих одинаково русских и иностранных слова и запоминать эти пары слов. Этот прием мнемотехники используется и в наше время (метод изучения английских слов Самвела Гарибяна).

Были и другие рекомендации по изучению лексики. Преподавателям, работавшим с пособиями «Видимый свет» и «Зрелище Вселенная» (переводами известного пособия Я. А. Коменского «*Orbis pictus*»), рекомендовалось обучать лексике на основе текстов⁶. Составители методического

наставления «Способ учения» считали необходимым усвоение слов при заучивании диалогов⁷.

В заключении следует отметить, что обучение лексике в XVIII веке рассматривалась как отдельная, относительно автономная система обучения. В те годы еще не было осознания необходимости обучения новой лексике на известной грамматике и новой грамматике и известной лексике, что появилось уже позже, в XIX веке, когда стали создаваться практические грамматики.

Примечания

- ¹ Власов С. В., Московкин Л. В. Из истории создания учебников русского языка как иностранного: «Номенклатор...» (1700) и «Руководение...» И. Ф. Копиевского // Мир русского слова. 2009. № 4. С. 80–85.
- ² Гельтергоф Ф. Французской Целлариус, или Полезной лексикон, из которого без великаго труда и наискоряе нужнейшим французскаго языка словам научиться можно с приложением реестра но алфавиту российских слов». М., 1769. С. 6.
- ³ Общественная и частная жизнь Августа Людвиг Шлецера, им самим описанная / Пер. с нем. В. Ф. Кеневича. СПб., 1875. С. 437–440.
- ⁴ Там же. С. 41.
- ⁵ Новоизобретенной забавной способ учиться шутя многим словам на разных языках без Азбуки, Грамматики и Лексикона... СПб., 1791.
- ⁶ Иоанна Амоса Комения Видимый свет на латинском, российском, немецком, итальянском и французском языках представлен... М., 1768.
- ⁷ Зрелище Вселенныя на Французском, Немецком и Российском языках, изданныя для народных училищ Российской империи по высочайшему повелению Царствующия Императрицы Екатерины Второя. СПб., 1787.

Николаева Светлана Георгиевна
Смольный университет
Российской академии образования, Санкт-Петербург

ТИПОВЫЕ МОДЕЛИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ И АКТУАЛЬНОСТЬ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ-ИНОФОНОВ

Умение работать с научно-учебным текстом, формирующее навык самостоятельной учебной деятельности, — одна из самых актуальных дидактических задач в настоящее время. Конечной целью школьного курса русского языка является речевое развитие учащегося, которое включает в себя способность определять тему и основную мысль текста, его сильные позиции, помогающие понять смысл текста (заголовок, ключевые слова), ориентироваться в его построении и выделять смысловые части, а также отвечать на вопросы, репродуцировать тексты учебников и т. д.

Учащиеся, для которых русский язык не является родным, испытывают большие трудности в построении предложений типовых фрагментов текста, поскольку не знают, а соответственно, не умеют применять типовую модель предложения.

Под моделью понимается типовой образец предложения, сочетающий грамматические и семантические характеристики. Интегральная семантика модели предложения обращена, с одной стороны, к объективной реальности, а с другой стороны, к способу представления, репрезентации «положения дел» посредством языкового выражения, избираемого из запаса различных пригодных для соответствующего «случая» способов выражения, существующих в языке. Благодаря синтезирующему подходу в единое целое связывается фаза наглядно-образного отражения и фаза категоризации, осуществляемая путём переработки этого материала адекватными ему конкретно-языковыми средствами¹.

Модель связана с языковым материалом посредством интерпретации, т. е. предполагается возможность подстановки языковых данных вместо символов модели. Модель тем эффективнее, чем больше количество допускаемых ею интерпретаций.

Г. А. Золотова под моделью предложения понимает «минимально достаточное сочетание взаимообусловленных синтаксических форм, образующее коммуникативную единицу с определённым типовым значением»².

Понятие модели связано с семантико-грамматической структурой предложения, в то время как понятие типового значения представляет его семантическую структуру. Поскольку в понятие модели включены семантические показатели, а типовое значение выражено рядом моделей, соотношение модели и типового значения понимается как противопоставление формы и содержания, соотношение разных ступеней семантико-грамматической абстракции. Следовательно, типовое значение может быть представлено как множеством предложений, составляющих одну и ту же модель, так и рядом синонимичных моделей, содержащих равнозначные, но разноструктурные компоненты.

Приведем пример из учебника «История Древнего мира, 5 класс», где нами было выделено 59 типовых моделей предложений, которые мы распределили на группы в соответствии с их типовыми значениями. В учебнике истории типовое значение «наличие лица, предмета, явления» выражается множеством предложений, образующих одну и ту же модель, например, «*что образовалось где, когда*»: 1) *Египетское государство образовалось за три тысячи лет до посещения Геродотом Египта*; 2) *Первые государства образовались там, где вожди и дружинники становились руководителями хозяйственной жизни своих соплеменников*; 3) *Окончательно цивилизация образовалась после появления неравенства в общинах и племенах и превращения их в государство*.

Та же объективная ситуация может быть выражена синонимичными моделями «*что появилось где, когда*», «*что возникло где, когда*», имеющими общее типовое значение: *Египетское государство образовалось за три тысячи лет до посещения Геродотом Египта*; *В Месопотамии появилось первое крупное государство*.

Ядром типовой модели предложения является глагол. Исследование лексико-семантических групп глаголов, описание структуры и семантики предложения с глаголами выбранной семантической группы также стали предметом многих диссертационных исследований. В работах рассматриваются различные глаголы, актуальными для нас являются:

глаголы действия³, глаголы физического действия⁴, глаголы поведения⁵, глаголы межличностных отношений⁶, глаголы со значением уничтожения⁷, глаголы движения⁸ и др.

