

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

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

Выпуск 32

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

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

Выпуск 32

Санкт-Петербург
2021

УДК [811.161.1:37.02](063)

ББК 81.2 Рус-9

Р89

Редакционная коллегия

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

Р89 **Русский язык как иностранный и методика его преподавания: Сб. науч. тр. Вып. 32 / Редкол.: Е. В. Бузальская, Е. И. Зиновьева, Н. А. Любимова (отв. ред.) и др. — СПб.: «РОПРЯЛ», 2021. — 91 с.**

ISBN 978-5-6045236-5-0

ISSN 2499-9903

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

ББК 81.2 Рус-9

ISBN 978-5-6045236-5-0

ISSN 2499-9903

© Коллектив авторов, 2021

© РОПРЯЛ, 2021

Антонова Юлия Анатольевна
Цзянсуский педагогический университет (КНР, г. Сюйчжоу)
yulia.rki@yandex.ru

ГОСУДАРСТВЕННАЯ СИСТЕМА ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЕ

В статье автор кратко представляет историю развития государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному в Китае; с позиции практика описывает структуру и содержание теста восьмого уровня для студентов-русистов; перечисляет основные трудности при сдаче теста и дает рекомендации по подготовке к экзамену ТРЯ-8 студентов, обучающихся на факультете русского языка. Статья может быть полезна педагогам, преподающим РКИ в китайских и российских высших учебных заведениях.

Ключевые слова: русский как иностранный; тест по русскому языку как иностранному; китайские студенты; государственный тест по русскому языку в Китае; субтест.

География российских вузов, участвующих в студенческом обмене, по-настоящему широка. В 2019 году в рамках программ академической мобильности в вузах РФ училось около 45 000 китайских студентов. Российская система образования готова принять большее количество обучающихся, но не все студенты из вузов-партнеров решаются ехать в Россию. В результате опроса было обнаружено, что в «списке рисков» китайские студенты указывают следующий факт: по возвращении из РФ в КНР некоторые студенты не могут успешно сдать китайский государственный тест по русскому языку восьмого уровня (ТРЯ-8), так как учебные планы принимающих российских вузов не всегда учитывают содержание и особенности ТРЯ-8, который по окончании четвертого курса сдают все студенты-русисты, и потому обучающиеся «выпадают» из китайской программы и отстают от своих не уезжавших в Россию сокурсников. Обязаны ли российские вузы подстраиваться под китайскую систему лингвистического образования? Если речь идет о мононациональных группах, когда вуз-партнер заключил договор об академическом обмене, то, пожалуй, стоит помнить, что, во-первых, в данном случае китайский вуз — это заказчик образовательной услуги; во-вторых, рейтинг университета в КНР зависит от процента студентов, успешно сдавших ТРЯ-8; в-третьих, сертификат о сдаче ТРЯ-8 — это конкурентное преимущество при поиске работы для

выпускника. И потому российским вузам при составлении рабочих программ для китайских студентов желательно учитывать особенности ТРЯ-8.

Цель статьи — с позиции практика представить сущность китайского государственного теста по русскому языку восьмого уровня. Задачи: кратко охарактеризовать историю появления и развития системы тестирования по РКИ в КНР; описать структуру и содержание теста ТРЯ-8; очертить круг проблем и трудностей, связанных со сдачей теста; предложить рекомендации по подготовке китайских студентов к сдаче теста.

Преподавание РКИ в Китае имеет давние традиции, однако государственное тестирование по русскому языку как иностранному (в современном его варианте) проводится с 2013 года. «В китайской прикладной лингвистике разработка единой системы тестирования по иностранным языкам началась значительно позже, чем в российской. Первая попытка стандартизации методов оценки речевых умений учащихся была принята в конце 1990-х гг. В 2005 г. система подверглась значительным изменениям: была модифицирована шкала оценки результатов экзамена, добавлены новые субтесты, а сам экзамен был распределен по целевым аудиториям. В настоящий момент китайская национальная система тестирования по русскому находится на этапе становления и поиска баланса»¹.

Тестирование по РКИ **организуется и проводится Центром тестирования по русскому языку при Министерстве образования КНР**. «Система теста обладает структурной и содержательной целостностью, создаётся с учетом накопленного международного опыта в области лингводидактического тестирования, разработка всех тестовых материалов системы тестирования осуществляется на научно-методической основе с учетом требований тесологии <...> в последние годы идет напряженная работа по созданию „банка заданий“ для ТРКИ»². Однако десятилетний опыт работы в китайском вузе позволяет автору данной статьи заметить, что (при всем уважении к авторам-составителям) вопросы и задания теста иногда содержат неточности и возможности неоднозначной трактовки (так, например, в экзамене 2021 года в субтесте «Письмо» во втором задании авторы в формулировке использовали конструкцию *напишите объяснительную записку*, а имели в виду ‘*объясните в записке*’, и тем самым запутали студентов в выборе жанра и стиля).

В российском научно-методическом дискурсе существует несколько исследований, посвященных отличиям китайского ТРЯ-8 от российского ТРКИ-2, которые помогут нам обозначить особенности теста в КНР: «Одной из главных отличительных черт **является ориентация исключительно**

но на студенческую аудиторию. Экзамен по русскому языку 8-го уровня проводится в разных городах Китая в специальных центрах с соблюдением мер строжайшей секретности в один день и в одно и то же время»³. Процедура проведения теста подробнейшим образом описана в работе китайского исследователя У Суцзюань. Отметим, что в 2020 году из-за эпидемии коронавируса тест не проводился. И выпускники 2020 года сдавали тест через год после окончания вуза.

«В китайском государственном тестировании определяются **три уровня оценивания**: отличный, удовлетворительный и неудовлетворительный. Студент успешно прошёл тестирование при правильном выполнении более 60% всех заданий. Следует особо подчеркнуть существенное отличие: если в ТРКИ оценивается каждый субтест и при неудовлетворительной оценке одного из субтестов его можно пересдать, то китайская система тестирования не предусматривает такой возможности. В случае если студент набирает менее 60%, то он пересдаёт тест полностью по всем аспектам»⁴. К сожалению, автору данной статьи известны случаи, когда из-за проблем с оборудованием тест не сдают и студенты, владеющие русским языком на хорошем уровне: при записи субтеста «Говорение» происходит технический сбой.

