

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

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

Выпуск 28

Санкт-Петербург
2017

УДК [811.161.1:37.02](063)

ББК 81.2 Рус-9

Р89

Рецензенты

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

Редакционная коллегия

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

Р89 **Русский язык как иностранный и методика его преподавания:** сб. научн. тр. Вып. 28 / Редкол.: *Е. И. Зиновьева, Н. А. Любимова* (отв. ред.), *Л. В. Московкин* и др. — СПб.: «РОПРЯЛ», 2017. — 160 с.

ISBN 978-5-9500626-0-5

ISSN 2499-9903

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

ББК 81.2 Рус-9

ISBN 978-5-9500626-0-5

ISSN 2499-9903

© Коллектив авторов, 2017

© РОПРЯЛ, 2017

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

*Описание звукового, грамматического
и лексического строя русского языка в аспекте
универсального и специфического.
Современные языковые процессы
и их отражение в живой русской речи.*

Бурыкин Алексей Алексеевич
Институт лингвистических исследований Российской академии наук
albury@rambler.ru

ЧАСТОТНОСТЬ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ И ИХ ПАРАДИГМАТИКА (НЕРЕШЕННЫЕ И НЕРЕШАЕМЫЕ ПРОБЛЕМЫ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ)

Статья представляет опыт изучения частотности русских фразеологических единиц по данным электронного ресурса русских текстов, составленного автором для изучения русской лексикологии и лексикографической практики. Ресурсы и выработанные методы позволяют выявлять и описывать парадигму фразеологических единиц с определением относительной частоты всех вариантов фразеологической единицы.

Ключевые слова: фразеология, русские фразеологические единицы, парадигматика, порядок слов, спряжение, частотность.

Русская фразеология с начала XX века была предметом пристального внимания специалистов, и в настоящее время можно признать, что она достаточно хорошо изучена. В нашем распоряжении имеется большое количество фразеологических словарей толкового типа (А. И. Молотков, А. И. Федоров, А. Н. Тихонов, В. Н. Телия и др.), историко-этимологические словари фразеологии, словари фразеологических синонимов и омонимов. Тем не менее до сих пор в русской фразеологии остается достаточно много непроработанных моментов, нерешенных проблем и даже таких проблем, которые еще не поставлены и не осмыслены в силу недостаточности материала в количественном отношении.

Одна из таких проблем — относительная частотность фразеологизмов в русских текстах. На основе имеющихся картотек изучение относительной статистики фразеологических единиц и их вариантов было невозможно, 5, 10 или 20 примеров в случайно зафиксированных грамматических формах не дают характеристик относительной частотности фразеологизмов. Национальный корпус русского языка также не оказывает сколько-нибудь заметной помощи в изучении статистики фразеологизмов, характеризующей их употребительность, равно как и в других аспектах изучения фразеологических единиц, остававшихся без внима-

ния. Эта проблема русской фразеологии не только выглядит нерешенной, но на практике до недавнего времени казалась нерешаемой, ибо ни один традиционный источник здесь не мог дать необходимых данных.

Основу наших исследований в области фразеологии составляет электронная база русских текстов для работ в области русской лексикологии и лексикографии «Библиотека лексикографа»¹, разрабатываемая автором в Словарном отделе Института лингвистических исследований РАН. В настоящее время ее объем более 3,5 млрд словоформ. Это собрание текстов в электронном виде функционирует одновременно как тезаурус (хотя и не имеющий словника), библиотека и виртуальная картотека с мгновенным доступом к любой лексической единице любого входящего в нее текста. Сегодня этот ресурс используется для пополнения иллюстраций Большого Академического словаря современного русского языка, а также для мониторинга «новых слов» в группе Словаря новых слов русского языка на предмет определения ранних употреблений слов, находящихся за хронологическими границами понятия новых слов (с 1960-х годов).

Практическое использование ресурса «Библиотека лексикографа» открывает возможности поиска и описания не только отдельных лексических единиц, но и словосочетаний, в первую очередь устойчивых словосочетаний (коллокаций), а также фразеологических единиц, пословиц и поговорок, крылатых слов. При просмотре корпуса примеров на отдельные лексические единицы наглядно и с большой полнотой вскрываются цитаты из каких-либо текстов в других сочинениях, аллюзии и реминисценции.

Один из объективных недостатков русских фразеологических словарей — неполнота представления лексических, грамматических, лексико-синтаксических вариантов фразеологической единицы. Причина этого понятна: выбор материала из текстовых источников, осуществлявшийся вручную, не мог дать большого количества примеров. Это — вторая нерешаемая проблема русской фразеологии. Объем имеющегося у нас материала и возможности его обработки компенсируют этот недостаток.

Прежде чем обратиться к статистике относительной частотности фразеологизмов, надо объяснить, что большинство фразеологизмов встречаются в текстах в несловарной форме, а в каких-то грамматических конструкциях, определяющих формы склонения и спряжения слов — компонентов фразеологизма. Здесь надо иметь в виду два момента: во-первых, ни одна картотека и даже наш ресурс не соберут полной именной или глагольной парадигмы для той или иной единицы — но это и не главное,

важно определить пределы варьирования фразеологизма, и, во-вторых, имена и глаголы, входящие во фразеологизмы, в их составе часто имеют собственные парадигмы, отличающиеся той или иной формой неполноты по отношению к формам имен и глаголов. Приведем примеры: *белены объелся* (но не **объелся белены*, **белены объедается*, **белены объемся*), *места не столь отдаленные* (но не **место не столь отдаленное*, **не столь отдаленные места* и т. п.). В принципе в словарях были бы необходимы указания на пределы грамматической изменяемости фразеологизмов без отступления от норм и потери идиоматичности, однако пока такая практика во фразеографии отсутствует.

Парадигматика фразеологических единиц привлекает исследователей с 1960-х годов — со времени проявления массового интереса к фразеологии², основные параметры исследования обозначены в ряде публикаций³, однако только в последнее десятилетие она стала предметом пристального внимания. Здесь, однако, имеются разнообразные трудности⁴, от преодоления которых воздерживаются сами пишущие на эти темы. Некоторые авторы относят к фразеологической парадигматике фразеологические синонимы, антонимы и омонимы, а также факты лексического варьирования⁵. В числе явлений морфологической парадигматики по материалам фразеографии рассматривается глагольный вид⁶. Наконец, полное обобщение парадигмообразующих фактов во фразеологии представлено только как проблема фразеологической лексикографии⁷.

По нашим наблюдениям, парадигмы фразеологизмов могут быть классифицированы следующим образом:

1. Парадигмы синтаксические:
 - а) неизменяемый порядок компонентов;
 - б) варьирующийся порядок компонентов.
2. Парадигмы морфологические:
 - а) с полным набором форм стержневого слова и/или иных компонентов;
 - б) с неполным набором форм компонентов;
 - в) с неизменяемыми компонентами.
3. Парадигмы лексические, близкие к фразеологическим антонимам или синонимам, но не тождественные им.

Справедливо отмечается, что неизменяемость и незначительная варьированность характерны для адвербиальных фразеологизмов⁸.

Нами выделены следующие типы парадигм фразеологических единиц.

1. **Неизменяемые фразеологизмы с фиксированным порядком компонентов:** *черт возьми, черт побери* (но не **возьми (побери) черт*); как

с гуся вода, золотая молодежь, благим матом, на кругу своя, олух царя небесного (полукалька с тюркского *uluu tengri qayun* 'великий небесный царь').

2. **Фразеологизмы, допускающие перестановку компонентов:** *бить баклуши* ~ *баклуши бить*, *Ваньку валять* ~ *валять Ваньку* (неожиданно, но примеры не единичны), *железная дорога* ~ *дорога железная* (не только у Н. А. Некрасова, но и у А. С. Пушкина, чаще встречается у авторов XIX — начала XX вв.: вероятно, калька с франц. *chemin de fer, voie ferrée*), *места не столь отдаленные*.
3. **Фразеологизмы с падежной парадигмой (склоняемые):** *козел отпущения*, *железный занавес*, *к черту на кулички* (*у черта на куличках*), *во главе угла* ~ *во главу угла*, *ежовые рукавицы* ~ *в ежовых рукавицах* и т. п.
4. **Фразеологизмы с парадигмой времени глагола:** *рвать и метать*, *водить за нос*, *дышать на ладан*, *звезд с неба не хватает*, *биться об заклад*, *не лыком шит* ~ *был не лыком шит*, *быть под мухой* ~ *подшофе* (для слова *подшофе* выявлено 12 вариантов написания, нормы не выдерживаются) и др. — формы будущего времени в парадигмах часто отсутствуют.
5. **Фразеологизмы с фиксированной формой глагольного времени:** *до свадьбы заживет* (реже *заживет до свадьбы*), *деньги не пахнут*, *белены объелся*, *нашла коса на камень*, *Москва слезам не верит* (название романа Д. Мордовцева (1885) и известного фильма), *бабушка надвое сказала; показать, где раки зимуют* (неизменяемо *зимуют*), *обжегся на молоке* — *дует на воду* (как антипословица *Кто обжегся на молоке, дует водку* — Шишков В. «Угрюм-река»; повтор или параллельное образование — Шахов М. «Генерал Смерть») и др.
6. **Фразеологизмы, имеющие видовые пары глагола:** *перемывать* ~, *перемыть* ~ *мыть косточки*, *наставлять* ~ *наставить рога*, *выкидывать* ~ *выкинуть коленце* (*коленца*), *брать* ~ *взять на цугундер*, *отложить* ~ *откладывать в долгий ящик* и т. п.
7. **Фразеологизмы с фиксированной формой вида глагола:** *бабушка надвое сказала*, *клин клином вышибать* (*выгонять, выбивать*), *пожинать лавры*, *выносить сор из избы*, *почить* ~ *опочить в Бозе*, *шапками закидать*, *кануть в лету* и т. п.
8. **Фразеологизмы со свободной персонализацией субъекта глагола (я, ты, он), где подлежащее может иметь любую форму лица-числа и с ним согласуется сказуемое-глагол фразеологической единицы:** *быть на седьмом небе*, *посыпать голову пеплом*.
9. **Фразеологизмы со свободной персонализацией субъекта и объекта (я, ты, он — мне, тебе, ему), в состав которых может входить любая личная форма:** *сыпать соль на рану*, *осенить крестным знаменем*.
10. **Фразеологизмы с ограничением на персонализацию объекта:** *черт его знает* (возможно *ее, их*, но не **меня/нас* и не **тебя/вас*).

- 11. Фразеологизмы, не имеющие иных форм наклонения, кроме изъявительного:** *дышать на ладан, звезд с неба не хватает*; обычно у таких единиц неполна парадигма изъявительного наклонения (ср. отсутствие форм будущего времени у приведенных примеров).
- 12. Фразеологизмы с фиксированной формой косвенного наклонения:** *не бей лежачего, не плюй в колодец, знал бы прикуп — жил бы в Сочи*.
- 13. Фразеологизмы с субъектно-объектной трансформацией:** *дать на орехи — получить на орехи — достаться на орехи*.

В качестве образцов парадигматики фразеологической единицы приведем иллюстрации на фразеологизм *сыпать соль на рану/раны*. Выяснилось, что слова *соль на рану/раны* составляют самостоятельную единицу, в которую глагол не входит, ср.:

А тут еще соль на раны мои: Народное просвещение издало мои стихи в двух книгах (Клюев Н. «Малая проза»); *Ведь для него это будет соль на рану...* (Водопьянов М. «Киреевы»); *...не разбирай проигрыша — лишняя соль на раны*. (Симонян Н. «Футбол — только ли игра»); *Киноэпизод оказался как соль на рану*. (Хрущев С. «Трилогия об отце», 2).

Примеры на фразеологизм *сыпать соль на рану/раны*:

а) с личными формами глагола:

А тут еще Бабель своим талантливым пером сыпал соль на раны командарма... (Соколов Б. «Буденный. Красный Мюрат»); *Мне сыплют и сыплют соль на раны. Для чего?* (Ульянов М. «Приворотное зелье»); *Я сыплю соль на раны, / А гонорар растет*. (Л. Рубальская); *Но о вас так редко пишут в американских газетах, — сыплю я соль на рану Пирса*. (Стрельников Б. «Кто стрелял в шерифа»). Единичный пример с глаголом совершенного вида: *Флемстид показал Ньютону новые лунные числа и посыпал соль на раны Ньютона*. (Карцев В. «Ньютон»);

б) с повелительным наклонением глагола, в том числе (и много чаще) с отрицанием:

— *Ну, давай, давай, сыть соль на рану*. (Орлов В. «Происшествие в Никольском»); *Не нужно, Капелька... Не сыть соль на раны*. (Лазутин И. «Родник пробивает камни»); *Не сыть соль на рану, и так на тебе лица нет!* (Мальцев Е. «Войди в каждый дом», 2) *Раньше, в 50-е годы, говорили: не сытьте соль на раны, имея в виду правду о трагических обстоятельствах Великой Отечественной войны* (Боровик Г. «Артем»); — *Не сыть мне соль на раны, — отозвалась я, поперхнувшись чаем*. (Бестужева-Лада Св. «Одинокая волчица»); в цитате — *когда Слава предложил мне исполнение его суперпопулярного хита «Не сыть мне соль на рану», я отказался*. (Лещенко Л. «Апология памяти»). Неожиданно, что весьма часто в высказываниях отсутствует адресат действия;

в) с инфинитивом при модальных глаголах:

Что надо, надо сыпать соль на раны: Чтоб лучше помнить — пусть они болят! (В. Высоцкий); — *видно, не желал сыпать соль на рану.* — (Житинский А. «Колькин ключ»); *Не потому, что не хотел сыпать соль на рану, а потому, что люди для него четко делились на хороших и плохих* (Жуховицкий Л. «Остановиться, оглянуться»); *Сейчас он хотел угрызаться совестью, сыпать соль на раны...* (Соротокина Н. «Гардемарины», 3); *В последнее время часто раздаются призывы «не сыпать соль на раны». Такие призывы обычно исходят от тех, у кого не было никаких ран* (Сахаров А. Д. «Размышления о прогрессе»).

Изучение частотности вариантов фразеологизмов актуально как для теории, так и для практики. Прежде всего именно признак частотности позволит составителям фразеологических словарей разного объема — от учебного и популярного до академического — отбирать материал для словаря, а также готовить материал для учебников русского языка, предназначенных для той или иной аудитории⁹. Иные критерии не дадут адекватности функционирования фразеологизмов. Частотность форм фразеологизмов позволит точнее определить состав фразеологизмов и их формы, которые по употребительности отвечают качествам словарных форм и требуют словарной фиксации. Отметим, что во многих случаях текстовые варианты фразеологизмов явно превосходят по частоте тот, который принимался за исходную форму составителями словаря.

Для опыта анализа частотности фразеологизмов нам взят словарь, включающий 321 фразеологизм¹⁰. В заключение приведем 50 наиболее частотных русских фразеологизмов:

1. *Куда глаза глядят* (2969; *куда мои глаза глядят* — 1, *его, ему* — 2, *ее* — 1, *наши* — 2, остальных личных форм нет);
2. *Скрепя сердце* (2486);
3. *Валять дурака* (2085; *дурака валять* — 1172; ср.: *Ваньку валять* — 362);
4. *Как пить дать* (1810);
5. *Власть имущие* (1625);
6. *Козел отпущения* (1625);
7. *Белая горячка* (1463);
8. *Железный занавес* (1436);
9. *Битый час* (1425; *два часа* — 250, *три* — 89, *четыре часа* — 15, *пять часов* — 11, *шесть* — 10, *семь* — 3, *восемь* — 2);
10. *На кругу своя* (1353);
11. *Орать (кричать) благим матом* (*благим матом* — 1302, *орать благим матом* — 356, *заорать* — 277, *кричать* — 109, *закричать* — 79, *прокричать* — 1);
12. *Быть не в своей тарелке* (1297);
13. *Не лыком шиты, не лыком шит* (1262);
14. *Во главе угла, во главу угла* (1252);

15. *Рвать и метать* (1235);
16. *На седьмом небе (быть — 1122)*;
17. *Всё к лучшему* (1085);
18. *Попасть впросак* (975; *попадать впросак — 370, впросак попасть — 51, впросак попадать — 15*);
19. *Кануть в Лету* (945; *в Лету кануть — 36*);
20. *Боевое крещение* (945);
21. *Отдавать честь* (941; *отдать честь — 1128; отдать ему честь — 1189; отдать им честь — 43; отдать ей честь — 46; отдавать ему честь — 119; отдавать ей честь — 21; отдавать им честь — 33*);
22. *Значное место* (889);
23. *Лезть на рожон* (876);
24. *Момент истины* (843);
25. *Семь пядей во лбу* (827);
26. *Суета сует* (819);
27. *Умывать руки* (817; *умывать свои руки — 4*);
28. *Ежовые рукавицы* (816);
29. *Места не столь отдаленные* (802);
30. *По-пластунски* (800);
31. *Биться об заклад* (797; *об заклад биться — 70*);
32. *Огнём и мечом* (783);
33. *Кровь с молоком* (779);
34. *Бабье лето* (768);
35. *Без задних ног* (759);
36. *Манна небесная* (750);
37. *Несолоно хлебавши* (744);
38. *Притча во языцах* (740);
39. *Властитель дум* (713);
40. *Водить за нос* (694; *за нос водить — 321; вести за нос — 0*);
41. *Золотая молодежь* (682);
42. *Как с гуся вода* (682);
43. *Зелёный змий* (668; *зеленый змей — 21, зеленый-то змий — 1*);
44. *Желтая пресса* (665);
45. *С бухты-барахты* (664);
46. *Третий Рим* (650);
47. *Дамоклов меч* (649);
48. *Ничтоже сумняшеся* (643);
49. *Между двух огней* (642; *меж двух огней — 280*);
50. *Философский камень* (641).

Данный материал вкупе с полученными данными о высокой частотности приведенных выше фразеологизмов имеет значительную ценность для лингвокультурологического анализа как во внешней этнолингвистической характеристике русской культуры, так и в контексте ее внутренней самооценки¹¹. Здесь даже предварительные наблюдения обещают весьма интересные результаты.

Примечания

- ¹ *Бурькин А. А.* Электронный ресурс для исследований в области русской лексикологии и лексикографии «Библиотека лексикографа»: опыт работы, перспективы пополнения, возможности использования // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2015. Вып. 1, № 4. С. 5–28.
- ² *Коваленко Т. И.* К вопросу о вариантности и синонимах глагольных фразеологизмов в современном русском языке // Науч. зап. МГПИ. Т. 160. Русский язык. Вып. 2. М., 1966. С. 65–72; *Зимин В. И.* К вопросу о вариантности фразеологических единиц // Проблемы устойчивости и вариантности фразеологических единиц: Матер. межвуз. симпозиума. Вып. 2. Ответы на анкеты. Тула, 1972. С. 70–82.
- ³ *Жуков В. П.* Формоизменение фразеологизмов русского языка // Русистика. Берлин, 1991. № 2. С. 36–40; *Ерофеева Е. А.* Парадигматические и синтагматические возможности непроцессуальных признаков фразеологических единиц // Rhema. Рема. 2014. № 2. С. 35–42.
- ⁴ *Крапотина Т. Г.* Парадигматика фразеологических единиц в русском языке // Лесной вестник. 2003. № 4. Филология. С. 100–108.
- ⁵ *Шевченко Н. М.* Описание системных отношений во фразеологическом словаре русского языка // Вестник КРСУ. 2007. Т. 7. № 4. С. 107–112.
- ⁶ *Аюпова Р. А.* Фразеологическая парадигматика в словарной статье // Уч. зап. Казанского гос. ун-та. 2008. Т. 150, кн. 6. Гуманитарные науки. С. 156–165; *Поцелуева Н. В.* Инновации во фразеологическом словаре // Изв. Байкальского гос. ун-та. 2011. Вып. 3. С. 207–210.
- ⁷ *Рогалева Е. И.* Отображение фразеологической вариантности в заголовке словарной статьи // Вестн. Новгородского гос. ун-та. 2010. № 57. С. 66–68.
- ⁸ *Поддячая И. А.* Парадигматические отношения фразеологических единиц качественно-обстоятельного класса в русском и английском языках: Дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2009.
- ⁹ См.: *Рогалева Е. И.* Современная учебная фразеология: теория и практика. Псков, 2014.
- ¹⁰ *Шанский Н.М., Зимин В. И., Филиппов А. В.* Опыт этимологического словаря русской фразеологии. М., 1987.
- ¹¹ *Мединский В.Р.* О русском пьянстве, лени и жестокости. М., 2007.

Alexey A. Burykin, *Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences*

**THE FREQUENCY AND PARADIGMATICS OF RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS
(UNSOLVED AND UNSOLVABLE PROBLEMS OF RUSSIAN PHRASEOLOGY)**

Article represents experience of studying of rate of Russian phraseological units by data of our electronic resource of Russian texts, made by the author for the researches in the field of Russian lexicology and lexicographic practice. Resources and elaborated methods allow to reveal and describe a paradigm of each phraseological units according to grammatical rules with definition of relative frequency of all variants of phraseological unit.

Keywords: phraseology, Russian phraseological units, paradigmatics, word order, conjugation, rate.

Логинова Инесса Михайловна
Российский университет дружбы народов
evlogia@macmax.ru

ИНТОНАЦИОННАЯ СИНОНИМИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ПАРАДИГМАТИКА И СИНТАГМАТИКА

Интонационные единицы устанавливаются в оппозициях высказываний. Каждая единица — совокупность всех акустических параметров. 7 единиц составляют парадигматический план интонационной подсистемы. Значение интонационной единицы определяется позицией ее употребления, большинство единиц многозначны. Несколько единиц в одной позиции и с одним значением образуют синонимический ряд, разница между членами которого лежит в области фоностилистики. Сочетаемость определенных членов синонимических рядов в текстах разных стилей и разного синтаксического строения составляют синтагматический аспект интонационной системы.

Ключевые слова: значения интонационных единиц, интонационная синонимия, парадигматика интонационных единиц, синтагматика интонационных единиц, фоностистика текста.

Анализировать функционирование в парадигматическом и синтагматическом аспектах принято в случае наличия языковых единиц, статус которых установлен лингвистическими методами. Именно таким методом — **фонологическим методом оппозиций** звучащих высказываний с одним и тем же синтаксическим строением, лексико-грамматическим составом (или с тождественным звуковым составом словоформ), несовместимых в одном контексте¹ — были установлены Е. А. Брызгуновой семь типов интонационных единиц («интонационных конструкций — ИК»), в совокупности представляющих собой одно из основных интонационных средств выражения значения звучащего высказывания наряду с другими средствами: наличием и местом синтагматического членения (СЧ) и местом интонационного центра (ИЦ) в синтагме. Простейшие примеры фонологических оппозиций высказываний общеизвестны:

– **опозиции ИК:**

Собрание в сре^{1,2}ду. (сообщение) // *Собрание в сре³ду?* (вопрос).
Ваши докуме⁴нты? (требование) // *Ваши докуме³нты?* (вопрос);

– **оппозиции ИЦ:**

Како⁶й у нее голос? (переспрос) // *Какой у нее го⁶лос!* (оценка — высокая степень качества);

– **оппозиция СЧ:**

Старший бра³т мой — / учи¹тель. // Старший бра³т — / мой учи¹тель.
В а³вгусте состоится конференция? (вопрос) // *В а³вгусте / состоится*
конфере¹нция. (сообщение).

Каждая единица (ИК) представляет собой **инвариант** с определенными параметрами мелодического контура, длительности и интенсивности, который реализуется в речи в виде своих вариантов, составляющих **ряд модальных реализаций** во главе с «нейтральной», представленной обычно в схеме². Реализация мелодического контура зависит как от особенностей строения синтагмы (ее длины, синтаксического состава, ритмического строения входящих в нее словоформ), так и от семантики синтагмы и текста в целом (функционально-стилистических и эмотивных характеристик).

Метод фонологических оппозиций высказываний имеет большие преимущества перед поиском единиц на основе акустических (мелодических, динамических и темпоральных) параметров (что широко используется в зарубежных и ряде отечественных теоретических построениях), т. к. позволяет найти подлинно лингвистически значимые единицы. Опираясь на эти единицы, нет надобности проводить длительные и трудоемкие экспериментально-фонетические исследования при анализе каждого конкретного текста, а достаточно сопоставления звучащих синтагм с имеющимися в языковом сознании интонационными эталонами в соответствии с их значениями и формой. Эту особенность интонационной единицы — «интонемы» — видела и Т. М. Николаева, подчеркивавшая, что при реализации интонемы «все акустические параметры объединяются в некий общий „пучок“, создавая ту или иную коммуникативную фигуру, выполняя то или иное коммуникативное задание»³. Однако восприятие таких «пучков» требует определенной подготовленности исследователя, так как речь идет о перенесении «в светлое поле сознания» (по Л. В. Щербе) усвоенных и автоматизируемых в раннем детстве, но уже плохо осознаваемых взрослыми единиц. Обучение носителей русского языка осознанию и анализу интонационной формы звучащей речи при восприятии, чтении вслух и говорении не требует большого труда и совершенно необходимо для преподавателя русского языка как иностранного.

Установленные фонологическим методом (методом оппозиций) семь типов ИК и составляют **парадигматический план** подсистемы интонаци-

онных единиц в системе с другими интонационными (СЧ, ИЦ) и неинтонационными (лексикой, синтаксисом, контекстом) средствами выражения смысла звучащего высказывания⁴.

Каждая интонационная единица (ИК) придает синтагме определенное **значение, которое формируется в зависимости от позиции**, параметрами которой являются:

- **коммуникативный тип высказывания:**

Он сда³л экзамен? (вопрос) // *Он сда²л экзамен!* (утверждение) // *Он сда¹л экзамен* (сообщение);

- **конечное / неконечное положение синтагмы в высказывании:**

Он сда³л экзамен? (вопрос) // *Он сда³л экзамен, / а я еще не¹т.* (незавершенность сообщения в первой синтагме). *Пого⁶да сегодня!* (оценка) // *Пого⁶да сегодня / нева¹жная.* (незавершенность в первой синтагме). *Ваши докуме⁴нты?* (требование) // *Ваши докуме⁴нты / в поря¹дке.* (незавершенность в первой синтагме);

- **наличие / отсутствие в высказывании местоименных слов, частиц, некоторых глагольных форм:**

Ка²к он учиться? (нейтральный вопрос) // *Ка⁶к он учиться?* (переспрос) // *Как он у³читься?* (повторение вопроса при поиске ответа) // *Ка⁵к он у⁵читься?* (оценка — экспрессивное утверждение) // *Ка⁷к он учиться?* (оценка — экспрессивное отрицание) — Местоименное слово в сочетании с разными типами ИК формирует разные значения;

Она прие¹хала. // *Она прие²хала!* // *Она прие³хала?* (в простом лексикограмматическом составе значение высказывания формируется типом ИК). — *Так ведь она же приехала* (Удельный вес частиц в формировании значения снижает роль интонации и вызывает вариативность типов ИК при одном базовом значении);

Погуля³йте с ребенком! // *Погуля³ете с ребенком?* *Наре³жьте овощи!* // *Наре³жете овощи?* *Купи³те хлеба!* // *Купи³тите хлеба?* *Возьми³те билет!* // *Возьме³те билет?* (Разные формы глагола, иногда с малозаметными фонетико-ритмическими различиями при одном типе ИК соотносят высказывание с разным значением);

- **семантика лексем** (наличие / отсутствие эмотивных компонентов в семантической структуре слова: ИК-5 // ИК-6):

За⁵мечательна! *Пре⁵красно!* *Бе⁵зобра⁵зно!* *О⁵тврати⁵тельно!* (*За⁽⁵⁾мечательный ребе⁽⁵⁾нок!* *Бе⁽⁵⁾зобра⁵зный посту⁽⁵⁾нок!*) // *Пого⁶да (плохая)!* *Я⁶блоки (кислые)!*

- **место интонационного центра:**

Вот где² этот журнал? // *Во²т где этот журнал!* и пр.

А поскольку почти каждая ИК может употребляться в разных позициях, то эти **единицы многозначны**. В свою очередь, каждая позиция ИК ассоциируется с тем или другим значением; таких значений относительно немного, и каждое из них может выражаться различными ИК. Отсюда вытекает возможность **синонимии**⁵.

Как в лексикологии многозначная лексема может входить в разные синонимические ряды по тому или другому своему значению, так и интонационная единица может занять свое место **в нескольких синонимических рядах** по каждому своему значению. Условие интонационной синонимии двух или более ИК — **тождество позиции и сходство значения синтагм с данными ИК**. В русской интонационной системе имеется 4 синонимических ряда со значениями **завершенности** (ИК-1 // ИК-2 — разный способ понижения тона), **незавершенности** высказывания (ИК-3 // ИК-6 // ИК-4 — различные восходящие контуры), **просьбы — требования** (ИК-2 // ИК-3 // ИК-4) и **оценки** или экспрессивного утверждения (ИК-5 // ИК-6) — таким образом, этими синонимическими средствами покрываются почти все коммуникативные типы высказываний. Есть и отношение **антонимии** между последним синонимическим рядом и ИК-7, означающей экспрессивно отрицательную оценку предмета речи. Возможность многозначных ИК входить в разные синонимические ряды и тем самым связывать их образует своеобразную **цепочку синонимических рядов** в русской интонационной системе и демонстрирует неслучайную связь и **парадигматическую цельность** всей системы⁶.

Синонимия языковых единиц образуется на основе разной степени их семантической близости — полного или частичного сходства. В русской интонационной системе говорить о полном сходстве единиц не приходится: наиболее близки по значению и употреблению члены последнего синонимического ряда; в остальных рядах семантические различия более существенны и лежат они не только **в стилистической плоскости**, что было показано Е. А. Брызгуновой⁷, но и в возможности формировать невербальный фон, подтекст, что может привносить **дополнительные коннотации** в содержание высказывания и эмоциональное состояние говорящего. Стилистические различия каждой ИК касаются **как функциональной, так и эмотивной области**, что по-разному сочетается в каждой единице: нейтральность / экспрессивность в той и другой области стилистических отношений придают каждой ИК **свое «лицо»**, ограничивают их взаимозаменяемость в тексте и определяют возможность их **сочетаемости на синтагматической оси** в текстах разных функциональных

стилей. Выбор одного из членов каждого интонационного синонимического ряда и сочетаемость этих единиц в речи / тексте, их гармоническое соотношение с лексико-грамматическими средствами формирует функциональный облик данного текста.

Так, например, **в повествовательных и описательных текстах** преимущественное звучание ИК-4 при незавершенности и ИК-1 при завершенности вместе с использованием ИК-2 в выделенных по смыслу синтагмах создает эффект **официальной дикторской речи** в новостных текстах, лишенной эмотивности и личностной оценки диктора, и это принято в стилистике русских средств массовой информации как норма.

Вчера⁴ / в Москву⁴ / с официальным визи⁴том / прибыл премьер-министр Япо¹нии. // Цель перегово⁴ров / — расширение межгосударственных отноше²ний / и укрепление экономического сотру¹дничества.

Напротив, сочетаемость более экспрессивных интонационных синонимов типа ИК-3 при незавершенности, ИК-2 при завершенности с использованием ИК-5, ИК-6, ИК-7 при оценке, опять же в гармонии с соответствующими лексико-грамматическими средствами более уместно для текстов **разговорных стилей**.

У³тром / я не могу² много есть: // спа²ть хочется, / да и вре¹мени мало. // Чашка ко³фе / и бутербро³д с сыром / — вот и все¹. // Но зато дне²м / аппети³т / — хо⁵ть куда⁵! // Хорошо⁷, что обеденный переры⁽²⁾в рано!

Попытки смешения или взаимозамещения этих интонационно-стилистических комплексов неизменно приведет **к коммуникативным неудачам**.

Более сложную и разнообразную палитру представляет собой интонационное оформление **художественного текста**. Не случайно многие стилисты не включают художественный текст в число самостоятельных функциональных стилей, видя в нем стилистическое разнообразие и частую смену различных стилей. Оставляя в стороне диалогическую художественную речь с ее особой спецификой построения и интонирования, рассмотрим несколько образцов монологических текстов жанров повествования, описания, рассуждения и т. п. В этих текстах особенно наглядно проявляется **связь интонации и синтаксиса**, что многократно подчеркивала Е. А. Брызгунова. Чем сложнее синтаксическая конструкция, тем более вариативна интонация, которая уступает здесь пальму первенства в выражении семантических отношений текста лексико-грамматическому составу высказывания.

В одном из своих первых учебных пособий Е. А. Брызгунова описывала интонацию некоторых синтаксических фигур: **перечисления, сопо-**

ставления, противопоставления, пояснения, конструкций с прямой речью, сложных предложений и т. п.⁸ Каждая из них основана на определенном типе синтаксической конструкции, характеризующейся своей семантикой. В каждой из них наблюдаются определенные **закономерности использования интонационных средств** при озвучивании текста: типа ИК, места СЧ и места ИЦ в синтагме. Эти фигуры могут проявляться в тексте в простом или синтаксически осложненном виде, могут переплетаться между собой в рамках одного текста, и потому могут служить хорошим ориентиром при интонационно-семантическом анализе текста. Следует заметить, что опора на знаки препинания (такая попытка была небезуспешно осуществлена Г. Н. Ивановой-Лукьяновой) не всегда даст объективное решение, т. к. в русском языке интонация **не имеет постоянного и адекватного совпадения со знаками препинания**, как не всегда совпадает письменная речь вообще (орфография) с устной (произношением). При этом читающий может стремиться «восстановить» авторскую интонацию (ведь известно, что и письменная речь сопровождается внутренней интонацией), может дать свою интерпретацию текста, может постараться наиболее ясно выделить те или иные элементы содержания текста и т. п. (о правомерности того или иного подхода к презентации авторского текста мы сейчас не говорим). Ниже проиллюстрируем один из возможных вариантов прочтения фрагментов художественного текста с опорой на различные синтаксически-семантические фигуры текста.

И. С. Тургенев. «Ася». Текст-повествование: рассказ героя о своей беспечной жизни за границей. Синтаксис построен на **простом перечислении**: смысловое равноправие частей, грамматическая однородность и соположенность вызывают одинаковость нейтральных единиц ИК-6 (модальная реализация в высоком регистре) без какой-либо выделенности, убыстренность темпа, каждый член перечисления образует отдельную синтагму, место ИЦ обусловлено семантически: перечисляющиеся реалии.

«Мне было тогда лет двадцать пять. // Я только что вырвался на волю / и уехал за границу. // Я был здоров, / молод, / весел, / деньги у меня не переводились, / заботы еще не успели завестись, / — я жил без оглядки...» (Последняя синтагма выполняет функцию обобщающих слов, обычно с ИК-2).

А. П. Чехов. «Толстый и Тонкий». Повествование о встрече старинных приятелей. В синтаксической конструкции имеется **простое сопоставление**, содержащее только две пары сопоставляемых членов с семантикой «кто» и «какой»; эти два плана целесообразно разграничить интонационно, выбирая яркие, экспрессивные члены синонимических ря-

дов со значением незавершенности (чаще ИК-3) и завершенности; каждый член сопоставления образует отдельную синтагму, ИЦ на членах сопоставления, имеются обобщающие слова с ИК-2 (*два друга*).

«На вокзале Николаевской железной доро⁶ги / встретились два прия^{1,2}теля: // оди³н / то⁴лстый, / друго⁶й / то¹нкий... /.../ То³лстый / только что обе²дал на вокзале /.../, / то⁶нкий же / только что вышел из ваго¹на /.../»

Фигура с **пояснением** позволяет разграничить основную и второстепенную информацию, при этом последняя в силу своей меньшей значимости не выделяется в отдельную синтагму и не имеет собственного ИЦ, а входит в постцентровую часть предыдущей синтагмы с соответствующими акустическими характеристиками (ровный тон, быстрый темп, малая громкость). Синтаксические конструкции, определяющие возможность появления пояснения, содержат приложения, обособленные обороты, придаточные предложения, вводные слова и предложения и другие элементы. В следующем фрагменте текста-описания **фигуры пояснения представлены на фоне синтаксического перечисления** (т. е. имеется сочетание двух разных фигур: перечисления и внутри членов перечисления — пояснения), что требует **дифференциации интонационных средств** для смыслового разграничения этих двух фигур. В отдельные синтагмы выделены члены перечисления со спокойной «нейтральной» ИК-6 и с ИЦ на объектах перечисления (*сена, реки, березы, небо, дожди*), а пояснения не составляют отдельных синтагм и не имеют собственных центров (потому что перечисляются не: *сырости, *листву, *ветром, *лед, *порубками). Перечисление предваряется обобщающими словами с ИК-2 (*очень разнообразна; знакомые с детства вещи*).

К. Г. Паустовский. «Исаак Левитан». Автор описывает осенние пейзажи художника.

«О³сень / на картинах Левита⁶на / очень разнообразна. // На них были изображены знакомые с детства ве²щи: // стога се⁶на, почернелые от сырости, / маленькие ре⁶ки, кружащие в медленных водоворотах палую листву, / одинокие золотые бере⁶зы, еще не обитые ветром, / не⁶бо, похожее на тонкий лёд, / косматые дожди¹ над лесными порубками...»

С таким же успехом можно найти в художественных текстах и иное **сочетание семантико-синтаксических фигур** при анализе интонационной палитры текста: сопоставления и перечисления, пояснения и сопоставления или всех этих фигур в совокупности. И именно выбор интонационных синонимов, по-разному «окрашенных», позволяет разграничить эти семантические отношения в целях более выразительного чтения текста и придать эмоционально-изобразительную функцию слову в звучащем художественном тексте.

Стилистическое различие фрагментов текста потребует **смены комплексов интонационных средств** с использованием не только членов системных интонационных рядов, но и вариативных средств, вызванных содержанием и лексико-грамматическими особенностями текста. Ограничусь лишь небольшим фрагментом повествования о приближении грозы и начале грозы, где соответственно используются более нейтральная ИК-6 и эмотивно выделяющая ИК-2.

И. С. Тургенев. «Бирюк».

«Я ехал с охо⁶ты / ве⁶чером / оди¹н. /.../ Впереди⁶ / огромная лиловая ту⁶ча / медленно поднималась из-за ле¹са; / надо мно⁶ю / и мне навстре⁶чу / неслись длинные серые облака¹; деревья тревожно шевели⁶лись / и лепета¹ли /.../ Сильный ве²тер внезапно загудел в вышине, / деревья забушева²ли, / крупные капли дождя² резко застучали по листьям, / сверкнула мо²лния, / и гроза разрази¹лась...».

На всех уровнях языковой системы, в том числе и на интонационном, **синонимия не означает полного тождества значений** членов синонимического ряда. Семантические различия интонационных синонимов особенно заметны в художественном тексте, где интонация может эффективнее подчеркнуть особенности художественного образа. Яркий пример тому — монолог Молчалина, в котором этот художественный персонаж формулирует кредо своей жизни в разговоре с Чацким. В синтаксисе текста переплетены **фигуры перечисления** (с ИЦ на членах перечисления) **и пояснения**. В отдельной синтагме — каждый член перечисления со своим пояснением. Выбор интонационного синонима из ряда незавершенности, характерного для перечисления, падает **только на ИК-4** для подчеркивания лишенной всяких искренних чувств расчетливости, деловой ориентации, карьеризма героя (ИК-4 свойственна деловой, официальной речи, потому и редко используется в художественных текстах). Имеются обобщающие слова с ИК-2 (*всем людям без изъятья*).