Важность лексического значения глагола для построения предложения отмечает Э. В. Кузнецова. Исследователь обращает внимание на активный поворот в синтаксисе от морфологических характеристик предложения к функционально-семантическим и подчеркивает значение лексико-семантического исследования глаголов: «...глагол содержит в своем значении «макет предложения», за которым стоит определенная ситуация. Семантика глагольного предиката признается одним из важных факторов формирования семантической структуры предложения»⁹.

Исследуя глагольную лексику и работая над семантической классификацией русских глаголов, Э. В. Кузнецова приходит к заключению, что

сходство глаголов, входящих в одну лексико-грамматическую группу, проявляется в наличии типовой сочетаемости, в связанности с определенными семантическими моделями предложений, в определенных закономерностях их парадигматических соотношений внутри группы, в широком развитии у них функциональной эквивалентности (синонимии в широком смысле слова).

Таким образом, опираясь на опыт исследователей, мы классифицировали модели учебника истории следующим образом:

- наиболее частотные (встретились более 40 раз);
- средняя степень частотности (20–40 раз);
- наименее частотные (10–19 раз);
- непродуктивные (менее 10 раз).

Для подъязыка истории наиболее актуальными (частотными) являются модели: *что — (это) что, кто — кто, что есть что, что является чем (каким), что называется чем, что называют чем, что называли как, что называлось как.*

К моделям со средней степенью частотности относятся: *где существовало что, где не существовало чего, что имеет что, что не имеет чего, кто принадлежит к кому (чему), кто (что) объединяется во что (с кем), что входит в состав чего, что состоит из чего, что превращается во что, что начинается (с какого времени), что закончилось чем (как), что завершилось (к какому времени), кто (что) одержал победу (победил) в чем (где, когда, над чем).*

Приведем модели с низкой степенью частотности: *что означает что, кто (что) зависит от кого (чего), что отличается от чего (чем), в отличие (от чего), как и..., что разделяется на что, что образовалось где (когда), где (когда) усилилось что, что используется где, что связано с чем, кто (что) наносит удар (по чему).*

Остальные модели оказались **непродуктивными**, например: *кто выступает против чего; кто (что) вступает куда (во что); кто (что) добивается чего; кто (что) оказывает сопротивление (чему)* и т. д.

Новизной нашей работы являются выделенные нами типовые модели предложений, которые не встречались у тех исследователей, к опыту которых мы обращались при выявлении данных моделей. Например: *кто борется против кого, чего (за что), с кем (чем); кто был разгромлен (кто был разбит, кто был истреблен; кто (что) наносит поражение (кому, чему); что мешает чему; что появилось где, когда (что возникло где, когда; что зародилось где, когда)* и т. д.

Таким образом, мы основываемся на идее, в соответствии с которой научно-учебный текст — это не только источник знаний учащихся об окружающей действительности, но и средство освоения ими научного стиля речи как одной из функциональных разновидностей современного русского литературного языка. Научный текст на занятиях по истории — это также источник информации о языке. Научить нерусских школьников извлекать эту информацию, осознавать её пользу и необходимость, а впоследствии на основе этих знаний формировать языковые навыки и умения, возможно, на наш взгляд, при умении использовать типовую модель предложения.

Примечания

- ¹ Павлов В. М. Противоречия семантической структуры безличных предложений в русском языке / Отв. ред. А. В. Бондарко. СПб., 1998.
- ² Золотова Г. А. Роль ремы в организации и типологии текста // Синтаксис текста. М., 1979.
- ³ Кильдибекова Т. А. Глаголы действия в современном русском языке: (Опыт функционально-семантического анализа): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Днепропетровск, 1986.
- ⁴ Скребцова Т. Г. Семантика глаголов физического действия в русском языке: Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1996.
- ⁵ Исаченко О. М. Функционально-семантический класс глаголов поведения (системно-аналитический, функциональный и лингвокультурологический аспекты): Дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2000.
- ⁶ Акимова Т. П. Коммуникативно-прагматические особенности глаголов межличностных отношений: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2003; Сильницкий А. Г. Глаголы, моделирующие межличностные неспецифические социальные ситуации, в английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Смоленск, 2003.
- ⁷ Кузьмина С. Е. Семантика английских глаголов со значением уничтожения. Дис. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2006.
- ⁸ Конобеева А. О. Глаголы движения с локальными префиксами в категоризации пространственных отношений в современном немецком языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2006.
- ⁹ Кузнецова Э. В. Лексикология русского языка. М., 1989.

Попова Татьяна Игоревна, Вознесенская Ирина Михайловна
Санкт-Петербургский государственный университет

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОРТФЕЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В современной системе образования профессиональный портфель учителя рассматривается как инструмент оценки его педагогической подготовки. Портфолио, уже достаточно прочно вошедший в практику школьного обучения, до сих пор не нашел отражения в организации работы преподавателей русского языка как иностранного. Вместе с тем накопленный в практической педагогической деятельности опыт создания методического портфеля заслуживает изучения и применения. В высшей школе портфолио широко используется в западных вузах¹, у нас — только начинают об этом говорить, что актуально также в связи с аттестацией преподавателей. Подтверждением тому служит круглый стол, который проводился на нынешней конференции, — «Оценка профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в вузе», где в одном из докладов (О. В. Федичева) профессиональный портфель рассматривался именно как инструмент оценки деятельности преподавателя.

«Портфель учителя — это способ фиксирования, накопления и оценки творческих достижений учителя; это комплект документов, регламентирующих его деятельность, формирующий рефлексию его собственной деятельности»². В современных условиях портфель преподавателя существует преимущественно в электронной форме — e-portfolio — и может размещаться в Интернете на персональных сайтах или сайтах организаций и учебных заведений.

Каковы цель и задачи создания методического портфеля? Как пишет В.Склюев, «Основная задача создания ЭП (электронного портфеля. — Т. П., И. В.) — вовлечение в осмысление результатов преподавания и определение целей дальнейшего профессионального развития. Это соответствует принципу воспитания вдумчивого практика»³. Для нас наиболее

важной является такая функция педагогического портфолио как *функция аккумуляции* дидактических и методических наработок.

Целью создания методического электронного портфолио является расширение методического диапазона преподавателя через систематизацию и предъявление методического материала в электронном виде.