Целью теста ТРЯ-8 является «проверка уровня сформированности языковой компетенции, необходимой для решения определенных коммуникативных задач в соответствии с учебной программой по русскому языку, и способствование реформе преподавания и повышение качества преподавания русского языка по результатам тестирования. Ключевым в тестировании является проверка языковых навыков в таких видах речевой деятельности, как аудирование, говорение, чтение, письмо, а также — навыков перевода, знаний по литературе и страноведению России»⁵.

Какими знаниями и умениями должен обладать студент четвертого курса факультета русского языка в Китае? Соответственно, мы предполагаем, что именно эти компетенции должны проверяться ТРЯ-8. Профессор Гао Фэнлань так обозначает **«требования к владению русским языком на продвинутом уровне**:

- 1) **говорение**: разговаривать и выступать на знакомые темы, при этом содержание должно соответствовать теме; ясным языком выражать свою точку зрения, с правильной интонацией и фонетикой (произношением, ударением);
- 2) **аудирование**: понимать содержание новостей о политике, дипломатии, экономике и обществе в передачах по радио и телевидению;

- 3) **знания по русскому языку:** овладение основными знаниями фонетики русского языка, основными типами интонации, правильное произношение и употребление в речи; овладение базовыми знаниями о морфологии и синтаксисе, правильное употребление словоформ и конструкций в речи. На этом этапе предполагается усвоение лексического минимума в объеме до 8000 слов, в том числе активного 4000–5000 слов; знания о русской литературе и культуре, культурных традициях, обычаях, социальном положении и т. д.; владение знаниями по страноведению;
- 4) **чтение:** понимать актуальные новости, представленные в российских СМИ, простые научно-популярные статьи, художественную литературу;
- 5) **перевод:** переводить с русского на китайский художественную литературу на темы, связанные с социальной жизнью, по степени трудности сходные с содержанием учебника „Продвинутый русский язык“ третий курс;
- 6) **письмо:** уметь писать повествовательные микротексты на знакомые темы, письменно выражать деловую речь логически правильным языком и в соответствии с нормами пунктуации»⁶.

В виде таблицы (табл. 1) представим структуру и содержание государственного теста по русскому языку как иностранному в Китае (ТРЯ-8): обозначим характер задания (субъективное / объективное), количество заданий и баллов, продолжительность выполнения каждого субтеста и его временные рамки, а также дадим краткий комментарий.

Стоит отметить, что если сравнивать между собой уровни сложности тестов по годам, то в какой-то год задания легче, в какой-то — сложнее. Возможно, этот факт объясняется разным составом команд авторов тестов.

Задача преподавателей, занимающихся подготовкой студентов к тестированию, осложняется тем, что нет прописанных методических рекомендаций по подготовке к ТРЯ-8 на русском языке. Поэтому в работе педагог опирается на интуицию (например, в год празднования 200-летия Достоевского, скорее всего, будет вопрос по его биографии или творчеству писателя); преподаватель пытается увидеть логику в тестах (так, например, мы разработали и предложили авторскую методику по субтесту «Аудирование»⁷). Студенты, заинтересованные в успешной сдаче теста, в дополнение к аудиторным занятиям занимаются по тренировочным пособиям, в которые включены тесты прошлых лет. Но многократное прорешивание тестов, к сожалению, не гарантирует успеха на самом ТРЯ-8, потому что вопросы и задания из года в год не повторяются. Ниже мы приведем некоторые примеры заданий ТРЯ-8 и дадим рекомендации,

Таблица 1
Структура китайского государственного теста ТРЯ-8

序号 (№ субтеста)	题号 (№ задания)	项目 (субтест)	题型 (типы заданий)	题数 (кол-во заданий)	记分 (баллы)	考试时间 (продолжит. в мин.; время проведения)	Примечание		
I		口语表述 (говорение)	主观 (субъ- ектив. тесты)	1	10	10 (8:30–8:40)	Две мин. на под- готовку, три мин. на говорение (через 2,5 мин. — сигнал о том, что до конца осталось 30 сек.); скорость речи 60 слов/мин.		
II	1–15	听力理解 (аудирование)	客观 (объектив. тесты)	15	15	20 (8:40–9:00)	7 микротекстов, 15 вопросов; к шести текстам — два вопро- са, к одному — три.		
III	16–45	综合知识 (зна- ния по РЯ)	语法词汇 修辞 (грам-ка, лексика, стилист.) 文学 (лит-ра) 国情文化 (страно- вед.)	客观 (объектив. тесты)	18	15	30 (9:00– 10:00)	Лексическая сочетае- мость, морфология, идиомы, тропы, сти- лист. особенности	
					6				ДРЛ, XIX, XX век
					6				География, политика, история, искусство
IV	46–65	阅读理解 (чтение)	客观 (объектив. тесты)	20	20	30	5 текстов, 2500 слов. Публиц., науч.-поп., худ. тексты; скорость чтения 100–120 слов/мин.		
V		翻译 (перевод)	主观 (субъ- ектив. тесты)	2	20	50 (10:00– 10:50)	Объем около 100 слов. Скорость перевода — 250–300 слов/час. Публ. стиль.		
VI		写作 (письмо)	主观 (субъ- ектив. тесты)	2	20	40 (10:50– 11:30)	1. Сочинение-рас- суждение, объем не менее 180 слов. 2. Офиц.-дел./быт.		
合计 ито- го				70	100	180			

которые могут быть полезны российскому преподавателю в работе с китайскими студентами.