А. С. Грибоедов «Горе от ума».

*«Мне завещал оте²ц; / во-пе⁴рвых, /
Угождать всем людям без изъя²тья: /
Хозя⁴ину, где доведется жить, /
Нача⁴льнику, с кем буду я служить, /
Слуге⁴ его, который чистит платье, /
Швейца⁴ру, / дво⁴рнику для избежанья зла, /
Соба²ке дворника, / чтоб ла²скова была».*

Попытка заменить ИК-4 на синонимические единицы ИК-3 (подчеркивание разговорной заинтересованности, живости, чувственности) или

ИК-6 (полной нейтральности и безразличия к своему поведению) безнадежно исказит образ героя и идею автора.

Сочетаемость ИК в оформлении художественных текстов при их чтении вслух выходит за рамки системных синонимических отношений и показывает *текстовую варьированность* ИК и других интонационных средств под влиянием ритмических особенностей текста (определенное чередование восходящих и нисходящих, нейтральных и выделяющих контуров), разграничения основной и поясняющей информации, различных смысловых фигур, устранения монотонности, обеспечивая эстетическую ценность и образность художественного чтения.

Семантико-стилистические отношения синонимии и варьированности интонационных единиц являются *ядром фоностилистики* текста и позволяют говорить о *стилистической и текстообразующей функции* русской интонации.

Примечания

- ¹ Брызгунова Е. А. Интонация // Русская грамматика. Т. 1. М., 1980.
- ² Логинава И. М. Статус интонационной единицы языка // Язык и речевая деятельность (ЯРД), 2010–2011. Т. 11. СПб., 2011.
- ³ Николаева Т. М. Интонационный поток и его функциональные соседи // Человек говорящий: исследования XXI века. Иваново, 2012. С. 88.
- ⁴ Брызгунова Е. А. Указ. соч.
- ⁵ Логинава И. М. Русская интонация в семантико-стилистическом аспекте // Русский язык за рубежом. 1995. № 1; Логинава И. М. Статус интонационной единицы языка...
- ⁶ Логинава И. М. Русская интонация...
- ⁷ Брызгунова Е. А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М., 1984.
- ⁸ Брызгунова Е. А. Звуки и интонация русской речи. М., 1969.

Inessa M. Loginova, Peoples' Friendship University of Russia

INTONATIONAL SYNONYMY IN RUSSIAN: PARADIGMATICS AND SYNTHAGMATICS

Intonation units are established in opposition to utterances. Each unit is a collection of all acoustic parameters. 7 units constitute the paradigmatic plan of the intonation subsystem. The meaning of the intonational unit is determined by the position of its use, most units are multi-valued. Several units in one position and with one value form a synonymic series, the difference between the members of which lies in the field of phonostylistics. The combination of certain members of synonymous series in texts of different styles and different syntactic structures constitute the syntagmatic aspect of the intonation system.

Keywords: values of intonational units, paradigmatics of intonational units, syntagmatics of intonational units, text phonostylistics.

Первушина Ирина Сергеевна, Любимова Нина Александровна
Санкт-Петербургский государственный университет
irina_pervushina@inbox.ru, nina-lubimova@yandex.ru

ПАРАДИГМАТИКА И СИНТАГМАТИКА СООТВЕТСТВИЙ ЗВУКУ [ʃ':] ПРИ ОВЛАДЕНИИ РУССКИМ ЯЗЫКОМ ВЬЕТНАМЦАМИ И КИТАЙЦАМИ

В статье рассматриваются фонетические соответствия русскому звуку [ʃ':] в произнесении вьетнамцев и китайцев при имитации и чтении вслух.

Ключевые слова: звук, фонема, диафонема, интерференция.

В современном русском языке звук [ʃ':] может быть отображен графемой **щ** (*щи*), сочетанием графем: **сч** (*расческа*), **зч** (*грузчик*), **здч** (*бороздчатый*), **жч** (*мужчина*), **стч** (*жёстче*), **ждь** (*дождь*), **шч** (*веснушчатый*). В Большом орфоэпическом словаре РАН на месте этих графем нормативным указывается произнесение долгого мягкого щелевого согласного, в фонетической транскрипции обозначаемого как [ʃ':] и нерекомендуемым является произношение [šč] или [ʃ:]¹.

Практика показывает, что русский звук [ʃ':] является одним из самых трудных звуков для всех иностранцев, начинающих изучать русский язык, что обусловлено как фонетической, так и графической интерференцией, отражающей как межъязыковой, так и внутриязыковой характер. Фонетическая интерференция в данной работе понимается как сложный «психофизиологический механизм взаимодействия в сознании индивида двух, а иногда и более языковых систем, действие которого проявляется в индивидуальной речевой практике в условиях становления двуязычия и может давать как отрицательный, так и положительный результат при овладении вторичной языковой системой»²

Предполагалось, что при реализации слов и словосочетаний, содержащих звук [ʃ':], носители вьетнамского и китайского языков могут использовать систему родного, изучаемого или ранее изученного языков, что будет носить нерегулярный характер, отражая как универсальные, так и специфические черты интерференции.

Материалом исследования послужил список из 52 слов, 11 сочетаний служебных и знаменательных слов со звуком [š':] в разных фонетических позициях. Общее количество реализаций составило 2520 аллофонов фонемы /š':/.

Испытуемыми явились 10 вьетнамцев, курсантов Военно-медицинской академии им. С. М. Кирова в Санкт-Петербурге и 10 китайцев, студентов филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета. Их возраст — от 18 до 20 лет, все мужчины. На момент проведения эксперимента вьетнамцы изучали русский язык от 7 до 14 месяцев. Семеро из них — уроженцы города Ханоя и носители ханойского диалекта. Остальные — уроженцы городов Хатинь (один из центральных диалектов), Нячанг (южно-центральный диалект), Жалай (один из центральных диалектов).

Китайские учащиеся на момент проведения эксперимента изучали русский язык не более 8 месяцев. Шестеро испытуемых являются уроженцами города Пекин (пекинский диалект), четверо — уроженцами города Шанхай (шанхайский диалект).

До приезда в Россию вьетнамские и китайские учащиеся не изучали русский язык. В школе те и другие изучали английский язык.

С целью выявления фонетических замен русского звука [š':] в разных фонетических позициях в речи вьетнамцев и китайцев, а также фонологической трактовки выявленных коррелятов был проведен эксперимент, состоящий из двух опытов: имитации и чтения вслух.

Результаты исследования показывают, что при имитации фонема /š':/ в речи вьетнамцев и китайцев была представлена различными звуками, входящими в группу щелевых. Нарушения затрагивали такие признаки русской фонемы, как двухфокусность, мягкость и долгота. Выявлены как общие для обеих групп испытуемых нарушения, так и специфические. Испытуемые обеих групп при имитации допустили большее количество ошибок в словах, лексическое значение которых им было неизвестно. Все неправильные реализации русской фонемы /š':/ были возможны в разных фонетических позициях.

Общие ошибки. В большинстве случаев в речи вьетнамцев и китайцев на месте /š':/ был произнесён шипящий слабо палатализованный согласный [š']. Но возможно было произнесение и шипящего непалатализованного согласного, сходного с русским [š].

В речи вьетнамских учащихся в большинстве случаев при имитации был произнесён слабо палатализованный шипящий звук [š']. Были пред-

ставлены [s]-звуки — это свистящий однофокусный палатализованный [sʲ] и свистящий однофокусный непалатализованный [s], что спровоцировано как спецификой родного языка³, так и системой русского языка.

В речи китайцев при имитации преобладали [ʃ]-звуки — это слабо палатализованный шипящий щелевой [ʃʰ] и двухфокусный какуминальный непалатализованный [ʃ], что можно объяснить наличием в китайском языке звука [ʃ]⁴ который, по своим фонетическим характеристикам наиболее близок к русскому звуку [ʃʲ].

Факт преобладания шипящих согласных в речи вьетнамцев и китайцев свидетельствует о влиянии результатов обучения русскому и английскому языкам.

К числу непредсказуемых произнесений в речи вьетнамцев относится губно-губной глухой щелевой палатализованный [βʰ], а также сочетание согласных [st] в слове *помощь*. К непрогнозируемым ошибкам в речи китайцев относятся такие реализации, как [sč], [č], [sš], связанные с попыткой произнести мягкий долгий шипящий согласный.

Варианты реализации фонемы /ʃʲ:/ в речи вьетнамцев и китайцев при имитации представлены в табл. 1.

Таблица 1. Сравнительная таблица реализаций фонемы /ʃʲ:/ в речи вьетнамцев и китайцев при имитации (%)

/ʃʲ:/										
Звуковые соответствия	[ʃʲ:]	[ʃʰ]	[ʃ]	[sʲ]	[s]	[sč]	[sš]	[βʰ]	[st]	[č]
%	6,4	66,7	13	11	1,5	–	–	0,16	0,32	–
	–	50	14	–	–	24	6	–	–	6

Примечание. В верхней строке полужирным шрифтом представлены варианты реализаций вьетнамцами, в нижней — китайцами.

При чтении картина фонетических нарушений у вьетнамцев и китайцев оказалась шире и ярче как в количественном соотношении, так и по вариантам реализаций. Ошибки при чтении спровоцированы графическим способом отображения фонемы /ʃʲ:/ и внутриязыковой графической интерференцией — смещением графем *ш* и *щ*. Сочетание графем, обозначающих /ʃʲ:/, представителями обеих групп испытуемых прочитывалось побуквенно (табл. 2).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что причиной ошибочного воспроизведения оказывается родной язык, если он превалирует

Таблица 2. Сравнительная таблица звуковых соответствий графем, обозначающих звук [ʃ':], в речи вьетнамцев и китайцев при чтении (%)

Графемы	Реализованные звуки																
	[ʃ']	[s']	[ʂ]	[s]	[sč']	[č']	[zč']	[stč']	[ss']	[sš']	[ss]	[s']	[žč']	[zdč']	[šč']	[žd']	
щ	25 35	30 26	15 35	10 4													
сч	25 15				75 80	– 15											
зч							100 100										
стч							100 100										
сщ								90 –	10 70	– 25	– 5						
жч	50 40												50 60				
здч													100 100				
шч															100 100		
ждь																	100 100

Примечание. В верхней строке полужирным шрифтом представлены варианты реализаций вьетнамцами, в нижней — китайцами.

ет в речевой деятельности обучающихся. В нашем случае учащиеся вьетнамцы и китайцы предпочитают общение с соотечественниками, которое протекает на родном языке. Русским языком они пользуются на занятиях и, в редких случаях, вне аудитории, при общении с носителями русского языка и представителями других национальностей, изучающих русский язык.

Различные реализации фонемы /ʃ':/ при воспроизведении устного и печатного текста были возможны во всех фонетических позициях, независимо от типа звукосочетания. Общим для всех реализаций явилось то, что эти звуки принадлежат к щелевым, но они были представлены шипящими, свистящими, палатализованными и непалатализованными согласными звуками. Иначе говоря, вьетнамские и китайские учащие-

ся оперировали парадигматической единицей — диафонемой⁵, которая представлена переднеязычным щелевым согласным /S/. Сам термин «диафонема» указывает на двойственность этой единицы, так как «по отношению к промежуточной системе она выступает, как парадигматическая, а по отношению к системе данного языка как синтагматическая, поскольку её варианты есть реализация русских фонем»⁶. Состав диафонем определяется уровнем владения изучаемым языком, спецификой родного языка, а также зависит от вида речевой деятельности, поэтому синтагматика переднеязычного щелевого /S/ при имитации представлена в речи вьетнамских учащихся звуками / š' | š | s' | š': | s | β' | st /, в речи китайских учащихся — / š' | sč | š | č | sš / . При чтении она представлена в речи вьетнамских учащихся звуками /s' | š' | zč' | stč' | zdč' | šč' | ždč' | ss' | sč'/, в речи китайских учащихся — /š | š' | zč' | stč' | zdč' | šč' | žč' | sč' | sš'/. В обеих группах сочетание соответствующих консонантных кластеров [zč'], [stč'], [zdč'], [šč'], [ždč'], [sč'] было реализовано побуквенно, что объясняется незнанием звуко-буквенных соответствий, а также произносительной нормы русского языка.

Примечания

- ¹ *Каленчук М. Л., Касаткин Л. Л., Касаткина Р. Ф.* Большой орфоэпический словарь русского языка. М., 2012.
- ² *Любимова Н. А.* Введение. 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. 11.
- ³ *Гордина М. В., Быстров И. С.* Фонетический строй вьетнамского языка. М., 1984.
- ⁴ *Спешнев Н. А.* Фонетика китайского языка: Учеб. пособие. Л., 1980. С. 46.
- ⁵ *Любимова Н. А.* Фонетическая интерференция и общение на неродном языке (экспериментальное исследование на материале финско-русского двуязычия): Дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1991. С. 252.
- ⁶ Там же.

Nina A. Lubimova, Irina S. Pervushina, St. Petersburg State University

PARADIGMATICS AND SYNTAGMATICS OF THE CONGRUITY TO THE SOUND [š':] IN THE RUSSIAN SPEECH BY THE VIETNAMESE AND THE CHINESE STUDENTS

The article is devoted to phonetic correspondences to Russian sound [š':] in pronunciation of Vietnamese and Chinese students when imitating and reading aloud.

Keywords: sound, phoneme, diaphoneme, interference.

Соизучение языка и культуры

*Национально-культурная специфика
языковых единиц русского языка.*

Языковая картина мира:

универсальное и национально-специфическое.

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

Зиновьева Елена Иннокентьевна¹, Маточкина Анна Евгеньевна²

¹ Санкт-Петербургский государственный университет,

² Панъевропейский университет «Апеирон»

(Босния и Герцеговина, Баня Лука)

¹ e.i.zinovieva@spbu.ru, ² anna.x.matochkina@apeiron-edu.eu

ЛИНГВОКУЛЬТУРОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ ПАРЕМИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ С КОМПОНЕНТОМ ВОДА)

В статье предлагается алгоритм лингвокультурологического анализа русских паремий для их дальнейшего представления в словаре лингвокультурологического типа. Исследование проводится на материале пословиц с компонентом «вода». Рассматриваются и обосновываются последовательные этапы анализа пословиц, приводится классификация пословиц по выражаемым установкам культуры и возможная модель словарной статьи.

Ключевые слова: паремия, пословица, установка культуры, лингвокультурологический комментарий, словарная статья.

В современной лингвистике наблюдается интерес к проблеме выявления универсального и культурно обусловленного в паремике национального языка. Наименования четырех основных стихий (воды, земли, огня и воздуха) фигурируют в составе пословиц любого национального языка. Но, тем не менее, в каждом языке эти единицы имеют свою национальную специфику. Национально-культурные особенности объясняются различной образностью пословиц, различным набором закрепленных в них оппозиций, мифологическими представлениями, отраженными в паремиях, а также особенностями быта народа, что находит отражение в словах-реалиях. Каждая пословица представляет собой знак определённой ситуации, которая известна носителям языка, но требует объяснения в иностранной аудитории.

Существующие словари пословиц или ориентированы на адресатаносителя русского языка и поэтому полагаются на пресуппозицию, существующую в сознании представителей русской лингвокультуры, или являются двуязычными и содержат переводческие эквиваленты другого языка. Лингвокультурологического словаря русских пословиц, толкующего зна-

чение, ситуацию употребления, содержащего исторический и социокультурный комментарий, на настоящий момент не существует.

Представляется, что разработка алгоритма лингвокультурологического анализа и принципов лексикографического представления пословиц в словаре лингвокультурологического типа будет способствовать адекватному восприятию русских пословиц иностранными учащимися.

Предлагается следующая последовательность анализа пословиц.

На первом этапе целесообразно представить классификацию пословиц по установкам культуры. Данная классификация позволит ранжировать установки культуры по значимости. Установки, представленные наибольшим количеством пословиц, будут являться более важными для носителей русского языка. Отдельные установки культуры могут пересекаться, следовательно, некоторые пословицы могут быть одновременно включены в разные группы.

В. Н. Телия определяет установки культуры как «ментальные образцы, играющие роль прескрипций для жизненных практик, являющиеся продуктом взаимодействия двух и более индивидов»¹.

В своем исследовании под установкой культуры мы понимаем дидактическую идею, представляющую собой вербализованную в нескольких паремийных единицах мораль или суждение, являющиеся результатом многолетних наблюдений народа — носителя языка. Каждая пословица — это свёрнутая ситуация, которая может быть организована центральным образом, паремийным биномом (термин Е. И. Селиверстовой)² или выражаться прямо, без всякой образности. Кроме того, установка культуры в нашем понимании может восходить к некоему архетипическому представлению, символическим значениям центрального компонента-названия стихии или, в случае отсутствия образности в паремии, к одному из «словарных» значений полисемантического существительного (*вода, земля, огонь* или *воздух*). Архетипическое представление со временем может затемняться, соответственно, может трансформироваться основанная на нём установка культуры.

На следующем этапе необходимо представить толкование единиц. Несмотря на то, что пословицы, в отличие от поговорок, представляют собой более развёрнутые сентенции, и, следовательно, их значение проще вывести из контекста, для учащихся-инофонов это представляет определённую сложность, связанную с тем, что компоненты пословиц в разных языках связаны с различными образами и стереотипами, несут различные коннотации.

Далее по возможности для каждой единицы необходимо представить этимологический комментарий.

На третьем этапе представляется важным выявить биномные пары, если они имеются. Исследование пословичных биномов помогает понять образность пословиц, что, на наш взгляд, является важным при презентации единиц в иностранной аудитории. Зачастую именно через образность возможно объяснить значение той или иной единицы. Кроме того, на наш взгляд, понимание образности единицы может помочь студенту-инофону догадаться о значении пословицы, претерпевшей изменения в связи с современными тенденциями её употребления.

В качестве последнего этапа мы предлагаем исследование тенденций современного функционирования пословиц в речи. Это позволит составить представление об актуальности паремий в современной речи носителей русского языка, а кроме того выявить валентность компонента или части пословицы.

Лингвокультурологический комментарий включает описание стереотипного представления, вербализуемого паремиологической единицей, анализ образности и пословичных биномов в составе паремий (при их наличии), отсылку к вербализуемому коду культуры, этимологическую справку. В некоторых случаях привлекаются данные опроса носителей языка относительно восприятия той или иной единицы.

Представленные параметры анализа пословиц не подразумевают обилие каждого из параметров для анализа и лексикографического описания всех единиц. Этимология выражения, биномная характеристика, как и иллюстративный материал, в некоторых случаях могут отсутствовать.

Следует отметить, что в целом все предложенные параметры описания паремий, на наш взгляд, служат представлению наиболее полного лингвокультурологического комментария. Так, иллюстративный материал и отмечаемые особенности функционирования единиц в современной русской речи свидетельствуют о стабильности / не стабильности вербализуемых в паремиях установок культуры, тенденциях и изменениях в современном языковом сознании носителя русского языка.

Классификацию пословиц по установкам культуры проиллюстрируем на примере единиц с компонентом *вода*:

1. Вода — опасная, могущественная стихия (6 единиц): *Вода всё кроет, а берег роет; Вода огонь пересилит; Вода плотину реёт; Упадёшь в воду — сухим не выйдешь; Против воды плыть трудно; Не суйся в воду, не зная броду.*

2. Вода — нечто изменчивое, текучее (9 единиц): *Вода найдёт дорожку; Вода (себе) путь найдёт; И тихая вода (крутые) берега подмывает; Вода камень точит (и вода капля по капле камень долбит) — данные единицы могут быть одновременно отнесены и к первому разряду в силу пересечения выделяемых установок культуры; Куда вода течёт, туда и щепу несёт; Под лежащий камень вода не течёт; Воду в решете не удержишь; Много воды с тех пор утекло; Было да сплыло, водой смыло.*
3. Вода — нечто малоценное, малосодержательное (5 единиц): *Ешь — вода, пей — вода: сыт не будешь никогда; Жениться — не воды напиться; Сколько воды ни пить, а пьяну не быть; Воду в ступе толочь — вода и будет; Дуй на воду — на молоке не ожжёшься.*
4. Вода — нечто изначально чистое (2 единицы): *Как ни мойся, а чище воды не будешь; В мутной воде рыбу не ловят.*
5. Вода как основа питания человека (2 единицы): *Не плюй в водицу: испить пригодится; Не плюй в колодец: пригодится воды напиться.*

В результате анализа пословиц по данным культурным установкам можно реконструировать стереотипное представление, вербализованное в русской пословичной картине мира. Вода — опасная, могущественная стихия, которую невозможно укротить (бином *вода — плотина*). Её невозможно удержать даже в самом закрытом пространстве (биномы *вода — путь, вода — дорожка*). Всё, что вода подхватывает, она несёт с собой (бином *вода — щепка*). Для человека соседство с водой представляет опасность, выход за пределы «своего» пространства» (биномы *вода — берег, вода — брод*). Вода — сильная стихия, которая способна разрушить всё, что стоит на её пути (биномы *вода — берег, вода — огонь, вода — камень*). С одной стороны, вода для человека является важным веществом, источником жизни и утоления жажды (бином *вода — колодец*), но, с другой, — не представляет высокой ценности, является чем-то малосодержательным в бытовом представлении (бином *вода — молоко*).

В результате исследования можно также констатировать следующие особенности функционирования пословиц с компонентом *вода* в современном русском языке.

Утрата одного из значений. Например, в сознании современных носителей языка пословица *и тихая вода (крутые) берега подмывает* ассоциируется только с кротким и тихим человеком, который получит награду за свои старания. Образ тихой воды, таящей в себе скрытые опасности, утратил свою актуальность.

Использование части пословицы в качестве продуктивной модели, на основе которой возможны различные трансформации. Так, первая часть

пословицы *ешь вода, пей вода* — *сыт не будешь никогда* используется в качестве продуктивной модели, служа основой для окказиональных пословиц и шуточных выражений: «...сил не будет никогда», «...но еды просить не вздумай!» «...сыт не будешь никогда», «...будешь стройным ты всегда!».

Структурные изменения. Например, в пословицах *не суйся в воду, не зная броду* и *под лежащий камень вода не течёт* происходит перестановка частей. В пословице *много воды утекло* наблюдается расширение компонентного состава (*много воды утекло через Ниагарский водопад*). Усечение формы претерпевает пословица *воду в ступе толочь, вода и будет* (употребляется только первая часть выражения).

Модель словарной статьи, предлагаемой для лингвокультурологического словаря, можно проиллюстрировать на примере лексикографического описания пословицы *много воды (с тех пор) утекло*. Структура словарной статьи включает такие зоны, как: заголовочная единица, толкование значения, ситуация использования, выражаемая интенция, этимология, вербализуемая установка культуры, иллюстративный материал (контексты употребления пословицы), возможные трансформации единицы в современной речи.

МНОГО ВОДЫ (С ТЕХ ПОР) УТЕКЛО. Много ушло времени, произошло перемен.

Говорится применительно к ситуации, событию, которое произошло очень давно.

Интенция: Показать отдалённость события во времени.

Происхождение этого фразеологизма, как и многих других оборотов с компонентом *вода*, связано с древними представлениями о воде как о предсказующей силе. Она была атрибутом многих гаданий, заговоров. Часто такие заговоры произносились над проточной водой, что и легло в основу фразеологизма.

1. Происхождение оборота связано с античными водяными часами — клепсидрой, известной в Ассирии, Вавилоне, Древней Греции и представляющей собой два сообщающихся сосуда. Время измерялось количеством воды, равномерно вытекавшей из верхнего резервуара в нижний.

2. Русское выражение — калька с французского, которое восходит к античности.

3. Данные многих языков показывают, что связь с античной клепсидрой в этом выражении вторична. Речь идет о речной, ручьевой или морской воде, а не о воде в клепсидре. Русский оборот, следовательно, отражает не древний способ измерения времени водяными часами, но древнюю временную метафору, сопрягающую у многих народов текущую и необра-

тимую вспять воду с невозвратным потоком времени. Эта природная метафора гораздо древнее, чем античная клепсидра.

Установка культуры: Вода — это нечто текучее, изменчивое.

С тех пор *много воды утекло* — юная девушка успела поизучать право, сняться у ведущих французских режиссёров, прославиться как одна из самых ярких драматических актрис Франции, стать писательницей и кинорежиссёром [Призраки за деревом детства (2002) // «Культура», 2002.04.08]; *Много воды утекло* за это время, многое изменилось [Лидия Вертинская. Синяя птица любви (2004)].

Окказиональное расширение формы:

Много воды утекло через Ниагарский водопад, пока, наконец, сбылась мечта юного серба [Константин Глинка. Снесла курочка яичко (2003) // «Лебедь» (Бостон), 2003.12.28].

Примечания

- ¹ Телия В. Н. Первоочередные задачи и методические исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. М., 1999. С. 18.
- ² Селиверстова Е. И. Пространство русской пословицы: постоянство и изменчивость. СПб., 2009.

Elena I. Zinovieva, *St. Petersburg State University*

Anna E. Matochkina, *Pan-European university «Apeiron» (Bosna and Hercegovina, Banja Luka)*

LEXICOGRAPHIC ASPECT OF CULTURAL LINGUISTICS IN STUDYING OF RUSSIAN PROVERBS (ON THE MATERIAL OF PROVERBS WITH THE 'WATER' COMPONENT)

The article proposes an algorithm of linguoculturological analysis of Russian proverbs for their further representation in a dictionary of linguoculturological type. Proverbs with the 'water' component have been chosen as a material for the research. Analysis of proverbs contains successive stages, which are described and justified. The article provides a classification of proverbs according to culture settings, and a possible model of a dictionary entry.

Keywords: proverb, culture setting, linguoculturological comment, dictionary entry.

Ли Янь
Санкт-Петербургский государственный университет
feizaidemami@yandex.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА «ЖИЗНЬ» В КИНОТЕКСТЕ

В данной статье предлагается рассмотреть особенности языкового выражения концептуальной метафоры «жизнь» в кинотексте. Автор выделяет и анализирует шесть метафорических концептов, связанных с понятием «жизнь».

Ключевые слова: концептуальная метафора, кинотекст, концепт, жизнь.

Тайна метафоры как лексического феномена всегда вызывала огромный интерес не только со стороны ученых, но и со стороны самих её творцов — писателей, поэтов, кинематографистов и т. д. Традиционно метафора трактуется как фигура языка, с которой связывается его образность и изящество. Метафора как один из наиболее распространенных видов тропа выполняет функцию усиления языковой выразительности в разных жанрах и типах текстов. Современная теория метафоры видит в ней важную ментальную операцию и рассматривает метафору как способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира. С помощью метафор человек мыслит и познает мир, в котором он живет¹. Перемещение центра тяжести в изучении метафоры с филологии (риторики, стилистики и т. д.) на те сферы, которые обращены к мышлению, познанию и сознанию, к концептуальным системам, было отмечено Н. Д. Арутюновой: «в метафоре стали видеть ключ к пониманию основ мышления и процессов создания не только национально-специфического видения мира, но и его универсального образа»². Новый взгляд на метафору привел к выделению категории концептуальной метафоры.

Рост теоретического интереса к метафоре стимулирует ее присутствие в разных видах текстов, в том числе в креолизованном тексте — «кинотексте». Несмотря на обилие исследований роли метафоры в художественных произведениях, работ, посвященных анализу функционирования концептуальной метафоры в кинотексте, в российской лингвистике практически нет. В данной статье впервые предпринята попытка рассмотреть особенности языковой реализации концептуальной метафоры на материале кинотекстов.

Общеизвестно, что в каждой культуре концептуальная картина мира имеет свои составляющие, среди которых всегда существуют такие ключевые концепты как концепт «жизнь», который выступает «главной единицей картины мира и обладает значимостью как для отдельной языковой личности, так и лингвокультурного сообщества в целом»³. Русский ментальный ландшафт сложно представить без концепта «жизнь», выступающего одним из ключевых концептов культуры в языковом сознании народа. Осмысление понятия «жизнь» позволяет прояснить особенности русского мировоззрения и миропонимания как в целом, так и в определенный исторический период. В отобранных нами фильмах конца 1970-х — начала 1980-х годов (периода позднего социализма) процесс метафоризации главного для русской ментальности концепта «жизнь» осуществляется посредством ряда метафорических концептов: «жизнь — дорога, путь»; «жизнь — жидкость»; «жизнь — сущность»; «жизнь — азартная игра»; «жизнь — борьба»; «жизнь — строительство, стройка».

В русскоязычной картине мира к ключевым метафорам относится концептуальная метафора «жизнь — дорога, путь». Представление о жизни как о некоем пути основывается на сходстве двух естественных процессов: реального физического передвижения (идти по дороге) и процесса существования человека (идти по жизни). В кинотексте подобное осмысление жизни в терминах пути проявляется в репликах: «*Как-то по-дурацки жизнь прошла*» («Москва слезам не верит», В. Меньшов, 1979); «*Не поздно выбрать новый путь*» («Вокзал для двоих», Э. Рязанов, 1982); «*Я стою на распутье. Поддержите меня*» («Жестокий романс», Э. Рязанов, 1984) и т. д. В приведенных примерах жизнь, подобно дороге, можно выбирать. Герои фильмов представляют новый путь как новую жизнь, человек уподобляется пешеходу. Исходное значение слова «распутье» — ‘перекрёсток двух или нескольких дорог’⁴. Языковое выражение «стоять/быть на распутье» в прямом смысле означает, что человек стоит на том месте, где начинается расхождение дорог. Оказываясь на распутье, человек начинает думать о дальнейшем маршруте, т. е. по какой дороге идти, а в повседневной жизни часто бывают случаи, когда предстоит сделать выбор (образования, профессии, половины семьи и т. д.). Момент нахождения человека на перекрёстке дорог ассоциируется с моментом совершения выбора. Так, употребляя данное метафорическое выражение, героиня фильма «Жестокий романс» сообщает о своей нерешительности и беспомощности, когда ей предстоит принять важное решение — выбрать жениха.

Помимо реплик героев данный метафорический концепт разворачивается в тексте песен, которые звучат в исполнении либо самих героев, либо профессиональных певцов. В кинематографическом произведении песня как наиболее распространенная музыкальная форма функционирует в соответствии с требованиями сюжета фильма: сочетание песни и зрительного образа продвигает развитие действия, служит вспомогательным средством интерпретации эмоций героев, изображения и укрепления экранного образа, усиления выразительности кинокадров. Песенные фразы *«Каждый вроде отдельным путём»* («Служебный роман», Э. Рязанов, 1977); *«И вдвоем по тропе, навстречу судьбе, не гадая: в ад или в рай. Так и надо идти, не страшась пути, хоть на край земли, хоть за край!»* («Жестокий романс») заставляют зрителей ассоциировать содержание песни с судьбой и жизнью героев фильма. К примеру, слово «край» воспринимается как «конец пути», оно может метафорично осмысляться как «конец жизни». Героиня «Жестокое романса» готова отдать всё любимому человеку, провести с ним всю жизнь до смерти. Таким образом, процесс метафоризации происходит в рамках перехода от процесса движения во времени (жизнь) к процессу движения в пространстве (ходьба).

В основе концептуальной метафоры «жизнь — сущность» лежит представление о жизни как о природном объекте. В толковых словарях «жизнь» исходно понимается как «время существования живого организма»⁵. В описании такого сложного социокультурного феномена как жизнь трудно обойтись без метафоризации. Это подтверждается в креолизованном тексте — «кинотексте», где присутствует ряд выражений, в которых жизнь воспринимается как сущность, которую можно украсить, испортить, переломить, сломать и т. д. Например, *«Я не смогу украсить вашу жизнь»* («Служебный роман»); *«Испортит жизнь любому»* («Служебный роман»); *«Не бойтесь жизнь переломить»* («Вокзал для двоих»); *«Вы мне сломали жизнь»* («Ирония судьбы или с легким паром», Э. Рязанов, 1975). Метафоры, входящие в состав данного концепта, получили название «онтологических». Дж. Лакофф и М. Джонсон подчёркивают, что «понимание нашего опыта в терминах объектов и веществ позволяет нам вычленять части опыта и обращаться с ними как с единообразными дискретными сущностями или веществами»⁶. Таким образом, онтологические метафоры позволяют видеть события, действия, эмоции, идеи и т. д. как некую субстанцию. Рассмотрев приведенные примеры, отметим, что жизнь осмыляется героями фильмов как некий предмет, реально существующий в физическом мире. В фильме «Служебный роман» герой, являющийся

ся рядовым работником, влюбился в свою начальницу, однако, осознавая разницу между ними в социальном статусе и чувствуя себя недостойным её, побоялся сделать ей предложение. Демонстрируя неуверенность в том, что он может сделать её жизнь счастливой, приятной и интересной, герой употребляет метафорическое выражение «не могу украсить вашу жизнь». Анализ внутреннего состояния героя позволяет увидеть, что в его сознании красивый предмет представляется как счастливая жизнь, а придать предмету красивый вид означает сделать жизнь более счастливой. В остальных трёх примерах жизнь понимается как физический объект, целостность которого можно нарушить. Герои фильмов сравнивают целостный неповрежденный предмет со счастливой жизнью, а сломанный, поврежденный — с несчастной. Метафорическое выражение «сломать жизнь» передаёт смысл ‘сделать в чьей-либо жизни что-то плохое’. Следует отметить, что слово «переломить» из метафорического выражения «переломить жизнь», появившегося в словах песни, обладает значением ‘произвести резкую перемену’. Сломанный надвое предмет рассматривается как сильно измененная жизнь.

Метафорический концепт «жизнь — жидкость» проявляется, в частности, в следующей реплике: *«Жизнь моя уже как-то устоялась, сложилась»* («Служебный роман»). Слово «устояться» является глаголом, описывающим состояние жидкости. В толковом словаре значение «устояться» определяется как ‘постояв в спокойном состоянии, стать прозрачным, чистым’⁷. В данной концептуальной аналогии «жизнь — жидкость» заложено основание для сравнения: жидкость, помещенная в какой-либо сосуд, в спокойном и недвижимом состоянии ассоциируется со спокойной, неизменной жизнью. Употребляя метафорическое выражение, героиня жалуется на свою скучную, уравновешенную и постоянную жизнь, которая ею воспринимается как жидкость.

Метафорический концепт «жизнь — азартная игра» реализуется в репликах: *«Москва большая лотерея»* («Москва слезам не верит», В. Меньшов, 1979); *«Судьбу, как ставку, бросьте на кон. Не проиграв, не победить»* («Вокзал для двоих»). В этих примерах герои говорят о жизни и понимают жизнь в терминах азартной игры. В их представлении жизнь в Москве полна возможностей, неизвестностей, случайностей, которые, как в игре, приносят либо выгоду, либо потерю: за моментом неопределённости в игре следует либо выигрыш, либо проигрыш. Таким образом, концептуальная аналогия проводится на основании того, что жизнь, как азартная игра, полна неожиданностей.

Жизнь также может пониматься как война, сражение, например: «*Пытаться жизнь перебороть*» («Вокзал для двоих»); «*Позволяю себе всё, уничтожать, топтать*» («Служебный роман»); «*Вы же меня так убьёте*» («Служебный роман»); «*Я вынужден защищаться*» («Служебный роман»); «*Я тебя уничтожу, я тебя покалечу*» («Служебный роман»); «*Черт, надоело мне с вами бороться*» («Москва слезам не верит»); «*Она всегда первая попадает под удар*» («Москва слезам не верит»). В приведенных примерах действия в обыденной жизни описываются с помощью военной лексики: *уничтожать, топтать, убить, защищаться, покалечить, бороться, упасть под удар*. Герои фильмов представляют человека, делающего зло, как захватчика, который уничтожает и топчет чужую для него землю, рассматривают человека, с которым завязалась драка, как врага на войне, с которым нужно бороться.

Кроме того, наша жизнь может восприниматься как строительство, стройка. Метафорический концепт «жизнь — строительство» реализуется в репликах героев, например: «*Пытаться жизнь перестроить*» («Вокзал для двоих»). Прямое значение глагола «перестроить» — построить заново. «Построить жизнь заново» передаёт смысл «изменить образ жизни, жить по-другому, по новому».

На основе проанализированных примеров можно сделать вывод, что в популярных фильмах конца 1970-х — начала 1980-х годов преобладает концептуальная метафора «жизнь — дорога, путь», которая характеризует жизнь и судьбу отдельного человека. Можно также отметить, что концептуальные метафоры, основанные на культурном опыте и структурированные им, служат средством образного выражения мыслей и чувств героев фильмов, а также эффективным средством большой убедительной силы, позволяющим мгновенно схватывать суть явления или идеи. Метафорические концепты, в том числе концепт «жизнь», — это ключевые концепты культуры, занимающие важное место в коллективном языковом сознании народа, и позволяющие более полно представить русскую языковую картину мира.

Примечания

- ¹ Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. М., 2004. С. 10–35.
- ² Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс. Вступительная статья // Теория метафоры / Н. Д. Арутюнова, М. А. Журинская. М., 1990. С. 5–25.
- ³ Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: Учеб. пособие. Минск, 2004. С. 16–37.
- ⁴ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1997. С. 204.
- ⁵ Там же. С. 132.

⁶ Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. М., 2004. С. 24.

⁷ Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. М., 2005. С. 244.

Li Yan, *St. Petersburg State University*

CONCEPTUAL METAPHOR “LIFE” IN KINOTEXT

The article deals with the linguistic expressions of the conceptual metaphor “life” in kinotext. The author identifies and analyzes six metaphorical concepts connected to the notion of life.

Key words: conceptual metaphor, kinotext, concept, life

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

О ПОНЯТИИ «НЕПРАКТИЧНОСТЬ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ Н. ТОЛСТОЙ)

Статья посвящена анализу лингвокультурологического понятия «непрактичность» в рассказах Н. Н. Толстой. В ней рассматриваются семантические и языковые особенности реализации этого понятия, оппозиция «*знать vs уметь*», реализация этих значений в тексте. Непрактичность рассматривается, в частности, как одна из особенностей, присущих русской интеллигентной женщине.

Ключевые слова: понятие, семантическое содержание, лингвокультурология, национальная языковая картина мира, национальный характер.

В современной лингвистике одними из важных направлений являются когнитивистика, лингвокультурология, межкультурная коммуникация — разделы языкознания, направленные на выявление специфических для носителей каждого языка представлений об окружающем его мире. Если говорить о языковом материале, как предмете внимания когнитивистики, то основными средствами выражения национальной языковой картины мира и национального менталитета, по мнению многих ученых, считаются фразеология и лексика¹. Особенности восприятия окружающего нас мира передаются посредством понятий, специфичных для определенного языка.