Задачи создания методического электронного портфолио:

- 1) систематизация учебных материалов и наработок для повышения качества и эффективности учебного процесса;
- 2) экономия времени для самоподготовки учителя/преподавателя;
- 3) юридическая осведомленность (грамотность) преподавателя в условиях постоянно изменяющегося образовательного пространства;
- 4) возможность диссеминации педагогического опыта⁴.

Руководствуясь такими задачами, педагоги предлагают включать в структуру методического портфолио: 1) педагогическую документацию (рабочие программы по учебным дисциплинам, календарно-тематическое планирование), 2) методические материалы для подготовки к занятиям (тематические подборки материалов по разным темам/модулям, обучающие видео- и аудиоресурсы), 3) Методические материалы для проведения контроля и оценивания (тестовые материалы разных форм, контрольно-измерительные материалы, материалы к зачетам, экзаменам, промежуточной аттестации, контрольным работам, тесты входящего и итогового контроля, самостоятельные работы по темам/модулям). Данный практический опыт коллег может найти отражение в организации учебно-методической деятельности преподавателей РКИ.

Важной составляющей методического портфеля должна стать оценка профессиональной компетенции, которая может проводиться в форме самооценки преподавателя как результат саморефлексии по определенным параметрам, существенным для анализа уровня методической, педагогической подготовки. Вариант подхода к самооценке преподавателя предложен в «European Portfolio For Student Teachers Of Languages», где набор педагогических умений выявляется с помощью оператора «*I can*»: «OSTL SELF ASSESSMENT C. The Role of the Language Teacher. 1. I can promote the value and benefits of language learning to learners, parents and others. 2. I can appreciate and make use of the value added to the classroom environment by learners with diverse cultural backgrounds. 3. I can take into account the knowledge of other languages learners may already possess and help them to build on this knowledge when learning additional languages. 4. I can draw on appropriate theories of language, learning, culture etc. and relevant research findings to

guide my teaching. 5. I can critically assess my teaching on the basis of experience, learner feedback and learning outcomes and adapt it accordingly. 6. I can critically assess my teaching in relation to theoretical principles. 7. I can accept feedback from my peers and mentors and build this into my teaching. 8. I can observe my peers, recognise different methodological aspects of their teaching and offer them constructive feedback»⁵.

На основе предложенных авторами данного портфолио подходов нами разработан «Лист самооценки» для преподавателей РКИ. Его структуру составляют четыре раздела, представляющие объекты самооценки.

I. Организация, планирование и контроль учебной деятельности;

II. Общепедагогическая компетенция;

III. Общепедагогическая компетенция;

IV. Методическая и профессионально-коммуникативная компетенции при проведении урока.

Представим содержание «Листа самооценки» несколькими примерами дескрипторов, значимых для оценки соответствующей компетенции преподавателя:

I. Организация, планирование и контроль учебной деятельности

- У меня есть план работы группы по своему аспекту на 3–6 месяцев.
- Я координирую план работы по своему аспекту с другими преподавателями, работающими в данной группе, по телефону, в личной беседе, по интернету.
- У нас есть общий скоординированный план работы в группе.
- Я провожу контрольные работы по своему аспекту 1 раз в месяц.
- У меня есть список объектов контроля: лексический минимум, характеристика письменных и устных текстов, используемых для контроля (жанр, объем), набор умений, которые проверяются.
- Я использую в работе различные аудио и видеоматериалы, Интернет, интерактивную доску.

II. Общепедагогическая компетенция

- У меня есть календарный план достижения студентами следующего уровня.
- Я знаю, сколько часов отводится Стандартом для достижения каждого из уровней.
- Я знаю требования Стандарта к тому уровню владения языком, по которому я занимаюсь со студентами.

III. Общепедагогическая компетенция

- Я учитываю возможные трудности в освоении той или иной темы иностранными учащимися.

- Я не допускаю не относящихся к теме урока пространных комментариев.
- Я могу объяснить студенту допущенную ошибку.
- Я учитываю национальную специфику группы.
- Я учитываю возможные трудности в процессе межкультурной коммуникации.

IV. Методическая и профессионально-коммуникативная компетенции при проведении урока

IV.1. Говорение

- Я определяю типы/жанры текстов — продуктов речи в изучаемой теме (Я знаю, какому типу/жанру текста я учу).
- Я использую текстовый материал как стимул для порождения речи.
- Я обращаю внимание на сферы общения и стиливую принадлежность текстов-продуктов речи.
- Я минимизирую учебный материал в соответствии с уровнем владения языком и коммуникативными потребностями студентов.
- Я говорю на уроке меньше, чем говорят студенты.
- Я использую познавательные материалы для совершенствования социокультурной компетенции учащихся.

IV.2. Чтение

- Я умею определить тип/жанр изучаемого текста.
- Я умею выделить опорные параметры изучаемого типа текста.
- Я умею определить вид информации и способ ее представления в изучаемом тексте.
- Я умею в формулировках заданий направить внимание учащихся на изучаемые параметры текста.
- Я выбираю задания в соответствии с осваиваемыми видами чтения.
- Я использую задания, соответствующие этапам работы с текстом (предтекстовые, притекстовые, послетекстовые).
- Я использую разные виды учебного чтения (подготовленное/неподготовленное, аудиторное/домашнее).
- Я контролирую сформированность осваиваемых умений в разных видах чтения.

IV.3. Аудирование

- Я использую предтекстовые упражнения для формирования навыков прогнозирования.
- Я не даю слушать текст без предварительной установки.
- Я обучаю разным видам аудирования (с общим охватом содержания, с пониманием деталей).
- Я обучаю пониманию монолога, диалога и полилога в разных сферах общения.

- Я использую разные виды проверки понимания текста.

IV.4. Письмо

- Я знаю, какому типу/жанру текста я учу.
- Я обучаю смысловой структуре и композиции текста определенного типа/жанра.
- Я обучаю средствам связности текста.
- Я работаю над формированием орфографических и пунктуационных навыков учащихся.