Субтест «Говорение». По замечанию У Суцзюань, «организовать тестирование по говорению труднее всего: на результаты тестирования влияет субъективный фактор, поэтому считают, что тестирование по говорению обладает меньшей надежностью <...> Как говорят: что проверяют, то и преподают»⁸. В виде таблицы (табл. 2) представим темы, на которые должен уметь рассуждать студент в течение трех минут (задание

Таблица 2

Список тем⁹ для рассуждения в рамках субтеста «Говорение» (口语表述)

Год	Задание	Шаблон для ответа
2011	«Какую работу найти себе? Где жить и работать? Эти вопросы актуальны для всех выпускников вуза. Но ответы на них бывают разные. Одни придают большое значение характеру работы, т. е. по специальности она или нет; другие в первую очередь выбирают город, считая, что место проживания важнее, чем сама работа. Каково ваше мнение об этом? Объясните ваш выбор».	Проблема выбора
2012	«В последнее время покупки через Интернет становятся все популярнее, особенно среди молодежи. Объясните это явление».	Плюсы и минусы
2013	«Вы скоро окончите университет. В изучении русского языка, несомненно, были трудные моменты. Расскажите, какие трудности в учебе вы встречали и как вы их преодолевали».	Проблема, причина, пути решения.
2014	«Современная молодежь: плюсы и минусы».	Плюсы и минусы
2015	«Что дало вам четырехлетнее обучение в вузе? Довольны ли вы своей студенческой жизнью?»	Плюсы и минусы
2016	«Как вы представляете свою жизнь через 10 лет?»	Философский вопрос
2017	«Какие проблемы с транспортом существуют в городах? Что привело к возникновению таких проблем? Расскажите на тему транспортная проблема и пути ее решения».	Проблема, причина, последствия, пути решения.
2018	«С развитием цифровой техники в нашей жизни появилось новое поколение мобильного телефона — смартфоны, расскажите об их плюсах и минусах».	Плюсы и минусы
2019	«Вы уже оканчиваете университет, что вы предпочитаете делать дальше? Продолжать учиться или устроиться на работу?»	Рассуждение: проблема выбора
2021	«По окончании университета многие выпускники устраиваются на работу переводчиками, как вы оцениваете эту перспективу?»	Плюсы и минусы профессии (?)

Примечание. Грамматика заданий сохранена.

студенту предъявляется устно; скорость речи отвечающего 60 слов/мин., не должно быть длинных пауз; на подготовку две минуты; за 30 секунд до окончания ответа студент услышит предупреждающий сигнал; ответ записывается в mp3-формате).

Мы считаем, что в рамках подготовки к ТРЯ преподаватель может предложить студенту для заучивания и последующего воспроизведения универсальные фразы для вступления, выражения собственного мнения и вывода. Мы распределили вышеобозначенные темы по четырем макротемам: «4П: проблема, причина, последствия, пути решения»; «Плюсы и минусы», «Проблема выбора», «Ответ на философский вопрос». Студенты заучивают клишированные фразы (для китайских студентов это самый подходящий способ подготовки к экзамену, обусловленный традициями национального образования) — на готовые фразы студенты «нанизывают» подходящие аргументы и примеры.

Субтест «Аудирование». «Студенту для прослушивания предлагаются семь оригинальных новостных текстов из разных источников („1 канал“, „Россия-24“, НТВ, радио ООН, радио „Вести FM“ и т. д.). Темп речи — 100–120 слов в минуту. Задача студента осложняется тем, что аудиозапись в некоторых случаях содержит шумы. Каждый текст предъявляется два раза. Продолжительность новости от 15 секунд до одной минуты. Сам тест — это 15 вопросов по текстам. Вопросы предъявляются устно после прослушивания новости. Тип теста — закрытый: каждый вопрос имеет четыре письменных варианта ответа. Каждый правильный ответ — 1 балл, максимум — 15 баллов. В ходе содержательного анализа новостных текстов экзамена ТРЯ-8 мы выявили самые частотные темы. Это: 1. Юбилей и смерть великого человека; 2. Конкурсы и премии; 3. Праздники и памятные даты; 4. Выставки и ярмарки; 5. Чрезвычайные ситуации; 6. Прогноз погоды; 7. Место России в мировых рейтингах; 8. Результаты спортивных состязаний; 9. Космонавтика („Экипаж“, „Успешный запуск космического корабля“, „Авария“); 10. Гаджеты и технологии; 11. Новости правовой системы; 12. Индексация пособий и МРОТ; 13. Федеральный бюджет; 14. Курс рубля; 15. Новости о саммитах; 16. Официальный визит; 17. Международный контракт; 18. Санкции и эмбарго; 19. Совещания правительства»¹⁰. Ожидаем, что с 2022 года в субтесте «Аудирование» будут новости о коронавирусе. Подробнее о методике работы по развитию навыков аудирования новостного текста можно прочитать в обозначенной статье.

Субтест «Знания по русскому языку». **Первый блок вопросов** — грамматика, лексика, стилистика. По мнению Гао Фэнлань, «китайским

студентам нелегко овладевать сложной системой русского словоизменения и грамматических категорий. Наибольшую сложность для них представляют категории вида, времени и многозначность глаголов, поэтому при обучении русскому языку китайских студентов необходимо уделять особое внимание обучению основным знаниям фонетики, лексики и грамматики русского языка. Интенсивная тренировка позволяет студентам приобрести и закрепить основные языковые знания и умения»¹¹. Как правило, в вузах КНР грамматику студентам объясняют китайские преподаватели. **Второй блок вопросов** (шесть заданий, каждое задание оценивается в 0,5 балла) — литература: *литературные направления, роль писателя в русской литературе, тип героя, биография писателя, лауреаты Нобелевской премии, герой — название произведения* и т. д. **Третий блок вопросов** (шесть заданий, каждое задание оценивается в 0,5 балла) — страноведение. Мы неслучайно указали «стоимость» этих заданий, потому что автор данной статьи после нескольких лет преподавания в китайском вузе и подготовки студентов к сдаче ТРЯ-8 приняла для себя решение: так как все задания по страноведению и русской литературе оцениваются максимум шестью баллами, то на занятиях по этим дисциплинам мы тезисно знакомим студентов с основными фактами русской истории, географии, литературы, искусства, но не принуждаем заучивать все эти сведения, так как, к сожалению, все запомнить невозможно, а на задания в рамках этих субтестов зачастую не может ответить даже русский студент. Поэтому для подготовки к тесту (подчеркиваем, что именно для подготовки) целесообразно использовать инфографику, таблицы и схемы, которые содержат основную информацию по литературе и страноведению.