Как определяют словари, всякое понятие представляет собой «логически оформленную общую мысль о предмете, идею чего-нибудь»². В основании понятий лежат существенные признаки предметов, явлений, процессов, выраженные в обобщенном виде. Понятия, закрепленные так или иначе в языке, могут быть научными и бытовыми. Они отражают признаки объекта, существенные с точки зрения некоей общности людей, в том числе языковой. Бытовые понятия имеют, как правило, национальную окраску и формируют бытовую языковую картину мира³.

Понятие *непрактичность* является абстрактным бытовым понятием, которое отражает представления и признаки, существенные с точки

зрения определенного языкового коллектива, и, таким образом, участвует в создании национальной языковой картины мира. Оно выступает в оппозиции к понятию *практичность*, которое, вероятно, можно считать семантической универсалией, присущей большинству, если не всем, лингвокультурам.

Следует отметить, что не все словари русского языка содержат толкование понятия *непрактичность*, и поэтому необходимо обратиться к определению понятия *практичность*, которое объясняется как *‘деловитость, практическое отношение к жизни’*. Синонимами выступают *‘деловитость, прагматизм, предприимчивость, расчетливость’*⁴. Так как это понятие является абстрактным, многие словари толкуют его значение через синонимы или производные формы, соотносимые с ним, например, через прилагательное *практичный*.

Содержательную сторону понятия *непрактичность*, связанную с бытовой жизнью человека, можно определить на основе значения прилагательного *непрактичный*, которое дают «Толковый словарь русского языка», «Энциклопедический словарь», «Малый академический словарь» под ред. А. П. Евгеньевой и «Словарь синонимов». Обобщая все значения, можно определить понятие *непрактичный* как *‘не умеющий разбираться в практических, житейских делах; лишённый практичности, поступающий нерасчётливо, неумело’*. Так как это абстрактное понятие, то мы находим его толкование и через синонимы: *‘далекий от житейских интересов, кабинетный, лишенный расчетливости, не от мира сего, не приспособленный к жизни, не умеющий разбираться в практических делах, нежизнеспособный, оторванный от жизни’*⁵.

Анализируя понятия *практичность vs непрактичность*, мы приходим к заключенному в них противопоставлению *знание vs умение жить*, которое, на наш взгляд, именно по отношению к интеллигенции в России имело знаковый характер. Общеизвестен тот факт, что ум и знание в России с давних времен в меньшей цене, чем смекалка, сметка и жизненный опыт. Обывательское мнение приписывало интеллигенции неумение ориентироваться в жесткой реальности, неумение приспособливаться к новым условиям. Знание не дает умения пристроиться удачно в жизни. Это подтверждается достаточным количеством примеров из русской литературы.

Художественная литература входит в ряд источников, отражающих особенности национального характера, что признается в современной научной литературе, посвященной проблемам языка и межкультурной

коммуникации. Общепризнанным считается факт существования таких понятий как национальный характер, национальный стереотип, а анализ языка позволяет выявить его особенности. В качестве источников, дающих объективные сведения о национальном характере, выступают национальная литература, анекдоты, дающие стереотипные представления о каком-либо народе, фольклор, устное народное творчество. Подтверждением наличия «типичных» черт народа, «своеобразной совокупности разнопорядковых явлений духовной жизни народа»⁶. является, конечно, и язык. Его считают самым надежным и научно приемлемым свидетельством существования национального характера⁷. Современная литература также может использоваться в качестве такого источника, т. к. современные авторы так же, как и классики, «несут на себе груз» национальной истории, национальной культуры, национальных традиций, национального характера. Они отражают какие-то особенности, проявляющиеся в новой ситуации, обусловленные временем и жизнью, типичные черты, подвергающиеся изменениям в настоящее время. Интересно именно то, как проявляется сегодня та или иная национальная черта.

Персонажи Наталии Толстой очень разные, но одной из главных героинь, часто выступающей и как повествователь, является «интеллигентная женщина, тонко чувствующий интеллеktуал, порядочный человек, ценности которой определяются русской культурной традицией, русской историей»⁸. В исследовании О. А. Ярошенко отмечается, что понятийные признаки этноспецифичного лингвокультурного типажа *русский интеллигент* — человек умственного труда с хорошим образованием и высокими нравственными качествами — эволюционируют незначительно. В современной литературе среди часто называемых отрицательно маркированных черт характера, присущих интеллигентному человеку, называют наивность, неприспособленность к жизни, неуверенность в себе, **непрактичность**⁹.

Посмотрим, каков семантический объем понятия *непрактичность* в рассказах Н. Толстой. В русском языке оппозиция *знание* — *умение жить* прослеживается четко, прежде всего, в противопоставлении глаголов *знать* и *уметь*, существительных *знание*, *знаток*, *навык*, *умение*, *умелец* и т. п. Глагол *знать* в искомом значении толкуется в словарях следующим образом: '*иметь сведения, иметь познания в какой-л. области; обладать познанием чего-нибудь, иметь о чем-нибудь понятие, представление*'. Глагол *уметь* имеет значение '*обладать навыком, полученными знаниями, быть обученным чему-нибудь; обладать умением делать что-л. благода-*

ря знаниям или навыкам к чему-л.'. Знание — это 'совокупность сведений, познаний в какой-н. области', а умение — 'способность делать что-н., приобретенная знанием, опытом'¹⁰.

Следует выделить еще одно значение глагола *уметь*, которое дает словарь С. И. Ожегова, — устойчивое словосочетание *умет жить* со значением 'знает, как хорошо устроиться, где нажиться', сопровождающееся пометами разговорное, обычно ироническое. Одна из важных составляющих непрактичности — это **неумение** жить в данном значении, свойственное многим героиням Н. Толстой. В чем это проявляется?

Работа, которую имеют героини, не приносит им ни материального благополучия, ни морального удовлетворения. Увлеченность учебой, старание, знания, приобретенные в университете, никак не способствуют улучшению их жизни либо удовлетворенности ею:

- (1) *Валька, ленивая, вульгарная, стала директором турфирмы в Нью-Йорке. А где я с моим красным дипломом? Попрошу, чтобы меня с ним похоронили. Пусть положат диплом с отличием на мою остывшую грудь* (Н. Толстая. Туристу о Петербурге).
- (2) *Давно окончен институт, не оправдавший надежд. ...А как мечталось когда-то: на службу иду пешком, занимаюсь нетрудной высокооплачиваемой работой, окружена интеллигентными учеными. Зарплату повышают, за рубеж посылают. Плюс к этому: колготки без дырок, шея без морщин, зубы — белые и свои* (Н. Толстая. Свободный день).

Да и с точки зрения окружающих интеллектуальная работа, которой занимаются героини Н. Толстой, — в общем-то, неважное и ненужное дело, а сами эти женщины не приспособлены к жизни.

- (3) *Женищина с брезгливым ртом проткнула высокую прическу остро точенным карандашом, осторожно почесала им голову: «Университетские хуже всех на базе работают. Белоручек много. Капусту зачистить не умеют. Наверное, образование мешает»* (Н. Толстая. Хочу за границу).
- (4) *К няне приходили в гости две племянницы... Наташа любила слушать племянниц.*
 - Ну как, Нюра, твоя новая соседка? Спокойная?
 - Так-то ничего. Книжки все покупает.
 - Господи! Только пыль разводит. ...
 - Места-то общего пользования убирает хоть?
 - Убирает... Как одолжение делает. В углах всю пыль оставляет
 (Н. Толстая. Быть как все).

Вторая семантическая составляющая непрактичности — это личная неустроенность героинь. Это — одиночество, развод, несчастливое заму-

жество, отчужденность детей и т. п., приносящие в их жизнь неудовлетворенность, беспокойство, душевное страдание.

- (5) *Я ... все писала и писала свою диссертацию о способах перевода деепричастия на те языки, где деепричастия не было и никогда не будет. Мой статус назывался «соискатель». Хорошее слово, будто я ищу смысл жизни и есть кто-то рядом, кто ищет того же. Нет, кроме деепричастия, никого рядом не было* (Н. Толстая. Туристу о Петербурге).
- (6) *Федя (муж), оглядевшись вокруг, прилег на тахту. Пока я писала диссертацию, давала частные уроки, искала дружбы с мясником и директором книжной базы, он лежал на тахте, глядя в окно на пустырь. Когда родился Федя-маленький, муж пересел с тахты в кресло и уткнулся в книгу* (Н. Толстая. Свекровь).

Еще одним аспектом *непрактичности* можно назвать наивность, которую проявляют героини Н. Толстой в бытовой и общественной жизни. Светлане из рассказа «Выбор России» предлагают быть наблюдателем на выборах.

- (7) *«За кем наблюдать?» «Чтоб без подтасовок, без жульничества, особенно когда будут подсчитывать результаты». «Неужели подтасовывают?» «Вы как маленькая. Не будьте наивной»* (Н. Толстая. Выбор России).
- (8) *Однажды соседка, садясь в лифт, на мой вопрос, топят ли у них, буркнула: «Жизни вы не знаете»* (Н. Толстая. Полярные зори).
- (9) *Через два месяца «Живульку» закрыли. Некоторые педагоги устроились в школу раннего развития «Взмах», а Лера замешкалась. Потом немного подождала, не позовут ли ее. Никто не позвал* (Н. Толстая. Иностранец без питания).

Одна из важных составляющих *непрактичности* — неумение устроиться в жизни: завести нужные связи, иметь знакомства в «нужных местах», в любой ситуации найти «нужного человека», чтобы решить проблему. В рассказе «Моя милиция» сыну героини нужно было срочно получить права взамен утерянных.

- (10) *Я сидела в парикмахерской с отрешенным лицом. — Чем-то расстроены? — Да, Аллочка, очень расстроена. Нет ли у вас блата в ГАИ? Аллочка, подстригая челку, спокойно ответила: — Конечно, есть. У меня полгорода стрижется». После того, как героиня договорилась с нужным человеком, она благодарит его. «Умирая от страха, я положила на стол конверт. Двести долларов. Надежда Ивановна спокойно, с достоинством переложила конверт в сумочку и начала перебирать бумаги на столе. Мое грехопадение произошло так просто, так естественно. Земля не разверзлась, и не грянул гром* (Н. Толстая. Моя милиция).

- (11) «Неси всем по коробке конфет», — советовали коллеги (чтобы получить мед. справку для оформления поездки за границу). «Как же я эту коробку буду всучивать? — мучилась Марина. — Прямо с порога, или раздетая во время осмотра, или класть на историю болезни, пока врач моет руки за ширмой?» (Н. Толстая. Хочу за границу).

Рассмотрим, какие языковые средства и стилистические приемы, используются автором для реализации значения *непрактичность*. «Словарь Наталии Толстой отличает необыкновенное богатство и функциональное разнообразие»¹¹. Автор использует нейтральную лексику (*не будьте наивной, как маленькие, писала и писала диссертацию; окончила школу с золотой медалью; красный диплом; институт, не оправдавший надежд, опусти планку*), книжную лексику, которая в контексте зачастую приобретает ироническую коннотацию (*томительное благородство обескураживало; верила в душевную красоту малоимущих, образование мешает, будучи начитанной, амбиций больше не было, гордыня преодолена*), разговорную, включая просторечие, вульгаризмы (*замешкалась, белоручка; а чего вы про жизнь знаете; была душой; будешь куковать одна; лежал мой сизифов труд; всучивать*).

Один из типичных для Н. Толстой приемов — соединение в одном микротексте разностилевых элементов. Он служит для создания портрета, характеристики героев и ситуаций, создает комический, иронический эффект. Например, вот как описана увлеченность героини в рассказе «В поисках гармонии»:

«Увлечись борьбой за восьмиконечный крест, Ольга не заметила, как за стенами философского факультета начала прибывать вода, и скоро потоп перестройки затопил и ее кафедру, и все остальные тихие научные гавани, где можно было за небольшую зарплату прошеlestеть бумагами до мирной кончины» (Н. Толстая. В поисках гармонии).

Мы находим в одном контексте использование метафор *потоп перестройки затопил, научные гавани*, религиозного термина *восьмиконечный крест*, высокого книжного существительного *кончина*. А существительные *борьба, потоп, кончина* и глаголы *увлекаться, затопить, прошеlestеть* ярко рисуют читателю перспективу жизни Ольги.

Еще один стилистический прием — «амальгамирование несочетаемых элементов», как называет его Э. М. Береговская¹²:

«Мама работала в отделе **редкой** книги, а платили **ерунду**» (Н. Толстая. Отцепленный вагон); «Взялась испечь **пирог с яблоками**. ... Когда я вытащила пирог из духовки и начала его разрезать, у меня сломался

нож — по твердости мой пирог мог сравниться со стальным прокатом» (Н. Толстая. Полярные зори); *«Много о себе воображаешь, опусти планку, иначе до пенсии будешь куковать одна»*. *Таня надела туфли на каблуках и пошла наверх»* (Н. Толстая. В рамках движения).

Подводя итоги, можно сказать, что в прозе Н. Толстой мы находим подтверждения тому, что непрактичность является одной из характерных черт интеллигентного человека в России. Следует сказать, что в исследованиях по лингвокультурологии и теории межкультурной коммуникации, когнитивной лингвистике непрактичность входит в число черт, присущих русскому национальному характеру. Конечно, мы согласны с теми, кто говорит о национальном характере и национальных стереотипах, как о неких обобщающих, достаточно условных моделях. Но примеры для подтверждения таких черт мы можем найти в современной литературе.

Примечания

- ¹ Всеволодова М. В. Национальная картина мира и грамматика // Лінгвістичні студії. Збірник наукових произведєні. ДонНУ, 2010. № 20. С. 19.
- ² Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1960.
- ³ Мартинович Г. А. Бытовое понятие и его роль в развитии системы значений многозначного слова // Гуманитарные проблемы современной цивилизации: VI Международные Лихачевские чтения. 26–27 мая 2006 г. СПб., 2006. С. 167.
- ⁴ Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка. Т. 3. М., 2005.
- ⁵ Полный онлайн словарь синонимов русского языка. URL: <http://словарь-синонимов.рф>
- ⁶ Арутюнян С. М. Нация и ее психический склад. Краснодар, 1966. С. 23.
- ⁷ Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. С. 13–15.
- ⁸ Береговская Э. М. Ключевые традиции в стиле Наталии Толстой // Филологические науки: Научные доклады высшей школы. 2011. № 1. С. 64.
- ⁹ Ярошенко О. А. Эволюция лингвокультурного типажа «Русский интеллигент» (на материале произведений русской художественной литературы второй половины XIX — начала XXI вв.): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2011. С. 15.
- ¹⁰ Ожегов С. И. Указ. соч.
- ¹¹ Береговская Э. М. Указ. соч. С. 56.
- ¹² Там же. С. 63.

Larissa V. Sretenskaya, St. Petersburg State University

THE CONCEPT IMPRACTICALITY IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (IN N. TOLSTAYA'S STORIES)

The paper presents the analysis of the semantic content of the concept «impracticality». Semantic and language realization of this concept is based on the narration of Natalia Tolstaya. «The nobility» is opposed «to be able». «Impracticality» is considered as one of the features of the Russian intellectual woman.

Keywords: concept, semantic content, national language picture of the world, national character.

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

ВАРИАНТЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В МАЛЫХ СЕТЕВЫХ ПОЭТИЧЕСКИХ ЖАНРАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭКСПРОМЪТОВ)

В статье рассматривается употребление фразеологических единиц в современной интернет-поэзии — экспромте. Приводятся примеры двестишій, среди которых автор обращает внимание на двестишия, в основе которых лежат наиболее употребительные фразеологизмы в речи носителей русского языка. А также выделяются различные группы экспромтов в зависимости от вариантов употребления в них фразеологических единиц.

Ключевые слова: фразеологизм, двестишие, вариант, употребление.

В последнее десятилетие в Интернете наблюдается неослабевающий интерес к малым сетевым поэтическим жанрам — *хокку, пирожки, порошки*, — которые имеют определенную структуру, объем и характеризуются отсутствием знаков препинания. Недавно «пирожковую» семью пополнили *депрессяшки* и еще более лаконичные по объему стихи, о которых пойдет речь в данной статье, — *экспромЪты* (экспромты), получившие среди пользователей Интернета название *полупирожков, двестишій, жизненных двестишій, двестишій жизненного цвета, парадоксистских двестишій*. *ЭкспромЪт* можно описать как остроумное двестишие из 17-ти слогов, не имеющее знаков препинания и рифмы, наполненное жизненной мудростью, смыслом, представленное в веселом изложении, передающим тонкое чувство юмора создателя, который может быть не указан, и подчеркивающим злободневно-саркастическое отношение к описываемой ситуации. Например:

*ищу приличную работу,
но чтоб не связана с трудом*

ИЛИ

*а ты готовить-то умеешь?
я вкусно режу колбасу*

ИЛИ

*работой грузят будто умных,
а платят словно дуракам*

ИЛИ

*я понимаю что вам нечем,
но всё ж попробуйте понять*

Как видно из вышеуказанных экспромтов, любое жизненное парадоксистское двустихие содержит две противоположные точки зрения, два противоположных мнения, объединенных общей темой, где содержание второй строки полностью отрицает смысл, заложенный в первой строке. Противопоставление, как правило, строится на наличии антонимических пар слов «умный — дурак», антагонистических противоречий «приличная работа — не связана с трудом» или противоположной мысли «готовить-то умеешь? — вкусно режу колбасу». По мнению Флорентина Смарандаке, парадоксистские двустихия должны «нести определенное знание; содержать философскую квинтэссенцию, органическую эклектику; отличаться великолепным воображением; быть остроумными, запоминающимися, утешать душу; парить при чтении; обладать особым блеском и быть открытыми, занятыми, умными»¹, чтобы привлечь внимание читателя к затронутой в двустихии проблеме, оживить тему письма, добавив немного острых специй для создания злободневных высказываний, имеющих долгое и приятное послевкусие сказанных слов.

В данной статье остановимся более подробно на рассмотрении жизненных двустихий, в основу которых были положены частотные фразеологизмы, находящиеся в активном словарном запасе носителей русского языка. Отметим, что употребление фразеологизмов в широком понимании становится популярным явлением при создании двустихий, особенно это характерно для речи сетевых поэтов Фании Фарраховой (Тухватуллиной) и петербуржца Владимира Полякова, известного под ником bazzlan.

На наш взгляд, обращение к материалу фразеологии обусловлено способностью фразеологических единиц аккумулировать и передавать основные культурные установки, характеристики, занимающие важное место в сознании и менталитете каждого народа. Как справедливо пишет В. Н. Телия, «в языке закрепляются и фразеологизируются именно те образные выражения, которые ассоциируются с культурно-национальными эталонами, стереотипами, мифологемами и т. п. и которые при употреблении в речи воспроизводят характерный для той или иной лингвокультурной общности менталитет»².

Проанализировав более 150 экспромтов, за основу которых авторами были выбраны узнаваемые носителями русского языка фразеологические

единицы, можно сделать вывод о том, что рассматриваемые нами двусторонние делятся на 4 группы:

I. Воспроизведение фразеологической единицы целиком. Например:

*всю жизнь для галочки работал
признался искренне дали*
© seol

Отметим, что данная группа делится на 2 подгруппы:

1. Употребление фразеологической единицы в первой строке, при этом содержание второй строки:

а) иронически уточняет значение фразеологизма, подчеркивая многократность и постоянство действия:

*я наступал на те же грабли
пока не пронумеровал*
© Валерия Ратникова

б) меняет значение исходного фразеологизма, выдвигая на первое место не практические навыки человека, а его речевое поведение:

*чтоб дело мастера боялось,
он знает много страшных слов*

в) носит абсурдный характер, полностью изменяя значение фразеологизма:

*нет двойня мне не по карману
сказала грустно кенгуру*
© bazzlan

или

г) подчеркивает стереотипное представление о русских и их любви, например, к крепким алкогольным напиткам:

*одною водкой сыт не будешь
поэтому берите две*
© seol

2. Употребление одной части фразеологической единицы в первой строке, а другой — во второй строке с целью иронического обыгрывания значения исходного фразеологизма, при этом значение фразеологизма не меняется. Например:

*банный лист давно устал
от обвинений что пристал*
Фания Фаррахова (Тухватулина)

или

*муха гордости полна
что лепят из нее слона*
Фания Фаррахова (Тухватулина)

или

стакан кичился что в натуре
в нем сегодня будет **буря**

Фания Фаррахова (Тухватуллина)

По нашему мнению, данные двустишия — образы могут служить веселым материалом для объяснения и запоминания фразеологических единиц при обучении иностранных учащихся на продвинутом уровне.

II. Контаминация двух фразеологических единиц в одном экспромте. Например:

*не смотрите что я **грязь***
*упал **лицом** на меду **князь***

Фания Фаррахова (Тухватуллина)

В данном двустишии объединены 2 фразеологизма: *упасть в грязь лицом* и *из грязи в князи*.

*должна приличная **синица***
*уметь **держаться** себя в **руках***

© Л.М.

Рассматриваемое двустишие представлено двумя фразеологическими единицами: *держаться себя в руках* и *лучше синица в руках, чем журавль в небе*.

III. Экспромты, содержащие трансформированные фразеологические единицы. Например:

когда являешься козю
любовь** не очень-то и **зла

или

*когда попался в **мышеловку***
уж** додай хотя бы **сыр

В первом экспромте за основу была взята пословица *любовь зла — полюбишь и козла*, а во втором — крылатое выражение *бесплатный сыр только в мышеловке*. Проанализировав значение приведенных выше двустиший, отметим, что в первом примере автор саркастически переосмысливает значение пословицы, поясняя, что не в каждом случае данная пословица верна. Если у девушки скверный, упрямый и вредный характер, то судьба справедлива в том, что ее избранником становится человек, наделенный теми же отрицательными чертами характера, что и она. Во втором примере *мышеловка* понимается как безвыходное место. Если человек оказался в подобной ситуации, то придется с ней смириться. На наш взгляд, автор данного двустишия подчеркивает, что пострадавший находится в невыгодном положении даже по сравнению

с приговоренным к смертной казни, т. к. перед казнью, а мышеловка может рассматриваться как орудие казни, кормили хорошо, что нельзя сказать о еде в мышеловке.

IV. Экспромты, в которых используется прием умолчания, недоговаривания, при этом фразеологическая единица легко восстанавливается читающим или слушающим. Например:

*её сбил конь среди изб горящих,
она нерусскую была*

или

*когда был маленьким кутузов
семь няnek было у него
(Владимир Поляков)*

Рассмотрев вышеприведенные двустишия, можно сказать, что в основе первого экспромта лежит цитата о русских женщинах, которые могут в горящую избу войти и коня на скаку остановить. Поэтому, если женщина другой национальности, то, как саркастически предполагает автор двустишия, фразеологическая единица приобретает обратный смысл. Во втором экспромте автор приводит наглядный пример пословицы *у семи няnek дитя без глазу*.

В заключение отметим, что фразеологические единицы, используемые авторами экспромтов, обладают значительным лингвокультурологическим потенциалом, поскольку, как правило, на них держится весь смысл любого двустишия. Если адресату не хватает лингвокультурологической компетенции, и он не знает, к какому исходному фразеологизму апеллировать, то смысл двустишия теряется и декодирование его читателем или слушателем становится невозможным.

По нашему мнению, рассматриваемые экспромты могут быть использованы на занятиях в иностранной аудитории продвинутого этапа обучения, поскольку, с одной стороны, будут способствовать знакомству с современной лингвокультурой носителей русского языка и повышению лингвокультурной компетенции. А с другой — расширят представление о русском культурном коде, что является необходимым при обучении иностранному языку.

Примечания

¹ Smarandache Florentin. Paradoxist Distiches. USA., 2006. P. 4.

² Телия В. Н. Русская фразеология: семантические, прагматические и лингвокультурные аспекты. М., 1996. С. 233.

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

**VARIANTS OF THE USE OF PHRASEOLOGICAL UNITS ARE
IN AN INTERNET-POETRY (ON MATERIAL PARADOXIST DISTICHES)**

In the article the use of phraseological units is examined in a modern internet-poetry — distiches. Examples of distiches are made, among that an author pays attention to distiches, that the most widely-used phraseological units are the basis of in speech of the Russian native speakers. And also the different groups of distiches will be distinguished depending on the variants of the use in them phraseological units.

Keywords: phraseological unit, distich, variant, use.

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

Изучение типологии текстов.

*Структурно-содержательные модели
типов текста.*

*Взаимодействия языковой системы
и текста как структурного образования.*

Проблема формирования жанров текста.

Васева Дарья Дмитриевна
Санкт-Петербургский государственный университет
daria.vaseva@yandex.ru

СМЫСЛОВОЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В статье рассматриваются особенности художественного текста, его смысловой потенциал и языковые возможности. Особенное внимание уделяется использованию в тексте современного рассказа устной разговорной речи. Установка на разговорный и диалогический нарратив с ориентацией на общий когнитивный запас коммуникантов объясняется сосредоточенностью авторов на повседневной жизни.

Ключевые слова: художественный текст, современный рассказ, устная разговорная речь, «линейный» и «нелинейный» смысл.

Современные писатели, как и современная литература, очень «разнородны». Каждый представляет собой разноплановый комплекс из сочетания различных стилей, приёмов, тем и взглядов на жизнь и литературу. Тем не менее, общий смысл каждого художественного произведения формируется совокупностью авторской «модели» текста, её реконструкцией читателем, а также перспективой более сложных и факультативных соотношений, которые обеспечиваются осознанием принципиальной открытости ассоциативного ряда. Сложность семантической структуры художественного текста (в отличие от нехудожественного) возникает в первую очередь за счет неограниченного множества связей между элементами текста, их широкого «потенциала», разнонаправленности. Адресат художественного сообщения, в силу особенностей индивидуального восприятия, таких как уровень языковой компетенции читателя, состав личного тезауруса и жизненный опыт, не может исчерпывающим образом реконструировать (а его адресант — автор — не может исчерпывающе прогнозировать) все возникающие в таком тексте и конституирующие его смысл структурные связи. Внутритекстовые связи не ограничены общезыковыми грамматическими правилами, так как художественный текст имеет свою «грамматику», где главным критерием является смысловая нагруженность. Представляя языковое функционирование как подвиж-

ную, непрерывную реальность, разнообразные грамматические категории и формы раскрывают сущность принципа интеграции и выявляют саму природу языка как функциональной, динамической системы. Каждый этап развития литературы характеризуется преобладанием тех или иных черт, жанровых форм и приёмов, активно используемых поколением авторов. Сегодня мы можем наблюдать активный процесс «пересечения» в художественном тексте устной и письменной форм.

Современный художественный текст отражает изменение характера художественной литературы, что в свою очередь отражает изменения, происходящие в сознании, а также — в языке. Сегодня бытовые события повседневной жизни оказываются не менее значимыми, чем глобальные, что является одной из причин расширения границ включения в художественную речь устной разговорной речи с её лексическими и синтаксическими особенностями, которые создают новое особое «звучание» текста. Смысл, конструируемый в устной речи, обладает несколькими существенными особенностями. Главным принципом создания смысла является «нелинейный» характер его формирования, многоплановое и многократное наложение и совмещение отдельных компонентов. Смысл возникает в виде неструктурированного комплекса, в котором соотношения составляющих его частей однозначно не регламентированы. При развертывании речи происходит генерация смыслов на ассоциативных пересечениях составных частей текста. Смысл целого «нелинеен», не может быть выведен как единственный и конечный результат, так как потенциал связей между элементами текста безграничен. И генерация, и извлечение смысла устной речи — это открытый процесс. Смысл же письменной речи, напротив, является «линейным», закрытым, так как строится на соединении определенных компонентов по определенным правилам. Он может быть исчерпывающим образом продуман автором, реализован в письменном тексте и принят через посредство этого текста читающим.

Наблюдение за структурой и языком современного рассказа позволяет говорить о возможности выделить художественные тексты в жанре рассказа, отмеченные «устной разговорностью» на разных уровнях формирования смысла. Художественная литература сохраняет все те качества письменной речи, которые определили ее господствующее положение в культуре нового времени: способность к накоплению текстов (экстенсивному развитию), способность к хранению и воспроизведению, наконец, эзотеричность, связанность с обучением, и в связи с этим культурную престижность. Но, в то же время, она сохраняет и переносит в ядро этой

культуры такие черты, как открытость смысла, гетерогенность текста, особую тональность, сложные эксперименты с организацией пространственно-временной структуры, конструирование смысла нового текста (или новой части развертываемого текста) из всего уже достигнутого ранее корпуса смыслов.

Особым типом художественного произведения является текст от 1-го лица, опирающийся на особенности устной речи, используя структурные закономерности сложения смысла в устной речи (в качестве когнитивных и коммуникативных стратегий: ориентации — допуск взаимопонимания с адресатом) устной речи в художественном тексте. Автор, к анализу произведений которого мы обращаемся, С. В. Мосова¹ — яркий современный петербургский писатель, чьи рассказы соединяют в себе хороший добрый юмор, выразительную иронию и традиции классической литературы. Рассказы С. В. Мосовой относятся к текстам с высокой коммуникативной направленностью, постоянным диалогом с читателем, для чего автор прибегает к широкому использованию разговорной речи. Постоянная парцелляция, дробление речи на более мелкие сегменты, уточняющие главную мысль, множественные повторы, разговорные конструкции: вводными словами (*в общем, действительно, значит*), уточнениями (*как известно, конечно*), разговорными частицами (*же, -то, -нибудь*) и лексикой (*воленсноленс, зябко, лепота-а*) сближают письменное повествование с устным:

— *Так, значит, Галя. О, эт-та Галя!.. Галя из очень интеллигентной семьи — настоящей, петербургской. Я обязательно познакомлю тебя с ней — влюбисься. Так вот, у Галиной мамы была знакомая — тетя Аня, и эта тетя Аня иногда заходила в гости к Галиной маме — сидели, пили чай и разговаривали. И звали девочку Галю: “Галя, иди к нам!..” А Галя... А Гале очень нужно сидеть с ними, когда народ на улице играет в мяч и в прятки!.. И Галя: нет, мол, не могу, уроки надо делать. И шмыг на улицу. И так все время: иди к нам, Галя, а Гали и след простыл!..* («Тётя Аня»)

Использование элементов устной речи в данном рассказе — приём своего рода градации с нарастанием ожидания: Галя — Галина мама — тётя Аня — кто же она? Важное качество художественной литературы: к каким бы языковым средствам она ни обращалась, она создаёт уникальные — вымышленные или реальные — образы людей. т. е. обращение к устной речи становится не только средством установления контакта с современным читателем, но и средством создания художественного эффекта: бытовая тётя Аня оказалась личностью легендарной Ахматовой. Ассоциативность мышления определяет динамическую композицию художественного текста, формирует мотивы, создавая параллельные смысловые линии, преодолевающие линейность текста, которые концептуализируют

текст, обогащают его информативную насыщенность и включение прецедентных элементов (которые зачастую остаются пассивными, так как фоновых знаний читателя становится недостаточно для включения известной фамилии и ее коннотаций в смысловую канву повествования). Все это порождает множество смысловых полей, которые могут быть восприняты с разной полнотой и по-разному сопряжены в сознании читателя.

Рассмотрим ещё одного представителя современной прозы — А. Снегирёва² — современного ироничного прозаика, автора нескольких романов, обладателя литературных премий. Темы, которые затрагивает автор, зачастую просты и обыденны, иногда даже неприглядны — такие, которые мы привыкли обходить стороной. Однако даже неприглядные, неприятные вещи являются частью нашей жизни. В том числе и языковой. Его тексты изобилуют бытовыми деталями, ненужной, казалось бы, конкретикой и подробностями. Но в этом особая магия снегиревского текста: внимание к ежедневным мелочам вырисовывает разные грани человеческой жизни, мысли и чувства автора. Возьмем отрывок из рассказа «То самое окно»:

За окнами лежала посеченная вертикальными жалюзи океанская гладь. Высокая по-американски кровать дарила чувство превосходства. В квартире я был один, поцеловав меня, блондинка спустилась к бассейну. Я протянул руку к планшету — здравствуй, новый день (...) Мне тогда было восемнадцать. Потянуло делать добро. Записался в клуб таких же желающих. Собирали для сирот и немощных игрушки, одежду, устраивали чаепития, возились с паралитиками. Там и повстречались («То самое окно»).

В приведенном тексте автор имитирует внутренний монолог героя под диалог. Преобладают личные глагольные формы, которые доминируют над именными, короткие предложения без подлежащего, собственные устной речи. Мы видим, что повествование строится от художественного «я», хотя очевидно, что рассказ адресован читателю, а не самому себе (ведь «я» его уже знает). Появляется так называемая форма «рассказывания», модель устно-письменной речи с участием не одного, а нескольких коммуникантов.

Современная литература (и особенно рассказ) сосредотачивается на повседневной жизни (С. Мосова, А. Снегирёв, С. Носов и др.), что не значит, однако, отказа от серьёзных проблем, напротив, через описание небольших деталей и повседневных сцен вырисовываются фундаментальные проблемы мировосприятия, переживания и чувства. Ориентация на повседневную жизнь задаёт своеобразную установку на устную разго-

ворную речь, формирует особый «язык» — разговорный и диалогический нарратив с ориентацией на общий когнитивный запас коммуникантов, специфические сокращения деталей и выбор определенных разговорных средств. Современный рассказ свободно обращается с сюжетом (например, иногда его может заменять диалог), оперирует разными стилями и уровнями языка. При этом авторы часто обращаются к мировой литературе, её приёмам, мотивам и образам.

Современный художественный текст становится «полем» взаимодействия двух разноплановых механизмов (устной и письменной формы), что, в свою очередь, повышает его методический потенциал. Анализ такого рода текстов (тематически ориентированных на учебную программу) может быть направлен как на развитие навыков в чтении и понимании/интерпретации текста, так на (осознанное) использование конструкций устной речи при развитии навыков в говорении.

Примечания

¹ Мосова С. В. Тётя Аня // Звезда. 2011. № 8.

² Снегурёв А. То самое окно // Дружба народов. 2014. № 5.

Daria D. Vaseva, St. Petersburg State University

SEMANTIC POTENTIAL OF MODERN FICTION

The article deals with literary text, its sense potential and language possibilities. Oral colloquial speech is considered as important to modern fiction. Writers' concentration on daily life explains their focus on colloquial and dialogical narrative based on general cognitive reserve of communicants.

Keywords: literary text, modern fiction, oral colloquial speech, linear and non-linear sense.

Голубева Анна Владимировна
Центр «Златоуст» (Санкт-Петербург)
avg@zlat.spb.ru

О ВЗАИМОСВЯЗИ ЦИТИРУЕМОСТИ И ЧИТАБЕЛЬНОСТИ НАУЧНОГО ТЕКСТА

В статье рассматривается роль языковой доступности текста научной публикации для повышения индекса цитируемости и в связи с уровнем читательской грамотности поколения Y. Целью работы стало выявление средств взаимодействия автора и читателя, способов удержания читательского внимания и вовлечения читателя в обсуждение на материале пяти обзорных монографий ведущих англоязычных исследователей в области изучения и преподавания второго языка. Делается вывод о появлении у текстов научного стиля новых функций, ранее более характерных для средств массовой коммуникации.

Ключевые слова: читательская грамотность, поколение Y, научный стиль, индекс цитируемости.

«Ссылайтесь на коллег, и они сошлются на вас... О если б вы знали, как чувствует себя ученый с высоким индексом Хирша! О радость, о радость взаимного цитирования!» Эти слова из популярной пародии «Индекс Хирша газами гуманитария» с Youtube, поистине стали притчей во языцех ученых нашей страны. Иногда кажется, что новый опыт по увеличению пресловутого индекса становится важнее обмена собственно научными идеями. В то же время наукометрические исследования показывают, что объем генерируемой научной информации уже настолько велик, что она почти не достигает адресата, ажиотажная публикационная активность, которая призвана подтверждать текущий вклад исследователей в науку (*publish or perish*, публиковаться или погибнуть), стимулирует скорее нецитируемость, чем цитируемость большей части публикаций. В нашей стране, в странах ближнего зарубежья появляются исследования факторов, влияющих на цитируемость отечественных ученых в зарубежных, особенно англоязычных источниках¹. В этой связи как не вспомнить, что в свое время П. Л. Капица посвятил целую статью проблеме восприятия (точнее невосприятия) научных трудов М. В. Ломоносова в Западной Европе². С другой стороны, не так давно один из китайских университетов

пригласил меня выступить с целой лекцией на тему, как китайским ученым более эффективно публиковаться в ведущих российских филологических журналах, какие факторы влияют на решение редколлегии. Так что проблема не нова и представляет интерес и для Востока, и для Запада.

В настоящей статье хотелось бы заострить внимание коллег на одной из проблем, связанных с цитируемостью, которая, как кажется, пока не становилась предметом анализа науковедов: на доступности текста для адресата. Ведь, чтобы вас процитировали, необходимо, чтобы вашу публикацию, как минимум, прочитали до конца и поняли. Эта доступность обеспечивается среди прочего определенными правилами составления текста, учитывающими навыки чтения, имеющиеся у адресата.

Как отмечает В. Г. Костомаров, в современной стилистике на смену лексико-грамматическим спискам особенностей того или иного стиля пришло описание законов составления текстов и их типология. Текст может строиться из любых языковых единиц, если они отвечают замыслу автора, автор же должен учитывать конструктивно-стилевой вектор данного типа текстов. Научные тексты, по мнению исследователя, традиционно относят к текстам, выполняющим всего одну функцию — сообщения. Они рассчитаны на адресатов со схожим опытом и кругозором. В силу данной причины авторов научных и даже учебно-научных текстов **в российской традиции** обычно не интересует устойчивость канала связи при передаче информации, обратная связь с читателем, они не задумываются, что ответственность за эту передачу лежит главным образом на отправителе, рассчитывают, что интерес к содержанию заставит читателя прилагать необходимые усилия к пониманию, продираться сквозь любую форму³. Долгое время так и было, наука отсекала профанов в том числе с помощью языка. Однако расширение круга лиц, получающих высшее образование будь то очно, заочно или дистанционно, приобщающихся через него к научным текстам, неизбежно привело к изменению характеристик речевой ситуации, связанной с чтением научного текста: на наших глазах существенно изменился адресат текста и его навыки. Не столь важно для нас сейчас, чем вызваны эти изменения — когнитивными предпочтениями поколения Y⁴, сближением русской письменной и устной научной речи или превращением образования в образовательные услуги.