IV.5. Лексико-грамматический аспект

- Я выбираю лексико-грамматические средства, необходимые для восприятия и порождения определенного типа/жанра текста.
- Я выбираю лексико-грамматический материал в соответствии с осваиваемой темой общения (тематико-ситуативный принцип).
- Я отбираю и представляю лексико-грамматический материал на функционально-семантической основе.
- Я следую этапам формирования и закрепления лексико-грамматических навыков: введение, закрепление, выход в речь, контроль.
- Я использую языковые, условно-речевые, речевые упражнения при выработке лексико-грамматических умений.
- Я использую микротексты при обучении лексико-грамматическому материалу.

Примечания

- ¹ Teacher Portfolio. University of Cambridge [Электронный ресурс]. URL: <https://www.teacherportfolio.cambridgeesol.org/>.
- ² Сайт методиста О. М. Левитовой: [сайт]. URL: <http://ualevitova.ucoz.ru>.
- ³ Склюев В. Е-Portfolio или Портфель достижений педагога [Электронный ресурс] // Учительская газета. 11 марта 2008 года. URL: <http://www.ug.ru/archive/23067>.
- ⁴ Торгашина Л. Л., Анциферова Т. М. Методическое портфолио как базовая составляющая электронного рабочего места преподавателя [Электронный ресурс]. URL: http://conf.fkgpu.ru/pers6/rep_41.doc.
- ⁵ Newby D., Allan R., Fenner A.-B. European Portfolio For Student Teachers Of Languages. A reflection tool for language teacher education [Электронный ресурс]. URL: <http://www.slideshare.net/AnaTudor/european-portfolio-for-student-teachers-of-languages>.

Севи́ль Светла́на Олеговна
Университет Бордо III — Мишель де Монтень, Франция

**У ИСТОКОВ ФРАНЦУЗСКОЙ РУСИСТИКИ:
РОССИЯ И РУССКИЙ ЯЗЫК СКВОЗЬ ПРИЗМУ УЧЕБНИКОВ,
ОПУБЛИКОВАННЫХ ВО ФРАНЦИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА**

Как известно, лингвострановедение как научно обоснованный методический подход к преподаванию русского языка в иностранной аудитории начинает своё осознанное существование с 1973, т. е. возникает намного позже, чем сам феномен обучения русскому языку иностранцев за рубежом. Тем не менее можно предположить, что коммуникативная, культураносная (кумулятивная) и директивная функции языка не могли не оставить следа в дошедших до нас учебниках, а значит, они могут быть рассмотрены с целью выявления лингвострановедческой информации, позволяющей восстановить общее представление о России, которое в них содержится. Поскольку подобные исследования в области французской русистики до сих пор не проводились, перед нами хронологически обширное поле для изучения, и, естественно, возникает вопрос о том, на каком периоде остановить наше внимание в первую очередь.

Обучение русскому языку, как мы знаем, проникает во французскую систему государственного образования в конце XIX века, получив место сначала в высших учебных заведениях, с 1876 года, когда в Школе Восточных Языков открывается русская кафедра, а затем, с 90-х годов, и в среднем образовании. Однако до начала XX века изучение русского языка в средней школе остаётся факультативным предметом, и лишь с 1902 года ученики получают возможность выбрать его как второй живой язык (кстати, в этот же момент, а точнее в 1903 году, открывается русская кафедра в Сорбонне, что подтверждает приток внимания к этой новой дисциплине)¹. Следует также иметь в виду, что, как показывает анализ материалов, довоенный и послевоенный период резко отличаются не только по объёму публикаций, их типу, целевой и методической направленности, но и по представленной в них картине мира. Итак, подчиняясь хронологической логике, для рассмотрения данной темы в первом приближении, сосредоточим наше

внимание на периоде с начала XX века вплоть до Второй мировой войны и постараемся выявить то общее представление о России, её обитателях и языке, которое получал француз, изучающий тогда русский язык.

Чтобы оценить, насколько широко было распространено преподавание русского языка во Франции к середине интересующего нас периода, обратимся к предисловию вышедшей в свет в 1935 году брошюры в помощь будущим выпускникам лицеев, готовящим государственный экзамен по русскому языку на степень бакалавра, где говорится: «Кандидатъ, представляющійся на *baccalaureat*, вплоть до того момента, как онъ останется лицомъ къ лицу съ экзаменаторомъ, не знаетъ ни того, какія свѣдѣнія въ русскомъ языкѣ отъ него требуются, ни еще менѣе того, какъ приобрѣсти эти свѣдѣнія. Въ такомъ же затруднительномъ положеніи находится и экзаменаторъ, часто не знающій, чего онъ можетъ требовать отъ кандидата, который не по своей винѣ имѣетъ очень смутныя свѣдѣнія о программѣ экзамена по русскому языку»².

Помимо того, что данный текст, соблюдающий старые нормы правописания, является красноречивой иллюстрацией игнорирования французскими русистами советской реформы орфографии почти через 20 лет после её проведения³, он ставит перед исследователем вопрос о том, как объяснить описанный в нём прецедент. Надо полагать, что отсутствие единой национальной экзаменационной программы по русскому языку вплоть до 1935 года объясняется незначительным числом учащихся, сдающих подобный экзамен с 1902 г., не оправдывающим необходимость её разработки в глазах министерства. Косвенное подтверждение тому находим в предисловии к вышедшему ещё десять лет спустя, т. е. в 1945 году, учебнику В. Столярова и Р. Шенеvara: отмечая растущий интерес широких слоёв публики к русскому языку и культуре, до сих пор доступных лишь универсамтам, авторы сообщают, что русский язык «*только что* завоевал, пусть ещё скромное, но официальное место в среднем образовании»⁴. Иначе говоря, существование преподавания русского языка в школе с начала века и вплоть до тридцатых годов оказывается настолько эфемерным, что даже сами русисты, кажется, не принимают его всерьёз.