Субтест «Чтение». Тест рассчитан на 30 минут выполнения. Он включает 20 заданий по пяти текстам, общим объемом 2500 слов. Это публицистические, научно-популярные и художественные тексты, связанные с различными аспектами жизни. Предполагаемая скорость чтения — 100–120 слов в минуту. Задания — множественный выбор. Практика показывает, что для студентов это один из самых сложных субтестов — им не хватает времени. В чем корень проблемы? Не каждый из студентов знает, что целесообразнее начинать работу с ознакомления с вопросами, выделения ключевых слов в заданиях и ответах. Для слабых студентов проблема заключается в небогатом лексическом запасе — и потому процент незнакомых слов для них в тексте выше нормы. С организацией занятий по чтению в китайском вузе можно ознакомиться, например, в статье Чжан Вэй и Л. Е. Весниной¹².

Субтест «Перевод». Студент за 50 минут должен выполнить два задания. Перевести китайский текст на русский язык, и наоборот. Объем каждого текста — около 100 слов. Скорость перевода — 250–300 слов/час. Для перевода предлагаются тексты публицистического стиля. Тематика очень широкая. Обычно подготовкой студентов в рамках этого субтеста занимаются китайские преподаватели.

Субтест «Письмо». В течение 40 минут студент должен создать два текста: 1. Сочинение-рассуждение на предложенную тему. Объем не менее 180 слов. 2. Текст, жанр которого отвечает предложенной ситуации (кейс-су). Ниже в виде таблиц 3 и 4 приведем темы¹³, которые были предложены студентам на ТРЯ-8 прошлых лет.

Таблица 3

Список тем для сочинения-рассуждения (субтест «Письмо», первое задание)

Год	Задание	Как писать рассуждение?
2013	«Что такое счастье, каждый понимает по-своему. Одни видят счастье в благополучном материальном состоянии, другие более заботятся о духовном благополучии. А как вы понимаете счастье?»	Философский вопрос
2014	«Развитие экономики нередко приводит к ухудшению экологии. Как вы думаете, что нужно делать, чтобы рост экономики и защита окружающей среды „мирно сосуществовали“?»	Проблема, причина, последствия, пути решения
2015	«Работа нужна, это понятно всем. Но для чего она нужна, эта работа? Вспомним слова Вольтера: „Работа избавляет нас от трех великих зол: скуки, порока и нужды“. Согласны ли вы с его мнением? Напишите сочинение на тему: „Для чего человеку нужна работа?“».	Философский вопрос
2016	«Вы взрослеете, а родители стареют. Настало время подумать, как отблагодарить ваших родителей за все, что они сделали для вас. Напишите сочинение о том, что вы готовы сделать для них».	Философский вопрос — как я могу отблагодарить родителей?
2017	«Молодые люди рано или поздно захотят вступить в брак. Но когда это более разумно совершить? Тут мнения расходятся. Изложите вашу точку зрения?»	Проблемы выбора
2018	«Успешный человек в моем понимании».	Философский вопрос
2019	«Социальные сети: польза или вред?»	Плюсы и минусы
2021	«Что я делаю для охраны окружающей среды?»	Проблема, причина, последствия, пути решения

Примечание. Приводится дословная формулировка задания.

Можно по-разному готовить обучающихся к этому субтесту. Традиции китайского образования предлагают студентам заучивать готовые чужие тексты, которые публикуются в многочисленных пособиях. Однако мы считаем такой способ эффективным, но не развивающим (к вопросу о роли теста: тест только ради теста?) — вряд ли так сформируется навык создания письменной монологической речи. Поэтому мы предложили собственную методику подготовки студентов к данной части ТРЯ-8. О ней можно прочитать в нашей статье¹⁴.

Таблица 4
Список заданий для второй части субтеста «Письмо»

Год	Задание	Жанр
2013	«Напишите объявление о фестивале русской культуры, в котором необходимо указать: 1) организатор фестиваля, 2) дату и время, 3) место».	Объявление
2014	«Составьте текст-приглашение на вечер художественной деятельности, который скоро состоится на вашем факультете».	Приглашение
2015	«Ваш факультет готовится к празднованию 70-летия Победы над фашизмом во Второй мировой войне. Напишите объявление о готовящихся мероприятиях».	Объявление
2016	«На следующей неделе будет Китайский национальный праздник. Сообщите вашему российскому преподавателю о перенесении занятий в этой связи, укажите дату, время и номер аудитории для перенесенных занятий».	Сообщение
2017	«Вы пришли с цветами на день рождения вашего преподавателя. Но, к сожалению, не застали его. Оставьте записку и сообщите, что вы приходили и где можно получить ваши цветы».	Записка
2018	«Напишите записку вашему российскому преподавателю. Сообщите, что завтра вы с ним пойдете оформить банковскую карту. Напомните ему взять с собой необходимый документ, укажите время и место вашей встречи».	Записка
2019	«Напишите приглашение на выпускной вечер вашему российскому преподавателю».	Приглашение
2021	«Напишите объяснительную записку вашему российскому преподавателю, указав, что вы не можете прийти на урок, по какой причине и т. д. В конце не забудьте поставить подпись и дату».	Записка / объяснительная записка (?)

Примечание. Приводится дословная формулировка задания.