Проблемы с пониманием при чтении текстов разных жанров на родном языке возникли не сейчас и начинаются со школьной скамьи. Результаты тестов читательской грамотности в проекте PISA сделали их достоянием широкой общественности⁵. Читательская грамотность, как ее понимают

разработчики этих тестов, подразумевает способность не только понимать, но и использовать письменные тексты для достижения своих целей, размышлять о них. Де факто предполагается, что к моменту обучения в университете молодые люди обладают этой грамотностью на достаточно высоком уровне, на практике же только примерно 14% российских школьников способны использовать письменные тексты для дальнейшего самостоятельного обучения, большая же часть остается на пороговом уровне, обеспечивающем лишь самые элементарные житейские и учебные потребности. К 15 годам (возраст участников проекта PISA) могут найти в тексте требуемую информацию, но испытывают проблемы с ее обобщением и интерпретацией, осмыслением и оценкой. Поскольку развитием читательской грамотности в вузах, как правило, специально не занимаются, то оснований надеяться на значительное повышение этого показателя на более высоких уровнях обучения нет. На ту же проблему обращал внимание еще в 1940 году знаменитый популяризатор науки и председатель редакционного совета «Энциклопедии Британника» М. Адлер, писавший: «Я окончил университет, будучи свято убежденным, что получил прекрасное образование и отлично умею читать. От подобного заблуждения меня излечило преподавание»⁶. И далее замечал, что без активного сотрудничества писателя и читателя достичь успеха в верном извлечении заложенной в тексте информации невозможно, учиться же диалогу с автором приходится долго, последовательно и сознательно. Кстати, Адлера его наблюдения привели к созданию среди прочего захватывающих книг об искусстве читать, говорить и слушать⁷.

С течением времени проблема только усугубилась. Научный стиль изложения многие — хотя и не все — молодые преподаватели русского языка как иностранного, представляющие поколение Y (1983–2003 годы рождения) на **профессиональных (!)** форумах и в соцсетях ничтоже сумняшеся именуют «каким-то эзоповым языком», сотни страниц сплошного текста десятком и менее кеглем приводят их в оцепенение, на научные журналы подписку они не оформляют и в библиотеки не ходят. В результате навыки чтения специальных текстов формируются медленнее и в меньшем объеме. Передача знаний, являющихся, как известно, основой профессиональной компетенции, тем самым осложняется: от авторов, вроде бы пишущих «для своих», сегодня потребовались навыки поддержки вышеупомянутых каналов передачи информации, навыки установления и постоянного поддержания обратной связи с целью удержать внимание «своего» читателя, что ранее было характерно прежде всего для средств массовой инфор-

мации, точнее массовой **коммуникации** (СМК). Это означает, что даже ученым со стажем стало необходимым прилагать постоянные усилия над доведением научной информации до конечного пользователя (включая структуру, формы научных журналов), понимая при этом, что цитируемость — только первый шаг на пути к реальному внедрению новых идей и технологий.

Поскольку объективно большая часть научной информации в мире создается на английском языке, а англоязычные научные тексты претендуют на статус образцовых для письменных жанров научной речи, стоит рассмотреть эти образцы поближе. В качестве объекта исследования мы взяли несколько американских и британских обзорных монографий, посвященных освоению второго языка, которые были отобраны для дальнейшего перевода на русский язык экспертами в ходе проведенных нами опросов фокус-групп и анкетирования в рамках проекта электронной библиотеки молодого преподавателя РКИ на портале «Образование на русском». На наш выбор жанра научного обзора в качестве объекта повлияло, в частности, то, что, согласно наукометрическим данным, это наиболее цитируемый тип публикаций. Научные обзоры, то есть описание достижений в какой-либо области с большим количеством цитируемой литературы обычно привлекают внимание более широкого круга читателей, чем посвященные узким проблемам. Они равно полезны студентам, для которых такие издания замещают привычные нам учебники и которых вводят в специальность, а также зарубежным коллегам, интересующимся проблематикой определенной сферы исследований и общим уровнем ее разработки в той или иной стране. Предметом нашего анализа стали приемы взаимодействия автора с читателем в указанных монографиях, написанных ведущими учеными.

Уже при беглом просмотре публикаций обращает на себя внимание, что все они представляют собой тексты смешанного типа (креолизованные тексты), т. е. сочетающие сплошной и несплошной текст, вербальные и невербальные элементы, взаимодополняющие друг друга. Такая подача информации характерна для современных СМК или интернет-сайтов. Восприятие подобных текстов требует особых читательских навыков, а создание — писательских. Использование всевозможных рамок, внедрение в текст таблиц и схем, шрифтовые выделения визуально членят текстовый массив на более мелкие фрагменты, что создает паузы при чтении, снижает монотонность сплошного текста. Примеры обширны, подаются с отбивкой и кеглем того же размера, что и основной текст, поэтому

у читателя не возникает острого желания пропустить их как попутный и к тому же некомфортный для восприятия материал, а значит есть шанс, что он не просто заучит выводы автора, а эти примеры проанализирует самостоятельно, с опорой на свой опыт, свои знания, сможет осознанно согласиться с автором или внутренне возразить ему. В изданиях, претендующих на роль учебника, мы не встретили примеров «компетентного подхода», как он понимается многими российскими авторами и особенно издателями вузовских учебников, а именно предваряющей каждую главу заставки «После работы по данной главе вы будете знать..., уметь..., владеть...». Зато нашли много примеров владения авторами приемами обучения взрослых, в частности постоянно встречали вопросы и задания, связывающие изложенные сведения и примеры с личным опытом читающего, рекомендации выразить свое мнение по проблеме или немедленно применить полученные выводы на практике. Задания такого рода ориентированы на достаточно компетентного, умелого читателя. Остановимся теперь на отдельных изданиях более подробно.

Фундаментальный труд Сьюзен Гасс (или Гэсс) и ее коллег объемом свыше 6002 страницы⁸ по праву считается этапным произведением в изучении механизмом усвоения (acquisition) второго языка, он знакомит студента с различными подходами к исследованиям в этой области, вводит в дискуссии относительно семейного языка, природы билингвизма, представляет возможности корпусной лингвистики. Книга имеет четкую трехуровневую структуру: 1. Глава — 1.1. Раздел — 1.1.1. Подраздел. Сбалансированность и наглядное выделение структурных частей облегчает первое прочтение книги, ведь, как отмечал уже цитированный нами выше М. Адлер, знакомство с научной книгой — перед расширенным чтением — предполагает именно усвоение структуры, основного содержания и круга охваченных проблем⁹. Авторы и издатели явно не боятся свободой верстки, что так характерно для российского вузовского учебника, не говоря уже о монографиях: поля непривычно широки, зато на них удобно делать заметки, примеры отбиты интервалами от основного текста, интерлиньяж достаточно большой, а значит, читатель может подчеркивать нужные мысли. Невольно вспомнишь свои дискуссии с некоторыми российскими авторами, которые просят верстать их труды поплотнее, а то коллеги подумают, что пустое место автору «нечем заполнить». Новые термины благодаря удачно выбранной гарнитуре сразу бросаются в глаза, при этом страница не перегружена выделениями и не превращается в сплошной вопль из прописных, полужирных и полужирно-курсивных начертаний,

среди которых обычный шрифт воспринимается как пауза, невзрачный и ненужный заполнитель. А ведь зачем-то писался и этот текст. В четвертом издании авторы предприняли дополнительные усилия по разработке структуры тексты, направленные на усиление обратной связи, на что специально обращают внимание в предисловии, сохранены и старые способы взаимодействия с читателем: дискуссионные вопросы и задания в конце каждой главы (врезка **Time to do** — «Время действовать»), которые помогут студентам применить полученные знания в своей практике, терминологические словарики с определениями, обобщения содержания каждой главы. Вот пример такого задания на применение теории на практике из раздела 12.6 (с. 389), описывающего роль инпута и взаимодействия в изучении языка (здесь и далее перевод наш):

«Зайдите по ссылке. ... Насколько легко было для вас выполнить задание на английском языке? Какие части задания было выполнить легче: конгруэнтные¹⁰: (красное выделено красным цветом) или неконгруэнтные (красное выделено зеленым цветом)? Как вы думаете, вам было бы просто выполнить задание на вашем втором языке (или на вашем первом языке, если это не английский)?»

«Познакомьтесь с примером по ссылке..., который представлен на языке пумлако, которого вы не знаете (искусственный язык). Легко ли было это сделать? Другими словами, могли ли извлечь информацию путем интерференции? Представьте себе, что вы немного знаете пумлако. Стала ли задача для вас сложнее? Какой вывод вы можете сделать об отношениях между наличием языкового опыта и способностью блокировать лишнюю информацию?»

Добавлены специальные врезки в основной текст, обобщающие ключевые понятия (термин и его определение) и предлагающие дополнительную литературу по обсуждаемой теме.

Дополнительный материал (для студентов и для преподавателей отдельно) размещен на веб-сайте, часто это речевые фрагменты для анализа, сноски на ресурсы даны немного старомодно, учитывая год издания, — не через QR-коды, а через обычные ссылки во врезке. Вот один пример такого задания со с. 392:

«Пройдите по ссылке во врезке Ссылки в конце главы. Этот диалог размещен на сайте CNN 6 февраля 2011 года. Кэнди Кроули интервьюирует премьер-министра Египта Ахмеда Шафика. Это было телефонное интервью. Журналистка начинает со слов «Господин премьер-министр, вы меня слышите?»... Вопросы: (а) В чем это интервью типично для разговора с носителем языка? В чем нет? (в) Интервью содержит много примеров недопонимания. Что именно не понято? Каким образом эти моменты недопонимания становятся известными интервьюеру? (с) Есть ли в диалоге примеры решения проблемы непонимания? Какого рода? (d) По вашим ощущениям, это было настоящее недопонимание или пример политкорректности, дипломатического умолчания? Докажите вашу оценку».

Книга снабжена подробными указателями: литературы, упоминаемых имен и терминов.

Второй объемный труд, взятый нами для анализа, это классическая монография известного американского специалиста в области прикладной лингвистики Дугласа Брауна, посвященная интерактивному подходу в преподавании языков¹¹. Отметим, что композицией текста в этом издании занимались не авторы, а специальный сотрудник издательства. Каждая глава завершается отдельно материалами для преподавателя (дискуссии, задания для группы) и для студента (аннотированный список литературы для дальнейшего чтения по проблеме). Авторы подчеркивают во введении практическую направленность книги, и это не риторика.

Каждую главу предваряют дискуссионные вопросы на активизацию личного опыта читателя, например:

Глава 1. Начало

Как обычно выглядит урок иностранного языка? Из каких частей он состоит?

Как учитель осуществляет переход от одной части урока к другой?

Если вы будете наблюдать за уроком, за чем именно вы будете следить?

Какие точки выбора появляются у учителя, когда он следует плану урока?

Завершают главу также дискуссионные задания для работы в парах или мини-группах. Вот пример из той же первой главы:

1. Хорошим началом курса методики будет вопрос к учащимся о лучшем учителе, которого им довелось встретить в жизни. Этот вопрос можно обсудить в группах по 3–4 человека. В процессе обсуждения каждому нужно обосновать, почему этого учителя он считает лучшим. После того как каждая группа представит результаты своего обсуждения всему классу, на доске можно обобщить предложенные резоны. Такое задание даст студентам возможность начать говорить самим как можно раньше, а заодно и познакомиться друг с другом.

2. На стр.8 был описан пример выбора, который делает учитель во время урока. Обсудите в парах сделанный выбор, его мотивы, предложите альтернативы этому выбору. Представьте результаты всему классу, учитель стимулирует класс задавать уточняющие вопросы паре.

Авторы характеризуют свой стиль изложения как *reader-friendly prose*, ясный и доступный язык со ссылками на соответствующие научные исследования.

Структура книги также трехуровневая (1. Часть — 1.1. Глава — 1.1.1. Раздел). Каждая часть открывается нестандартно использованным шмуцтитлом, на котором, помимо названия очередной части, представлена ее структура с аннотациями каждой главы. Пошаговое описание принципов обучения сопровождается иллюстрациями. Это могут быть

поэтапные примеры реплик учителя или материала, выносимого на доску при объяснении темы (с. 5), а также иллюстрации из учебников или примеры записей в ученических тетрадях (с. 6).

Изложение постоянно прерывается врезками с характерным названием: **Classroom Connections** — «Связь с классом», в которых студентам предлагаются вопросы интерпретационного характера касательно описанных выше примеров, фокусирующие внимание в том числе на вводных терминах.

Книга Стивена Брауна и Дженифер Ларсон-Холл¹² адресована практикующим учителям иностранного языка и неспециалистам в области освоения второго языка и родилась из опыта авторов по преподаванию вводного курса в специальность. Она входит в издательскую серию «Мифы» Мичиганского университета и имеет типичную для серии структуру: название каждой главы отражает одно из распространенных (в том числе среди тех, кто не является узким специалистом в затрагиваемой области) заблуждений в данной предметной области, главу открывает раздел **In the real world** — «В реальности», содержащий какую-либо историю из языкового опыта реального героя, за ним идет обширный раздел **What the Research says** — «Что говорит наука», изложение в котором доступно неспециалисту, и завершает главу раздел **What we can do** — «Что мы можем сделать» — с практическими рекомендациями по применению результатов научных исследований в аудитории. Авторы отмечают, что новизна их книги состоит именно в практикоориентированном изложении теорий, связанных с овладением вторым языком, будь то изучение или освоение естественным путем — в отличие от большинства публикаций, сосредотачивающих внимание на истории вопроса или отвлеченном изложении существующих теорий. Весь минимум сведений, необходимый для понимания сути дела, содержится в самой книге, и это важный прием удержания внимания адресата, который может впервые слышать о представленных подходах. При этом авторы не ставили себе задачу научить читателя методологии исследований в анализируемой области. Книга изобилует графиками и таблицами, которые обобщают материал в концентрированной форме, но авторы предупреждают, что если читатель предпочитает извлекать информацию из текста, то он может иллюстрации и опустить, содержание графики продублировано и вербально. Таким образом, читатели с разными когнитивными стратегиями могут чувствовать себя одинаково комфортно при знакомстве с содержанием. Вот один из примеров:

Миф 6. Те, кто учат языки, получают пользу от исправления ошибок**В реальности**

Рассказывает Дженифер. Как хорошо знают учителя или любой, кто связан с преподаванием языков, изучающие язык делают массу ошибок. Это касается и детей, и взрослых. Сегодня я сказала моему четырехлетнему сыну, что у нас на обед будут спагетти, и он переспросил: «Пагетти?». Я сказала: «Нет, не пагетти. Скажи: спагет-ти». И он, будучи славным и послушным ребенком, повторил: «Па-гет-ти»... Взрослые учащиеся никогда не «вырастают» из некоторых своих ошибок. Но разве это происходит от того, что их никто не поправляет?...

Что говорит наука

Предваряя знакомство с литературой по коррекции ошибок в устной и письменной речи, позвольте мне заметить, что бессистемное исправление ошибок при устной или письменной продукции не самый эффективный способ потратить время, отведенное на общение учителя и ученика... Существуют определенные условия для эффективной коррекции, но нужно быть сознательным, последовательным и уверенным в своей позиции относительно того, в какой период и в какой ситуации это лучше делать (см. Lightbown, 1991).

Далее следует изложение различных подходов к исправлению ошибок в устной и письменной речи с примерами и обобщающими выводами, читатель не только знакомится с существующими взглядами на проблему, но и получает рекомендации по их использованию при решении проблемы:

Что мы можем сделать?

1. Исправляйте ошибки последовательно и по прошествии определенного времени.

Исправление ошибок может быть эффективным, но не должно представлять дело так, будто все дело только в руках грамматики. Если исправление действительно делается с целью помочь студентам улучшить их грамматику, будет, вероятно, наилучшим способом сознательно и настойчиво исправлять ошибки по прошествии определенного времени.

2. Используйте более эксплицитные формы коррекции, например, подсказки.

Скрытое исправление, например, в виде повторения учителем высказывания учащегося с исправлением его ошибки, на начальном этапе может остаться незамеченным большинством учащихся. Чтобы лучше помочь учащимся начальных уровней, используйте такие формы коррекции, которые ясно укажут учащимся, в чем именно проблема в их высказывании...

Далее следуют примеры диалогов учителя и учеников.

Книгу завершают указатели литературы, терминов и имен, а также краткое заключение, повторяющие ключевые выводы по каждой главе и способствующее поддержанию интереса читателей к дальнейшему изучению различных аспектов освоения и усвоения второго языка.

Четвертая книга, взятая нами для анализа¹³, предназначена для исследователей, планирующих использовать для сбора научных данных раз-

личные вопросники. Она освещает теоретические основы составления вопросников, в том числе с учетом достижений современной психометрии, администрирование тестирования (отбор и объем опрашиваемых, способы общения с ними, стратегии улучшения качества и повышения количества откликов на опросы, приемы обработки полученных данных и представления результатов в удобном для читателя формате). Книга основана на богатом исследовательском опыте автора в области психолингвистики и входит в серию *Second Language Acquisition Research. Theoretical and methodological issues* под редакцией Сьюзен Гасс и Жаклин Шехтер, которая издавалась в США Lowrens Erlbaum Associates. Мы найдем в этой публикации многие черты, уже отмеченные нами выше: четко выраженную трехуровневую структуру (с подзаголовками внутри частей третьего уровня), небольшие (не более двух страниц) минимальные структурные части, смешанный тип текста. Добавятся еще нумерованные списки, столь полюбившиеся современным читателям и авторам под влиянием презентаций, и врезки в рамках, которые можно было бы назвать «Цитата дня». Так, описывая статистические приемы интерпретации данных, в частности различия описательной и логически выведенной статистики, автор приводит следующее остроумное высказывание известных американских специалистов по оценке результатов обучения: «Если некто использует описательную статистику, он обычно говорит о данных, которые у него есть, а вот в случае выведенной статистики он говорит о данных, которых у него нет» (W. J. Popham & K. A. Sirotnik).

Заключение носит практический характер: 39 конкретных тезисов-рекомендаций по всем разделам книги. Помимо списка использованной литературы, терминологического и именного указателей, приведен еще список опубликованных вопросников по проблематике освоения второго языка, классифицированных по научным проблемам, которые изучались с их помощью.

В заключении остановимся на работе известных специалистов в области освоения второго языка Мэрил Свейн (автора теории аутипута), Пенни Киннир и Линды Стейнмен¹⁴. Она вышла в серии изданий академических монографий для студенческой аудитории. Хотя эта работа ближе скорее к жанру учебно-научной, чем собственно научной прозы, мы включили ее в наш анализ, потому что подобные книги формируют читательскую грамотность студентов, о ее важности мы уже говорили выше, а во-вторых, ее авторы с первых страниц подчеркивают связь своих идей с социокультурной теорией Л. С. Выготского. При этом, как справедливо отмечено

в одном из отзывов на книгу, «вместо того чтобы использовать бессодержательный академический язык, чтобы объяснить теорию, они прекрасно излагают ее принципы и понятия через серию историй, рассказанных реальными людьми, неразрывно соединяя их с теорией в действии — подход, который Выготский, несомненно, одобрил бы». Обратим внимание, что обширная библиография трудов ученого в данной книге включает **только** его переводы на английский язык, которые стали появляться в различных западных издательствах с 60-х годов XX века. Даже авторитет Л. С. Выготского не подвиг его коллег на освоение русского языка и цитирование в оригинале. Из более чем 250 работ, указанных в библиографии, лишь 2 были написаны на французском, остальные на английском или переведены на английский. В этом данная книга абсолютно похожа на все описанные нами выше. Среди особенностей изложения, не упомянутых нами ранее, отметим **аннотированные** указатели основной литературы к каждой главе, проблемные вопросы на соотнесение описанных языковых биографий с собственным опытом преподавания, исследования и/или изучения второго языка у читателей, вынесение на шмуцтитулы каждой главы основных тезисов и понятий темы, наличие рубрики **Current controversies** — «Текущая полемика», в которой внимание студентов привлекается не только к нерешенным теоретическим вопросам социокультурной теории, но и к разнице в интерпретации отдельных ее положений в России и на Западе, обусловленных разными взглядами на роль общества и индивидуальностей говорящего в его языковом развитии.

Подведем некоторые итоги. Наш краткий обзор пяти научных и учебно-научных публикаций последнего десятилетия, связанных с проблемами изучения и преподавания второго языка и написанных ведущими специалистами в данной сфере, имеющими, как видно из работ их коллег, высокие показатели цитируемости, показал, что их авторы уделяют довольно много внимания диалогу с читателем, сохранению его внимания, вовлечению его в обсуждение излагаемых ими проблем. Хотя исследования в анализируемой области идут не только в англоговорящих странах, подавляющее большинство работ в библиографических списках является англоязычным. Создание текстов смешанного типа, при этом четко структурированных на небольшие фрагменты, облегчает их восприятие представителями разных когнитивных стилей. Судя по репликам авторов в предисловиях, они последовательно совершенствуют изложение материала при переизданиях в сторону большего взаимодействия с читателем, в том числе — с читателем-практиком, но не только. К оформлению на-

учных публикаций привлекаются специалисты, в верстке использованы разнообразные приемы выделения и передачи информации.

Завершая эту статью, хотелось бы вспомнить слова замечательного русского историка В. О. Ключевского: «Во всем, где слово служит посредником между людьми... неудобно как переговорить, так и недоговорить»¹⁵. Научные публикации являются одним из примеров такого «посредничества» слова между людьми, их функции становятся значительно шире, чем только сообщение. Научная и учебно-научная публикация в идеале должна служить не самовыражение автора, а его плодотворному общению с читателем, передавать размышления автора. Такое общение невозможно, если автор не задумывается среди прочего и о доступности своего текста реальному читателю. Будут читатели, будут и цитаты.

Примечания

- ¹ *Стишов С.* Как набрать большой индекс цитирования, работая в России // *Gazeta.ru*. 23.07.2015. URL: https://www.gazeta.ru/science/2015/07/23_a_7653777.shtml; Российский индекс научного цитирования (РИНЦ). URL: <http://elibrary.pro/rinc-i-indeksy.html>; URL: <http://epublishblog.cloudjcup.com/2015/04/29/how-to-increase-my-h-index/>; *Сухов А. М.* Индекс цитируемости и пути его повышения. URL: <http://webmed.irkutsk.ru/doc/pdf/citation.pdf>; *Шарабчиев Ю. Т.* Почему научные публикации не цитируются и как повысить свою цитируемость // *Медицинские новости*. Минск, 2014. № 1. С. 6–13; URL: <http://nauka.info/publish.php#publish>; *Энштейн В. Л.* Как увеличить индекс цитирования научной публикации // *Проблемы управления*. 2006. № 6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kak-uvlechit-indeks-tsitirovaniya-nauchnoy-publikatsii> и др.
- ² *Капица П. Л.* Ломоносов и мировая наука // *Успехи физических наук*. 1965. Т. 87. Вып. 1. С. 155–168.
- ³ *Костомаров В. Г.* Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики. М., 2005.
- ⁴ *Султанов А. В., Воскресенский А. А.* Особенности и проблемы поколения Y в образовательном пространстве современной России // *Общество. Среда. Развитие*. 2015. № 3. С. 150–153.
- ⁵ *Каспржак А. Г., Митрофанов К. Г., Поливанова К. Н. и др.* Почему наши школьники провалили тест PISA // *Директор школы*. 2005. № 4. С. 4–13; № 5, с. 4–14; *Пентин А. Ю.* Мы опять провалились в PISA // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2008. № 4. С. 35–40; *Ковалева Г. С.* О международной программе PISA-2009 и одном из результатов по критерию: читательская грамотность // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2010. № 6. С. 3–11; *Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Кузнецова М. И.* Становление читательской грамотности, или Новые похождения Тяни-Толкая // *Educational Studies Moscow*. 2015. № 1. Р. 284–300.
- ⁶ *Адлер М.* Как читать книги. Руководство по чтению великих произведений. М., 2011. С. 23.
- ⁷ *Адлер М.* Как читать книги...; *Адлер М.* Искусство говорить и слушать. М., 2013.
- ⁸ *Gass S. M., Behney J., Plonsky L.* Second Language Acquisition. An introductory Course. 4th ed. New York, 2013.

⁹ Адлер М. Как читать книги... С. 117.

¹⁰ То есть те, в которых оформление соответствовало содержанию.

¹¹ Brown H. D., Lee H. Teaching by Principles. An interactive approach to language pedagogy. 4th ed. New York, 2015.

¹² Brown S., Larson-Hall J. Second Language Acquisition Myths. Applying Second Language Research to Classroom Teaching. University Michigan Press, 2012.

¹³ Dornyei Z. Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing. LEA Publishers, 2003.

¹⁴ Swain M., Kinnear P., Steinman L. Sociocultural Theory in Second Language Education. An Introduction through Narratives. 2nd ed. Bristol, 2015.

¹⁵ Ключевский В. О. Афоризмы и мысли об истории. М., 2007.

Anna W. Golubeva, *Center Zlatoust (St. Petersburg)*

ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CITATION AND THE READABILITY OF SCIENTIFIC TEXTS

The article examines the role of the readability of scientific texts to increase the citation index and due to the level of reader's literacy of the generation Y. The purpose of the work was to identify means of interaction between the author and the reader, ways to hold the reader's attention and involvement of a reader in a discussion on the material of the five review monographs of leading English-speaking researchers in the field of second language learning / acquisition. The conclusion appears in texts of scientific style of new features, previously more typical for *mass communication*.

Keywords: reader's literacy, generation Y, scientific style, citation index.

Нагиева Елена Билаловна
Санкт-Петербургский государственный университет
for-nagieva@mail.ru

ПРОГНОЗИРУЕМОСТЬ ПРЕДМЕТНО-ТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТА ПУБЛИЧНОЙ ЛЕКЦИИ

В статье рассматривается жанр публичной лекции и особенности прогнозирования ее предметно-тематического содержания, обосновывается и подтверждается данными эксперимента предсказуемость смысловых компонентов лекции в соответствии с ее названием. В зависимости от заданной заглавием тематики выделяются денотативные и ментальные составляющие лекции, представляющие ее общую семантическую композицию. Это позволяет прогнозировать употребление различных смысловых моделей лекции применительно к тем или иным ситуациям общения.

Ключевые слова: публичная лекция, речевой жанр, фрейм, лингвистическое прогнозирование, предметно-тематическое содержание.

В последние десятилетия заметна активизация поисков в области текстовой типологии, позволяющей выявить регулярные основания для систематизации речевых произведений. В едином коммуникативном пространстве выделяются речевые жанры, фреймы, сценарии, коммуникативные события и т. д. Каждой из этих форм присущи свои структурно-семантические закономерности построения и развития, свой относительно устойчивый набор языковых средств, обусловленных параметрами коммуникативной ситуации.

В данной статье мы предлагаем рассмотреть одну из таких форм — жанр публичной лекции. Публичная лекция — это монологическое массово адресованное речевое произведение на социально значимую научную тему, главным отличием которого является особый способ подачи информации — интеллектуализированной, с одной стороны, и упрощенной — с другой.

Коммуникативные условия публичного массового общения отличаются рядом характеристик, влияющих на организацию текста публичной лекции (официальность, публичность общения; совмещение непосредственного и опосредованного контактов; устная форма контакта; полу-

подготовленность речи, относительная спонтанность; наличие двойного адресата — зрители в студии и телезрители, Интернет-пользователи).

Распространение жанра публичных лекций в медийном пространстве отражает отклик на познавательные потребности значительной части аудитории, интересующейся вопросами различных областей науки, и отвечает общей тенденции к популяризации научных знаний, включению зрителей, слушателей, читателей в контекст современных научных исследований.

В выявлении устойчивых компонентов в композиции публичной лекции мы предлагаем один из возможных способов — определение структуры лекции посредством лингвистического прогнозирования. При этом под вероятностным прогнозированием мы, вслед за Р. М. Фрумкиной, понимаем «способность человека использовать информацию, имеющуюся в его прошлом опыте, для прогноза вероятности наступления тех или иных событий в предстоящей ситуации»¹.

Для иностранца, изучающего русский язык, умение прогнозировать имеет первостепенное значение, так как оно позволяет определить, предсказать появление тех или иных элементов текста, речи. И носители языка, и иностранцы лучше всего слышат то, с чем уже знакомы, что уже имеется в языковом опыте. Исследования подтверждают, что «заметная часть того, что мы слышим, определяется как раз нашим опытом прогнозирования в речи»².

Для выявления устойчивых компонентов предметно-тематической структуры публичных лекций, отраженных и закрепленных в сознании носителей языка благодаря их речевому опыту, мы провели небольшой **эксперимент**, целью которого было:

- во-первых, проверить гипотезу о существовании фреймовой структуры публичной лекции (вне зависимости от ее названия и тематики);
- во-вторых, сравнить выявленные наборы фреймов и их слоты с фреймовыми наборами реальных публичных лекций.

Мы исходили из определения фрейма М. Минского, согласно которому «фрейм — это множество *вопросов* (курсив наш. — Е. Н.), которые следует задать в гипотетической ситуации; он определяет темы, которые следует рассмотреть, и методы, которыми следует работать»³. Таким образом, максимально воспроизводимая структура публичной лекции должна быть отражена в системе вопросов.

В эксперименте приняли участие 22 человека различного возраста и разных профессий. За исключением двух человек все опрошенные по-

лучили или получают высшее образование. Участникам было предложено 5 названий лекций различной тематики: история, биохимия, астрономия, дипломатия, медицина. Лекций опрошенные не слушали, знали только их название. Необходимо было сформулировать 5–6 вопросов, на которые, с их точки зрения, будет отвечать автор в ходе лекции, т. е. представить прогноз её предметно-тематического строения. Результаты эксперимента предположительно должны были показать, насколько отчетливы и регулярны ожидания воспринимающего лица в отношении содержательных компонентов лекции, насколько они совпадают с реальной предметно-тематической структурой той или иной лекции.

Название лекции, являясь ее смысловой и структурной частью, отражает главную мысль, идею автора. Его основной функцией, конечно, является информирование. Довольно часто «название» используется как синоним к слову «заголовок». Общими для данных понятий являются выполняемые ими функции: с одной стороны, в сжатом виде представить основную информацию текста, с другой — настроить на понимание текста, определить выбор стратегии его восприятия⁴. Однако в условиях массмедийного общения к информированию добавляется также и воздействие: стремление привлечь внимание к теме лекции, тем самым повысив рейтинг программы, создать имидж лектора и даже в той или иной степени повлиять на формирование общественного мнения.

Так или иначе, семантические особенности названий публичных лекций влияют на представление и интерпретацию сообщаемой информации. А использование их в эксперименте поможет выявить возможные коммуникативные структуры текстов публичных лекций.

Итак, участникам эксперимента было предложено задание: «Прочитайте название лекций. Напишите 5–6 вопросов, на которые будет отвечать автор в ходе лекции». В результате в ответ на данное задание было получено 576 реакций респондентов, представляющих вопросы — тематические компоненты лекций. Для большинства участников не составило труда написать вопросы ко всем лекциям: 86% опрошенных написали к каждой лекции по 5–6 вопросов, лишь 14% интервьюируемых к некоторым лекциям смогли написать только по 3–4 вопроса.

Мы сравнили полученные в ходе опроса результаты, представляющие возможную тематическую структуру лекций, с реальными лекциями и пришли к некоторым заключениям.

В раскрытии каждой темы публичной лекции, по мнению опрошенных, обязательны, с одной стороны, **денотативные** характеристики (вре-

мя, место, участники, факты, события и т. п.), с другой — **ментальные** составляющие как осмысление представленных фактов (определения, причинно-следственные отношения, условия и др.).

Так, предметно-тематическая структура гуманитарных лекций о **процессах** («Зарождение средневековой цивилизации Западной Европы», «Причерноморье как *перекресток* (= пересечение) цивилизаций», «Чувственная *европеизация* русского дворянства XIX века», «*Возвышение* Москвы в XIV–XV веках», «*Столетняя война*» и т. п.) состоит из следующих слотов с преобладанием денотативной составляющей.

А. Денотативные характеристики.

- **Пространственная локализация** (Откуда началось? Как распространилось? Где находится? Какие территории прилегают?).
- **Временная локализация** (Когда зародилось? Как долго шел процесс? Средние века — это какой период? Каковы хронологические рамки? Каковы основные этапы? Когда закончился начальный период развития?).
- **Основные события: войны, торговые отношения** (Какие исторические события значимы для этого периода? С чего началось зарождение? Какова история региона? Что можно сказать об истории сотрудничества и соперничества со странами Причерноморья?).
- **Участники:** страны, народы или отдельные личности и отношения между ними (Какие страны относятся к...? Какие страны были первыми? Кто способствовал ...? Люди Средневековья — кто они? Какие народы оставили здесь свой след? Какие цивилизации пересеклись в Причерноморье? Каков этнический состав региона? Кто населял территорию?).
- **След в истории, культуре, артефакты** (Что мы знаем о Средневековье из художественной литературы, живописи и кино? Какие находки были сделаны в регионе? Какие артефакты той эпохи сохранились до наших дней?).

Б. Ментальные составляющие.

- **Определение** отдельных понятий (Что входит в понятие? Что такое ...?).
- **Предпосылки и причины** зарождения, развития (Что способствовало? Почему этот процесс возник? Под какими знаками зарождалась цивилизация? Каковы основные причины и условия зарождения?).
- **Особенности** (Каковы особенности? Чем интересна ...?).
- **Значение, последствия, перспективы развития** (Какое значение имело? Каковы были результаты? Какие достижения характеризуют этот период?).
- **История изучения вопроса** (Кто изучал этот период? Какие точки зрения существуют? В каких научных изданиях изложены материалы ...? Какие проводятся исследования в этой области?).

Фрейм естественнонаучных лекций о различных **явлениях** («Солнечная система», «Мозг и разум», «Полупроводниковая революция», «Новое о строении материи», «Марс и Венера», «У истоков Вселенной» и т. п.) представлен несколько иными слотами, большая часть которых — ментальные характеристики.

А. Денотативные характеристики.

- **Строение** объекта исследования (Как устроена...? Какие ... входят в состав? На какие категории делятся объекты...? Из чего состоит...? Какие объекты включает в себя...? Каково строение...?).
- **Характеристики объекта** исследования (Каковы физические свойства...? Каковы биологические характеристики...? Каковы психофизиологические особенности...? В чем особенности...? Каковы отличительные особенности...?).
- **Процессы**, происходящие внутри объекта (Что происходит внутри...? За что отвечает...? Каковы важнейшие процессы, происходящие в...?).

Б. Ментальные составляющие.

- **Определения понятий** (Что представляет собой...? Что такое...?).
- **Сходства и различия** между рассматриваемыми понятиями (Как связаны и как различаются понятия...? В чем разница между...? Чем отличаются...?).
- **История изучения вопроса, современные исследования** (Кто впервые начал изучать...? Какие ученые впервые стали изучать...? Какие мнения существуют по данному вопросу? Кто занимался исследованиями? Как исследуется...? Когда и кем была открыта...? Как развивается наука сегодня? Какие достижения? Какие открытия? Каковы перспективы? Какие исследования проводятся в наши дни? На каком уровне находится изучение ... сегодня?).
- **Различные теории и причины возникновения** чего-либо (Какие существуют гипотезы о...? Что представляет собой теория...? Каковы особенности формирования и эволюции...?).
- Рассмотрение **отдельных понятий** и их **роль** (в лекции «Солнечная система»: Солнце, Земля, звезда, планета, Млечный путь).
- **Актуальные нерешенные вопросы и проблемы** (будущее нашей Солнечной системы, жизнь на других планетах, Плутон — планета или спутник, техники развития мозга, искусственный интеллект, размер мозга и IQ человека, разум у животных).

Наибольшее разнообразие вопросов и абсолютное несовпадение компонентов при сравнении с реальными лекциями наблюдалось в том случае, когда автор стремился подстроиться под массового адресата, следуя интересам многоликой массовой аудитории. Например, в лекции

с названием «*Homo sapiens liberatus*» наблюдается явное несоответствие между пропозициями, представленными в названии и в тексте лекции. Прогностический потенциал таких заголовков равен нулю. Как показал эксперимент, испытуемым трудно даже определить, к какой сфере знаний относится такая лекция. Все дело в том, что подобного рода заголовки призваны привлечь внимание, обеспечив рекламную функцию, и сформировать оценочное отношение к теме лекции. Коммуникативно-прагматическая направленность таких названий определяется особенностями массового публичного общения.

Таким образом, мы видим, что большое количество вопросов (576), полученное в результате эксперимента, легко классифицируется и группируется, подтверждая, что название предопределяет предметно-тематическое строение лекции, ее смысловую структуру. Эксперимент позволил нам выявить типичные предметно-тематические компоненты. Конечно, данный список остается открытым, и тексты отличаются по степени фиксированности компонентов, однако уже сейчас можно представить общую схему публичных лекций в зависимости от заданной заглавием тематики. Подобные знания позволяют прогнозировать употребление тех или иных смысловых моделей публичной лекции в определенной коммуникативной ситуации. В результате чего студент сможет «заполнить пробелы в воспринимаемом тексте через референциальную соотнесенность», осуществив тем самым «прагматическую интерпретацию текста»⁵.

Представление сведений о том или ином феномене действительности, определяющее предметно-тематическое содержание публичных лекций, может быть описано в виде регулярного набора компонентов, которые показывают набор микротем как содержательный потенциал развертывания текста.

Примечания

- ¹ Фрумкина Р. М. Вероятность элементов текста и речевое поведение. М., 1971. С. 3.
- ² Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. М., 1997. С. 94–95.
- ³ Минский М. Структура для представления знания // Психология машинного зрения. М., 1978. С. 295.
- ⁴ О заголовке и его функциях см.: Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989; Доценко М. Ю. Синтаксис газетного заголовка: структура, семантика, прогнозирование смыслового развития текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2009.
- ⁵ Сильченко Е. В. Прогностический потенциал метафоры: к постановке проблемы // Мир науки, культуры и образования. 2009. № 7 (19). С. 45.

Elena B. Nagieva, *St. Petersburg State University*

**THE PREDICTABILITY OF THE SUBJECT-THEMATIC CONTENT
OF THE PUBLIC LECTURE'S TEXT**

The article deals with the genre of public lectures and special characteristics of its' subject-thematic predictability. The predictability of semantic elements of lectures in accordance with their title is settled down and verified by the experimental evidence. Depending on the title there are denotative and mental components of lecture representing its general semantic composition. This makes it possible to forecast the use of various semantic models of lectures in respect to one or another communicative situation.

Keywords: public lecture, speech genre, frame, linguistic forecasting, subject-thematic content.

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

МЕТАФОРЫ В ПОЭТИЧЕСКОМ ВИДЕОКЛИПЕ

В статье анализируются эстетические и прагматические составляющие нового вида художественной практики — видеопэзии. Синтез различных видов искусств реализуется в концептуально завершенном видеоклипе. Возрастающая популярность и возможности видеопэзии требуют создания новых подходов в оценке структуры и типологии поэтических видеоклипов.

Ключевые слова: видеопэзия, поэтический видеоклип, визуальная метафора, видеоряд, структура, репрезентация.

Видеопэзия приобретает в последнее время большую популярность — появляются сетевые ресурсы, полностью посвященные видеопэзии, проводятся конкурсы и фестивали, освещающие наиболее яркие артефакты. Аудиовизуальное представление поэтического текста органично для современного клипового сознания, поэтому поэтический видеоклип может стать эффективным способом представления современной поэзии в многообразии ее визуальных форм на уроке русского языка как иностранного. Презентация поэтического видеоклипа в учебных целях предполагает выявление комплексной стилистики, основанной на взаимодействии выразительных средств поэтического текста, видеоряда и звукового сопровождения. Работа с поэтическим видеоклипом в иностранной аудитории дает новые возможности обучения студентов чтению видеоряда как особого текста, содержащего визуальные метафоры, и формирует аргументированное мнение о художественных возможностях такой формы репрезентации.