Интересно отметить, что именно в опубликованных преподавателями университетов в 1945–1946 годах учебниках, мы находим ретроспективное описание положения русского языка во Франции начала века и аргументацию в пользу его преподавания. Вплоть до 40-х годов XX века русский язык предстаёт как язык «редкий», экзотический, даже «варварский», едва только начинающий завоевывать почву и пытающийся расширить сферу своего рас-

пространения от университетской среды до преподавания в школе⁵. В противовес сопровождающей его малопривлекательной репутации «ощетинившегося трудностями» языка⁶, его защитники выдвигают ряд аргументов, подчёркивая, что русский язык — «официальный язык государства с более чем 190-миллионным населением, приобретающим исключительную мировую значимость, с которым Франции предстоит поддерживать культурные и экономические отношения, размах которых будет только увеличиваться». По мнению французских авторов учебников, русский язык является «одним из великих языков европейской культуры», ни в чём не уступающим «по своей педагогической значимости прочим живым и мёртвым языкам, имеющим право на существование в наших школах»: «преодоление сложности его склонения и столь своеобразная природа спряжения требуют умственной гимнастики, чрезвычайно благоприятной» для учащихся, и развивающей у них «приязнь к анализу», «точность» и «методичность». Гибкость русского синтаксиса «способствует развитию тонкости ума», а «чрезвычайно широкий словарный состав, один из богатейших», тренирует память, не говоря уже об «оригинальности фонетической структуры, и бесконечной вариативности акцентуации», призванной «вырабатывать упорство», ибо владение ею может быть достигнуто лишь благодаря «долготерпению»⁷.

Нетрудно заметить, что, несмотря на свою лестность, аргументы, настойчиво доказывающие равенство педагогической ценности русского языка в сравнении с древнегреческим или латынью, ставят его на один уровень с *мёртвыми* языками, а значит, предполагают пассивное владение языком, не преследующее цели диалога с живыми носителями, ни создание собственного дискурса на иностранном языке. Коммуникативная функция языка, таким образом, оказывается частично стёртой: язык становится либо непосредственным предметом научного исследования, либо инструментом к пониманию письменного текста, в основном художественного, публицистического или исторического, но практически не используется для создания собственного текста. Такой подход, практиковавшийся во Франции многие десятилетия, породил феномен замечательных учёных-русистов, принадлежащих к так называемой «старой гвардии», прекрасно разбирающихся в тонкостях русского языка, литературы и истории, но с трудом способных построить спонтанный дискурс на русском языке, особенно в устной форме.

Заметим, что отсутствие по понятным причинам туризма в мотивировке обучения русскому языку подтверждает данный вывод о не востребо-ванности активных коммуникативных навыков: русские, прибывающие

во Францию, как до, так и после Октябрьской революции, достаточно владеют французским, чтобы объясниться на нём. Что же касается России как туристического направления, в текстах учебников она представляется как очень далёкая, северная страна, слишком крестьянская и нецивилизованная, чтобы привлечь французского путешественника.

Единственным исключением из общего правила является разговорник М. Бродского, представляющий собой разделённый на тематические главы довольно длинный список французских слов, выражений и типовых диалогов, по мнению автора, необходимых французу, едущему в Россию, переведённых на русский язык и снабжённых очень приблизительной транскрипцией⁸. Учитывая тематическую ориентацию некоторых разделов словника, в частности, особое место, отведённое канцелярским товарам и покупке книг, значительное количество лексических единиц, не представляющих интереса для женской аудитории (например, детальное описание мужского гардероба или процедуры бритья у цирюльника)⁹, а также принимая во внимание пример куртуазного разговора с членами русской семьи и тот факт, что гостиница оказывается не по карману персонажу учебника, перебравшемуся в меблированную комнату, можно заключить, что типичный французский путешественник, взятый за основу в разговорнике, не турист, а небогатый француз, отправившийся в Россию в поисках работы, скорее всего, гувернёр, выписанный русскими аристократами из Франции.

Сквозь приведённые диалоги, М. Бродский советует нам посетить Биржу и Мариинский театр, в котором можно увидеть «чудный балетъ»¹⁰. Другая похвала адресована русскому чаю, и сервису, в котором его подают: «у васъ прекрасная фарфоровая посуда», «вашъ чай превосходенъ»¹¹. Впрочем, комплименты встречаются реже, чем недовольство русскими товарами и услугами: прачка кладёт слишком много крахмала, перочинные ножи, рекомендованные «ножильщиком», оказываются неотточенными, недавно купленные часы «опаздываютъ на часъ ежедневно; другіе спѣшать на полчаса»; «иголки никуда не годны», ну а цирюльник пугает своим небрежным обращением с клиентом: «я думаю, что вы меня поръзали»¹² и т. д.

Итак, привлекательность русского города начала XX века для французского путешественника остаётся под сомнением: не будучи любителем чая или русского балета, лучше не посещать России и изучать русский язык на расстоянии. Так, в одном из учебников для начального этапа обучения того же периода находим очень характерный диалог, из которого явствует любовь французов к своей родине и нежелание её покидать: «— Любите ли вы Парижъ? Да, мы любимъ Парижъ, Францію и французовъ. — Красива

ли Франція? Она очень красива. — Велика ли Россія? Очень. — Уъзжаете ли вы? Нѣтъ, мы не уъзжаемъ»¹³.

Не более привлекательной оказывается картина России и в учебнике П. Буайе и Н. Сперанского, на котором выросло не одно поколение русистов, представляющем собой подборку прокомментированных рассказов Л. Н. Толстого¹⁴. Обобщая, можно сказать, что Россия выступает как бескрайняя, далёкая и холодная страна, покрытая густым лесом. Бедная и нецивилизованная, она вызывает прежде всего жалость с примесью благоговейного удивления перед трудным и загадочным русским языком, на котором творили великие русские писатели. Из тридцати текстов лишь три дают некоторое представление о городе, показывая его необустроенность или провинциальность: вместе с едущими туда крестьянами читатель посещает тульский рынок («О Тулѣ», с. 59–63), проводит ночь на постоялом дворе, кишасщем кровожадными оголодавшими клопами («Клопы», с. 112) и, наконец, проходит по главной улице одного маленького городка, немощёной, но выложенной соломой на подходе к барскому дому, чтобы избежать бездорожья («Три смерти», с. 193–242). Основная же часть учебника иллюстрирует жизнь русской деревни, перемежающейся с густыми лесами и заселённой, в основном, нищими, необразованными, вороватыми, но очень набожными православными крестьянами, воспринимающими своё существование удивительно по-философски («Отчего зло на свѣтѣ», с. 111).