Хороший результат в написании текстов разных жанров достигается путем регулярной тренировки решения подобных кейсов. Основным учебным пособием, по которому обучаются студенты факультета русского языка в Китае, является комплекс из восьми частей «Восток», создан-

ный авторским коллективом Пекинского университета. «На продвинутом этапе в 4, 5 и 6 части содержится теоретический материал о лексике, фразеологизмах, стилистике, о сложных конструкциях предложений; правила создания официально-деловых текстов разных жанров (заявление, объявление и пр.); включены тексты на социальные, политические, экономические темы, художественные тексты»¹⁵. Практика показывает, что ТРЯ-8 содержит лексику, которая не представлена в «Востоке». А это значит, что на плечи преподавателя при подготовке студентов к ТРЯ-8 ложится дополнительная задача по поиску современных текстов и разбору актуальной лексики.

В данной статье мы предприняли попытку кратко охарактеризовать структуру, содержание и особенности китайского ТРЯ-8. Иностранные преподаватели нуждаются в диалоге с разработчиками теста: чтобы успешно готовить студентов к тесту, мы должны знать критерии оценки.

В заключение отметим, что также существует потребность в создании учебно-методических пособий на русском языке, систематизирующих и оптимизирующих работу по подготовке к ТРЯ-8, которые бы знакомили студентов с алгоритмом ответа, учили бы их видеть логику в заданиях, мыслить, а не только заучивать готовые ответы и тексты — в этом мы видим вклад российского образования в систему подготовки русистов в Китае.

Примечания

- ¹ *Ракитина Л. В., Розова О. Г.* Система лингводидактического тестирования по русскому языку как иностранному в России и Китае // *Динамика языковых и культурных процессов в современной России.* 2016. Вып. 5. С. 210–214.
- ² *У Суцзюань.* Общая характеристика изменений условий тестирования по русскому языку в Китае // *Международный научно-исследовательский журнал.* 2015. № 11–4 (42). С. 33–35.
- ³ *Трубчанинова М. Е., Вязовская В. В.* Требования к уровню владения русским языком русистами — выпускниками китайских вузов в сопоставлении с системой ТРКИ // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017. № 9–2 (75). С. 208–210.
- ⁴ *Карбушева И. В.* Сопоставление тестирования по РКИ в России и в Китае // *Русский язык в современном Китае: Матер. VII Междунар. научно-практ. конф. Чита, 19–20 апреля 2019 года / Отв. ред. Ю. В. Звездина. Чита: Забайкальский гос. ун-т, 2019. С. 19–23.*
- ⁵ *Гу Цянь.* Китайские тесты по русскому языку // *Русский язык и лингвокультура в сопоставительном аспекте: матер. ежегод. междунар. конф. / Под ред. У. С. Кутяевой. Екатеринбург, 2016. Вып. 2. С. 24–29.*
- ⁶ *Гао Фэнлань.* Особенности обучения русскому языку в китайских вузах // *Педагогическое образование в России.* 2016. № 12. С. 41–45.
- ⁷ *Антонов С. А., Антонова Ю. А.* Методика обучения аудированию новостного текста (опыт подготовки китайских студентов к государственному тесту по русскому языку 8 уровня) // *Педагогическое образование в России.* 2017. № 4. С. 69–74; *Антоно-*

ва Ю. А. Из опыта обучения китайских студентов аудированию новостных текстов // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций: Матер. II междунар. науч. конф. Таганрог, 15 окт. 2020 года / Отв. ред. И. В. Чельшева. Таганрог, 2020. С. 27–32.

⁸ У Суцзюань. Указ. соч.

⁹ Ян Шичжан. Эюй Чжуань бацзи каоши 2003–2014 нянь чжэнь. Цзун хэ чжиши [Анализ реальных вопросов теста по русскому языку восьмого уровня с 2003 по 2014 год]. Далянь: Далянь лигун дасюэ чубаньшэ [Изд-во Даляньского технол. ун-та], 2014. (на китайском языке; 俄语专业八级考试2003~2014年真题. 综合知识/ 杨仕章主编. 一大连: 大连理工大学出版社, 2014.)

¹⁰ Антонов С. А., Антонова Ю. А. Указ. соч.

¹¹ Гу Цянь. Указ. соч.

¹² Чжан Вэй, Веснина Л. Е. Организация занятий по чтению для иностранных студентов в условиях дистанционного обучения // Филологический класс. 2020. Т. 25, № 2. С. 228–235.

¹³ Ян Шичжан. Указ. соч.

¹⁴ Антонова Ю. А. Обучение сочинению в рамках подготовки к китайскому государственному тесту по русскому языку // Языковое образование в современном цифровом пространстве: подходы, технологии, перспективы. Матер. Междунар. науч.-практ. конф. / Отв. ред. Ю. В. Агранат. Хабаровск: ПГУ, 2022. С. 154–160.

¹⁵ Цзиньюй Шан, Давлетбаева Р. Г. Анализ учебников русского языка, предназначенных для китайских студентов-филологов // Молодой ученый. 2020. № 37 (327). С. 129–132.

Yulia A. Antonova, *Jiangsu Normal University, Xuzhou City, China*

CHINESE STATE TESTING SYSTEM OF THE RUSSIAN LANGUAGE

In the article, the author presents the history of the development of the Chinese state system of testing in Russian as a foreign language, describes the essence of the all-Chinese eighth-level test for students; gives brief recommendations on preparing for the test in Russian as a foreign language (level 8) students studying at the Faculty of Russian language. The article may be useful for teachers of Russian universities working under the academic exchange program with universities of the People's Republic of China, as well as Russian teachers teaching Russian as a foreign language at Chinese universities.

Keywords: Russian as a foreign language, test of Russian as a foreign language; Chinese state testing system of the Russian language; Chinese student; subtest.

Бачурина Александра Александровна
Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна
alya.bach@yandex.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ИНТОНАЦИОННЫХ И СИНТАКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

В статье рассматривается вопрос знаковой природы интонации и взаимосвязь синтаксических и интонационных средств в художественных текстах ФСТР *описание* и *повествование*. В результате анализа реализации синтагматического и актуального членения были выявлены особенности взаимодействия авторской пунктуации и синтаксических моделей высказываний и роль этого взаимодействия при осмыслении и интонационном оформлении текстов.