Поэтический видеоклип представляет собой короткий фильм, в котором медийная репрезентация имеет собственный эстетический потенциал в интерпретации поэтического высказывания. Видеокадры, сопровождающие стихи, могут быть документальными, игровыми, анимационными, дигитальными или составлять комбинацию разных видов. Синтез поэтического текста, видеоряда и музыкального фона образует метафоры разного уровня.

В цифровой поэзии текстовый и визуальный ряды совмещены в одно действие, так как такой видеоклип представлен собственно литературным текстом, постоянно изменяющимся с помощью анимации букв и слов на экране, что придает тексту дополнительные временные, пространственные и интерактивные характеристики. Особенно наглядный и интересный пример такой *poetica anima* представляет собой поэма «Свалка» Елены Кацюбы¹. По своему графическому оформлению поэма вписывается в традицию авангарда. Черный квадрат, на фоне которого кружатся и исчезают языковые узоры, представляет собой метафорическую отсылку к знаменитому черному квадрату Казимира Малевича, который считал его семантическим ступком всего потенциального смысла. В поэме Кацюбы слово-заглавие «Свалка» преобразуется в самые разные семантические комбинации: «ас и слава», «скала и лава», «лав и ласка», связанные паронимией. Интерактивное участие в таком действии не предусмотрено, но читатель становится созерцателем автоматических трансформаций, моделирующих в игровой форме порождение поэтической речи из немоты.

В видеоклипах, содержащих визуальную интерпретацию поэтического текста, сюжет видеоряда связывается со стихотворением на уровне свободных ассоциаций, внося в поэтическую образность дополнительные смыслы. Клип может содержать иные реалии, нежели описанные в стихе, но при этом видеоряд и поэтический текст воспринимаются как органичное целое. Так, в черно-белом видеоклипе М. Амелина «Кукушка»² представлены авторское чтение, механическая мультипликация, документальные кадры и музыкальное сопровождение. Основная тема стихотворения — время: «Мне тридцать лет, а кажется, что триста...». Метафоры видеоряда ассоциативно дополняют поэтический текст. Благодаря видеометафоре — механической кукушке, живущей в часах — клип получил свое название. В стихотворении есть мотив трагического самоощущения и метаний героя: *Единство полуптицы-полузмея, / то снизу вверх мечусь, то сверху вниз, / летая плохо, ползать не умея, / не зная, что на воздухе повис*. Финальный видеоряд показывает фрагмент старой документальной съемки — падение человека с Эйфелевой башни. Видеометафора аккумулирует метаописательный смысл — летящий человек трансформируется в контур, затем в чернила, падающие на лист бумаги.

Наиболее эффективным способом установления связей видеоряда и поэтического текста является поиск параллелизмов. В клипе «Золотая орда» Алексея Ушакова³ метафорически обозначено присутствие автора,

разрываемого противоречиями в агрессивном мегаполисе: представлено лишь пол-лица автора, читающего текст. Видеоряд выстраивает параллелизм с поэтической темой, перемежая исторические картины нашествия орды и вид толпы на московских улицах. Каждая строка ритмически отмечена звуком — щелчком снимающего фотоаппарата. Клип заканчивается словами, перефразирующими известную песню о Москве: *Пролетим вороной кобылицей / и исчезнешь в ночи без следа, / дорогая моя столица, / Золотая моя Орда*. Этот текстуальный финал поддержан двойной видео-метафорой финальности — показан атомный взрыв и сигнал окончания телепередачи с полосами и шумовым эффектом.

Выразительный видеоряд с музыкальным сопровождением доминирует над содержанием поэтического текста, что демонстрирует клип «Комбайн» Сергея Зхуса⁴. Здесь иронически совмещен абсурдистский текст «Средь протоплазмы неба из Тамбова комбайны островерхие летят...» с трагической музыкой и видеорядом, заимствованным из компьютерных игр — крупные планы показывают огонь, танк, анимационное лицо солдата, читающего текст, розу, выпадающую из фантастического летательного аппарата и прорастающую на земле. Видеоряд выполнен в эстетике милитаризации и механизации повседневности. В конце клипа мы видим солдата с розой на фоне звука ускоряющегося поезда и возникающей знакомой мелодии «Прилетит вдруг волшебник», представленной хорovým пением, переходящим с ускорением от трагических басов к веселым детским голосам. В этом варианте музыкальное сопровождение играет роль эмоционального регистра, благодаря которому весь клип, поначалу воспринимающийся как трагическое смысловое целое, в его конце проявляет иронию абсурда.

Самыми распространенными поэтическими клипами являются иллюстративные клипы, в центре видеоряда которых представлен автор-чтец. В данном случае сложно отличить видеопозеию от обычной видеозаписи чтения стихов. Однако авторское чтение имеет свое интерпретационное поле, заданное присутствием поэта как такового в пространстве звучания его собственного текста. Авторское чтение обладает большой силой интимизации. Интонация, тембр голоса в этом случае передает эмоциональное переживание собственной истории. Использование приемов документального кино и фотографий в таком видеоклипе дополняет представление об историческом времени в биографическом или хроникальном модусе. Так, авторское чтение Б. Пастернаком стихотворения «Гамлет»⁵, где видеоряд образуют документальные фрагменты выступлений автора,

выводит на первый план автобиографичность и подчеркивает общность литературных и библейских метафор с рассказом о неотвратимости трагической судьбы поэта. В стихотворении лирический герой представлен прямой речью, поэтому в исполнении любого чтеца возникает определенная интимизация поэтической темы и предполагается проекция в его собственную судьбу, при этом личность исполнителя задает масштаб соответствий. Так, в видеоклипе, где это же стихотворение исполняет В. Высоцкий⁶, актуализируются индивидуальные интерпретационные акценты. Исполнение стихотворения под аккомпанемент гитары в качестве эпиграфа к спектаклю «Гамлет», в котором Высоцкий играл главную роль, документальные фотографии с его концертов и изображение мемориальной доски на доме, где он жил, становятся визуальными конкретизаторами поэтических метафор в отношении судьбы известного актера и автора-исполнителя песен.

Иной тип документального видеоклипа основан на совмещении современного видеоряда с чтением стихотворения, посвященному иному времени. При этом визуальный ряд актуализирует тему времени в качестве художественной проекции поэтического текста на современность. Так, клип режиссера Кирилла Серебренникова⁷ интерпретирует стихотворение Иосифа Бродского «Конец прекрасной эпохи», созданное в 1969 году. В этом клипе Кирилл Серебренников сам читает стихотворение, совершая прогулку по родному городу Ростову-на-Дону, представленному как некий анонимный и обобщенный город, и снимая на видеокамеру обыденную жизнь.

В теме стихотворения «Конец прекрасной эпохи» иронически переосмысливается конец Belle Époque, формулы, которая появилась после первой мировой войны по контрасту с её травматическим опытом. В стихотворении И. Бродского отражено взаимодействие времени бытования героя и мифопоэтического времени, время физического существования и масштабный охват истории. Иронический взгляд поэта на окружающий мир тесно связан с кризисным восприятием действительности как хаоса, разрушающего систему ценностей.

Организирующим началом композиции стихотворения становится бытовой сюжет — выход из дома лирического героя, который спускается за вечерней газетой, размышляя о времени и пространстве, затем читает газету, наливает кагор и чешет кота, продолжая думать о губительности времени. В клипе, в целом, повторен стихотворный сюжет бытового действия — движения героя. Можно сказать, что здесь проявлено отношение к поэтическому тексту как к сценарию.

Метафора *и пространство торчит преysкурантом* визуально акцентирована в клипе — по обеим сторонам улицы видны вывески магазинов. Буквальное воплощение метафоры представлено товарами и маркировано ценниками. Так, в зоомагазине под аквариумом с рыбками висит этикетка с названием товара «Жив. Золотая рыбка — 300 рублей», которая приобретает гротескно-ироническую оценку. Поэтическая метафора проецируется на предметный видеоряд, деметафоризируясь: *Только рыбы в морях знают цену свободе; но их / немота вынуждает нас как бы к созданию своих / этикеток и касс*. Море в клипе метонимически представлено стеклянным аквариумом с золотыми рыбками, на котором указана цена не свободы, а перемещения из магазина в домашний аквариум. Видеоряд формирует смысловой параллелизм: *стены тюрем* у Бродского — стекло клеток и аквариумов в зоомагазине.

Если в поэтическом тексте поэт объявляет себя послем между *второсортной державой* и миром поэзии, то режиссер и исполнитель стихов в видеоклипе тоже принимает на себя функции посредника, медиума между поэтическим текстом и окружающим его пространством. Читением стихотворения Бродского он транслирует поэтическую память культуры, а его взгляд на бессобытийную повседневность создает параллелизм с поэтическими метафорами. Но в окружающем его пространстве есть еще один пародийный посредник-медиум — это человек, выбирающий в разделе «Русские песни» шансон Михаила Круга «Девочка-пай». Этот человек поет, считывая текст с монитора, становясь при этом посредником между каталогом караоке-бара и музыкальным автоматом, который, в свою очередь, механически воспроизводит строчки песни и изображение — рекламные розы и замок в горах.

Оппозиция «метафорическое / непосредственное» нейтрализуется в этом клипе за счет проекции поэтического текста на фрагменты документального видеоряда, при этом происходит деметафоризация или рефигурация поэтической метафоры, актуализирующая ее метонимические компоненты. Документальные съемки вписывают поэзию в рутинный быт, в результате чего создается ироническая полифония и новые визуальные метафоры тупика, механистичности жизни, цены свободы. При этом документальный видеоряд обращен, в большей степени, к бытовому сознанию зрителя и бытовой конкретности, в отличие от поэтического текста, насыщенного метафорами обобщенно-метафизического плана.

Обращение к поэтическому видеоклипу на занятиях в иностранной аудитории соответствует многоаспектному подходу в преподавании РКИ.

Анализ визуальных метафор в комплексной стилистике поэтического видеоклипа с учетом взаимодействия выразительных средств поэтического текста и видеоряда способствует пониманию ассоциативных связей в интермедиальной художественной образности. Образная система видеоизображений актуализирует тематические и мотивные компоненты текста и является не только способом репрезентации, но и интерпретации, которая выявляет метатекстовые коды и создает внетекстовые ассоциативно-смысловые связи.

Примечания

- ¹ Кацуба Е. Свалка. URL: <http://flashpoetry.narod.ru/>
- ² Амелин М. Кукушка. URL: <http://videopojezija.ru/video/kukushka>
- ³ Ушаков А. Золотая орда. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=HREtAyUWJqI>
- ⁴ Зхуз С. Среди протоплазмы неба над Тамбовом... URL: <http://motherhelp.info/online-hd-720/171195525-10138236/>
- ⁵ Пастернак Б. Гамлет. URL: <https://my.mail.ru/mail/kroha52/video/1524/5756.html>
- ⁶ Высоцкий В. Пастернак Б. Гамлет. URL: https://www.youtube.com/watch?v=s5lIG2hnIZs&list=PLirQk_pzO5mqXF1-EehhdxoifK6KMIkgL
- ⁷ Серебрянников К. Бродский И. Конец прекрасной эпохи. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zNMSyrAR4d4>

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

METAPHORS IN THE POETIC VIDEO CLIP

In article are analyzed esthetic and pragmatological components of a new type of art practice — video poetry. Synthesis of different types of arts gives the chance to show new forms of the poetry. Also in article are presented the structure and typology of videoclips.

Keywords: video poetry, videoclip, audiovisualization, visual metaphor, video series, structure, representation.

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

СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ ПОЛИКОДОВОГО ТЕКСТА

В статье рассматриваются стратегии чтения поликодового текста. На примере журнального разворота демонстрируются возможности чтения взаимодополняющих текстов на странице журнала. На основе жанровой типологии текстов выделяются комбинации сочетания текстов на журнальной полосе.

Ключевые слова: поликодовый текст, стратегии чтения, журнальный разворот, типы текстов.

Традиционно поликодовый текст в лингвистике понимается как текст, в котором «сообщение закодировано семиотически разнородными средствами — вербальным и невербальным компонентами, объединение которых представляет собой определенную структуру, характеризующуюся проявлением взаимозависимости составляющих как в содержательном, так и в формальном аспектах»¹. Как правило, поликодовыми признаются тексты, соединяющие в себе вербальный и невербальный (например, фотографии) коды. В. И. Коньков считает, что «в том или ином смысле любой печатный текст является поликодовым», т. к. все элементы оформления печатного текста (размер шрифта, длина строки в столбце в газетном тексте, расположение текста на полосе, врезки) имеют знаковый характер². С другой стороны, под кодом понимается «инструмент проникновения в смысл текста и средство кодировки и репрезентации этого смысла», т. е. «правила порождения текста в пределах определенного дискурса, принятые в данную историческую эпоху для отражения определенной тематики и/или идеологии»³. С этой точки зрения, поликодовым можно считать текст, содержащий в себе разножанровые тексты.

Примером такого разножанрового (разнодискурсного) текста является журнальный разворот. Журнальный разворот это своеобразный поликодовый текст, состоящий из вербальных и невербальных текстов разных жанров, связанных одной темой / проблемой и составляющих единое целое. Как правило, один текст журнального разворота является основным,

а остальные дополнительными, однако последовательность восприятия их читателями может быть разной. В целом журнальный разворот является особым рода поликодовым текстом со множеством входов. Таким входом для читателя может быть как основной, так и дополнительный текст, а также часть текста (заголовок, подзаголовок, врезка) или фотография с комментарием, график, схема, рисунок. Таким образом, для интерпретации целого читатель может воспользоваться разными кодами. Такими кодами для него будут жанровые разновидности расположенных на журнальном развороте текстов.

Для разворотов журналов «Огонек» и «Русский репортер» типичны следующие комбинации жанров: основной текст — интервью-портрет, дополнительный — информационный жанр (биография); основной текст — интервью со специалистом в какой-либо области, дополнительный текст — мнение эксперта; основной текст — информативное интервью с ученым, дополнительный текст — схема-объяснение. При линейном восприятии журнального разворота отношения между текстами строятся обычно по принципу расширения диктальной или модальной информации основного текста. Однако последовательность чтения этих текстов может быть изменена читателем. Ученые предполагают, что «новые тексты предполагают также новые способы чтения, репрезентации и концептуализации»⁴.

Поликодовые тексты в преподавании русского языка как иностранного представляют особый интерес. Они дают большие возможности для развития критического мышления, т. к. представляют информацию в «раскомплектованном» виде, информацию, которая требует от читателя аналитических способностей для понимания смысла поликодового текста. При этом информация дополнительного текста может послужить «входом» в основной текст.

В журнальном развороте можно выделить следующие типичные комбинации типов (жанров) текста.

1. Повествовательный + повествовательный. Основной текст представляет собой рассказ от первого лица (в интервью), дополнительный — биографию человека. Примером может послужить интервью с композитором О. Н. Каравайчуком «Гениальная песня для помидора». Если начать чтение с биографии композитора, то можно узнать удивительные факты:

«Олег Николаевич Каравайчук ... С 1945 по 1951 год учился в Ленинградской государственной консерватории по классу фортепиано. Одна из известных историй — про то, как Каравайчук отказался играть тарификационной комиссии, собравшейся на слушание его сочинений, взял аккорд и исчез, в итоге так и не получив диплом»; «Еще один факт из биографии Каравайчука — не согласившись с небольшими изме-

нениями в балете „Клоп“, Каравайчук отказался от авторства и велел подписать сочинение Отказовым — именно эта фамилия и значится в партитуре до сих пор»⁵.

Данные факты требуют объяснения мотивов поведения героя, которые можно найти в основном тексте.

2. Описательный текст с элементами оценки + мнение. Основной текст — описание положения дел в какой-то области и оценка перспектив развития, дополнительные тексты — альтернативная оценка от 1 л., мнение эксперта, графики, иллюстрирующие положение дел. Рассмотрим материал «Роскошная экономия»⁶ о будущем мировой и российской автомобильной индустрии (Огонек. 2016. № 1–2). «Входом» в основной текст может служить любой из дополнительных текстов или график. Так, можно начать с анализа графика, отражающего продажи автомобилей в 2015 году в разных странах. Данный график является аргументом в доказательстве тезиса о том, что будет продаваться из новинок авторынка в той или иной стране.

3. Аргументативный + дополнительные аргументы или контраргументы. Основной текст может представлять собой статью или интервью с профессионалом, в котором будет доказываться определенный тезис, а дополнительные тексты будут являться по отношению к основному аргументом или контраргументом, на основании которых читатель может занять по отношению к основному тексту определенную позицию (согласиться или не согласиться с утверждением автора). Так, журнальный разворот «Огонька» (2016, № 1–2) содержит интервью «Это мир непубличных людей» с директором Лаборатории методологии социологических исследований РАНХиГ Дм. Рогозиным и рубрику «Прямая речь», включающую цитаты из книги «Российский чиновник». Утверждения Дм. Рогозина о природе российских чиновников находят свое подтверждение в рубрике «Прямая речь». Ср.:

Дм. Рогозин (интервью): Чиновник не просто на работе, он на службе. Поэтому он гораздо ближе к военным (...). И так они себя и воспринимают — не как наемных работников, а как членов определенной иерархической структуры. (...) Описывают они свое состояние речевыми конструкциями, которые у обычного гражданина вызывают стойкое отторжение в силу неуместного пафоса по отношению к обычной канцелярской работе;

Чиновник (цитаты из книги): Человеку свойственно гордиться какими-то поступками. Неблаговидность поступка в том, что он взял взятку, а достоинство в том, что он решил вопрос. (...) нельзя решать вопрос ради того, чтобы отчитаться о его решении. А решая вопрос, надо, первое, сделать так, чтобы никто не пострадал и чтобы стало лучше, и второе, решать его таким образом, чтобы уже больше не возвращаться к этому вопросу⁷.

4. Объяснительный + описательно-систематизирующий. Основной текст объясняет суть сделанного открытия, а дополнительный текст (график, таблица) позволяет понять место данного открытия в ряду других открытий. Такой тип соотношения текстов в журнальном развороте демонстрирует материал «Мы подходим к границам материи» об открытии новых элементов в периодической системе Менделеева⁸.

5. Инструктивный + дополнительная информация информативно-го или оценочного характера. Основной текст представляет собой совет, рекомендацию, а дополнительный — информацию о товаре, что характерно для рекламных материалов.

Мы представили наиболее типичные комбинации вербальных текстов на страницах журнального разворота. Тексты, представленные на журнальном развороте, дают преподавателю РКИ возможность отработать такие аналитические стратегии чтения, как прогнозирование развития событий (по графику) и сравнение с прогнозом эксперта, представленным в основном тексте; выделение интересного факта биографии (в дополнительном тексте) и подтверждение случайности/неслучайности поступка героя в основном тексте; анализ таблицы, вычленение в ней новой актуальной информации и расширение этой информации фактами из основного текста; формулировка мнения эксперта (из дополнительного текста) и сравнение ее с положениями основного текста. Подобные задания на извлечение, сравнение и интерпретацию смыслов из разных текстов, объединенных одной темой/проблемой, будут способствовать формированию аналитической стратегии чтения.

Примечания

¹ Орлова Т. Г. Поликодовый текст // Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской. М., 1998. С. 156–157.

² Коньков В. И. Печатный текст в аспекте поликодовости // Медиа в современном мире. 55-е Петербургские чтения. Тезисы Междунар. науч. форума 21–22 апреля 2016 г. / Отв. ред. В. В. Васильева. СПб., 2016. URL: <http://jf.spbu.ru/conference/6081.html>

³ Панченко Н. В. Поликодовость vs. полидискурсивность // Медиа в современном мире. 55-е Петербургские чтения. Тезисы Междунар. науч. форума 21–22 апреля 2016 г. / Отв. ред. В. В. Васильева. СПб., 2016. URL: <http://jf.spbu.ru/conference/6081.html>

⁴ Сонин А. Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления // Вопросы языкознания. 2005. № 6. С. 116.

⁵ Русский репортер. 2016. № 1–2.

⁶ URL: <http://journal-off.info/society-journal/22786-ogonek-1-2-yanvar-2016.html>

⁷ Там же.

⁸ Там же.

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

READING STRATEGY OF POLYCODE TEXTS

The article discusses the strategy of reading of a polycode text. On example of two magazine pages (odd and even) we demonstrate the abilities of reading of complementary texts, and, on the basis of typology of text genres, give the possible text combinations within one-panel magazine strip.

Keywords: polycode text, reading strategy, two magazine pages (odd and even), types of texts.

Реброва Ирина Витальевна
Зальцбургский государственный университет (Австрия)
irina.rebrova@sbg.ac.at

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОЙ ТИП РЕЧИ
ОПИСАНИЕ ПРОСТРАНСТВА
В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ
(ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ
И ЖАНРОВО-СТИЛЕВЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ)**

В статье рассматривается универсальная типологическая модель ФСТР *описание пространства: детерминант (=Тема) / Сказуемое — Подлежащее (=Рема)* и её модификация в публицистическом тексте. Выявляются особенности усложнения фреймовой модели на языковом, текстовом и ментальном уровнях в различных жанрах публицистического стиля.

Ключевые слова: текст, функционально-смысловой тип речи, речевой жанр, тема, рема.

Функционально-смысловой тип речи (ФСТР) *описание*, как и ФСТР *повествование* и *рассуждение*, представляет собой монологический речевой жанр высокого уровня абстракции¹, обладающий определёнными типологическими свойствами и существующий как в изолированном виде (первичные (простые) речевые жанры), так и в составе текстовых единиц высшего порядка преимущественно монологического характера (вторичные (сложные) речевые жанры)².

Описание пространства, интерьера и портрета встречается в жанрах различных функциональных стилей. Обращение к жанровому своеобразию публицистики представляет особый интерес для анализа, так как проявление в публицистическом стиле личностного компонента затрудняет выявление типовой модели. «Публицистическое сообщение — это персонифицированное сообщение»³, которое отодвигает типологические универсалии на второй план, выдвигая на первый — образ автора.

Типология публицистического текста может быть рассмотрена с позиции получателя сообщения, который при декодировании должен воспри-

Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ (№ 13–04–00439)

нять и расшифровать личное мнение создателя конкретного публицистического жанра. Ср.: «Современная публицистика ещё больше расширила „авторское право“ журналиста на прямое личное присутствие, на выражение психологически окрашенного мнения, что очень важно в плане восприятия»⁴. В то же время при восприятии концептуально значимыми оказываются типологические универсалии, которые скрепляют жанры публицистического стиля. Эти универсальные модели важны и при порождении текста адресантом в любом подстиле публицистики с его жанровой спецификой.

Исследователи отмечают, что «информативный подстиль публицистики (например, в жанрах заметки, корреспонденции) больше опирается на структуру описания, жанры информативно-воздействующего плана (например, репортаж, очерк) — на повествование. Возможны и нетипичные решения. Для аналитической публицистики (жанр статьи) наиболее важно рассуждение»⁵.

Гипотетически можно предположить, что такой ФСТР как *описание*, характерный для всех подстилей публицистического стиля и концептуально значимый для реализации таких функций публицистики, как воздействие и информация, содержит фреймовую модель, скрепляющую различные жанры публицистического стиля и позволяющую найти ответ на «нетипичные решения», отмеченные учёными.

Цель статьи — выявить на примере ФСТР *описание пространства* фреймовую модель первичного речевого жанра, рассмотреть усложнение этой модели во вторичных речевых жанрах в структуре целого текста; представить внетекстовые знания, стоящие за типологическими универсалиями публицистического текста.

Для выявления универсальной модели тексты анализируются по следующей схеме: «от общих жанрово-стилистических особенностей — к языковому/речевому наполнению», «грамматическим конструкциям». Следовательно, используется конструктивистский подход, «грамматика конструкций»⁶, и реализуется её главный принцип, «который состоит в том, что в каждом таком «сплаве» всего со всем главное — это значение целого»⁷.

Рассмотрим конкретные жанры публицистического стиля и начнём с информативных текстов, в которых авторское начало проявляется в наименьшей степени.

А. Информационный блог и прогноз погоды.

В субботу, в Москве: Стояла плохая погода...⁸; На улицах / будет сыкотно и сыро⁹ (жирным шрифтом выделяются детерминанты. — И. Р.)

В данных примерах ФСТР *описание* состоит из двух бытийных предложений. Первое предложение с темой и нерасчлѐнной ремой: **Детерминант (Дт) = Тема (Т), / Рема (Р) = С (сказуемое) — П (подлежащее)** и второе предложение с обстоятельственным детерминантом и качественной ремой *сыро и слякотно*: **Дт = (Т) / (Р) = С**. Детерминант с обстоятельственным значением *на улицах* указывает на границы описания.

Уже при беглом сравнении становится очевидно, что информативные жанры отражают общий опыт и знания человека на природные и погодные условия окружающего мира. Эти знания включены в классическую универсалию данного типа изложения информации, равную пропозиции (диктумному содержанию) и предстающую как классическая фреймовая модель: **детерминант (Тема) / Сказуемое — Подлежащее (Рема)**. Эта модель имеет две линии реализации: *введение в тему* (погода) и *её развитие, характеристика* (ситуация на улице). Таким образом, опыт, полученный в результате познания действительности и хранящийся в сознании, «узнаётся» уже в простых речевых жанрах и интерпретируются адресатом в вербализованном виде в составе всего ФСТР при его целостном восприятии.

Для дальнейшего расширения наших представлений о модели *описание пространства*, в том числе её интерпретирующем потенциале, обратимся к другим жанрам публицистического стиля, которые отличаются от информативных по линии усложнения авторского начала.

Б. Газетная статья.

Шаманы прибыли раньше МЧС

На Ольхоне, со всех сторон окружённом чистой байкальской водой, нет асфальта — совсем. Есть грунтовки, бегущие через реликтовые степи, холмы, светлые сосновые и лиственничные леса. Грунтовки пылят — дождей на острове почти не бывает. Этот год — особенно сухой, пересохли почти все немногочисленные реки и озера¹⁰.

В данном описании, построенном по модели **где? находится/есть что?**, сначала вводится место, где происходит действие, обозначенное обстоятельственным детерминантом: *на Ольхоне*, затем этот объект окружающего мира получает разработку через его характеристики.

ФСТР *описание* Ольхона содержит основную модель **Дт—С—П** (негативный эквивалент в значении ‘отсутствие чего-л.’) и языковой репертуар единиц, входящих в прототип, формирующих диктумное содержание и включающих: а) глаголы, слова наличия/отсутствия: *есть, нет, не бывать*; б) существительные, называющие предмет (картины природы

и окружающего мира, которые можно охватить взглядом): *Ольхон, вода, степи, холмы, леса, грунтовка, дожди, речки и озёра*; в) прилагательные в атрибутивном употреблении, уточняющие существительные: *байкальский, сосновые и лиственничные* и г) прилагательные, обозначающие качественные характеристики: *чистейшая, светлые, особенно сухой, немногочисленный*. Эти же лексемы могут входить в состав другого жанра публицистики, например очерка, в котором также могут описываться пейзажные красоты острова.

Дальнейшее рассмотрение лексических единиц свидетельствует об их особых коннотациях в структуре всего фрагмента описания Ольхона и о приобретении ими оценочного значения именно в жанре газетной статьи. Ср.:

- а) сочетание *реликтовые степи*, включённое в состав причастного оборота, (второстепенная рема): *На Ольхоне, со всех сторон окружённом чистейшей байкальской водой; грунтовки, бегущие через реликтовые степи, холмы, светлые сосновые и лиственничные леса*;
- б) качественные и относительные прилагательные, входящие не только в диктум, но и в модус: *светлые сосновые лиственничные (леса), чистейшая байкальская вода*;
- в) маркеры, несущие важную смысловую оценочную нагрузку: ***особенно сухой, почти все немногочисленные***;
- г) конструкции с инверсией: *нет асфальта — совсем; дождей (рема) на острове почти не бывает*;
- д) повторы: *грунтовка*.

Усложнение текста по линии характеристики объектов, с одной стороны, служит для передачи красоты острова, его уникальности (*реликтовые, чистейшая*), а с другой — расширяет общую проблематику и усиливает трагедию вокруг этого заповедного места. Уже сам заголовок статьи выявляет авторскую негативную оценку, которая формируется в структуре целого жанра газетной статьи, и создаёт особое отношение к ситуации с лесными пожарами на острове: *«Шаманы прибыли раньше МЧС»*. Таким образом ФСТР *описание пространства* усиливает оценочное суждение автора текста о действиях МЧС и о поступках жителей Ольхона, которые первыми обнаружили пожар на острове.

Учёт грамматических конструкций, конструктивистский подход, объясняет вхождение ФСТР *описание пространства* не в очерк, посвящённый красоте острова Ольхон, а в критическую статью с оценкой ситуации с лесными пожарами и проливает свет на амбивалентность конструкций с качественным значением, приобретающих именно в структуре вторичного жанра социальную оценочность. Следовательно, в границах **вторичного жанра** при восприятии целого текста расширяются возможности

интерпретации фреймовой модели адресатом. Для подтверждения данного утверждения рассмотрим рекламный текст, строящийся по иным жанровым канонам.

В. Текст рекламного характера.

О Петергофе

Посетите это место, и вы увидите эти прекрасные места своими глазами. С моря открывается восхитительная панорама на Петергоф. На краю природной 16-ти метровой террасы возвышается Большой дворец необыкновенной красоты, а перед ним Большой каскад, переливающийся золотом. Мощные, взмывающие вверх фонтаны захватывают дух. Посмотрите, как Большой каскад переходит в море с помощью Морского канала. Этот канал делит Нижний парк на «Западную» и «Восточную» части. Восточная часть богата дворцом Монплеизир, каскадом «Шахматная Гора», «Римскими фонтанами», фонтанами-шутихами. Западная же часть порадует посетителей расположенным здесь навильоном Эрмитажа и дворцом Марли, а также каскадом «Золотая гора» и «Менажерными» фонтанами»¹¹ (жирным шрифтом выделены пространственные объекты. — И. Р.).

Данный ФСТР содержит описание *Петергофа*, пригорода Петербурга. Петергоф — «область бытия — фрагмент мира» (Н. Д. Арутюнова), в пространстве которого наличествуют объекты культуры: мировые достопримечательности. Эти объекты можно представить как цепочку номинаций с **гиперонимом**: *место Петергоф*, который включает следующие **гипонимы**: *места*, составляющие экскурсионное пространство: *панорама на Петергоф — Большой Дворец — Большой Каскад — фонтаны — море — Морской канал — Нижний парк*: а) *западная часть (навильон Эрмитажа и дворец Марли, каскад «Золотая гора», «Менажерные фонтаны»)* и б) *восточная часть (Дворец Монплеизир, каскад «Шахматная гора», «Римские фонтаны», фонтаны-шутихи)*.

Внутри этого пространства выделяются группы: *Большой Дворец — Большой Каскад (фонтаны — море — морской канал), Нижний парк (Западная и Восточная часть)*. *Западная и Восточная часть* также формируют самостоятельные подгруппы с теми достопримечательностями, которые последовательно попадают в фокус наблюдения потенциального читателя/посетителя.

Эти объекты очерчиваются в определенных границах, которые на языковом уровне эксплицированы детерминантом с обстоятельственным значением: *откуда? С моря где?, На краю природной 16-ти метровой террасы; перед чем?* — твор. падежом с предлогом *перед ним* (передняя граница объекта). Другие границы восстанавливаются в структуре всего фрагмента и выражены лексически: *делит с помощью Морского канала, Нижний парк, Восточная часть, Западная часть*.

Объектам приписывается бытийное значение, вербализованное следующими глаголами: *возвышается, делит, переходит, открывается*, а также краткой формой прилагательного: *богата*. Данная лексика может быть исключена из фреймовой модели, так как разрабатывает детальную характеристику, концентрируя внимание наблюдателя на нюансах пространства: именно в одной части парка больше культурных объектов (*богата*), а в другой — памятники архитектуры открыты и для восприятия на фоне морской панорамы (*открывается*), в западной же части находятся интересные объекты (*порадуют*). Единственный глагол со значением местоположения *расположиться* дан в форме причастия и не включает дополнительных характеризующих значений объекта: *расположенным здесь павильоном Эрмитажа*.

Как показывают примеры, здесь сохраняется основная модель ФСТР *описание пространства*: Дт (Т) / С—П (Р): С *моря открывается панорама*. На **краю** *возвышается Большой дворец*, а также: П—С (Т / Р): *Этот канал делит Нижний парк на...*

Конструкции настоящего и будущего простого времени, формы императива: *посетите и посмотрите* переводят диалог с читателем в режим on-line и позволяют реализовать прагматические установки рекламного текста, а также развивают вторую событийную линию ФСТР *описание*: включение воспринимающего информацию субъекта (потенциального посетителя) в путешествие по Петергофу в очерченных границах: *своими глазами, открывается* (можно добавить *вам*), *захватывает дух* (предполагает *у вас*). Режим on-line усиливает визуальный ряд: изображение Большого дворца на туристическом сайте, переводящий вторичный речевой жанр (рекламу) в разряд поликодового текста, содержащего знаки разных семиотических систем.

Использование причастий в форме настоящего времени в конструкциях с однородными членами (в ряду с прилагательными) подчёркивает качественную характеристику объекта и его оценку, в то же время свидетельствует о восприятии достопримечательностей в коммуникативном режиме: *переливающийся золотом, мощные, взмывающие вверх; прекрасные, восхитительная*. Заключительный аккорд текста: *западная часть порадует посетителей*, включающий двусоставное предложение и демонстрирующий смену глагольного времени и режима повествования, не только содержит имплицитную положительную оценку описываемого объекта, но и служит его скрытой рекламой. Таким образом, ФСТР *описание пространства* в составе публицистического текста рекламного характера, сохраняет диктумное содержание, фреймовую модель, подчинён прагма-

тическим установкам вторичного жанра и включает оценочный модусный компонент. Здесь можно также говорить о своеобразной смысловой дву-сюжетности: информация о пригороде и виртуальное последовательное путешествие в определённых границах с оценкой увиденных объектов.

Г. Жанр — путешествие.

Описание как самостоятельный текст составляет основу жанра путешествий.

Карелия — страна озер

Карелия. Я знаю несколько языков, и поверьте, ни в одном из них нет слов, чтобы описать удивительную красоту этого места. Нетронутый северный край сочных зеленых лесов, тихих рассветов и белых ночей. Куда ни посмотри: везде реки перетекают в озера, а те — снова впадают в реки. Мы с друзьями ходили в Карелию на байдарках. И нам казалось, что есть в этом месте что-то необъяснимое, тайное, может быть даже мистическое. Видать, не случайно здесь жил Николай Константинович Рерих¹² (жирным шрифтом выделены объекты, наполняющие природное пространство. — И. Р.).

Но и здесь основная фреймовая модель остаётся прежней: **где? находится / есть что?** (свёртывается до номинативных предложений): *Карелия. Нетронутый северный край сочных зелёных лесов, тихих рассветов и белых ночей.* Во вторичный жанр активно включаются предложения — реакции на увиденное (эмоциональная оценка): *Куда ни посмотри; и нам казалось; видать, не случайно.* Приглашение читателя разделить эту оценку выражено формой императива: *поверьте.*

Языковые единицы со значением 'описание природы', формирующие пространственную фреймовую модель, расширяют свои коннотации, выходя за границы не только первичного, но и вторичного жанра. В данном фрагменте для оценки красот Карельского перешейка используется имя, отчество и фамилия известного представителя русской культуры: *Николая Константиновича Рериха*, что свидетельствует не только об особом уважении к этой личности, но и об авторитете этого человека, в том числе для оценки картин природы этого уголка России. Использование прецедентного имени также связано с адресатом и предполагает у отправителя и получателя текста наличие общих знаний, стоящих за именем *Рерих* и необходимых для выражения отношения к определённому географическому пространству.

Д. Очерки Василия Пескова (фрагменты).

«Открытие»

За селом Санское мы встретили двух ребяташек, одолевших на велосипедах немалый путь... Запивая хлеб молоком из солдатской фляги, они обсуждали своё пу-

тешество. Перебивая друг друга, ребяташки рассказали о поисках старого русла, о расспросах здешних людей — старожил, о дороге в пойме Оки, о переправе на пароме, о ночлеге у косарей, о норе, у которой бегали два лисёнка... Двое рассказчиков переживали радость открытий, цена которых не упадёт по мере того, как эти подростки будут взрослеть¹³ (жирным шрифтом выделен детерминант, а также объекты пространства — И. Р).

В этом фрагменте очерка использована модель с общим значением 'сообщение о некотором событии': *мы встретили...ребятишек; они запивая хлеб молоком, рассказывали; переживали радость открытия.* Данный фрагмент включает ФСТР описание пространства через рассказ мальчиков о пространственных объектах восприятия, которые в тексте представлены в предложном падеже, но по своему значению могут сведены к номинативным предложениям и трансформированы в конструкции, содержащие существительные в именительном падеже: *пойма Оки, переправа на пароме, ночлег у косарей, нора с лисятами.* Весь текст очерка приобретает эмоционально-оценочный характер, присущий публицистическому тексту, благодаря включению в этот фрагмент авторского комментария и впечатлений самих повествователей: *ребятишки одолели не-малый путь; рассказывали (о нём) перебивая друг друга.*

«Весна идёт»

Удивительный месяц март. В этом году в Москве несколько недель была открыта выставка картин Левитана. Я три раза на ней побывал. Запомнилась мысль: «Предположим, послали бы на Марс. Из живописных картин Земли можно было взять только одну. Какую бы взял? Не раздумываю: „Март“ Левитана»¹⁴ (жирным шрифтом выделены объекты пространства, необходимые для выявления фрейм-овой модели. — И. Р).

В композиции очерка приведённый пример — это последний абзац текста. Ответ автора, данный в прямой речи: *„Март“ Левитана*, заканчивает весь текст газетной публикации и позволяет читателю мысленно воссоздать этот пейзаж, выявляет основную фреймовую модель: **что? находится где?:** *Март (Весна) на картине Левитана*, которая экспонируется на выставке в Москве в этом году.

Очерк В. Пескова содержит фотографии и представляет собой поликодовый текст. Но автор очерка намеренно не включает в него репродукцию картины И. Левитана «Март», полагая, что это произведение известно адресату. Это суждение подтверждается тем, что картина Левитана сопровождает носителей русской культуры с детства, помещена в школьные хрестоматии и учебники. Описание полотна выражено вербальными средствами только на уровне названия картины, в большей степени

живописное произведение художника и существующие на ней пространственные объекты имплицированы в сознании автора и читателей, выводят их за границы очерка и обращены общим к знаниям. При восприятии целого текста упоминание об этой картине вызывает у адресата эмоциональную оценку и ассоциации, связанные с приходом весны.