Главная характеристика русской деревни, вне всяких сомнений, — стойчиво переходящая из текста в текст, повсеместная, безысходная *бедность*, простирающаяся вплоть до царских покоев и предстающая перед читателем с первых же строк почти каждого зачина: «Мы жили *бѣдно на краю* деревни. Была у меня мать, *нянька (старшая сестра)* и бабушка. Бабушка ходила въ *старомѣ* чупрунѣ и *худенькой* панёвѣ, а голову завязывала *какой-то ветошкой*» («Солдаткино житьё», с. 146–147)¹⁵. Всё та же бедность и голод порой толкают крестьян на воровство («*Мужикѣ и огурцы*», с. 74–76), но не только: бедность вырабатывает смекалку, учит состраданию и необходимости делиться с ещё более обездоленными («*Филипокѣ*», с. 11; «*Какъ мальчикѣ рассказывалъ о томѣ, какъ онѣ пересталъ бояться слѣпыхъ и нищихъ*», с. 38–39).

Описываемое географическое пространство, в котором обитают русские люди, размечено церквями и часовнями, тогда как время определяется по колокольному звону, призывающему верующих к утрени, обедне и вечерне. Присутствие православия явствует также из поведения персонажей: не только крестьяне, но и дворяне усердно крестятся, завидя

церковь, и перед тем как приступить к еде; они испрашивают и дают благословение перед дорогой и перед каждым значительным делом или поступком, а раскаяние, исповедь и причастие приносят им облегчение (Там же, «О Тульб», с. 61–62, «Три смерти», с. 193–242).

Кроме того, в приложении, помещённом в конце учебника, из главы «Календарные обозначения, используемые в народе», узнаём, что «русские крестьяне повсеместно игнорируют или вовсе не знают о существовании официального юлианского календаря, делящего год на месяцы <...>, и придерживаются религиозного, так называемого «православного» календаря», в подробностях расписанного авторами¹⁶ Заметим, что вся эта информация остаётся без малейших изменений вплоть до 1940 года, равно как и глава «Как сказать по-русски “monsieur”, “madame”, “mademoiselle”»¹⁷. Понятно, что, если в первом издании 1905 года такой комментарий вполне уместен, в четвёртом издании 1940 года утверждение о том, что к русскому мужчине следует обращаться, говоря «сударь», или «господин такой-то», указывает на игнорирование советской власти и приобретает политическую окраску.

В заключение можно добавить, что из проанализированных учебных пособий отчётливо видно, что такое патриархально-консервативное видение России и соответственное состояние преподавания русского языка существует во Франции вплоть до 1945 года, т. е. до тех пор, пока история не сведёт две нации в окопах Второй мировой войны и не создаст условия для живой и непосредственной коммуникации между носителями двух разных языков и культур. Именно с этого момента стилистически новая, советская, Россия, до сих пор последовательно, методично исключаемая из языковой картины мира, формируемой в учебниках по русскому языку, выходявших во Франции, постепенно завоёвывает своё место на общем фоне завязавшейся дружбы между товарищами по оружию, представителями двух наций. Маркированный таким образом 1945 год представляет собой отдельную самостоятельную веху в истории французской русистики, обозначающей начало нового этапа, принципиально отличного от предыдущего, и потому заслуживающего отдельного внимательного рассмотрения.

Примечания

- ¹ Франция. Лингвострановедческий словарь / Под общ. ред. Л. Г. Ведениной. М., 2008. С. 742.
- ² Hofmann M., Lebettre F. Aide-Mémoire pour la langue russe à l'usage des candidats aux baccalauréats et aux grands [sic!] écoles. Paris, 1935. P. 3.
- ³ Сознательное сохранение старой орфографической нормы — характерная черта французской русистики начала XX века. В том же «Руководстве» находим указание на то, что экзаменующийся имеет право во время экзамена опираться как на старую, так

и на новую систему правописания, однако, не смешивая их (Ibid. P. 5). См. также знаменитый учебник: *Boyer P., Speranski N. Manuel pour l'étude de la langue russe (textes accentués, commentaire grammatical, remarques diverses en appendice lexicque)*, 4^e éd. Paris, 1940. Четырежды переиздававшийся с 1905 по 1940 год, он сохраняет и отстаивает важность знания для студентов традиционных норм правописания наряду с современными правилами. Точнее, первые три издания, до 1935, года, совершенно идентичны и никак не отражают произошедшие в России политические и языковые изменения, и лишь в 1940 году авторы чувствуют необходимость объяснить свою позицию, и в конце предисловия появляется соответствующая приписка (Ibid. P. XIV).

Добавим, что французская русистика знает и обратный пример — отказа от употребления «ъ» задолго до его реформенной отмены в пику русским властям (см.: *Sidoratsky V. P. Alphabet russe à l'usage des Français. Manuel pour apprendre à lire et à copier*. Paris, 1904 idem. 1905). Хотя указанное пособие, изданное бежавшим во Францию из ссылки «нигилистом» В. Сидорацким, более походит на политическую листовку, чем на учебник, и само по себе не очень показательно для воссоздания общей лингвострановедческой картины России в представлении французов, оно имеет определённый лингвистический интерес: если сопоставить факт преждевременного отказа от «ера» с вышесказанным о консервативности французских русистов, на практике так и не принявших вплоть до Второй мировой войны новую орфографическую норму, можно заключить, что, какими бы ни были политические убеждения автора, идея о символичности состава алфавита, с политической точки зрения, рекуррентна во французской русистике.