Ключевые слова: синтагматическое членение; актуальное членение; логическое ударение; акцентное выделение.

Роль интонации в оформлении высказывания велика — с помощью интонационных средств осуществляется синтагматическое и актуальное членение, которые, в свою очередь, свидетельствуют о коммуникативной задаче говорящего. При этом, безусловно, интонация коррелирует с синтаксическими моделями, которые влияют на синтагматическую и актуальную структуру высказывания и, как следствие, на интонационное членение (хотя одна и та же синтаксическая структура может оформляться интонационными средствами по-разному, что позволяет говорить о том, что интонация напрямую связана с тем, какой смысл вкладывается в то или иное высказывание).

Следовательно, необходимо ответить на вопрос: в какой степени интонация зависит от синтаксиса и обладает ли она семиотической сущностью, т. е. являются ли интонационные средства знаками.

С одной стороны, существует концепция, согласно которой интонация признается незнаковым феноменом. Утверждается, что интонационное значение — результат сочетания просодии и коммуникативного типа высказывания, его синтаксической структуры, порядка слов, лексической семантики. При этом один и тот же интонационный параметр в сочета-

нии с различными не просодическими средствами оформляет несколько функционально разных единиц (напр., повышение частоты основного тона (ЧОТ) служит для выражения незавершенности и вопросительности). Таким образом, по мнению некоторых лингвистов (В. Б. Касевич, Н. Д. Светозарова), уместнее говорить не об интонационных знаках, а об интонационных фигурах, которые обладают лишь «потенциальной знаковостью»¹.

Однако многие лингвисты (Н. А. Любимова, Т. М. Николаева, Н. С. Трубецкой, С. С. Хромов) признают знаковый характер интонации, поскольку она указывает на имеющиеся в сознании связи и отношения между предметами и явлениями действительности². В частности, с помощью интонации маркируются такие категории, как логико-коммуникативные смыслы (новая тема, рема, модус/диктум и др.); иллокутивные смыслы (разнообразные типы сообщений, вопросов, побуждений, восклицаний); модальные смыслы (аксиологические оценки сообщаемого); риторические установки (агрессивность/уступительность, иерархическая позиция и т. д.)³. Безусловно, некоторые из этих смыслов получают выражение и через другие средства (частицы, порядок слов, лексико-синтаксические конструкции), однако отрицать смысловую роль интонации в данных случаях невозможно.

Мы разделяем взгляды на интонацию как на феномен, в некоторых ситуациях обладающий планом выражения и планом содержания, поскольку знаковость интонации, в первую очередь, усматривается в случаях синтагматического и актуального членения, средством выражения которых она является.

Так, интонация играет важную роль в смысловом членении высказывания, являясь единственным инструментом деления на синтагмы и участвуя в актуальном членении предложения⁴, причем данная функция интонации реализуется не только в устном, но и в письменном тексте: любому тексту присуща интонация автора. Задача же читателя заключается в том, чтобы «вычитать» эту интонацию, без чего невозможно понимание текста⁵.

Отдельно стоит сказать о видах ударения, оформляющих актуальное членение, поскольку они напрямую влияют на коммуникативную структуру высказывания и на его осмысление. В связи с актуальным членением в лингвистической литературе, как правило, употребляют два термина: логическое ударение и акцентное выделение (АВ). Так, логическое ударение используется, когда возникает несоответствие между собственно кон-

структивными и лексико-семантическими факторами и порядком слов в предложении. Такое несоответствие снимается с помощью логического ударения⁶. Просодическая выделенность ремы в данном случае не всегда имеет семантику противопоставления или является средством выражения эмоционального аспекта высказывания (ср.: «— *Что подарил тебе Виктор?* — *Он книгу мне подарил*» в нейтральном произнесении). Поэтому, на наш взгляд, феномен логического ударения связан именно с выделением ремы или ее компонента.

АВ, по определению Т. М. Николаевой, — «это обозначение <...> активной для восприятия выделенности просодическими средствами какого-либо слова во фразе»⁷. Данное явление характеризуется резким выделением слова по сравнению с окружающими его словами и созданием вокруг этого слова коммуникативно-текстового ореола зачастую с семантикой противопоставления («*Его я никогда не понимала*»; т. е. других — да).

Таким образом, ведущей функцией логического ударения является выделение логического предиката, ремы, АВ же является средством создания вокруг слова коммуникативного ореола и может выделять не только рему или компонент ремы, но и тему, если в данном контексте она осмысливается как новое.

Ввиду тесной связи интонации с синтаксисом, нами был проведен фонетический эксперимент для установления характера и степени взаимодействия интонационных и синтаксических средств при оформлении художественных текстов при их воспроизведении носителями языка. В качестве материала эксперимента были использованы отрывки из романа Ф. М. Достоевского «Идиот», представляющие собой функционально-смысловые типы речи (ФСТР) *описание* и *повествование*. Использование художественных текстов в качестве материала эксперимента продиктовано тем, что в них наиболее явно присутствует авторская интонация, закодированная в авторских знаках препинания. При этом способность «вычитывать» заложенную автором интонацию определяет степень понимания текста и способность выявлять смысловые акценты. При этом синтаксические модели, свойственные текстам ФСТР *описание* и *повествование*, могут нарушаться, что обусловлено тем, что каждый автор создает уникальный текст в свойственной только ему манере, поэтому также представляет интерес интонационное оформление высказываний, нарушающих названные модели. Данные высказывания формируют авторский стиль писателя, который может выражаться в том числе и в интонации и выявляется при чтении текста вслух.