Объекты природы и окружающего мира не только воссоздают в памяти произведения Левитана, но и включают значения, смыслы и символы, хранящиеся в культурной памяти, предполагают мысленное представление и узнавание (уже невербальное) объектов и явлений природы, изображённых на картине. Включение описания картины в жанр очерка выводит ФСТР *описание пространства* на ментальный уровень, апеллирует к когнитивным знаниям, общей пресуппозиции автора и читателя. Импликация картин природы сближает этот очерк с жанрами художественного стиля. Следовательно, ФСТР *описание пространства* может быть имплицирован в тексте, расширять основную фреймовую модель до визуального представления, а также давать возможность адресату осмыслить невербальную информацию в структуре целого текста.

Вхождение ФСТР в жанры более сложного уровня сохраняет базовую модель Дт—С—П / П—С, которая получает различные модификации в зависимости от коммуникативного задания автора и от специфики вторичного жанра. Игнорирование целеустановки адресанта и специфики вторичного жанра не позволит адресату декодировать текст.

Проанализированные жанры публицистического стиля свидетельствуют о сложности их порождения и восприятия, доказывают, что при создании текста «механизмов много, они не универсальны, а разнообразны; универсальны же — принципы, по которым они строятся»¹⁵. Принцип актуального членения и выявленная типологическая модель становится универсальной для всех жанров.

Итак, рассмотрение ФСТР *описание пространства* позволяет сделать вывод о том, что универсальная фреймовая модель: **детерминант (=Тема) / Сказуемое — Подлежащее (=Рема)** скрепляет все жанры публицистического стиля. Вторичные речевые жанры допускают порождение этой модели как некоей когнитивной пресуппозиции, которая складывается в результате жизненного опыта человека и владения им принципами организации речи, включающими определённое коммуникативное задание, в рамках которого продуцируется или воспринимается конкретный текст.

В составе сложного целого ФСТР *описание пространства* связан с категорией памяти, содержит смыслы, которые имплицированы не только

в тексте, но и в затекстовой действительности. Наличие импликаций и общих знаний позволяет говорить о выходе за пределы текста, о дискурсивном употреблении дескриптивных фрагментов.

Использование «грамматики конструкций» проливает свет на соотношение понятий: *речевой жанр — публицистический жанр — публицистический стиль — дискурс*, элементы которых взаимосвязаны не только **в системе, но и в структуре**. «Система — это рядоположение элементов, находящихся в каких-то соотношениях, а структура представляет собой внутреннее объединение в целое разных оболочек, которые, облекая одна другую, дают возможность проникнуть в глубину, в сущность и вместе тем, составляют внутреннее единство»¹⁶.

Усложнение выявленной фреймовой модели происходит по линии речевого жанра: «первичный-вторичный» при восприятии и интерпретации целого текста на языковом, текстовом и ментальном уровнях, которые тесно взаимосвязаны между собой и позволяют соединять несоединимое, проникать в смысл, включающий оценку дескриптивных фрагментов, а также обнаруживать внутреннее структурно-глубинное единство разных жанров публицистики.

Примечания

- ¹ Баранов А. Г. Когниотипичность текста. К проблеме уровней абстракции речевой деятельности // Жанры речи. Вып. 1. Саратов, 1997. С. 4–12; Рогова К. А. Типы текста как явления глубинного литературно-языкового уровня // Язык, литература, культура: актуальные проблемы изучения и преподавания: Сб. научных и научно-методических статей / Ред. кол. Л. П. Клобукова, Л. А. Дунаева и др. М., 2013. С. 6–12.
- ² Баранов А. Г. Указ. соч. С. 8.
- ³ Дунаева И. Ш. Публицистика // Эффективная коммуникация: история, теория, практика: Словарь-справочник / Отв. ред. М. И. Панов. М., 2005. С. 724.
- ⁴ Купина Н. А., Матвеева Т. В. Стилистика современного русского языка: учебник для бакалавров. М., 2013. С. 266.
- ⁵ Там же. С. 251.
- ⁶ Tomasello M. Constructing a language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge, 2003. P. 388.
- ⁷ Рахилина Е. В. Грамматика конструкций. М., 2010. С. 66.
- ⁸ В субботу в Москве: Стояла плохая погода. // О времени, о людях, о себе [блог]. 5 апр. 2016, 20.17. URL: <http://luvida.livejournal.com/1420917.html>
- ⁹ Горошкова Р. Новый год придет не один. С циклоном // Фонтанка.ру. URL: <http://www.fontanka.ru/2006/12/29/059/>
- ¹⁰ Бурская З. Шаманы прибыли раньше МЧС // Novayagazeta.ru. Вып. 81, 31 июл. 2015. URL: <http://www.novayagazeta.ru/society/69391.html>
- ¹¹ О Петергофе. URL: http://www.turizm.ru/russia/saint_petersburg/places/petergof/

- ¹² Путешествие души. Карелия. Блог путешественника. URL: <http://travelsoul.ru/tag/карелия/>
- ¹³ Песков В. М. Просёлки. М., 2007. С. 203.
- ¹⁴ Песков В. М. «Весна идёт...» // Комсомольская правда. 24.03.2011. URL: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:K10iuGBUIVkj:www.kp.ru/daily/25657.3/819397/+&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=ru>
- ¹⁵ Рахилина Е. В. Указ. соч. С. 66.
- ¹⁶ Виноградов В. В. Из истории изучения поэтики (20-е годы) // Известия АН. Сер. литературы и языка. 1975. Т. 34 (3). С. 265.

Irina V. Rebrova, *University of Salzburg (Austria)*

**THE FRAMEWORK MODEL IN THE FUNCTIONAL-CONTEXTUAL
TYPE OF SPEECH “DESCRIPTION OF SPACE” IN THE JOURNALISTIC GENRE:
THE TYPOLOGICAL UNIVERSALITY OF THE TEXT AND ITS MANIFESTATION
IN VARIOUS GENRES AND STYLES**

The article deals with the “Description of space”, including **determinant (theme) — predicate — subject (rheme)**, as a universal typological model and functional-contextual type of speech (FSTR), and investigates its modification in various styles and genres. Furthermore, it illustrates the characteristics of the framework model (on the level of speech, text and thought) in the various genres of journalistic texts.

Keywords: text, functional-contextual types of speech, speech genre, theme, rheme.

Самохвалова Лейла Джалаловна
Санкт-Петербургский государственный университет
leylasm2006@yandex.ru

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ
КАТЕГОРИИ ИНФОРМАТИВНОСТИ
В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ РЕКЛАМЫ НЕДВИЖИМОСТИ)**

Статья написана в аспекте лингвистического анализа текста, раскрывает особенности проявления категории информативности в рекламном тексте, зависимость этой категории (на содержательном, композиционном и языковом уровнях) от параметров жанровой разновидности, тематической направленности рекламного текста. Статья может быть интересна как филологам-теоретикам, так и практикам, обучающим русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: категория информативности/оценки, модус, диктум, жанровые разновидности, интенция, тема текста.

Информативность является одной из категорий, присущих любому тексту как «высшей коммуникативной единице»¹, «проявляется на фоне целого текста (его тематического и композиционного развертывания) в системе координат «автор — текст — читатель (слушатель)»². При этом в границах жанрово-стилевой принадлежности текста она может реализовываться по-разному: «может быть эксплицирована вербально и невербально, выражаться как линейно, так и нелинейно в зависимости от функционального стиля речи, речевого жанра и с учетом вхождения текста в определенное культурное пространство»³. Функциональный аспект категории информативности И. В. Реброва предлагает рассматривать в связи с фактором адресности — способности адресата к интерпретации заложенной в тексте многоуровневой информации: содержательно-фактуальной, содержательно-концептуальной, содержательно-подтекстовой⁴. Связь информативности с векторно-стилевой ориентацией текста подчеркивает, как сказано выше, зависимость реализации этой категории от жанра, обладающего устойчивой структурой. Последняя, в свою очередь, согласно наблюдениям К. А. Роговой, в сочетании с прагматической

задачей текста, «определяет отбор и организацию языковых средств, которые подвергаются здесь речевым преобразованиям, выполняя конкретное смысловое назначение и вписываясь в свое окружение»⁵.

Реклама — явление многожанровое, она относится к средствам массовой информации и коммуникации (СМИиК), представляет собой особым образом организованный поликодовый⁶, в другой терминологии — креолизованный⁷, текст, соединяющий вербальный и невербальный коды общения и совмещающий в себе черты различных «конструктивно-стилевых векторов»: «масс-медийности», «разговорности», «специализированной книжности» и «неспециализированной книжности»⁸. Текст рекламы предназначен для информирования массового адресата посредством различных кодов о реальных или вымышленных преимуществах рекламируемого объекта (или субъекта) с целью реализации императивно-воздействующей прагматической функции.

В рекламном тексте, таким образом, присутствуют «все составляющие понятия *информация*: информация о коде (о языке, на котором представлен текст), а также диктумная (о явлениях реальной или ментальной действительности) и модусная (отношение говорящего к сообщаемому), оценочная информация»⁹. Диктумная информация связывает рекламный текст с темой, объектом рекламирования, модусная — с оценкой этого объекта как имманентной составляющей рекламного текста, нацеленного на воздействие.

Особенность проявления категории информативности в рекламном тексте состоит в том, что она тесно связана с категорией оценочности, «переплетается» с ней, характер реализации информативности/оценочности в рекламном тексте зависит от его жанровой разновидности, тематической направленности.

Разнообразие тем рекламных текстов, условно объединенных в печатных и интернет-изданиях в тематические рубрики, определяется сферой предлагаемой рекламодателем услуги: реклама потребительских товаров, туристических маршрутов, медицинских препаратов, косметики, недвижимости, автомобилей, учреждений, компаний, общественных организаций и действ, концертных программ, персональная PR-реклама и мн. др. Экстралингвистическим набором социумно-ориентированных предпочтений массового адресата в рекламируемой сфере, которой посвящены тема и содержание рекламного текста, задаются его императивы, реализуемые благодаря включению в текст прагматически обусловленных языковых единиц и речевых построений, выполняющих функцию информации/оценки.

От тематической направленности рекламного текста зависят критерии его оценивания. Так, при рекламировании автомобилей экстралингвистическими параметрами, требующими наличия в тексте специфических информативно-оценочных включений, являются скорость, технические и «внешнеэстетические» характеристики, марка, модель; при рекламировании косметики — ее экологичность и эффективность; при рекламировании объектов недвижимости — местоположение объекта, наличие развитой инфраструктуры, строительные решения, комфортность, надежность компании-застройщика.

Темой, или связью рекламного текста с объектом рекламирования, определяется и его принадлежность к той или иной жанровой разновидности, что влияет на характером предъявления информации-оценки. Так, рекламе медикаментов, медуслуг, косметических товаров в большей мере присущ сложный аналитический жанр рекламного коллажа с расширенным и аргументированным способом предъявления информации со скрытой интенцией воздействия, в структуру такого жанра, помимо изобразительного кода, включены развернутые аргументирующие оценочно-информативные композиционно-речевые компоненты, представленные такими первичными речевыми жанрами, как сказ, диалог, экспертное заключение, опрос и пр.¹⁰ Для тематической сферы рекламы объектов недвижимости наиболее характерны речевые жанры рекламного объявления и собственно рекламы.

Разграничивать жанры рекламного объявления и собственно рекламы предлагает, в частности, В. В. Дементьев, он выделяет «жанр рекламы как один из жанров/типов рекламных объявлений» и «жанр рекламы как «рекламы»¹¹. *Жанр рекламного объявления* представляет собой оценочно-информативное извещение об объекте рекламирования с перечислением его положительных качеств, выраженных различными кодами — вербальным в сочетании с изобразительным (в печатной и Интернет-рекламе), вербальным в сочетании с аудиовизуальным (в ТВ-рекламе) и др. В жанре *собственно рекламы* доминирует оценочный слоган при минимизированной фактуальной составляющей.

Рассмотрим особенности проявления категории информативности на композиционном и языковом уровнях в присущих рекламе недвижимости жанровых разновидностях, обратившись к материалам периодического журнала «Дайджест недвижимости» (№ 095 за 2014 год), представленного печатной и электронной версиями¹². Журнал включает аналитику, прогнозы, рекламу объектов жилой недвижимости. Рекламные тексты из-

дания компактны, сопровождаются иллюстративным визуальным рядом, включающим логотип застройщика, фотографии объектов, имеют устойчивую жанровую структуру, характерную для каждой из вышеназванных жанровых разновидностей, определяющую, вместе с известной интенцией, характер отбора и функционирования средств языка.

На первом этапе рассмотрим способы проявления категории информативности в жанровой разновидности **собственно рекламы**. Данный жанр отличается наличием в его композиционной семантике двух речевых компонентов — фактуально-информативного блока, сообщающего о названии, предназначении объекта недвижимости и поддерживаемого визуальным кодом — логотипом застройщика, фоторядом, и обязательного модально-оценочного блока в виде слогана, одновременно содержащего информацию о специфике объекта. Например (фактуально-информативный блок выделен жирным курсивом):

«*Суханово-парк, жилой комплекс. Поселок, в котором живут счастливые люди!*»; «*Донской Олимп, жилой комплекс. Жилая классика, лучше которой нет. Квартиры бизнес-класса на Шаболовке*»; «*Wood house, жилой комплекс. Экостиль в „золотом треугольнике“*»; «*Жилой комплекс Мосфильмовский. Жизнь как в кино!*»; «*Коттеджный поселок Чилково-club. Альпийский стиль жизни в Подмосковье*» («Дайджест недвижимости», 2014, № 095).

Как мы видим, уже фактуально-информативный блок по сути является завуалированной рекламой, он содержит оценочные коннотации, имплицированные в номинациях жилых объектов: *Суханово-парк*; *Донской Олимп*; *Академия люкс*, пиар-номинация на английском языке *Wood house* (с одной стороны, экологично, с другой — престижно), *Чилково club* (читаем: для избранных). В фактуально-информативном блоке выстраивается номинативно-оценочный ряд *парк*, *Олимп*, *люкс*, *club* и др., представленный оценочными и ситуативно-оценочными лексемами, выполняющими скрытую воздействующую функцию.

Следовательно, фактуально-информативный композиционно-речевой компонент в жанре собственно рекламы недвижимости, за счет специфики употребления языковых единиц и их ситуативных приращений, имплицитно оценивает, включает содержательно-концептуальную, оценочную, информацию, заложенную адресантом, а также содержательно-подтекстовую, пресуппозиционную, опирающуюся на общественные предпочтения массового адресата и формирующую текстовые «выводные знания» (термин Е. С. Кубряковой)¹³ — побуждение к действию. Сошлемся на аналогичное мнение Е. А. Терпуговой, утверждающей, что пресуппо-

зация в рекламном тексте «маскируется под общеизвестный фонд представлений, подается как данность...» и выполняет ассертивную функцию, функцию воздействия¹⁴. При выборе языковых средств, вербализующих пресуппозицию, имплицитных выводные знания, адресант ориентируется на языковые маркеры, значимые для массового адресата в наши дни (*люкс, club, Олимп* — см. примеры выше).

Второй композиционный компонент речевого жанра собственно рекламы недвижимости представлен в «Дайджест недвижимости» рекламным слоганом, прагматическая функция которого состоит в положительном оценивании рекламируемого объекта (сближается с типом модальности *de dicto* как способом выражения оценки фразой, метафорическим высказыванием)¹⁵, в побуждении адресата к покупке («выводное знание»): *Поселок, в котором живут счастливые люди; Жилая классика, лучше которой нет; Жизнь как в кино; Альпийский стиль жизни в Подмосковье* (полный текст каждой рекламы представлен выше).

Содержательно-фактуальная информация оценочного слогана имплицитована, актуализируется содержательно-концептуальная и содержательно-подтекстовая информация оценочного характера. Направленность на «определенную меру прагматической (...) информации»¹⁶ повышает информативность/оценочность рекламного текста и также связана с его жанровой спецификой, в жанре собственно рекламы доминирует «интенсивный способ повышения информативности», когда процесс подачи информации-оценки в свернутом виде «происходит посредством использования более экономичных речевых средств»¹⁷ — «оценочная номинация плюс слоган», без особой детализации объекта.

В другом речевом жанре, характерном для рекламы недвижимости — **рекламном объявлении**, собственно оценочный речевой компонент (типа слогана в предыдущем жанре) как правило отсутствует, диктумная и модусная информация подаются дозировано, сжато, что обусловлено спецификой жанра рекламы, но при этом экстенсивно, с определенной долей «детализации изложения»¹⁸, ее оценки. Композиция этого жанра также представлена двумя композиционно-речевыми компонентами, первый из которых — номинация объекта с импликацией оценки, второй — его информативно-оценочная характеристика, реализованная первичным речевым жанром *описание объекта*¹⁹, в основе которого лежит коммуникативная модель «предмет и его признак». Признаки описываемого объекта рекламы, их детализация ориентированы на те параметры, которые определены экстралингвистически и связаны

с темой рекламного текста, системой предпочтений и оценок общества в этой области.

В жанре рекламного объявления оценочная информация выражена как правило в модальности *de re*, характерной для описательного типа текста, когда «модальность приписывает определённый признак вещи» и выражается с помощью оценочных прилагательных, существительных и др., характеризующих объект высказывания²⁰. Оценочная информация как бы «вкрапливается» в диктумный блок текста рекламного объявления. Например:

«Новый Зеленоград. Новый жилой район с отличной инфраструктурой, инновационные строительные решения и квартиры под чистовую отделку. Оригинальный ландшафт, комфорт и безопасность жителей»; «Элитный коттеджный поселок „Калужские усадьбы“. 9 км. от МКАД, крупный поселок закрытого типа на 44 коттеджа. Дома 380 м², 500 м², 800 м² на участках 12 и 24 сот. Все центральные коммуникации. Круглосуточная охрана. ИЖС. ФОК с бассейном 6-метровой глубины, комплекс социально-бытовых услуг, детская школа и школа искусств»; «„Наследие“, квартал на Преображенской. Премиум-класс по цене бизнеса. 3 минуты от метро. Квартиры от 49 кв. м. Детский сад. Закрытый двор. Торговая галерея» (Дайджест недвижимости, 2014, № 095).

Диктумная составляющая речевого жанра рекламного объявления раскрывает информацию, опирающуюся на значимые параметры оценивания объектов недвижимости и подчеркивающую его преимущества: расстояние от метро, наличие развитой инфраструктуры, метраж, строительные технологии, комфортность проживания и пр. Оценочная информация вкраплена в диктумную, характеризует ее опорные ключевые компоненты и выражена различными способами: с помощью существительных с оценочной семантикой (*премиум-класс, комфорт, безопасность*), прилагательных с положительной оценкой (*элитный, новый, оригинальный*); а также устойчивых словосочетаний «прил. + сущ.» (*закрытого типа*), «числ. + сущ. времени + сущ.-локатив» (*три минуты от метро*), которые в условиях контекста приобретают дополнительные коннотативные приращения, направленные на реализацию интенции.

Как показывают приведенные выше примеры, диктумная информация рекламного объявления сочетается с оценочной в силу специфики жанра рекламы (*с отличной инфраструктурой, инновационные строительные решения, премиум-класс по цене бизнеса* и др.).

В некоторых вариациях речевого жанра рекламного объявления, кроме характерной для него оценки по типу *de re*, встречается также метафоризированная фразовая оценка по типу *de dicto*: «Жилой комплекс Тойве

от ЮИТ ДОМ. Квартиры рядом с центром! *Дом вашей мечты!* Напротив парка! На берегу Охты!» (yitspb.ru). В данной разновидности рекламного объявления содержится также информация о застройщике с имплицитной социумно-ориентированной оценкой: *ЮИТ ДОМ* — известный в Санкт-Петербурге, Москве финский застройщик, в номинации компании которого ассоциативно заложен знак качества исполнения заказа; привлекает внимание покупателей и название объекта недвижимости на модный финский/иностраный манер (*Тойве*), в котором также скрыта оценка, и использование восклицательных знаков, усиливающих контекстно-оценочную семантику локативов (*Квартиры рядом с центром! Напротив парка! На берегу Охты!*).

В жанре рекламного объявления, где на первый взгляд доминирует содержательно-фактуальная информация (в отличие от жанра собственно рекламы), как показывают примеры, также ассоциативно актуализируются и два других типа текстовой информации — содержательно-концептуальная, оценочная, и содержательно-подтекстовая, организующие прагматический аспект рекламного текста, его выводные знания.

Таким образом, в реализации категории информативности в рекламном тексте, в силу его интенции, задействованы диктумная и модусная составляющие, которые имеют тенденцию к слиянию и проявляют свои свойства на уровне композиционной семантики, коннотативных приращений целенаправленно отобранных адресантом языковых единиц. Специфика употребления языковых средств направлена на получение массовым адресатом заданных рекламным текстом «выводных знаний» воздействующего характера. При этом диктумный компонент также приобретает оценочные характеристики за счет включения в него оценочной или ситуативно-оценочной лексики. В интерпретационный потенциал рекламного текста ассоциативно вовлечены все виды информации (содержательно-фактуальной, содержательно-концептуальной, содержательно-подтекстовой), способы вербализации которой определены темой текста, его жанровой разновидностью, экстралингвистическими параметрами, связанными с системой оценок и предпочтений лингвокультурного сообщества в заданной сфере, культурно-обусловленными знаниями и представлениями. По характеру реализации категории информативности в рекламном тексте выявляются черты вектора масс-медийности с доминирующей функцией информирования/оценки, имплицитно коммуникативную установку убеждения и воздействия, а также вектора неспециализированной книжности (в силу наличия основных видов информации) и специализированной книжно-

сти, обуславливающей необходимость относительного соблюдения текстовой нормы, «дозированной» и регламентированной подачи информации/оценки по определенным, актуальным для массового адресата параметрам и с учетом структуры жанра.

В российской системе государственного тестирования по РКИ в качестве материала привлекаются рекламные тексты, с опорой на которые выполняется одна из коммуникативных задач по различным аспектам. Выполнение подобного рода задания облегчают приобретенные в процессе обучения навыки анализа рекламных текстов в их жанровых разновидностях, уяснение специфики предъявления в них информации оценочного характера на композиционно-речевом и языковом уровнях, что позволяет связать коммуникативный аспект обучения с реальным контекстом употребления разноуровневых языковых единиц в определенных, конкретных целях.

Примечания

- ¹ Рогова К. А. Введение // Текст: теоретические основы и принципы анализа: Учебно-научное пособие / Под ред. К. А. Роговой. СПб., 2011. С. 6.
- ² Реброва И. В. Информативность как категория текстуальности // Текст: теоретические основы и принципы анализа: Учебно-научное пособие / Под ред. К. А. Роговой. СПб., 2011. С. 109–110.
- ³ Там же.
- ⁴ Там же. С. 113. О типах информации см.: Гальперин И. Р. Информативность единиц текста. М., 1974.
- ⁵ Рогова К. А. Указ. соч. С. 9.
- ⁶ Чернявская В. Е. Лингвистика текста. Поликодовость. Интертекстуальность. Интердискурсивность. М., 2009.
- ⁷ Валгина Н. С. Теория текста. М., 2004.
- ⁸ Костомаров В. Г. Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики. М., 2005.
- ⁹ Реброва И. В. Указ. соч. С. 94.
- ¹⁰ См. Охотникова А. В. Жанр рекламного коллажа (на материале англоязычной книжной рекламы) // Зарубежная и российская журналистика: трансформация картины мира и ее содержания / Науч. ред. А. А. Стриженко. Барнаул, 2003.
- ¹¹ Дементьев В. В. Теория речевых жанров. М., 2010. С. 284.
- ¹² В качестве материала исследования привлекались рекламные тексты журнала «Дайджест недвижимости» (2014. № 095; URL: <http://www.d-n.ru/magazine/95/index.html>).
- ¹³ Кубрякова Е. С. О тексте и критериях его определения // Текст. Структура и семантика. Т. 1. М., 2001. С. 72–81.
- ¹⁴ Терпугова Е. А. Имплицитная информация как способ воздействия в рекламном тексте. Иркутск, 2001. С. 3.
- ¹⁵ Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М., 2002.
- ¹⁶ Валгина Н. С. Теория текста. М., 2004. С. 75.

¹⁷ Там же.

¹⁸ Там же.

¹⁹ См. о ФСТР как первичных речевых жанрах: *Рогова К. А.* Типы текстов в их языковых проявлениях. URL: <http://www.imt-a.org/sites/default/files/u5/rogova.pdf>.

²⁰ *Вольф Е. М.* Функциональная семантика оценки. М., 2002. С. 13.

Leila D. Samokhvalova, *St. Petersburg State University*

**THE CATEGORY OF THE INFORMATIVITY IN THE ADVERTISING TEXTS
(BASED ON THE ESTATE PROPERTY ADVERTISING)**

The article is written in the aspect of linguistic analysis of the text and it reveals the problem of the dependence of the category of the informativity's explication on genre variety characteristics and thematic attribute of the advertising text. The article can be intended as to the theorists of philology as the practitioners, teaching Russian as a foreign language.

Keywords: the category of the informativity, modus, dictum, the genre of advertisement, intention, the theme of the text.

Обучение русскому языку как иностранному: теория и практика

*Терминосистема методики:
состояние и проблемы.*

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

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

Обучение межкультурной коммуникации.

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

ВОСТОЧНОЕ ЭССЕ XX ВЕКА КАК МОДЕЛЬ ДЛЯ ОВЛАДЕНИЯ УМЕНИЯМИ НАПИСАНИЯ ЭССЕ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ (ТРКИ-3)

В данной статье автор рассматривает канон современного восточного эссе как основание для построения одной из моделей учебного эссе, используемого в процессе овладения умениями создания творческих работ на продвинутом этапе обучения РКИ. Начиная с общего краткого описания истории формирования канона восточного эссе, автор переходит к лингвокогнитивному описанию основных компонентов этого речевого жанра, что становится основанием для построения одной из моделей учебного эссе.

Ключевые слова: эссе, модель, речевой жанр, концепт.

Связь наук гуманитарного цикла предполагает постоянное обновление компонентов программы обучения языку в результате использования достижений в смежных областях науки. Одним из современных направлений развития теории жанроведения является лингвокогнитивный анализ, в рамках которого оказываются связаны категории лингвистики, когнитивистики, прагмалингвистики и концептологии. Представляется целесообразным задействование результатов данных исследований при подготовке пособий, направленных на усовершенствование умений письменной речевой деятельности, в частности, при создании учебно-коммуникативных работ, имитирующих речевые жанры, существующие в пространстве культуры изучаемого языка. Логично также предположить, что учащиеся из Китая, Японии и Кореи с большей легкостью будут овладевать теми вариантами канона речевого жанра, которые ближе им по логике изложения рефлексии.

Определение исторической перспективы формирования восточного варианта речевого жанра эссе позволяет считать древние китайские жанры суйби (что означает «по следам кисти»¹, бицзи, корейский пхэсоль, а также дневниковые записи жанрами-источниками формирования кано-

на эссе в восточной традиции. В связи с этим эссе долгое время остаётся уделом монахов, отшельников, поэтов и высокопоставленных вельмож. (см., например: Сей Сенагон «Записки у изголовья» (X в.)², «Записки в келье» Камо Тэмэй (XIII в.), «В часы досуга» Еси Кэнко (XV в.) и др.). Для представителя восточной культуры главным критерием искренности рефлексии автора является чувство гармонии бытия в широком понимании, включающем в себя не только социальный мир, но и отражающий его состояние мир окружающей природы. Философия фатализма, доверия традиционным аксиологическим ценностям, строгое соблюдение старинных законов, минимализм, внутреннее равновесие контрастируют с западным эссе, нацеленным на борьбу за свободу, независимость, уважение, право быть индивидуальностью, давать советы, писать религиозные поучения и философские трактаты. В связи с глобализацией и интенсивным информационным обменом, тенденции сближения восточной и западной линий развития жанра привели к единообразию тематики и правил оформления эссе, что, однако, не привело к унификации ориентации рефлексии автора (стратегической направленности авторской интенции). Так, например, в Японии XX века наиболее известными эссеистами считаются Акутагава Рюноске с его сборником личных заметок-наблюдений «Слова пигмея»; Кодзиро Сэридзава, который создавал свою собственную модель реализации канона эссе, соединяющую в себе традиционное эссе, художественное произведение и религиозно-философские размышления (см. трилогию «Книга о Боге», «Книга о Небе» и «Книга о человеке»); Дзюнъитиро Танидзаки; Юкио Мисима. Несмотря на известность, в России книги с переводами их эссе — редкость.

С позиций лингвокогнитивного описания, речевой жанр представляет собой комплексную лингвокогнитивную структуру, принятую социумом в качестве матрицы реализации речевой стратегии, обусловленную исторически и системно. Лингвокогнитивный анализ речевого жанра эссе является процедурой выявления зависимости данного жанра от когнитивных оснований его формирования (основано ли эссе на рефлексии относительно концепта-гештальта, концепта-фрейма или концепта-сценария), вследствие чего модель описания речевого жанра складывается как результат пересечения таких основных категорий, как тип концепта, тип речевой стратегии, тип референтной отнесенности, формальная организация.

Эссеистика Рюноске Акутагавы публицистична, ориентирована на массового читателя, несмотря на всю мизантропию автора. Большая

часть эссе выполнена в форме записок, зачастую это афоризмы, имеющие заглавие. Например, эссе «Мысль, меня посетившая однажды ночью» состоит из двух предложений: «Сон приятнее смерти. По крайней мере отдаться ему легче — несомненно. (Второй день первого года Сёва)»³. Этим объясняется и частое использование приёма непредсказуемости заключений в больших по объёму эссе автора. Помимо склонности самого автора к кратким сентенциям, они в принципе характерны для восточной эссеистики в целом. Несмотря на это, основная стратегия эссе Р. Акутагавы — интерпретация информации (мысли по ходу жизни, намеренно не обработанные литературно) он предпочитает приводить примеры, косвенно подтверждающие его точку зрения, нежели логически выстроенные доказательства. Даже тогда, когда он публично спорит, он не действует напрямую, предоставляя читателю самому решать, насколько принципиальна излагаемая позиция. Эссе личного характера с дескриптивным референтом основаны на воспоминаниях, иногда наскоро обозначенных эпизодах из жизни, в которых содержится идея или проблема, которая может пригодиться для будущего рассказа; эссе с индексальным референтом, посвящённые литературе, также ближе по форме к личным записям, чем к статьям. Все они относятся к публицистике, ни в одном из них нет целой концепции. Этому способствует и гештальт-организация большинства эссе.

Эссе, организованным на основе гештальта можно признать, например, «Давние времена». Оно начинается с объяснения причин, по которым написано эссе: автор пытается объяснить, что значат для него «давние времена». Затем Р. Акутагава рассматривает четыре причины, по которым считает правильным обращаться к этому шаблону (события не вызывают сомнения; можно избежать неестественности необычных событий; при этом, в отличие от сказок, описывая социальные реалии, автор не испытывает ностальгии по старым временам; в этих фразах есть «музыка фраз»). Последнее особо дорого Автору, поэтому звучит как решающий аргумент в споре.

Эссе «Литература заката эпохи Токугава» также сформировано на основании гештальта. Начав с опровержения стереотипа о том, что литература заката эпохи Токугава была несерьёзной потому, что авторы были поверхностны, Р. Акутагава подводит читателя на основании дневников Бакина что зачастую они писали о том, во что сами не верили; что все произведения лживы, но наполнены духом прекрасного. Завершает свою рефлексию Р. Акутагава суммированием компонентов и советом-компро-

миссом: «мы не должны соглашаться с теми, кто восторгается такими произведениями, но не должны с лёгким сердцем согласиться и с теми, кто их высмеивает»⁴.

Эссе «Литературное, слишком литературное» начинается с катафатического тезиса (через отрицание, что для восточного менталитета довольно частотное явление): «Я не считаю, что самым лучшим является произведение, лишённое „повествования“»⁵. Далее следует рассмотрение противоположной позиции: с точки зрения отсутствия вульгарной занимательности, это более «чистые» произведения; например, Жюль Ренар, Сезанн, Микеланджело, чьи произведения не завершены; в Японии это рассказы Наоя Сиги; примеры обыденных ситуаций, которые наполнены не прагматикой, а наблюдением за внутренней жизнью. Здесь в итоге автор суммирует значение эссе, даёт субъективную оценку такой прозе (такие повествования вызывают сильный интерес).

Эссе «Наоя Сига» интересно тем, что автор разбивает текст нумерацией, приводя мысли к большей жёсткости. Вступление — общее мнение о том, что Наоя Сига самый чистый автор. Затем автор в пяти фрагментах раскрывает содержание формируемой гештальт-эссе: личная жизнь Наоя Сига высоко моральна; его метод — «свободный от фантазий реализм» в этот реализм он влил поэтический дух; мастерство его прозы в целом; хотя у него есть мотивы, схожие с Сайкаку и Мопассаном, но он не эпигон, так как у него ситуации наполнены иным содержанием⁶.

Эссе «Наша проза», как и некоторые другие эссе автора (например, эссе «Ответ Дзюнтиро Танидзаки»), имеет адресата — Харула Сато, с которым автор спорит. Эссе оформлено как открытое письмо. Во вступлении автор формулирует основное положение оппонента, с которым выражает несогласие. В этом заключается постановка проблемы: можно говорить, как пишешь, но нельзя писать, как говоришь. В доказательство автор перечисляет поэтов и говорит об их вкладе в развитие языка, потом приходит к тому, что поэтичны и прозаики, (подтверждая тезис). Концовка неожиданная и заставляет перечитать эссе. Несмотря на преобладание гештальт-структур, Р. Акутагава пользуется также фреймами и сценариями, однако намного реже.

Обобщенно можно выделить несколько основных характеристик эссеистики Р. Акутагавы: ориентация на афористичность, противоречивость позиции, рефлексия нацелена не на прагматику, а на созерцание; в основании рефлексии находится концепт-гештальт, поскольку автор опирается на дескриптивный референт (картинки из прошлого, образы

настоящего, представления о правильности и пр.). Главной стратегией является интерпретация без окончательного вывода.

Сборник эссе Чон Сук Хи — корейской писательницы, вице-президента международной организации Пен-клуба, объединяющего писателей всего мира. Сборник содержит 53 произведения, написанные автором в 1970–80-х годах после поездки в СССР: среднюю Азию, Ленинград и Москву. В связи с этим большинство эссе выполнено в форме путевых заметок, в которых следом за описанием очередного факта следует рефлексия автора. Так, «Эссе о дереве и о камне» состоит из 10 фрагментов. Начинается оно с воспоминания о камнях на огороде в детстве; затем Чон Сук Хи пишет, что камни в Южной Корее — помеха; приводит короткую историю о японце-декораторе, для которого камни — деньги; пишет о том, что у всего есть своя душа, и у камней, и у деревьев; справка о том, что раньше деревья обожествлялись; воспоминание о лесе в Малайзии, вызвавшее уважение; в качестве суммирования — вопрос, почему люди такие не чуткие к неодушевленным предметам; итог: надо равняться на камни в их стойкости⁷. Это публицистическое эссе, имеющее гештальт-структуру. Эссе «Цветочная деревня» имеет ярко выраженную эстетическую направленность, вследствие этого является художественно-публицистическим. Оно имеет гештальт-структуру и состоит из трех фрагментов: описания, вставки-исторической справки и итога. Эссе «Сельская церквушка» — гештальт из 12 компонентов; эссе «Нас возрождает романтика» — сценарий из 6 фрагментов, описывающий возрождение души под воздействием звуков природы и образов, рождённых дождём. Для эссеистики Чон Сук Хи характерными особенностями являются тяготение к эстетизированной рефлексии относительно гештальт-концептов (деревня, церковь, камень, дерево, цветы и т. п.), ориентация на стратегию трансляции собственного видения мира с мягким укором или сожалением об утраченном или неверном. Обращает на себя внимание использование автором тактик описания объекта в качестве косвенной аргументации занимаемой позиции.

Дзюньитиро Танидзаки «Похвала тени» — сборник эссе японского классика первой половины XX века, центральной темой которого стала рефлексия о природе красоты. Это несомненно художественные эссе. Включённые в состав книги произведения не имеют заглавий, включаясь в единое целое, создаваемое непрерывным потоком рефлексии, переходящей с одного объекта на другой и сопровождаемым эффектом почти физической осязаемости описываемых предметов. В связи с этим далее

в тексте работы представляется удобным именовать эссе по их порядковому номеру.

Первое эссе посвящено проблеме постройки дома в традиционном японском стиле. Это эссе — гештальт, состоящее из 6 фрагментов и начинающееся с постановки самой проблемы. Затем автор проводит детальный обзор указанных затруднений: проблема включения в старинный интерьер электрических ламп, электрических вееров, несовременности бумажных дверей правилам безопасности, отопительные приборы, ванной комнаты. Объектом рефлексии второго эссе становится уборная, построенная в старинном японском стиле. Это также гештальт, состоит он из 3 фрагментов: описание особого настроения, вызванного «пределной чистотой», тишиной, редкими звуками природы и видом, открываемым из окна; критика туалетов в современных квартирах с их «неприятной, режущей глаз белизной»⁸; итогом становится риторический вопрос: отчего же не меняется материал, из которого изготавливают «сосуды». В эссе о бумаге автор описывает тактильные ощущения от бумаги хосё и тоси, которые сравнивает с «холодной» бумагой запада; блеск, который любят в Европе, в Японии стараются удалить с поверхности как изъян; на востоке ценят вещи, хранящие следы человеческих рук, поскольку «мы действительно отдаём предпочтение тому, что имеет глубинную тень, а не поверхностную ясность»⁹. Итог: глянec вызывает чувство тревоги и беспокойства, поэтому в стоматологических кабинетах и больницах было бы хорошо «маскировать» блестящие предметы под старину.

Следующие эссе также представляют собой также рефлексии относительно гештальтов, количество фрагментов (в данном случае — абзацев) эссе не превышает восьми, рассуждает ли автор о посуде, о цветовой гамме ресторана, о свете и тенях в гостиной, о тайне тени, о Кабуки, одежде, о цвете кожи, в которой прячется «тьень», об электрическом освещении в городе, о том, что люди в городах забывают о «мире тени». В эссеистике Д. Танидзаки стратегическая установка на интерпретацию информации, дескриптивность референта, рефлексия относительно концептов-гештальтов (дом, бумага, одежда и пр.), обращение к традиционным (пусть даже и устаревшим) предметам быта как к носителям эстетической доминанты культуры подчеркивает типичность данной модели.

Исходя из анализа произведений, можно предположить, что «восточную» модель учебного эссе составляют следующие компоненты канона.

1. Отсутствие стратегической установки на убеждение, переубеждение, призыв, обвинение. Стратегиями данной модели являются: а) трансля-

- ция своего отношения к рефлекслируемому фрагменту Картины мира;
- б) авторская интерпретация известной всем информации без четкого формулирования итога (как правило, автор уходит в деталь, в шутку, как это представлено, например, в эссе Танидзаки о бумаге).
2. Опора на дескриптивный референт, представляющий эстетическую ценность. Вследствие этого в восточной эссеистике преобладают тактики, основанные на функционально-семантическом типе описания.
 3. Использование в итоговой части кратких фраз с целью создания эффекта лаконичности и простоты, но без назидательности сентенций.
 4. Открытая противоречивость позиции, подчеркивающая ее эмоциональную природу и готовность автора согласиться с наличием двух противоположных мнений как одинаково верных.
 5. Не прагматическая направленность (автор не стремится показать свою эрудицию, оставить о себе приятное впечатление, внести вклад в развитие какого-либо направления и т. п.).
 6. Форма эссе близка к небольшой публицистической статье.