⁴ *Stoliaroff V., Chenevard R. Introduction au russe / Préface de P. Pascal*. Paris, 1945. P. XI.

⁵ Ibid. P. 2

⁶ *Kantchalovski V.P., Lebette F. Учебник русского языка. Manuel de langue russe théorique et pratique à l'usage de l'enseignement secondaire et technique et des personnes seules*. Paris, 1946. С. 9–10.

⁷ Ibid. P. 9, а также *Stoliaroff V., Chenevard R. Op. cit.* P. 1, 6–7.

⁸ *Brodski M. La langue russe en 30 leçons suivie d'un manuel de conversation courante appliquée aux règles*. P. 78. Этот недатированный учебник с царским гербом на обложке и дореформенным алфавитом может быть внесён в число опубликованных в первой половине XX века, поскольку издательство «Albin Michel», выпустившее его, начало существовать лишь с 1900 г. Если учитывать сложность, с которой советская власть и реформа орфографии были приняты французскими русистами, можно датировать данную публикацию 1900–1940 годами.

⁹ Ibid. P. 72–73.

¹⁰ Ibid. P. 77.

¹¹ Ibid. P. 69.

¹² Ibid. P. 73–75.

¹³ *De Valette M., Klinoff O. Introduction à l'étude de la langue russe : alphabet, lectures accents, prononciation*, Paris, [1914-1925?]. P. 25, 29. Как и учебник М. Бродского, данное издание не датировано. Тем не менее, графическое оформление текстов и упоминание «Петрограда» позволяют примерно датировать его 1914–1924 годами.

¹⁴ *Boyer P., Speranski N. Op. cit.*

¹⁵ См.: там же рассказы «Корова», P. 21, «Какъ мужикъ гусей дѣлилъ», P. 88., «Справедливый царь», P. 5 и др.

¹⁶ *Boyer P., Shtranski N. Op. cit.* P. 303–304.

¹⁷ Ibid. P. 299–302.

Яковлева Татьяна Леонидовна
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

СОЗНАТЕЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ МЕТОД В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ С ПОЗИЦИЙ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

На протяжении пятидесяти лет сознательно-практический метод признаётся методистами ведущим методом в обучении иностранным языкам и русскому языку как иностранному, в частности. Между тем анализ литературы по данной проблеме применительно к методике преподавания РКИ показывает, что в теоретическом обосновании метода имеет место как методологическая, так и методическая неопределённость.

Известно, что психологическое обоснование метода было дано Б. В. Беляевым. Разработкой лингвистического обоснования занималась группа преподавателей факультета германской филологии Воронежского университета. Среди основных методических принципов, которыми руководствовались авторы метода, Г. Е. Ведель называет следующие: а) устная основа обучения иностранному языку; б) овладение лексикой в предложении; в) овладение грамматическим строем изучаемого языка на базе предложений (предложений-моделей)¹.

Из содержания названных принципов не трудно заметить, что уже тогда, в начале 60-х годов прошлого века, внимание методистов было направлено на решение проблемы практического овладения учащимися иностранным языком. Между тем Б. В. Беляев, излагая сущность данного метода, писал: «Учащиеся <...> тренируются в иноязычной речи, но на основе предварительного ознакомления их с теорией изучаемого языка. При таком сознательно-практическом овладении иностранным языком процесс овладения этим языком носит сознательный характер, а владение им оказывается непосредственно-интуитивным...»²

Характеризуя 70-годы, как период интенсивного развития методики преподавания РКИ, А. Н. Щукин отмечает, что в эти годы наблюдалось повышенное внимание к устной речи, а два ведущих принципа обучения языку — коммуникативность и сознательность — в ряде публикаций пришли

в некоторое противоречие³. Причину такого противоречия А. А. Леонтьев видит в том, что принцип коммуникативности приобрёл особый статус. И если на первых порах он не противопоставлялся сознательно-практическому методу обучения, то в 80-е годы он начал триумфальное шествие по страницам методической литературы, поскольку именно этот принцип, по — мнению методистов, направлен на обеспечение развития практических навыков владения русским языком и на повышение интереса учащихся к предмету⁴. Таким образом, полагает А. А. Леонтьев, мы получили методiku без методов, но с концепцией обучения и принципами, причём методологией для этой методики является коммуникативность. В результате нарушилось соотношение коммуникативности и сознательности. Однако между коммуникативным и сознательно — систематизирующим подходом нет никакого противоречия. Они решают разные задачи, соответствуя разным этапам порождения речи и разным аспектам изучения языка. Принятый в методике преподавания РКИ сознательно-практический метод отличается тем, что соотношение сознательности и коммуникативности понимается в нём на основе психологической теории деятельности. В частности считается, что обучение должно опираться на идею перехода от сознательного и целенаправленного владения тем или иным навыком к бессознательному и автоматизированному⁵. Но если на первом этапе предполагается переход от формирования отдельных компонентов деятельности к их объединению, то на втором этапе предполагается обучение общению как таковому. Теоретически задача первого этапа в значительной степени решена психологами под руководством П. Я. Гальперина. Задача второго этапа, отмечает А. А. Леонтьев, остаётся нерешённой⁶.

Следует отметить, что различие в понимании соотношения сознательности и коммуникативности в немалой степени зависит от конкретных интересов и целей, которые ставят перед собой методисты. Так, Е. И. Пассов, высказывая мысль об использовании правил в процессе обучения, отмечает продуктивность идеи П. Я. Гальперина об ориентировочной основе действия. «В разработанном виде теория П. Я. Гальперина, полагает автор, продуктивна для усвоения знаний или навыков неречевого характера; для обучения говорению она вряд ли эффективна, так как неизбежно предполагает чисто языковую стратегию формирования навыков»⁷. Возникает, как нам представляется, вполне закономерный вопрос. Что в таком случае составляет основу формирования навыков говорения, как не грамматические навыки формирования смысла на изучаемом (русском) языке? Е. И. Пассов полагает, что для обучения говорению под сообщением знаний следует по-

нимать сообщение правил-инструкций, которые должны характеризоваться оперативностью, обобщённостью, функциональной направленностью, позитивностью формулировки. Например, «если хочешь рассказать о своих планах на будущее, используй форму...», «если вы рассказываете о том, что обычно делаете, у глаголов всегда будет окончание... (в немецком языке) и т. д. Правила-инструкции, по мнению Е. И. Пассова, выступают в качестве одного из методологических положений для решения проблемы обучения говорению. При этом необходимость, место и характер правил-инструкций определяются формальной стороной речевого образца, его функциональными особенностями, соотношением с родным языком (для преодоления интерференции), последовательностью усвоения речевых образцов иностранного языка (для использования переноса), условиями автоматизации (этап, возраст учащихся). Совершенно очевидно, что в данной концепции речь идёт о коммуникативном методе обучения. При этом соотношение сознательности и коммуникативности носит условный характер.