В результате эксперимента было установлено, что синтагматическое членение в большей степени обусловлено синтаксической структурой высказывания; пунктуация, служащая выражением авторской интонации в письменном тексте, играет вспомогательную роль, хотя и влияет на результаты членения в некоторых случаях. Например, при прочтении текстов без знаков препинания информанты демонстрировали следующие варианты синтагматического членения: «князь <...> успел схватить за руки офицера // вырывая свою руку / офицер сильно оттолкнул его» и «князь <...> успел схватить за руки офицера / вырывая свою руку // офицер сильно оттолкнул его» (в данном примере изменение синтагматического членения влияет на пропозицию высказывания: «князь схватил; офицер вырвал и оттолкнул» в первом случае и «князь схватил и вырвал; офицер оттолкнул» во втором случае). Однако даже при наличии знаков препинания информанты не всегда однозначно интерпретировали смысл некоторых высказываний, что находило свое отражение в различном синтагматическом членении (например, «особенно приметна была в этом лице / его мертвая бледность» и «особенно приметна была в этом лице его / мертвая бледность»). Это позволяет утверждать, что в отдельных случаях синтаксическая структура исследуемых текстов допускает варианты осмысления.

Для анализа актуального членения данных текстов нами были отобраны наиболее частотные синтаксические модели, интонационное оформление которых представляет интерес.

Для ФСТР *описание*: подлежащее — сказуемое (П/Т — С/Р)⁸; подлежащее — сказуемое (П — С/Р); детерминант — сказуемое — подлежащее (Д/Т — С — П/Р). Для ФСТР *повествование*: подлежащее — сказуемое (П/Т — С/Р); детерминант — сказуемое — подлежащее (Д/Т — С — П/Р).

Нами были созданы средние интонационные модели, оформляющие вышеназванные синтаксические модели. На основании полученных результатов можно утверждать, что синтаксис оказывает безусловное влияние на интонацию — прежде всего, в различных синтаксических моделях меняется расстановка акцентов: как правило, в ФСТР *описание* рема выражена качественной характеристикой субъекта (*оба люди молодые*), в ФСТР *повествование* — действием субъекта (*глаза ее сверкнули*), что влияет на выбор акцентоносителя ремы.

Вследствие этого меняются и способы выражения интонационного выделения (показатели ЧОТ и длительности). Так, для логического ударения в ФСТР *повествование* свойственен резко восходящий тон и бóльшая

длительность по сравнению с логическим ударением в ФСТР *описание*. Рассматриваемый текст *повествование* отличается разнообразием синтаксических конструкций и динамикой повествования, тогда как тексту *описание* свойственно повторение синтаксических конструкций и определенная плавность, размеренность речи, что находит свое отражение в интонационных особенностях данных текстов.

Что касается роли логического ударения и АВ при интонационном оформлении актуального членения, то в ходе эксперимента была обнаружена связь логического ударения с *ремой*, а АВ с *темой*. Так, в синтагмах **оба люди молодые, оба почти налегке, оба не щегольски одетые** присутствуют два интонационно выделенных слова, одно из которых (*оба*) представляет собой *тему*.

Использование АВ для выделения темы или ее компонента свидетельствует о сложном взаимодействии понятий *тема / рема* и *данное / новое*. В случаях, когда в высказывании присутствует АВ, а *рема* совпадает с *новым*, совпадает и место логического ударения и АВ (*солнце — не огнистое <>, не тускло-багровое <>, но светлое*). Если же *рема* представляет собой *данное*, а *тема* — *новое*, логическое ударение выделяет *рему* или ее компонент, а АВ — *тему*, т. е. то, что в данном контексте осмысляется как новое (**один** (АВ) *из них был небольшого роста* (логическое ударение)). В результате эксперимента было установлено, что для АВ характерны большие изменения ЧОТ и длительности ударного гласного, что свидетельствует о большей просодической выделенности.

Необходимо отметить, что актуальное членение также во многом обусловлено синтаксическим строением высказывания, поскольку отсутствие знаков препинания в текстах, как правило, не препятствовало корректному осмыслению высказываний и, соответственно, их членению.

Тем не менее, авторские знаки препинания, служащие выражением авторской интонации в письменном тексте, как бы «навязывают» читателю определенные результаты синтагматического и актуального членения и, как следствие, расстановку акцентов и коммуникативную структуру высказывания: в некоторых случаях слова, не имевшие интонационного выделения при прочтении текстов без знаков препинания (т. е. в ситуации, когда читающий опирался только на синтаксическую структуру высказывания, порядок слов), получали просодическую выделенность при воспроизведении текстов с авторскими знаками препинания (так, например, при чтении текста без знаков препинания информанты демонстрировали следующие варианты членения: «*что-то страстное до страдания /*

не гармонизировавшее <...>» и «что-то страстное / до страдания не гармонизировавшее <...>»; однако при прочтении текста со знаками препинания обстоятельство «до страдания» получило дополнительную интонационную выделенность, будучи вынесенным в отдельную синтагму благодаря авторской пунктуации: «что-то страстное, / до страдания, / не гармонизировавшее <...>»).

Всё вышеизложенное позволяет сделать вывод, что одна и та же синтаксическая модель может быть по-разному осмыслена и потому по-разному оформлена средствами интонации, а значит, в определенных случаях интонация выступает как знаковый феномен, что выражается в ее конститутивной, делимитативной и кульминативной функциях. Тем не менее, именно синтаксическим строем высказывания во многом определяются синтагматическое членение, расстановка акцентов в синтагме и интонационные средства, оформляющее слово-акцент. Однако важно отметить, что только взаимодействие авторской пунктуации (т. е. выражение авторской интонации в письменном тексте) и синтаксиса в значительной степени ограничивает вариативность понимания высказываний, в большинстве случаев однозначно указывая возможную интерпретацию текстов.