Примечания

- ¹ *Дмитровский А. Л.* Эссе как жанр публицистики. СПб., 2003; *Дмитровский А. Л.* Жанр эссе: очерк теории жанра: монография. Орел, 2006; *Дмитровский А. Л.* Эссе как жанр публицистики: Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2002.
- ² *Горегляд В. Н.* Дневники и эссе в японской литературе X–XIII вв. М., 1975; *Горегляд В. Н.* Японская литература VIII–XVI вв: Начало и развитие традиций СПб., 2001.
- ³ *Акутагава Р.* Слова пигмея / Пер. с яп., сост., авт. предисл. и коммент. В. С. Гривин. М., 1992. С. 231.
- ⁴ Там же. С. 252.
- ⁵ Там же. С. 287.
- ⁶ Там же. С. 293.
- ⁷ *Чон Сук Хи.* Эссе. СПб., 1993.
- ⁸ *Танидзаки Д.* Похвала тени: Рассказы, эссе. СПб., 2004. С. 313.
- ⁹ Там же. С. 320.

Elena V. Buzalskaia, St. Petersburg State University

EAST ESSAY OF THE TWENTIETH CENTURY AS A MODEL FOR MASTERING THE SKILLS OF WRITING ESSAYS FOR FOREIGN STUDENTS (TRKI-3)

In this article the author considers the model of modern East essays as the basis for building one of the models of academic essays used in the process of mastering the skills of creation of essays at an advanced level. Starting with a general brief description of the history of the formation of the model of East essay, the author moves on to the cognitive description of the main components of this speech genre that becomes the basis for building the model of academic essay.

Keywords: essay, model, speech genre, the concept.

Дулєбова Ирина
Университет им. Коменского в Братиславе (Словакия)
irinablava@centrum.sk

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ СТРАНОВЕДЕНИЯ И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ РОССИИ В УНИВЕРСИТЕТАХ СЛОВАКИИ

В статье анализируются различия в понятиях страноведения и лингвострановедения, которые в Словакии часто воспринимаются как синонимичные. Система обучения страноведению России в словацких вузах разработана достаточно хорошо и оснащена соответствующими учебниками, учебники же по лингвострановедению России, как и тематические учебные планы по данной учебной дисциплине, пока находятся в стадии разработки, хотя лингвокультурологический подход к лингводидактике в последнее десятилетие в Словакии становится всё более популярен.

Ключевые слова: страноведение, лингвострановедение, русский язык как иностранный.

В Словакии сегодня на новый этап своего развития вышли исследования взаимодействия языка и культуры в аспекте лингводидактики РКИ. Теоретическим и методологическим фундаментом при этом остаются работы основателей лингвострановедения Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова и ряд новых публикаций Ю. Е. Прохорова, Н. В. Кулибиной, Е. И. Пассова, В. В. Воробьёва, В. А. Масловой и других российских специалистов, продолжающих традиции российской школы лингвострановедения. Лингвострановедение рассматривается и словацкими русистами как дидактический аналог социолингвистики, как культурология, ориентированная на задачи и потребности обучения иностранным языкам. В Словакии данная дисциплина называется *lingvoreálie*, в соседней Австрии и Германии *Kulturtkunde*, во франкофонном ареале *langue et civilisation*, в США чаще всего встречаемcя с выражением *language and area*, хотя в целом для англофонной области характерно и название *linguacultural studies*.

В современной Словакии в связи с активизацией международных контактов и ростом процесса глобализации «всё большее внимание уделяется

Исследование выполнено при поддержке гранта KEGA 072UK — 4/2015:
Vysokoškolská učebnica Ruské lingvoreálie

изучению национальных особенностей языкового сознания представителей различных лингвокультурных общностей»¹, а лингвострановедение воспринимается как молодая научная и учебная дисциплина, сформировавшаяся в контексте коммуникативно-прагматического поворота в лингвистике. Эта дисциплина находится в словацких вузах пока лишь в стадии формулировки своих основных положений и разработки методологии. При этом в среде словацких филологов весьма популярен взгляд Е. И. Пассова на иноязычное образование как на приобщение к иноязычной культуре: «Иноязычная культура есть та часть общей культуры человечества, которой учащийся может овладеть в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном (культуроведческом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и учебном (социальном) аспектах»².

Самым известным и последовательным представителем данного направления в Словакии является Эва Колларова, которая развивает принцип «обучение языку через культуру, культуре через язык» в целом ряде научных исследований (совместно в австрийском русистом А. Бердичевским). Э. Колларова применила этот принцип на практике при составлении (в соавторстве с Л. Трушиной) учебника «Встречи с Россией» (1996, 1998, 2004, 2009). Лингвокультурологические концепции в применении к лингводидактике РКИ развивают и представители Прешовской школы русистики во главе с профессором Й. Сипко. В связи с этим нитрянский русист П. Адамка справедливо замечает, что в Словакии всё более популярным становится «направление изучения отношения языка и общества, которое является его носителем — в его культурных, исторических, политических, этических и других проявлениях. Одним из главных пропагандистов данного направления — лингвокультурологии — в словацкой русистике (и славистике как таковой) является профессор Й. Сипко»³.

Данный подход сегодня внедряют и другие словацкие педагоги-русисты, например, коллектив авторов университета Матея Бела в Банской Быстрице (при финансовой поддержке фонда «Русский мир») в 2015 году выпустил в свет учебно-методический комплекс «История России в художественных образах» с целью «предоставить словацким студентам художественные произведения, посвящённые важнейшим событиям российской истории и являющиеся неотъемлемой частью русской культуры»⁴. Учебники РКИ с весомой культурной и исторической составляющей изданы в университетах Нитры (Е. Зеленицкая, П. Адамка, Я. Соколова, Я. Галло) и Трнавы (Т. Григорьянова, А. Громинова, Е. Маркова).

Культурологический подход к обучению иностранным языкам свойствен сегодня в Словакии не только русистам, но и словакистам. Так, например, ведущий специалист в области обучения словацкому языку как иностранному Я. Пекаровичова (Братислава) подчёркивает: «Чтобы коммуниканты различных культур в дальнейшем могли успешно предотвращать недорозумения, вызванные транскультурными барьерами, необходимо освоить стандартные культурные модели, т.н. культураны, которые с точки зрения межкультурной психологии представляют собой типичные формы восприятия, мышления, способов оценки действительности и коммуникации большинства представителей данной культуры...»⁵. Дефиниция лингвокультураны как «совокупности формы языкового знака, его содержания и культурного смысла, сопровождающего этот знак, комплексной межуровневой единицы описания лингвокультурологического поля, представляющая собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического содержания»⁶ российского лингвиста В. В. Воробьева в словацком языкознании весьма популярна.

Сегодня, однако, всё ещё можно частично согласиться с мнением, что в «некоторых словацких вузах именно культурологический аспект в лингводидактике иностранных языков отсутствует, хотя в сфере высшего образования усилия авторов учебников и преподавателей должно быть сконцентрировано и на повышении уровня познавательной, прагматической и лингвокультурологической составляющей обучения»⁷.

На основании собственного опыта нам хотелось бы обратить внимание на весьма распространённое в Словакии явление смешивания на практике понятий страноведения (*realie, krajínoveda*) и лингвострановедения (*lingvoreálie*), которые являются без сомнения дисциплинами смежными, но отнюдь не тождественными. В данном вопросе мы полностью согласны с позицией пражского богемиста И. Гасила, который считает, что в лингводидактике необходимо «чётко разграничивать реалии внешние, внеязыковые, совокупность знаний о истории, культуре, политике, географии и быте страны изучаемого языка, то есть страноведение, и реалии внутренние, языковые, представляющие собой необычайно широкий спектр специфичных национальных явлений, отражённых непосредственно в языке, т. е. лингвострановедение»⁸.

Исходя из данного принципа, по нашему мнению, необходимо и в вузах Словакии начать принципиально различать понятия страноведения и лингвострановедения, при изучении страноведения имея предметом главные факты культурной, социальной и политической жизни

России в историческом и современном аспекте, а при изучении лингвострановедения — их отражение в области лексики. Национальные словацкие учебники «Страноведение России» уже существуют, они охватывают широкий спектр проблем и написаны весьма профессионально. Мы упомянем лишь два из них как классический образец учебников по страноведению России для словаков. Авторы из Нитры Е. Зеленицка и П. Адамка издали (и переиздали в дополненной версии) весьма содержательные учебники «По-русски о России и русских» (2004) и «Россия: прошлое и настоящее» (2007), которые «ориентированы на этнокультурные особенности русского народа, а также на исторические и географические сведения о России»⁹ с удачно адаптированными для словацкого читателя материалами о российской истории, географии, политической и судебной системе, туризме, государственных символах, образовании, культуре, праздниках, фольклоре. Совместный учебник по страноведению словацкого автора К. Стрелковой и московских русистов А. и Т. Кореньковых “*Realie rusky hovoriacich krajín a Slovenska*”¹⁰ (2006) интересен ещё и тем, что вышеупомянутые страноведческие темы поданы в параллельном сопоставлении с ситуацией по данным темам в Словакии, что на практике оказалось весьма полезным с точки зрения более глубокого усвоения студентами лексики по теме. По данному учебнику автор преподаёт курс страноведения России уже девятый год и может констатировать, что идея национального учебника страноведения с параллельным сопоставлением изучаемых фактов и явлений весьма продуктивна в дидактическом плане.

Словацкий учебник «Лингвострановедение России» пока не издан, но в Братиславском университете Коменского уже готовится его издание в 2017 году. При этом решаются наиболее важные проблемы отбора и систематизации культурно-маркированной и национально окрашенной лексики. В результате около 40 процентов вводимой в учебнике новой лексики будут составлять русские языковые национально-прецедентные феномены, а приблизительно 30 процентов — безэквивалентная лексика и наименования русских реалий. Для начала был составлен глоссарий русских лингвореалий, в котором авторы попытались прокомментировать их значение и использование понятным для студентов языком. Словарные статьи расположены по алфавиту и структурированы следующим образом: русское слово (выражение), словацкий эквивалент, объяснение семантики, возможные ассоциации и коннотации в современном русском лингвокультурном сообществе. Глоссарий находится в свободном доступе в интернете (http://stella.uniba.sk/texty/IDNCKH_glosar.pdf)¹¹ и активно

используется на семинарах по лексикологии, стилистике, лингвострановедению и межкультурной коммуникации.

Учебник «Лингвострановедение России» должен помочь «параллельному усвоению языковых и культурологических знаний, систематизировать страноведческие русские языковые единицы в контексте диахроническом и синхроническом и познакомить студентов с важнейшими явлениями русской культуры, отражёнными в лингвокультурах»¹². В учебнике будут подробно проанализированы в первую очередь безэквивалентная лексика, мифологизированные языковые единицы (архетипы и мифологемы, обряды, ритуалы, обычаи), важнейшие паремиологические единицы, символы, автостереотипы культурного архетипа, отражённые в языке и языковые стереотипы речевого этикета, концептуальные метафоры, фоновые слова, наиболее распространённые прецедентные феномены (имена, ситуации, выражения и тексты), а также ключевые слова и понятия, обозначающие современные политические, географические, экономические и социальные факты и явления российской жизни. Важен и факт присутствия перевода всех упомянутых лингвострановедческих единиц на словацкий язык, а также анализ их рецепции в современном словацком культурном пространстве, т. е. косвенно представлен аспект развития словацко-русской межкультурной компетенции. В учебнике авторы пытаются восполнить недостаток «именно тех знаний о культуре, которые обеспечивают общение на русском языке в каждом конкретном случае, которые являются как основой содержания общения, так и определяющим элементов его речевого оформления»¹³, обеспечивая, таким образом, презентацию необходимых студентам фоновых знаний, без которых невозможно их реальное общение в будущем и развитие их профессиональной (у русистов) и коммуникативной (в случае преподавания РКИ) компетенции. Результатом является приобщение студентов одновременно и к русской лингвокультуре, и к языковой картине мира, «причём последняя понимается как семантическое образование, тогда как лингвокультура — как образование лингвокогнитивное»¹⁴.

Необходимо подчеркнуть, что введение дисциплины «Лингвострановедение» для студентов, изучающих РКИ, и для студентов-русистов, будущих учителей русского языка или переводчиков, находится в Словакии в стадии становления, с чем связаны и расхождения в понимании предмета обучения, и разнообразие используемых учебных материалов, как российских, так и создаваемых словацкими русистами. Вопрос единого национального учебника весьма актуален, поскольку именно учебник,

предназначенный для словацкой аудитории (как инославянской) являлся бы наиболее релевантным в контексте межславянской языковой интерференции и частичной общности национальных концептов, учитывая уже существующую ориентацию словацких студентов в области российского страноведения, он в конечном счете создавал бы целостную систему представлений словаков о национальных обычаях и традициях России, позволяя извлекать из лексики русского языка примерно ту же информацию, что и его носители, добываясь тем самым полноценной коммуникации. Немаловажной составляющей должен быть и особый подход к многочисленным фоновым словам, на первый взгляд не требующим перевода на словацкий язык, как, например, *доктор, далеко, близко, вечер, школа, профессор, доцент, академия, интернат, университет* и т. п., которые при кажущейся одинаковости в обоих языках являются коннотативными «подводными камнями» с имплицитной интерференцией.

Разработка национальных учебных материалов по лингвострановедению имеет главной целью развитие лингвострановедческой компетенции студентов, для чего необходимо весьма тщательно отбирать лингвострановедческий материал с адаптированным способом презентации языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики. Лингвострановедческая компетенция словацких учащихся рассматривается при этом как «компонент коммуникативной компетенции, включающий в себя совокупность знаний лексических единиц с национально-культурной семантикой и определенной суммой умений применять их в речевой деятельности в различных ситуациях межкультурного общения»¹⁵.

Примечания

- ¹ Štefančík R. Význam jazyka v procese integrácie cudzincov // Jazyk a spoločnosť: zborník vedeckých prác. Trnava, 2014. S. 27–35.
- ² Пассов Е. И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования // Мир русского слова. 2001. № 3. С. 21–27.
- ³ Adamka P. Teória v reflexiách // Jazyk a kultúra. Roč. 2, č. 6. Prešov, 2011.
- ⁴ Сугай Л., Репонь А., Ковачова М. и др. История России в художественных образах: учебное пособие для студентов словацких университетов: Книга 2: 19–20 вв. Банска Быстрица, 2015.
- ⁵ Pekarovičová J. Lingvodidaktická koncepcia slovenčiny ako cudzieho jazyka // Slovenčina ako cudzí jazyk. Bratislava, 2002. S. 11–26.
- ⁶ Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы). М., 1997. С. 45.
- ⁷ Rizeková I. Jazyk ako duchovná sila // Ianua ad linguas hominesque reserata IV. Noailles, 2012. S. 133–139.
- ⁸ Hasil J. Kulturněhistorická frazeologie a její místo ve výuce češtiny pro cizince // Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach. Bratislava, 2011. S. 174–182.

- ⁹ *Zelenická E.* По-русски о России и русских. Nitra, 2004. С. 3.
- ¹⁰ *Strelková K., Koreňkov A., Koreňková T.* Realie rusky hovoriacich krajín a Slovenska. Bratislava, 2006.
- ¹¹ *Dulebová I., Cingerová N., Hrčková K.* Glosár ruských lingvoreálií. Bratislava, 2016.
- ¹² *Charfaoui E.* Обучение русскому как иностранному студентов-нефилологов в университетах Словакии // *Russian Language: Its Historical Destiny and Present State.* Moscow, 2010. С. 243–249.
- ¹³ *Прохоров Ю. Е.* Лингвострановедение — страноведение — культуроведение // *Русский язык за рубежом.* 1990. № 3. С. 76–83.
- ¹⁴ *Шишков М. С.* К вопросу о понятии лингво(социо)культурной ситуации // *Русский язык как иностранный и методика его преподавания. Вып. 26. Материалы секций XLIII Международной филологической конференции. 11–16 марта 2014 г., Санкт-Петербург / Редкол.: Е. И. Зиновьева, Н. А. Любимова (отв. ред.), Л. В. Московкин и др. СПб., 2015. С. 84–87.*
- ¹⁵ *Stradiotová E.* Analýza chýb v diskurze // *Jazyk a spoločnosť.* Trnava, 2014. S. 98–105.

Irina Dulebova, *Comenius University in Bratislava (Slovakia)*

ON THE QUESTION OF SCHOOL TEACHING OF COUNTRY STUDIES AND LINGUISTIC COUNTRY STUDIES ON RUSSIA AT SLOVAK UNIVERSITIES

In this article we analyse differences between country studies and linguistic country studies on Russia that are often viewed in Slovakia as synonymic notions. We point out that system of teaching Russia's country studies at Slovak universities is well developed, including availability of respective text-books. However, text-books on linguistic country studies on Russia as well as thematic teaching plans on this subject are still in the process of elaboration, even though linguistic approach towards the linguistic didactics in Slovakia becomes evidently more popular in the course of the last decade.

Keywords: country studies, linguistic country studies, Russian as foreign language.

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

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СПОСОБНОСТИ ОБЩАТЬСЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ: НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Автором выделены основные вехи в лингвистическом отборе и методической организации материала в новом учебнике «Русский язык как иностранный. Практический интенсивный курс».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, интенсивный курс, стартовый этап обучения, учебник.

Введение. Актуальные проблемы преподавания русского языка на стартовом этапе обучения рассматриваются в связи с недавно вышедшей книгой «Русский язык как иностранный. Практический интенсивный курс: учебник и практикум для прикладного бакалавриата»¹. Учебник рекомендован Учебно-методическим отделом высшего образования в качестве учебника для студентов высших учебных заведений, обучающихся по всем направлениям и специальностям, и соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования; учебник рассчитан на 80–100 часов интенсивных занятий (без использования материала приложений), состоит из десяти уроков и десяти приложений; материал уроков и Приложение 7 (диалоги) записаны на диск.

Изучение подобным образом структурированного материала поможет учащимся развить языковую и речевую компетенции от стартового уровня до уровня ТЭУ (A1) и ТБУ (A2) и даст перспективу для выхода на уровень ТРКИ-1 (B1). Учебник ориентирован на тех, кто хочет достичь быстрого прогресса и в то же время воспринять и освоить основные механизмы языка. Изучать русский язык по этой книге можно и с преподавателем, и самостоятельно. Учащимся необходимо приготовить диктофон, на который они будут записывать свои фразы и монологи. Диктофон необходим для тренинга и для контроля персонального

прогресса в языке: раз в 2–4 недели можно прослушивать свои записи и оценить свой прогресс.

Представление основного материала. Залог первоначального успеха и стимул к дальнейшему изучению русского языка — хороший старт и комфорт в обучении. С самого начала надо видеть системность многих явлений в грамматике, лексике, построении фраз и стилистике, а также анализировать и запоминать информацию в системе.

В десяти уроках вышеназванного учебника заложен основной материал курса: есть минимум (его обязательно надо выучить) и материал на перспективу. Этот материал — ориентир по основным направлениям работы с языком и видами речевой деятельности. Тренинг и контроль изученного материала учащиеся могут осуществлять самостоятельно или с помощью квалифицированного преподавателя. Отдельно выделена подготовка к тестированию уровня ТБУ (= А2) — по всем пяти частям теста.

Особенности курса для изучения русского языка со стартового уровня могут быть суммированы следующим образом:

- 1) корректная минимизация материала по фонетике, лексике, грамматике и стилистике;
- 2) устное опережение вводимого материала: прослушивание и неоднократное повторение (в нормальном или специально убыстренном темпе);
- 3) чёткая логическая (по семантике либо по тематике) и/или грамматическая (части речи) организация материала;
- 4) экскурс в систему русского словообразования и отработка основных суффиксов и префиксов уже в самом начале курса;
- 5) изучение сложноподчиненных предложений уже в самом начале курса;
- 6) изучение вида глагола практически в самом начале курса;
- 7) введение лексики и грамматики небольшими порциями в спонтанной речи, что позволяет студентам «брать» систему языка в потоке коммуникации — с последующей систематизацией материала;
- 8) тщательный отбор текстов для аудирования;
- 9) обучение погружению в логику мышления на русском языке и порождение типичных речевых образцов для коммуникации;
- 10) отработка типичных для русского языка стереотипов построения фразы;
- 11) ориентация на основные требования Российской системы тестирования к экзамену по русскому языку: комментарий сложностей прохождения теста от уровня А1 — к уровню В1;
- 12) представление обязательного минимума материала, а также показ возможной индивидуальной перспективы в овладении языком.

Анализ материала, который целесообразно размещать в Приложениях учебника. Приложения в конце книги — материал дополнительный.

Компактная подача материала в виде таблиц и схем помогает видеть перспективу в обучении: анализируя и обобщая имеющиеся в учебнике примеры, учащиеся не только учатся видеть закономерности в системе русского языка, но и — в ряде случаев — начинают самостоятельно выводить правила, которые в дальнейшем используются ими при порождении монологического высказывания. Приложения — и в этом их ключевая роль — дают преподавателю и учащимся свободу выбора в расширении материала: как в плане теории, так и в плане практики.

В приложениях представляемого на рассмотрение учебника дана базовая информация по основам фонетики, интонации, правил чтения, по отбору лексики, грамматики, анализу производных слов, а также азы стилистики. Там же помещены также и тексты — дополнительный материал для аудирования, чтения и пересказа.

Приложение 1 представлена минимальная «стартовая» лексика. Материал предназначен для активного овладения. Существительные: мужской род — 44 единицы, женский род — 27, средний род — 19, множественное число и слова *Pluralia Tantum* — 4 (*дети, люди, часы, деньги*); 64 глагола; 21 прилагательное; наречия и примыкающие к ним слова — 38 единиц².

Приложение 2. Географические названия: страны, континенты, океаны и регионы по-русски. Материал для аудирования (чтения), проговаривания и постепенного активного усвоения.

Приложение 3. Русская фонетика, мелодика и правила чтения. Материал для ознакомления.

Приложение 4. Лексика в системе: антонимы, синонимы, гиперонимы. Минимум материала для активного тренинга и материал для выбора — на перспективу.

Приложение 5. Словообразование и морфемный анализ. Материал для ознакомления и выбора — на перспективу.

Приложение 6. Грамматика: теория и практика. Часть I: Части речи. Материал для ознакомления. Часть II: Практическая грамматика для начального этапа. Материал для активного тренинга и выбора — на перспективу.

Приложение 7 представлены тексты разговорной речи: Диалоги. Материал для аудирования, чтения и порождения высказываний. Диалоги составлены в соответствии с тестами и стандартами³. Приложение 7 записано на аудиодиск.

Приложение 8. Тексты. Разговорная речь: Микротексты. Поговорки. Скороговорки. Рассказы. Сказки. Материал для аудирования, чтения, пересказа и письма. Для дополнительного тренинга и — на перспективу.

Приложение 9. Тексты. Нейтральный и официальный стиль: Объявления. Реклама. Научно-популярные тексты. Тексты страноведческого харак-

тера. Материал для чтения (аудирования), выбора (и передачи) основной информации — на перспективу.

Приложение 10. Тексты. Официальный стиль: Инструкции. Правила. Конституция РФ. Материал для чтения и ознакомления с официальным стилем — на перспективу.

Выводы. Подобная система работы, представленная в новом учебнике, помогает воспринять многие процессы в логике мышления и в логике порождения высказывания на русском языке, а также дает учащимся необходимый минимум материала для практического усвоения и тренинга. Книга поможет учащимся:

- 1) «войти» в мелодику русского языка, научиться быстро и комфортно распознавать и воспроизводить основные фразы в повседневной сфере общения;
- 2) научиться видеть системность в русской фонетике, мелодике, грамматике, словообразовании;
- 3) выработать механизм запоминания информации на русском языке;
- 4) выработать навыки аудирования, говорения, чтения и письма, овладеть основами грамматики, создать и активизировать свою персональную «коллекцию» русских слов, словосочетаний и предложений для повседневной сферы общения;
- 5) научиться повышать свой уровень владения языком и контролировать его;
- 6) увидеть для себя перспективу в изучении языка и научиться распознавать стили: неофициальный и официальный.

Заключение. Формирование коммуникативной компетенции как способности общаться на иностранном языке является основной целью обучения. Книга поможет учащимся выработать активные навыки для того, чтобы научиться удовлетворять основные коммуникативные потребности в бытовой, общекультурной, учебной сферах общения. Учебник адресован студентам, аспирантам, стажерам, изучающим русский язык с нулевого уровня. Самое главное: предложенная система работы призвана помочь учащимся войти в «логику языка» и, таким образом, увидеть перспективу в обучении — по всем предложенным в данной статье направлениям работы.

Примечания

¹ Ласкарева Е. Р. Русский язык как иностранный. Практический интенсивный курс: учебник и практикум для прикладного бакалавриата. М., 2016.

² Основой выборки лексики послужили лексические минимумы: Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н. П. Андриюшина, Т. В. Козлова. М.; СПб., 2000; Лексический минимум по русско-

му языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н. П. Андрушина, Т. В. Козлова. М.; СПб., 2004; Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрушина и др. М.; СПб., 2005.

³ Балыхина Т. М. Что такое русский тест? Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ — TORFL). М., 2006.

Elena R. Laskareva, St. Petersburg State University

**FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE AS THE ABILITY
TO COMMUNICATE IN A FOREIGN LANGUAGE:
ELEMENTARY STAGE OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING**

The author highlights the main milestones in the selection of linguistic and methodological organization of the material in the new textbook «Russian as a foreign language. The practical crash course».

Keywords: Russian as a foreign language, intensive courses, initial phases of study, Russian language textbook.

Ли Цзинцзин¹, Московкин Леонид Викторович², Равданжамц Ургамал³
^{1,2}Санкт-Петербургский государственный университет, ³Монгольский
государственный университет образования (Улан-Батор, Монголия)

¹qingshui@mail.ru, ²moskovkin.leonid@yandex.ru, ³rurgamal@mail.ru

О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ»

В статье рассматривается проблема соотношения межкультурной и коммуникативной компетенции. Делается вывод о том, что межкультурная компетенция является разновидностью коммуникативной компетенции, включающей умения воспринимать и интерпретировать информацию о реалиях русской или родной культуры, самостоятельно находить информацию о них, сравнивать их и интерпретировать результаты сравнения.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, коммуникативная компетенция, межкультурные умения, преподавание русского языка как иностранного.

В последние 30 лет одним из наиболее перспективных направлений методики преподавания иностранных языков вообще и русского языка как иностранного в частности стало направление, связанное с формированием у учащихся межкультурной компетенции. О его значимости и популярности свидетельствует большое количество научных публикаций и защищенных диссертаций, и это работы не только методического, но также педагогического и психологического характера. Существует множество определений межкультурной компетенции, причем в зависимости от ракурса рассмотрения данного понятия в этих определениях подчеркиваются либо методические, либо педагогические, либо психологические его характеристики. Тем не менее, все авторы признают, что межкультурная компетенция — это способность человека успешно осуществлять межкультурную коммуникацию, и под межкультурной коммуникацией понимают процесс общения¹ представителей разных культур².

Некоторые ученые полагают, что межкультурная компетенция существенно отличается от коммуникативной, так как она обеспечивает не только обмен информацией, но и понимание ценностей, образа жизни других народов. Так, А. Л. Бердичевский отмечает, что в настоящее время «наблюдается отход от абсолютизации коммуникативного подхо-

да и чисто коммуникативной компетенции в качестве целей обучения». Он констатирует наступление «посткоммуникативного этапа» в методике преподавания иностранных языков, для которого характерна ориентация на формирование межкультурной компетенции, которая представляет собой «умение общаться с представителями другой культуры, включающее способность к пониманию ограниченности своей собственной культуры и своего собственного языка, и умение переключиться при встрече с другой культурой на другие не только языковые, но и неязыковые нормы поведения»³. Подчеркивая особую роль культуры в процессе обучения иностранному языку, А. Л. Бердический указывает на принципиальные отличия межкультурной компетенции от коммуникативной⁴. Еще более резко высказывается о коммуникативности создатель теории коммуникативного обучения иностранным языкам Е. И. Пассов: «... дальнейшее движение в направлении коммуникативности нецелесообразно, ибо рано или поздно заведет в тупик»⁵. Для Е. И. Пассова, разрабатывающего теорию иноязычного образования, основным понятием современной методики также является понятие «культура», причем культура понимается широко — в нее включается и язык.

В попытках отделить межкультурную компетенцию от коммуникативной, противопоставить оба эти понятия, с одной стороны, и определить межкультурную коммуникацию как процесс общения, с другой стороны, мы усматриваем противоречие, для разрешения которого необходимо проанализировать оба понятия с позиций системного подхода, предполагающего выделение не только различий, но и сходств этих понятий. Попытаемся в данной статье применить системный подход к рассмотрению межкультурной и коммуникативной компетенций.

Очевидно, что понятие «коммуникация» шире понятия «межкультурная коммуникация». Основных разновидностей коммуникации с культуроведческой точки зрения две: общение с представителями своей культуры и общение с представителями чужой культуры. Различия между ними существенны — они обусловлены наличием в сознании людей универсальных категорий «свое» и «чужое»⁶. Даже если мы хорошо владеем языком (или подъязыком) представителей чужой культуры, мы ведем себя в общении с ними не так, как со своими — во многих случаях то, что мы можем сказать своим, мы не всегда будем говорить чужим. При этом под чужими понимаются представители не только разных этносов, но и различных социальных групп в рамках одного этноса, то есть носители разных субкультур.

Общение с представителями чужой культуры может осуществляться по-разному. В одном случае в процессе общения учитываются межкультурные различия, в другом не учитываются, то есть общение ведется с позиций одной культуры. В связи с этим отметим, что в советской и российской методике преподавания русского языка как иностранного до начала XXI века доминировал подход к обучению иностранцев общению на русском языке с позиций русской культуры. Так, создатели лингвострановедения Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров писали о необходимости аккультурации иностранцев⁷. Понимая сложность этой проблемы, разработчики различных вариантов суггестопедического обучения русскому языку предлагали иностранным учащимся «легенды» — каждый из них получал русское имя и биографию и должен был себя вести в процессе обучения так, как ведет себя русский человек. Признавая возможность такого подхода, отметим, что коммуникативное обучение предполагает моделирование на учебных занятиях реальных ситуаций общения, и это означает, что реализация коммуникативного подхода требует включения в процесс обучения русскому языку как иностранному таких речевых ситуаций, в которых одним из участников общения будет иностранец. Этот альтернативный вариант обучения предполагает учет межкультурных различий в процессе общения.

В современных учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному для начального этапа обучения речевые ситуации, в которых одним из участников общения оказывается иностранец, встречаются намного реже, чем ситуации общения между русскими, и в них не находит отражения требование учитывать межкультурные различия. Однако только такое общение, учитывающее межкультурные различия, можно считать межкультурной коммуникацией.

Специфика общения иностранцев на русском языке недостаточно учитывается и в практике обучения на продвинутом этапе, а также в практике сертификационного тестирования (ТРКИ-3 и ТРКИ-4). Студентам иногда предлагаются ситуации конфликтного характера без учета того, находясь в русской языковой среде, они чаще выбирают речевые стратегии сотрудничества, избегания конфликтов или противодействия им.

Возвращаясь к проблеме различий между коммуникативной и межкультурной компетенциями, отметим, что высказываемое рядом ученых положение о том, что коммуникативная компетенция в отличие от межкультурной обеспечивает только обмен информацией, представляется недостаточно убедительным. На наш взгляд, интерпретация общения между людьми только как обмена информацией является явным упрощением.

Многие специалисты в области лингвострановедения, лингвокультурологии, теории коммуникативного поведения подчеркивают наличие аксиологического (ценностного) аспекта процесса коммуникации, без которого она вообще невозможна⁸.

Наконец, очевидно, что формирование и развитие межкультурной компетенции возможно только на базе коммуникативной компетенции. Если у студентов не сформированы коммуникативные умения и речевые навыки, начальные знания о стране изучаемого языка, говорить о становлении межкультурной компетенции вообще не имеет смысла.

Таким образом, межкультурная коммуникация является разновидностью процесса общения, и в таком случае межкультурную компетенцию целесообразно рассматривать как частный случай коммуникативной компетенции. Косвенно это признают и сами специалисты по теории формирования межкультурной компетенции. Например, в коллективной монографии по теории межкультурного образования, авторами которой являются А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, И. П. Лысакова и Е. И. Пассов, показательной является ее структура: главы этой книги посвящены формированию межкультурных лексических и грамматических навыков, межкультурных умений говорения, аудирования и чтения⁹. Это означает, что в ее основе все-таки лежит формирование коммуникативной компетенции, хотя и осложненное условиями межкультурного общения.

Рассмотрение межкультурной коммуникации как разновидности общения позволяет признать, что она может быть не только устной, но и письменной, то есть осуществляться через тексты, в которых может быть не только представлено сравнение элементов двух разных культур, но и выражено отношение представителей одной культуры к представителям другой культуры. Это также означает, что и формирование межкультурной компетенции будет в основных чертах сходным с формированием коммуникативной компетенции — будут сходными учебные речевые ситуации, приемы работы, виды упражнений и учебных текстов.

Специфика же межкультурной компетенции состоит в том, что она предполагает постоянное сравнение родной и чужой культур и учет результатов этого сравнения в процессе общения. Эта специфика отражается в трех аспектах межкультурной компетенции:

- когнитивном (знания об общем и различном в ценностях, нормах и образцах поведения в контактируемых культурах);
- аффективном или эмоциональном (умения встать на позицию партнера по межкультурному общению и идентифицировать возможный конфликт как обусловленный ценностями и нормами его культуры);

- коммуникативно-поведенческом (умения осуществлять конкретные действия в межкультурной ситуации)¹⁰.

Все три аспекта имеют методическую значимость, определяя, в частности, стадии формирования межкультурной компетенции: знание — понимание — действие. Без знаний невозможно проявление эмоций и коммуникативное поведение человека, без эмоций коммуникация также невозможна.

Для формирования и развития межкультурной компетенции необходимо знать ее основные компоненты — набор умений, необходимых для межкультурного общения. Помимо коммуникативных умений это будут умения:

- воспринимать и интерпретировать информацию о реалиях русской или родной культуры на учебных занятиях по русскому языку;
- самостоятельно находить информацию о реалиях русской или родной культуры (извлекать ее из учебных текстов, справочных изданий, поисковых систем сети Интернет и др.);
- сравнивать реалии русской и родной культур (условиями этого сравнения являются знание особенностей русской и родной культур, норм поведения, особенностей национальных менталитетов; результатом сравнения будут знания о сходствах и различиях русской и родной культур и их оценка);
- интерпретировать результаты межкультурного сравнения с позиции русской или родной культуры.

В условиях обучения русскому языку все эти умения развиваются на базе коммуникативных умений (умений говорения, чтения, аудирования и письма).

Рассмотрение вопроса о содержании понятия «межкультурная компетенция» позволяет рассматривать межкультурную компетенцию не как принципиально новое педагогическое явление, а как разновидность коммуникативной компетенции, что предполагает наличие в ее составе тех же компонентов, что и в составе коммуникативной компетенции, и формирование ее теми же путями и способами, что и формирование коммуникативной компетенции. При этом, как любая разновидность общего, родового понятия, межкультурная компетенция включает особые признаки. К ним относятся специфические межкультурные умения, которые необходимо формировать в процессе обучения: умения воспринимать и интерпретировать информацию о реалиях русской или родной культуры на учебных занятиях по русскому языку, самостоятельно находить информацию о них (извлекать ее из учебных текстов, справочных изданий,

поисковых систем сети Интернет и др.), сравнивать их и интерпретировать результаты сравнения.

Примечания

- ¹ В настоящей статье термины «общение» и «коммуникация» употребляются как синонимы.
- ² *Верецагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990. С. 26; *Халева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: подготовка переводчиков: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1990. С. 5–14; *Гудков Д. Б.* Теория и практика межкультурной коммуникации. М., 2003. С. 10.
- ³ *Бердичевский А. Л.* Новое вино в старые мехи?! // Русский язык за рубежом. 2010. № 5 С. 37.
- ⁴ Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / Под общ. ред. А. Л. Бердичевского. М., 2011. С. 4–5, 10–11.
- ⁵ *Пассов Е. И.* Коммуникативность: прошлое, настоящее и будущее // Русский язык за рубежом. 2010. № 5. С. 32.
- ⁶ О проявлении этих универсальных категорий в русском языке и в русской культуре см.: *Степанов Ю. С.* Константы: Словарь русской культуры. М., 2001. С. 127–143.
- ⁷ *Верецагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983.
- ⁸ См., например: *Прохоров Ю. Е., Стернин И. А.* Русское коммуникативное поведение. М., 2002; *Шаклеин В. М.* Лингвокультурная ситуация в современной России. М., 2010.
- ⁹ Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / Под общ. ред. А. Л. Бердичевского. М., 2011.
- ¹⁰ Там же. С. 8.

Li Jingjing, *St. Petersburg State University*

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

Urgamal Ravdanjamts, *Mongolian State University of Education (Ulaanbaatar, Mongolia)*

MEANING OF THE CONCEPT «INTERCULTURAL COMPETENCE»

The article discusses the problem of the relation of intercultural and communicative competence. The conclusion is that intercultural competence is a kind of communicative competence, including abilities to perceive and interpret information about the realities of Russian or native culture, to find information about them, compare them, and interpret the results of the comparison.

Keywords: intercultural competence, communicative competence, intercultural abilities, teaching Russian as a foreign language.

Наймушина Татьяна Алексеевна, Плешакова Людмила Александровна
Астраханский государственный технический университет
naimtat@mail.ru, lpleshakova@rambler.ru

ВОЗМОЖНОСТИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

В статье говорится об актуальности использования мультимедийных технологий в процессе преподавания РКИ. Мультимедийные образовательные технологии обладают многими дидактическими возможностями, представляя информацию в различных формах, что пробуждает интерес учащегося и способствует его мотивации. В статье описывается мультимедийный тренажер, предназначенный, в первую очередь, для самостоятельной работы студента на овладение им предложно — падежной системы русского языка на начальном этапе обучения..

Ключевые слова: обучение РКИ, мультимедийные образовательные технологии, мультимедийный тренажер, самостоятельная работа студента, предложно-падежная система русского языка.

В наше время бурного развития науки, техники, когда учащиеся чуть ли не с пеленок прекрасно владеют различного рода гаджетами, не мыслят своей жизни без интернета, использование информационно-компьютерных технологий (ИКТ) в образовательном процессе становится необходимым ответом на запросы современной молодежи. Все большее значение в современном образовательном процессе, ориентированном прежде всего на личность обучающегося, развитие его способностей к самоорганизации, приобретает качественная самостоятельная работа студентов, которую на начальном этапе необходимо организовать, т. е. предоставить учебно-методические программы, в том числе разработанные преподавателями РКИ мультимедийные учебные комплексы.