В одной из последних публикаций, посвящённой методам и технологиям обучения РКИ, ее авторы также отмечают, что опора на теорию П. Я. Гальперина не позволяет сформировать у учащихся грамматические навыки в продуктивной речи. В качестве примера приводится методика обучения иностранных студентов падежной системе, разработанная З. Д. Гольдиным⁸ на основе теории управления усвоением П. Я. Гальперина. Авторы публикации ссылаются на высказывание Т. В. Рябовой о том, что на основе методики З. Д. Гольдина не удаётся добиться освоения студентами системы падежей на уровне автоматизма⁹. Однако ничего не сказано о причинах, по которым методика Гольдина не нашла своё применение в практике преподавания РКИ. Между тем в своей работе Т. В. Рябова обращает внимание методистов и преподавателей на то, что теория П. Я. Гальперина предполагает психолингвистический подход к процессу обучения иностранному языку. На примере методики, разработанной З. Д. Гольдиным, Т. В. Рябова показывает, как некоторые исследователи пытаются отыскать системы ориентиров для отдельных языковых явлений в лингвистических исследованиях, считая при этом, что всякая формальная лингвистическая система, корректно описывающая языковые явления, пригодна для использования в обучении. В частности, З. Д. Гольдин попытался разработанную на основе психологической теории П. Я. Гальперина методику приспособить к лингвистической теории описания системы падежей русского языка Р. Якобсона. Ошибочность такого приспособления, по мнению Т. В. Рябовой, состоит в том, что выделяемые лингвистами формальные признаки языковой систе-

мы не всегда могут стать рабочими признаками речевого механизма. Рассматривая проблему функционирования речевого механизма, Т. В. Рябова отмечает, что в психолингвистике общепризнанным является положение о том, что в речевом механизме можно выделить этапы порождения и восприятия речи. Как известно, процесс порождения речи характеризуется этапами семантического, лексико-грамматического и звукового развёртывания. И если на первом этапе производится внутреннее программирование и первоначальное смысловое развёртывание, то на втором этапе осуществляется преобразование глубинных, семантико-синтаксических структур в поверхностные структуры, соответствующие нормам определённого языка. Такое преобразование осуществляется с помощью операций грамматического отбора, структурирования и лексического отбора. На следующем этапе происходит дальнейшее звуковое развёртывание. В разработанной методике З. Д. Гольдин применил таблицу значений падежей Р. Якобсона, которая, полагает Т. В. Рябова, не может быть использована в обучении в качестве рабочей, так как найденные Р. Якобсоном компонентные признаки значений падежей (направленность, полнота включения в ситуацию, второстепенность) описывают систему языка и не связаны с доязыковым этапом. Их нельзя использовать для перехода от глубинного синтаксиса к поверхностному. Именно поэтому они не могут быть рабочими признаками речевого механизма¹⁰. Т. В. Рябова полагает, что для создания учебных курсов обучения иностранным языкам на основе теории управления усвоением П. Я. Гальперина необходим учёт не только лингвистических характеристик, но характеристик психологических и психолингвистических.

Выше изложенное позволяет нам сделать вывод о том, что эффективность применения в практике преподавания РКИ сознательно-практического метода будет значительно выше, если в его основу будет положена теория управления усвоением П. Я. Гальперина, применение которой обеспечивает необходимое соотношение принципов сознательности и коммуникативности, способствующее систематизации языковых явлений и формированию речевых навыков обучаемых. И если эти навыки сформированы, то сформирована и ориентировочная основа для дальнейшего развития коммуникативных умений учащихся во всех видах речевой деятельности.

Примечания

¹ Ведель Г. Е. Развитие сознательно-практического метода и становление факультета РГФ // Вестник ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 1. С. 103.

-
- ² Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965. С. 17.
- ³ Ведель Г. Е. Указ. соч. С. 83.
- ⁴ Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 2003. С. 349.
- ⁵ Методика / Под ред. А. А. Леонтьева. М., 1988. С. 22.
- ⁶ Леонтьев А. А. Указ. соч. С. 326.
- ⁷ Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991. С. 90.
- ⁸ Гольдин З. Д. Методика обучения иностранцев русскому склонению (на материале беспредложного управления): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1970.
- ⁹ История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях: Учебн. пособие / Ред.-сост. А. Н. Шукин. М., 2005. С. 257.
- ¹⁰ Рябова Т. В. О применении концепции управления усвоением в обучении русскому языку иностранцев // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских: Сб. ст. / Под ред. А. А. Леонтьева и Н. Д. Зарубиной. М., 1977. С. 40.

Научное издание

**ХЛІ
МЕЖДУНАРОДНАЯ
ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

Выпуск 24

Русский язык как иностранный
и методика его преподавания

26–30 марта 2012 года,
Санкт-Петербург

Ответственный редактор
Н. А. Любимова

Оригинал-макет
М. С. Шишков

Лицензия ЛП № 000156 от 27.04.1999. Подписано в печать 25.02.2013.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Формат 60×84 ¼.

Усл. печ. л. 10,2. Тираж 70 экз. Заказ №

Филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета.
199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 11.

Отпечатано в типографии ООО «Супервэйв Групп»
190000, Санкт-Петербург, пер. Пирогова, 13