Разработка таких комплексов во многом может способствовать решению проблемы обновления и актуализации учебных материалов, а также своевременного обеспечения учащихся необходимыми учебными пособиями, когда преподаватель имеет возможность быстро реагировать на появление новой информации, на изменение контингента учащихся, их индивидуальные особенности в восприятии учебного материала, задавая определенный уровень сложности. Такие мультимедийные пособия

могут быть сетевыми, выложенными в локальную сеть учебного заведения, и несетевыми, когда электронные учебные пособия используются на компьютере в аудитории или дома у студента.

В мультимедийном пособии в виде «единого объекта-контейнера» может быть представлена разнообразная текстовая, аудиальная, графическая, анимированная или аудиовизуальная информация, а также возможность интерактивного взаимодействия обучающихся с ней¹. Мультимедиа технологии, применяемые при разработке электронных учебных программ, обеспечивают синтез текста, образа и звука, максимально реализуя заложенные в них потенциальные возможности, повышающие эффективность обучения. И здесь необходимо отметить использование, в первую очередь, компьютера «как универсального комплексного технического средства, способного выполнять функции книги, пишущей машинки, классной доски, магнитофона, радио, кино и др. Компьютер заставляет изменять сами педагогические технологии... и становится неотъемлемой частью урока. Этот универсальный инструмент многократно увеличивает педагогический потенциал преподавателя»².

На подготовительном факультете для иностранных граждан Астраханского государственного технического университета ведется работа по созданию мультимедийного тренажера по русскому языку для начального этапа обучения (элементарный уровень). С помощью данного тренажера возможно обучение, во-первых, элементам системы языка на грамматическом уровне, а во-вторых, рецептивным видам речевой деятельности, а именно: аудированию и чтению. Грамматическая основа тренажера — предложно-падежная система, традиционно трудная для усвоения иностранными учащимися. Тренажер дает возможность представления большого объема языкового материала не только в текстовом виде, в виде таблиц, схем, но и анимациями, видеороликами, аудио фрагментами.

В пособии 6 разделов, каждый из которых посвящен одному падежу; изучение предложно-падежной системы начинается с именительного падежа, затем — предложный падеж, винительный, родительный, дательный и творительный. Система подачи падежей традиционная, принятая в большинстве учебников для начального этапа обучения. Для отработки грамматического материала отбирались наиболее типичные коммуникативные ситуации по принципу от простого к сложному.

Рассмотрим раздел, посвященный предложному падежу. Отработка предложного падежа традиционно начинается с модели *что? где?*, в ко-

торой отсутствует глагол. Все внимание направлено на выбор предлога и окончания. Например: *Книга на столе. Цветы в вазе.* Далее включаются глаголы настоящего времени *работать и учиться.* Модель *кто? работает/ учится где?* часто используется в речи, когда студент рассказывает о своей семье, о друзьях. В следующей модели *кто? был где?* используется глагол *быть* в прошедшем времени (*был, была, были*). Часть упражнений представлена в форме диалогов, в основе которых лежит коммуникативная ситуация. В диалогах встречаются языковые единицы, часто воспроизводимые в речи носителей языка в условиях естественной коммуникации. Таким образом, учащийся может не только закрепить знания предложно-падежной системы русского языка, но и освоить употребление некоторых речевых формул. Например, в разговоре по телефону: *Я перезвоню попозже.*

Использование данного тренажера:

- возможно на занятии с преподавателем;
- позволяет вынести работу над грамматическим материалом за рамки аудитории в качестве самостоятельной работы, давая учащимся возможность дополнительной тренировки грамматического материала;
- позволяет облегчить и ускорить запоминание изучаемых грамматических явлений за счет иных, нежели в печатной учебной литературе, способов подачи материала, одновременного воздействия на зрительную, слуховую и эмоциональную память;
- дает возможность для самопроверки на всех этапах работы с тренажером;
- для индивидуализации работы, с учетом психофизических особенностей учащегося, когда он имеет возможность выбирать свою траекторию обучения и задавать свой темп работы.

Таким образом, компьютер используется, во-первых, в качестве источника учебной информации: каждый раздел предваряется таблицей, в которой представлены окончания существительных в данном падеже, используемые предлоги и основные значения падежа, во-вторых, в качестве грамматического тренажера и, в-третьих, средства контроля. Как отмечает А. В. Тряпельников: «Электронные средства обучения — инструментальные средства современного инновационного языкового образования»³. Преподаватель имеет возможность регулярно корректировать содержание тренажера по мере освоения учащимися учебного материала, задавая уровень сложности, выбор лексики, определяя оптимальный способ подачи материала, добавляя новые разделы.

Специфику мультимедийного тренажера определяют нелинейная организация учебного материала, многослойность и интерактивность каж-

дого кадра, а также возможность протоколирования информации о выборе учащимся траектории обучения.

Важным требованием интерфейса является его простота и интуитивность. Следует заметить, что управляющие элементы интерфейса должны быть удобными и заметными, вместе с тем, они не должны отвлекать от основного содержания, за исключением случаев, когда управляющие элементы сами являются основным содержанием.

Таким образом, к достоинствам интерфейса данного мультимедийного тренажера можно отнести следующие параметры:

- простота;
- гибкость;
- приятная цветовая гамма;
- отсутствие нагромождений;
- наличие визуальной иерархии;
- интуитивно понятная навигация;
- наличие элементов обратной связи.

Создание пользовательского интерфейса (пример см. на рис. 1) основано на понимании мультимедийного тренажера как средства комплексного воздействия на учащегося путем сочетания концептуальной, иллюстративной, справочной, тренажерной и контролирующей частей. Структура и пользовательский интерфейс этих частей данного мультимедийного комплекса должны обеспечить эффективную помощь при изучении материала. Переход по разделам осуществляется при помощи кнопок и ссылок.



Рис. 1. Пример интерфейса раздела «Предложный падеж. Значение места. Задание-тренинг Что? где?»

На главном меню программы расположены кнопки для перехода в разделы системы. При нажатии на кнопку «Далее» происходит переход в раздел, где при помощи оглавления осуществляется навигация по выбранным темам. Дальнейшая навигация по страницам мультимедийного тренажера осуществляется при помощи кнопок «Далее» и «Вернуть».

Для выполнения задания необходимо при помощи мыши перетащить необходимые существительные, предлоги и окончания в поля ввода. При правильном выполнении появляется соответствующая отметка (рис. 2).



Рис. 2. Пример выполненного задания.

Если во время работы была допущена ошибка, предлог или окончание возвращаются на место и поле ввода остается свободным. После выполнения всех заданий данного раздела нажимаем на кнопку «Далее», при этом происходит переход к следующему заданию-тренингу «Кто где работает?»

В данном разделе необходимо заполнить пустые блоки для глаголов, предлогов и окончаний. Отличительной особенностью данного раздела является то, что существительные — названия места работы записаны на виртуальных листах бумаги, которые необходимо прикрепить в нужном месте. В системе осуществляется контроль ошибок студента, например, при неверном выборе формы глагола, предлога или окончания система возвращает их на исходное место. После выполнения всех заданий нажатием на кнопку «Далее» происходит переход к следующему разделу «Составление диалога по модели».

При нажатии на кнопку «Прослушать диалог» студент прослушивает один вариант диалога, затем необходимо нажать на кнопку «Перейти к тренингу», чтобы составить свой диалог. После чего на экране появляются пустые местозаполнители, в которые необходимо вставить нужные части речи: существительные, глаголы, предлоги и окончания, которые даются снизу и справа.

Отличительной особенностью данного раздела является то, что при правильном заполнении полей они исчезают. После выполнения задания необходимо нажать на кнопку «Далее». Происходит переход в раздел «Где они были вчера?» В системе также имеется возможность контроля окончаний, если окончание не меняется (например, кафе — в кафе), то блок для вставки окончания исчезает.

После выполнения всех заданий данного раздела учащийся переходит в раздел «Какая погода в России?» Здесь также есть возможность прослушать задание, которое представляет собой прогноз погоды в Москве и перейти к составлению предложений, используя предлоги и окончания, данные справа. Отличительной особенностью данного раздела является то, что при правильном составлении предложения появляется анимационная картинка природных явлений: дождь, снег, солнце или переменная облачность.

Предлагаемый мультимедийный тренажер содержит тщательно структурированный учебный материал, предоставляемый учащемуся в виде последовательности интерактивных кадров, содержащих не только текст, но и анимационные последовательности. Использование предлагаемого тренажера способствует росту заинтересованности учащегося в образовательном процессе, усилению мотивации и в конечном итоге, ускоряет адаптацию учащегося в новой языковой среде, способствуя выработке определенных грамматических и речевых навыков.

Примечания

- ¹ *Бабаян Т. А. Электронный учебник и работа с текстом // Слово. Грамматика. Речь. Вып. 16 / Отв. ред. О. В. Чагина. М., 2015. С. 56.*
- ² *Тряпельников А. В. Цифровой формат в преподавании РКИ: новые понятия и термины компьютерной лингводидактики // Русский язык за рубежом. 2012. № 1. С. 48.*
- ³ Там же.

Tatiana A. Naimushina, Ludmila A. Pleshakova, Astrakhan State Technical University

THE POSSIBILITY OF MULTIMEDIA TECHNOLOGY IN THE RFL TEACHING AT THE INITIAL STAGE

In the article talked about actuality of the use of multimedia technologies in the process of teaching of RFL. Multimedia educational technologies possess many didactic possibilities, present information in different forms, that wakes up interest at studying and promotes his motivation. A multimedia trainer, intended above all things for independent work of student at mastering by him prepositional-case system of Russian on the initial stage of teaching, is described in the article.

Keywords: teaching of RFL, multimedia educational technologies, multimedia tutorial, student's self-studying, independant work at mastering grammar system of Russian.

Тимонина Светлана Викторовна
*Петербургский государственный университет путей сообщения
Императора Александра I*
timonina.s@yandex.ru

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ-НЕФИЛОЛОГОВ КОНСТРУИРОВАНИЮ УСТНОГО НАУЧНОГО МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье предпринята попытка определить те умения, которые должны обеспечивать именно устную учебно-профессиональную коммуникацию иностранных учащихся. Решение этого вопроса позволило разработать научно обоснованную модель обучения устной научной монологической речи на этапе предвузовской подготовки.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, обучение научному стилю речи, устное научное монологическое высказывание, модель обучения, естественнонаучный профиль обучения.

Обучение языку специальности в условиях ранней специализации на современном этапе развития методики русского языка как иностранного остаётся актуальной проблемой в связи с необходимостью интенсифицировать и оптимизировать учебный процесс. С нашей точки зрения, для построения модели обучения устной научной монологической речи необходимо определить те умения, которые должны обеспечивать именно устную учебно-профессиональную коммуникацию иностранных учащихся.

На основе лингвометодических исследований, посвященных изучению текстов по специальности с позиций функциональной стилистики, а также проведенного нами анализа различных типов устных учебных монологов иностранных учащихся на русском языке, мы пришли к выводу, что конструирование устного научного монологического высказывания предполагает определенные учебные действия:

- I. Приобретение языковых знаний.
- II. Понимание/усвоение языковых знаний.
- III. Использование способов хранения языковых знаний.
- IV. Использование языковых знаний в заданных речевых ситуациях.

V. Свободное манипулирование языковым и речевым материалом.

VI. Конструирование устного монолога.

С нашей точки зрения, в соответствии с данными учебными действиями в состав сложного умения конструирования устного научного монологического высказывания должны входить:

- умения использовать способы переработки и хранения полученных языковых знаний;
- умения осознанного использования языковых знаний в заданных речевых ситуациях;
- умения свободного манипулирования языковым и речевым материалом.

Методологическим основанием для разработки модели обучения иностранных учащихся конструированию устного научного монологического высказывания может служить когнитивный подход¹.

По мнению O'Malley & Chamot стратегии научения, применяемые учащимися при овладении вторым языком — это «активный и динамичный процесс, в ходе которого индивиды используют разнообразную информацию и стратегические способы ее переработки»². Если рассматривать язык с точки зрения того, как усваивается и хранится полученная информация, то он представляет собой сложное когнитивное умение. В таком понимании овладение языком есть путь «от предварительного понимания и активного манипулирования информацией к полной автоматизации пользования языком»³. Кроме того, стратегии научения коррелируют с теоретическими представлениями о когнитивных процессах и могут повлиять на эффективность результатов обучения иностранному языку.

Мы сочли возможным применить для методических целей когнитивную модель усвоения учебной информации, разработанную В. Д. Лобашевым⁴. Исходя из этого обязательными компонентами модели обучения иностранцев конструированию устного научного монологического высказывания в учебно-профессиональной сфере являются:

- способы хранения знаний об изучаемом языке в памяти;
- приемы, с помощью которых процесс овладения иностранным языком приводит к пониманию информации и производству устного научного монологического высказывания;
- способы усвоения стратегий научения продуцированию монологических текстов разных типов и жанров.

Представим данную модель в виде схемы (рис.) и проанализируем ее компоненты.

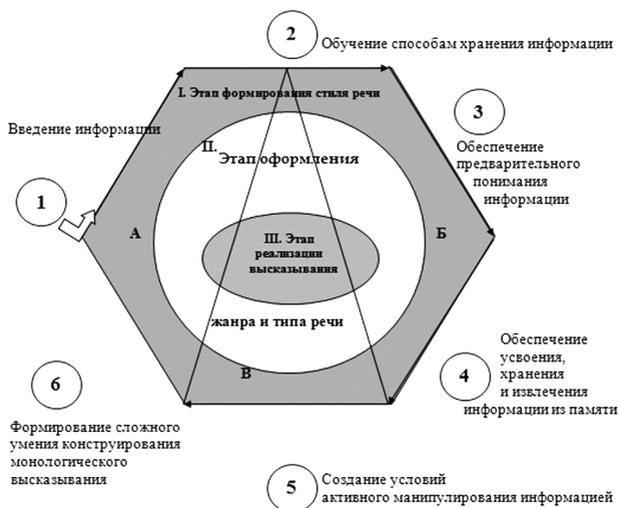


Рис. Модель обучения конструированию устного научного монологического высказывания.

Примечание. Стрелками показано направление формирования сложного умения конструирования устного научного монологического высказывания. Буквами А и Б обозначены упражнения первого цикла, В — упражнения второго цикла.

Как видно из рисунка, обучение иностранных учащихся естественно-научного профиля конструированию устного научного монологического высказывания в учебно-профессиональной сфере проходит в три этапа.

I этап — формирование учебно-профессиональной компетенции, включающей языковую, учебно-прагматическую и общенаучную компетенции, что предполагает ознакомление с терминологией, конструкциями научного стиля речи, структурами основных функционально-смысловых типов текстов и их композиционными составляющими, а также формирование умений использования полученных языковых знаний — этап формирования стиля речи. На этом же этапе обучаемые овладевают стратегиями выбора ситуации общения и соответствующего речевого жанра монолога. Возможно расширение объема знаний в области естественнонаучных дисциплин.

II этап — формирование дискурсивной компетенции, позволяющей конструировать устные высказывания разных функционально-смысловых типов и речевых жанров — этап оформления жанра и типа речи.

III этап — формирование стратегической компетенции, дающей возможность использования стратегий научения для успешного и эффективного решения коммуникативных задач в учебно-профессиональной сфере — этап реализации устного научного монологического высказывания.

Этапы состоят из 6 уровней, которые соответствуют обучающим действиям и предполагают установление оптимального сочетания базовых составляющих учебного процесса: содержания процесса обучения, деятельности преподавателя, средств обучения, форм и методов обучения, учебной деятельности обучаемых.

1. Введение информации. На этом стартовом уровне преподаватель должен помочь обучаемым преодолеть информационный барьер, т. е. препятствия в восприятии информации. Этот барьер «создает принципиальные затруднения в повышении важнейшей качественной характеристики учебной информации — ее полноты («достаточной избыточности»), а его снятие требует дополнительных усилий»⁵. Для преодоления информационного барьера следует использовать эффективные способы введения нового учебного материала (мы полагаем, что в качестве таких способов следует использовать мультимедийные способы подачи информации).

2. Обучение способам хранения информации. Здесь важно определить пути дифференцированного разделения учебной информации и направление ее потоков. Грамматический материал делится на мини-блоки и распределяется в зависимости от степени трудности усвоения. Предусматривается постепенное усложнение материала. Схемы монологических связанных текстов позволяют удерживать в памяти значительные по объему высказывания.

3. Обеспечение предварительного понимания информации. Предварительное понимание научной информации, представленной логическими сверхфразовыми единствами, обеспечивается имеющимися у студентов знаниями базовых понятий естественнонаучных дисциплин (символы, обозначающие химические элементы; математические и физические формулы и т. д.)

4. Обеспечение усвоения, хранения и извлечение из памяти информации. При обучении устному монологу необходимо использовать «специфические способы переработки информации, которые усиливают понимание, усвоение и сохранение информации в памяти»⁶. Поэтапное формирование учебно-профессиональной компетенции иностранных учащихся предполагает условное разделение на циклы процесса обучения устной речи внутри каждого урока. Упражнения первого цикла (аспектно-ориентированные, аналитические, условно-речевые упражнения) обеспечивают формирование механизмов оформления высказывания и овладение умениями собственно научной речи. При выполнении данных упражнений учащиеся учатся продуцировать небольшие по объему

высказывания с учётом ситуации общения, структуры функционально-смыслового типа научной речи на основе правильного употребления нужных грамматических конструкций и использования специальной лексики (терминологии научного стиля речи).

5. Создание условий для активного манипулирования информацией. Во втором цикле представлены речевые упражнения, которые моделируют реальные ситуации учебно-профессионального общения, и упражнения с мультимедийным сопровождением, направленные на овладение структурной спецификой функционально-смысловых типов речи и жанровыми особенностями текстов учебно-научного стиля.

6. Формирование сложного умения конструирования монологического высказывания. В соответствии со стадиями формирования сложного умения конструирования устного научного монологического высказывания каждый урок в разработанном нами комплексе упражнений состоит из шести частей. При этом в первых уроках комплекса проводится обучение конструированию устного монолога, принадлежащего к функционально-смысловому типу описания, затем — повествования и, наконец, рассуждения.

На основе предлагаемой модели обучения создан комплекс упражнений, обеспечивающий, с нашей точки зрения, наиболее эффективное формирование умений конструирования устного научного монологического высказывания у учащихся естественнонаучного профиля подготовительных факультетов.

Примечания

¹ Залевская А. А. Введение в психолингвистику: Учебник. М., 1999; Лобашев В. Д. Когнитивная модель усвоения учебной информации // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 5. С. 74–76.

² Цит. по: Залевская А. А. Указ. соч. С. 323–324.

³ Там же.

⁴ Лобашев В. Д. Указ. соч.

⁵ Там же. С. 74.

⁶ Там же.

Svetlana V. Timonina, Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University

THE MODEL OF TEACHING OF STUDENTS NON-PHILOLOGIST THE ORAL SCIENTIFIC MONOLOGUE STATEMENT IN RUSSIAN

In this article we attempted to determine those skills that should ensure oral training and professional communication of foreign students. The resolve of this issue has allowed to create a scientifically sound model of teaching oral monologue speech on the Pre-University Stage.

Keywords: Russian as foreign language, teaching the scientific style of speech, oral scientific monologue statement, the model of teaching, natural science profile.

Федотова Нина Леонидовна¹, Касаткина Александра Юрьевна²
¹Санкт-Петербургский государственный университет,
²Петербургский государственный университет путей сообщения
Императора Александра I

¹n.fedotova@spbu.ru, ²kasatkinaau@yandex.ru

О ТРУДНОСТЯХ ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫМ ПРОИЗНОШЕНИЕМ И ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОМУ АСПЕКТУ

В статье описаны проблемы, отрицательно влияющие на результаты обучения иноязычному произношению. Авторы приходят к выводу, что наиболее оптимальным следует признать коммуникативно-направленное обучение фонетическому аспекту, которое предполагает выработку правильного произношения на таком уровне, который мог бы удовлетворять коммуникативным потребностям иностранных учащихся.

Ключевые слова: фонетические навыки, иноязычное произношение, русский язык как иностранный (РКИ), фонетический аспект, обучение произношению.

Нельзя не согласиться с мнением М. Сельсе-Мурсиа и ее коллег, что произношение в общении на неродном языке имеет немаловажное значение для успешного решения коммуникативных задач и является компонентом коммуникативной компетенции¹. Роль произношения определяется еще и тем, что в ряде случаев из-за иностранного акцента понижается социальный статус говорящего, в результате чего возможна его социальная и/или профессиональная дискриминация².

Можно назвать несколько групп проблем, возникающих при овладении иноязычными фонетическими навыками и при обучении иноязычному произношению:

- 1) проблемы психолингвистического характера (фонетическая интерференция);
- 2) проблемы лингвистического характера (овладение языком, генетически не родственным родному);
- 3) проблемы, обусловленные особенностями менталитета иностранных учащихся (например, нежелание уделять много времени усвоению иноязычного произношения);

- 4) методические проблемы (недостаточное количество часов по практическому курсу иностранного языка; неэффективные приемы постановки произношения).

Х. Фрезер обратил внимание на парадоксальность фонетического уровня языка (произношения): «Ironically, pronunciation is also the aspect of language that is most difficult to acquire. Although some people with “an ear for language” can “pick up” pronunciation very effectively, for most, it requires special tuition»³.

Г. Свит в работе «The practical study of languages» назвал 3 проблемы овладения фонетическими навыками на иностранном языке⁴. Одна из трудностей связана с усвоением артикуляции звуков (или звукосочетаний), успешность которого зависит от того, насколько знакомыми являются звуки для учащихся. Естественно, самыми трудными звуками будут те, аналогов которых нет в родном языке студентов. Это также относится и к сочетаниям звуков: зачастую трудны не изолированные звуки, а именно их сочетания. Иными словами, сегментные единицы кажутся очень простыми (в качестве примера приводятся звуки финского языка), однако они могут восприниматься как «неудобные» носителями других языков. В целом произнесение сочетаний звуков в связной речи представляет трудности для многих начинающих изучать иностранный язык вследствие того, что существуют специфические для каждого языка фонетические явления (например, долгота / краткость гласных, долгота / краткость согласных, ударение, слогоделение, а также правила чтения и т. д.).

Методически важным является утверждение Г. Свита, что «as the number of distinctive sounds of natural occurrence is rather limited, there is always an a priori probability of meeting at least some familiar sounds in every new language»⁵. Это наблюдение подтверждает идею о том, что знакомство с сегментным уровнем иностранного языка следует начинать с тех фонем, которые есть в родном языке учащихся или сходны со звуками родного языка, благодаря чему не должно возникать особых трудностей при их усвоении.

Другая проблема, с которой сталкиваются изучающие иностранный язык, — заблуждение о существовании звуков, трудных «самих по себе», т. е. звуков настолько специфичных, что овладение ими кажется недостижимым для тех, кто приступает к изучению данного иностранного языка. Г. Свит считает, что нет ни одного звука, который, сохраняясь в том или ином языке в течение долгого времени, был бы по-настоящему трудным: «The second consideration is, that no sound that actually exists in a language for

any length of time can be intrinsically difficult; for sounds are so easily and so imperceptibly modified in their transmission from generation to generation that their retention, unchanged for only a few generation, is enough to prove that they cannot difficult in themselves»⁶. Если звуки передаются из поколения в поколение без значительных изменений, значит, непреодолимо трудными эти звуки быть не могут. Как полагает Г. Свит, практические занятия по фонетике должны помочь избавиться от целого комплекса трудностей, особенно если эти трудности связаны с овладением лексикой и грамматикой иностранного языка.

Дж. Келли подчеркивает отрицательную роль интерференции в овладении звуко-буквенными соответствиями, которая проявляется в том, что буква родного языка (или первого иностранного) совпадает графически с буквой изучаемого языка, но отличается от неё способом чтения⁷. И хотя правила чтения и написания не должны быть основными причинами проблем, связанных с произношением, тем не менее в речи студентов встречаются фонетические нарушения, обусловленные фонетико-графической интерференцией⁸. На вопрос «Что преподаватели могут сделать, чтобы графический образ слов и произносительные привычки на родном языке учащихся оказывали минимальное влияние на английское произношение?» Дж. Келли отвечает, что возможны два пути решения этой проблемы. Первый путь — устное опережение, когда студенты сначала слышат речевой образец без визуальной опоры, и только потом им предлагается написание слова. Обратная последовательность может приводить к произносительным ошибкам. Второй путь — использование фонетических символов, которые однозначно понимаются студентами и к которым преподаватель должен обращаться систематически при объяснении материала и исправлении ошибок⁹.

Дж. Хармер называет следующие проблемы в обучении иноязычному произношению и овладении им: что студенты могут услышать, что студенты могут сказать и проблемы, связанные с овладением интонацией¹⁰. К одной из проблем формирования слуховых навыков исследователь относит отрицательную фонетическую интерференцию: учащиеся зачастую слышат не то, что было произнесено, т. к. воспринимают речь через призму фонетической системы своего родного языка. На это впервые обратил внимание Н. С. Трубецкой: «фонологическая система любого языка является как бы ситом, через которое просеивается все сказанное. Каждый приучается с детства анализировать речь подобным образом, и этот анализ осуществляется автоматически и бессознательно... Слушая чужую

речь, мы при анализе слышимого, непроизвольно используем привычное для нас «фонологическое сито» своего родного языка. А поскольку наше «сито» оказывается неподходящим для чужого языка, постольку возникают и многочисленные ошибки, недоразумения. Звуки чужого языка получают у нас неверную фонологическую интерпретацию, т. к. они пропускаются через «фонологическое сито» нашего родного языка»¹¹. Например, испанцы не различают на слух согласные /b/ и /v/ и смешивают их в своей устной речи на иностранном языке, в котором такая оппозиция существует. Автор предлагает решать эту проблему путём объяснения артикуляции, демонстрации схем и картинок, а также подчёркивает первичность овладения слуховыми навыками: «When they can hear correctly, they are on the way to being able to speak correctly»¹².

И российские исследователи отмечают необходимость учёта интерференции при овладении иноязычным произношением. Так, Н. А. Любимова отмечает, что «фонетическая интерференция тормозит формирование фонетической базы на данном языке. Её действие проявляется как при производстве, так и при восприятии речи. Результатом этого является нарушение взаимодействия слуховых и произносительных навыков на изучаемом языке»¹³.

Сказанное подтверждает мысль о необходимости разработки национально-ориентированной методики, в которой введение фонетических единиц обосновано данными сопоставительного анализа фонетических систем контактирующих языков и основано на учёте произносительных трудностей, возникающих у иностранных учащихся в речи на иностранном языке, что позволяет предупреждать возможные нарушения и определять способы коррекции ошибок.

Важность устного опережения при формировании фонетических навыков подчеркивают многие исследователи: «Успешное овладение произношением звуков изучаемого языка в значительной мере зависит от опережающего развития фонематического слуха. Только при этом условии человек, обладающий нормальным слухом, способен контролировать артикуляцию и управлять ею»¹⁴. С. И. Бернштейн также писал о необходимости тренировки внимания и создании устойчивых ассоциаций между слуховым и двигательным «представлением», а также невозможности для учащихся самостоятельно найти «комбинацию произносительных движений, которая создаёт требуемый произносительный эффект» без адекватного слухового представления звука¹⁵. Эти данные помогают научно обосновать целесообразность использования артикуляторного тренинга

и фонетической разминки в начале каждого урока ВФК, поскольку они подготавливают речевые органы иностранных учащихся к артикуляции русских звуков, настраивают их фонематический слух и развивают способность к восприятию русской речи.

Дж. Скriver отмечает, что одной из самых значительных проблем, с которой сталкиваются изучающие иностранный язык, — это неспособность идентифицировать звуковую последовательность в спонтанной речи, поскольку произношение может не совпадать с образцами, предъявляемыми на аудиторных занятиях: «<...> one of the main problems learners have with listening to English is that they can't recognize pronunciation that are entirely different from what they are expecting»¹⁶. Так, если заученный учащимися образец произнесения слова не совпадает (что случается часто) с услышанным в реальной коммуникации, то велика вероятность того, что это слово не будет опознано. Таким образом, при обучении произношению важно развивать не только артикуляционные навыки, но и одновременно формировать навыки слушания естественной речи разных носителей данного языка.

Что касается проблемы формирования произносительных навыков, то здесь большую роль играет «the problem of physical unfamiliarity»: воспроизведение некоторых артикуляций — зачастую действительно трудный процесс для иностранцев, поэтому преподаватель должен уметь объяснять движения речевых органов при артикуляции тех или иных звуков, а студенты — воспринимать эту информацию, что, как известно, возможно в том случае, если у учащихся имеется некоторое представление о строении речевого аппарата.

Дж. Хармер называет формирование интонационных навыков самой проблемной областью обучения произношению, поскольку многим студентам с трудом удаётся различать интонационные конструкции. Однако, как отмечает исследователь, это не повод отказываться от обучения интонации, что тем не менее в практике преподавания иностранного языка происходит довольно часто. Большинство людей способны слышать и воспринять интонацию удивления, воодушевления или скуки, а также отличие интонации запроса информации от вопроса-уточнения: «Most of us can hear when someone is surprised, enthusiastic or bored, or they are really asking a question rather than just confirming something that already know»¹⁷.

Данные замечания приводят к мысли о том, что широко применяемая в практике преподавания РКИ система интонационных конструкций, описанная Е. А. Брызгуновой, оказывается недостаточно эффективной вследствие того, что не все люди обладают способностью соотносить из-

менения движения тона и модель ИК, однако многие могут воспринимать, правильно интерпретировать и воспроизводить интенции, реализуемые с помощью интонационных средств.

Особого внимания заслуживает модель раздельного формирования слуховых и произносительных навыков, предложенная М. Сельсе-Мурсиа и Р. Колдуэллом. По мнению исследователей, то, что учащимся необходимо понимать, «гораздо более разнообразно и непредсказуемо, чем то, что им необходимо продуцировать в речи, чтобы быть понятыми»¹⁸. Это означает, что цели формирования слуховых и произносительных навыков различны, и потому эти процессы должны осуществляться с использованием разных моделей обучения. Как считает Р. Колдуэлл, овладение слухо-произносительными навыками должно основываться на строгих, построенных по правилам, образцах, далёких от спонтанной речи, которую должны понимать студенты, иначе они рискуют оказаться выключенными из коммуникации, изолированными от остальных участников общения¹⁹.

Выше сказанное свидетельствует о том, что процесс формирования фонетических навыков должен быть целенаправленным и непрерывным, а комплексный подход к организации разных видов фонетических курсов должен учитывать взаимосвязанное обучение артикуляции, ритмике, ударению, интонации иноязычной речи в соответствии с коммуникативными целями и языковой установкой.

Проблемы, обусловленные особенностями менталитета, например, китайских учащихся, связаны с отказом от общения с носителями русского языка, боязнью сделать ошибку, механическим запоминанием языкового материала и т. п.²⁰.

Анализируя факты, существенные для психологического и методического аспектов обучения иноязычному произношению, В. А. Артёмов приходит к выводу, что «нужно учить скорее однозначному правильному произношению, а не строго однозначной артикуляции»²¹.

Как отмечают Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, при формировании слухо-произносительных навыков на изучаемом языке

- необходима опора на родной язык учащихся (для преодоления отрицательной фонетической интерференции — одной из главных проблем, с которой сталкиваются иностранные учащиеся при овладении произношением);
- предусматривается последовательная и систематическая работа сначала над отдельными элементами артикуляции, а затем постановка изолированного звука и в составе слова;

- при формировании произносительных навыков используются, как правило, имитативный и аналитико-имитативный (сознательный) методы обучения²².

К сожалению, в реальной практике обучения иноязычному произношению применяется главным образом интуитивно-имитационный подход. Однако не все учащиеся обладают идеальным фонематическим слухом и способностью к имитации звуков и ритмических моделей.

На наш взгляд, наиболее оптимальным следует признать коммуникативно-направленное обучение фонетическому аспекту, который предполагает выработку правильного произношения на таком уровне, который мог бы удовлетворять коммуникативным потребностям иностранных учащихся.

Примечания

- ¹ *Celce-Murcia M, Brinton D, Goodwin J. Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of other Languages. Cambridge, 1996.*
- ² *Derwing T, Rossiter M., Munro M. J. Teaching Native Speakers to Listen to Foreign-Accented Speech // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2002. 23/4. P. 245–259.*
- ³ *Fraser H Coordinating improvements in pronunciation teaching for adult learners of English as a second language. Canberra, 2000. P. 7.*
- ⁴ *Sweet H. The practical study of languages: a guide for teachers and learners. New York, 1964. P. 61–63.*
- ⁵ *Ibid. P. 62.*
- ⁶ *Ibid.*
- ⁷ *Kelly G. How to Teach Pronunciation. Harlow, 1999. P. 126.*
- ⁸ *Варюшенкова Н. Н. Фонетико-графическая интерференция в речи монголов на русском языке: Дис. ... канд. филол. наук. Л., 1985. С. 21.*
- ⁹ *Kelly G. Op. cit.*
- ¹⁰ *Harmer J. The practice of English teaching. Harlow, 2014. P. 249–250.*
- ¹¹ *Трубецкой Н. С. Основы фонологии. М., 2000. С. 57.*
- ¹² *Harmer J. Op. cit. P. 250.*
- ¹³ *Любимова Н. А. Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция. М., 2011. С. 15.*
- ¹⁴ Там же.
- ¹⁵ *Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучения произношению / [Под ред. А. А. Леонтьева, Н. И. Самуиловой]. М., 1975. С. 10–11.*
- ¹⁶ *Scrivener J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. London, 2011. P. 282.*
- ¹⁷ *Harmer J. Op. cit. P. 250.*
- ¹⁸ *Celce-Murcia M, Brinton D., Goodwin J. Teaching pronunciation: A course book and reference guide. New York, 2010. P. 370.*

- ¹⁹ *Cauldwell R.* Listening and pronunciation need separate models of speech // Proceedings of the 5th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching, September 19–21, 2013. Iowa State University, Ames, Iowa, USA, 2003. P. 40–41.
- ²⁰ *Федотова Н. Л., Касаткина А. Ю.* Фонетические игры при обучении иностранцев русскому произношению // *Образовательные технологии и общество.* 2016. Т. 19. № 2. С. 467–481.
- ²¹ *Артемов В. А.* Психология обучения иностранным языкам. М., 1969. С. 49.
- ²² *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. С. 19.

Nina L. Fedotova, *St. Petersburg State University*

Aleksandra Ju. Kasatkina, *Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University*

THE DIFFICULTIES OF ACQUISITION FOREIGN LANGUAGE PRONUNCIATION AND TEACHING THE PHONETIC ASPECT

The article describes the issues that adversely affect the learning outcomes of foreign pronunciation. The authors came to the conclusion that the most appropriate should recognize the communicative-oriented learning the phonetic aspect, which involves the development of correct pronunciation at a level that would satisfy the communicative needs of foreign students.

Keywords: phonetic skills, foreign pronunciation, Russian as a foreign language (RFL), the phonetic aspect of Teaching pronunciation.

СОДЕРЖАНИЕ

Система языка: лингводидактическое описание в аспекте РКИ

<i>Бурыкин А. А.</i> Частотность русских фразеологических единиц и их парадигматика (нерешенные и нерешаемые проблемы русской фразеологии)	5
<i>Логина И. М.</i> Интонационная синонимия в русском языке: парадигматика и синтагматика	13
<i>Первушина И. С., Любимова Н. А.</i> Парадигматика и синтагматика соответствий звуку [ʂ:] при овладении русским языком вьетнамцами и китайцами	22

Соизучение языка и культуры

<i>Зиновьева Е. И., Маточкина А. Е.</i> Лингвокультурологический аспект изучения русских паремий (на материале пословиц с компонентом вода)	29
<i>Ли Янь</i> Концептуальная метафора «жизнь» в кинотексте	35
<i>Сретенская Л. В.</i> О понятии «непрактичность» в русской языковой картине мира (на примере рассказов Н. Толстой)	41
<i>Хруненкова А. В.</i> Варианты употребления фразеологических единиц в малых сетевых поэтических жанрах (на материале экспромптов)	48

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

<i>Васева Д. Д.</i> Смысловый потенциал современного художественного текста	57
<i>Голубева А. В.</i> О взаимосвязи цитируемости и читабельности научного текста	62
<i>Нагиева Е. Б.</i> Прогнозируемость предметно-тематического содержания текста публичной лекции	75
<i>Пинежанинова Н. П.</i> Метафоры в поэтическом видеоклипе	82

<i>Попова Т. И.</i>	Стратегии чтения поликодового текста.....	88
<i>Реброва И. В.</i>	Функционально-смысловой тип речи описание пространства в публицистическом тексте (типологическая универсальность и жанрово-стилевые проявления).....	93
<i>Самохвалова Л. Д.</i>	Особенности проявления категории информативности в рекламном тексте (на материале рекламы недвижимости)	104

Обучение русскому языку как иностранному: теория и практика

<i>Бузальская Е. В.</i>	Восточное эссе XX века как модель для овладения умениями написания эссе иностранными учащимися (ТРКИ-3).....	115
<i>Дулебова И.</i>	К вопросу о преподавании страноведения и лингвострановедения России в университетах Словакии	122
<i>Ласкарева Е. Р.</i>	Формирование коммуникативной компетенции как способности общаться на иностранном языке: начальный этап обучения русскому языку	129
<i>Ли Цзинцзин, Московкин Л. В., Равданжамц У.</i>	О содержании понятия «межкультурная компетенция»	134
<i>Наймушина Т. А., Плешакова Л. А.</i>	Возможности мультимедийных технологий в преподавании РКИ на начальном этапе	140
<i>Тимонина С. В.</i>	Модель обучения иностранцев-нефилологов конструированию устного научного монологического высказывания на русском языке	146
<i>Федотова Н. Л., Касаткина А. Ю.</i>	О трудностях овладения иноязычным произношением и обучения фонетическому аспекту.....	151

Научное издание

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

Выпуск 28

Редакционная коллегия:

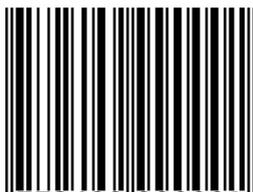
д-р филол. наук, проф. *Е. И. Зиновьева*, д-р филол. наук, проф. *Н. А. Любимова* (отв. ред.),
д-р пед. наук, проф. *Л. В. Московкин*, д-р филол. наук, проф. *Т. И. Попова*,
д-р филол. наук, проф. *К. А. Рогова*, канд. филол. наук, доц. *М. С. Шишков* (отв. секр.)

ISBN 978-5-9500626-0-5



9 785950 062605

ISSN 2499-9903



9 772499 990001 >

Оригинал-макет
М. С. Шишков

Подписано в печать 30.06.2017.

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

Усл. печ. л. 10. Тираж 150 экз. Заказ №

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