Примечания

- ¹ Касевич В. Б. Труды по языкознанию: В 2 т. Т. 1 / Под ред. Ю. А. Клейнера. СПб., 2006.
- ² Хромов С. С. Семантическая сущность интонации // Вестник Волгоградского гос. ун-та. 2014. № 2. С. 108–118.
- ³ Кодзасов С. В. Уровни, единицы и процессы в интонации // Проблемы фонетики. III: Сб. статей / Отв. ред. Р. Ф. Касаткина. М., 1999. С. 197–215.
- ⁴ Зиндер Л. Р. Общая фонетика: Учеб. пособ. М., 1979.
- ⁵ Жинкин Н. И. Язык — Речь — Творчество. М., 1998.
- ⁶ Распопов И. П. Актуальное членение предложения: На материале простого повествования преимущественно в монологической речи. Уфа, 1961.
- ⁷ Николаева Т. М. Семантика акцентного выделения. М., 1982.
- ⁸ Здесь и далее под Т понимается *тема*, под Р — *рема*.

Alexandra A. Bachurina, Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

INTERACTION OF INTONATION AND SYNTACTIC MEANS IN A LITERARY TEXT

The article deals with the question of the symbolic nature of intonation and the relationship of syntactic and intonation means in the literary texts of functional-semantic types of speech *description* and *narration*. As a result of the analysis of syntagmatic and actual division, the features of the interaction of the author's punctuation and syntactic models of utterances were revealed.

Keywords: syntagmatic division; actual division; logical stress; accentuation.

Беневоленская Нонна Петровна
Санкт-Петербургский государственный университет
n.benevolenskaya@spbu.ru

СПОСОБЫ ТРАНСЛЯЦИИ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОСТРАНСТВО МАССОВОГО ДИСКУРСА

В статье представлена точка зрения, согласно которой с 1920-х годов формировались вкусы и сознание массового нового человека с помощью радиотрансляций классической русской и зарубежной литературы. Зарождение и развитие таких жанров, как *радиоспектакль*, *театр одного актёра*, *театр у микрофона*, с детства закладывало основы владения литературным языком, произношения, развития образного мышления на основе звуковой образности. Задача создания корпуса «звучащей литературы» была решена: звучание по радио художественных текстов играло роль обязательного фона, вписывалось в практики повседневности, в то время как сегодня звучание классики на аудиозаписях предполагает временный досуг или паузу в активной деятельности нашего современника. Значительное снижение и сужение влияния классики на формирование массового дискурса сегодня корректируется благодаря аудиозаписям и работе специальных радиостанций.

Ключевые слова: чтение; радио; аудирование; художественный текст; аудиокнига.

Практика преподавания иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного, предполагает такие виды работы с художественным текстом, как чтение, аудирование. Кроме текстов на бумажных и электронных носителях, на которых запечатлены тексты в буквенном выражении, существуют иные источники и способы передачи литературного наследия — *звучащая литература*. Данный ресурс обладает дополнительными коммуникативными возможностями, но, если в разговорной практике аудирование играет одну из ведущих ролей, то для чтения художественных текстов, их понимания и усвоения аудиотехники используются не так активно, как на занятиях разговором. В то время как в российской и мировой культуре XX века чтение книги вслух имеет свою традицию.

Традиция чтения вслух существовала задолго до проникновения светской книги в домашний обиход: чтение вслух духовных книг было принято в грамотных семьях, эта традиция была перенесена на чтение вслух и обсуждение художественной литературы, что не только развивало эстетический

вкус, но и преследовало нравственно-воспитательные цели. В 1920–1930-е гг. в поведении героев русской и зарубежной литературы в основном искали и находили множество ошибок, на которых надо было учиться, чтобы, сравнивая с собственным личностным опытом и опытом исторического прошлого, избежать их в светлом будущем. Печатное художественное слово русской классики обладало приоритетом и подкреплялось визуально — в экранизациях, аудиально — в инсценировках и театральных постановках на радио, на радио также выступали артисты соло — профессиональные чтецы, а также поэты, читающие собственные стихи.

Таким образом, вербальный печатный ряд прежде всего поддерживался аудиально, так как в предтелевизионную эпоху именно радио имело возможность донести звучащую классику до массового слушателя. В до- и послереволюционных фонографических записях сохранен голос Л. Толстого, И. Бунина, также характерны примеры читавших свои стихи А. Блока, Н. Гумилёва. Отдельное место в этом ряду занимают профессиональные чтецы В. Н. Яхонтов, А. Я. Закушняк, актер В. И. Качалов¹. Последние обладали так называемыми *радиогеничными* голосами, которые хорошо звучали в эфире и транслировали классику в масштабах, сравнимых с распространением массовой культуры сегодня, и придавали классике свойства гипертекста.

О масштабах распространения произведений литературы по радио свидетельствует характерное воспоминание 1934 года о впечатлении от радиоспектакля по пьесе М. Горького «На дне», трансляция которого прошла из Москвы по всему Советскому Союзу: «В середине июня 1934 года заведующий библиотекой Педкомбината имени Тимирязева В. Т. Рябов шел солнечным днем через Краснопресненский сквер и был остановлен голосом диктора, объявлявшего, что сейчас выступит В. И. Качалов: сцена из спектакля „На дне“. В письме к Василию Ивановичу Рябов рассказывал: „Слышимость была великолепная, Вас я почти видел. С каждым новым словом, с каждой репликой я, очень сухой, малочувствительный человек, начинал все больше и больше волноваться. Я не замечал ни сквера, ни детских шалостей, ни трамвайного шума. Я слышал замечательные слова и голос Барона, голос настоящего „дна“...»² В. Т. Рябов не замечает окружающего его многолюдного и шумного сквера, восприятие литературы со слуха способно произвести сильное впечатление, сосредоточивает внимание слушателя даже на фоне уличного шума.

Вспоминая о моменте зарождения «Театра у микрофона» и жанра радиоспектакля, Ростислав Плятт делает акцент на формирование вкуса

к классической литературе у советского человека с детства: «Результаты получились отличные: помню, как все мы гордились тем, что передачи именно детского вещания пользовались наибольшей популярностью среди радиослушателей. Чехов, Лесков, Гоголь, Гайдар, Джон Рид, Сервантес, Диккенс, Жюль Верн, Джек Лондон, О'Генри — так накапливался „золотой фонд“ радио»³. «Ведь микрофон идеально передает любой голос. Все виды тембров: металл в голосе и, наоборот, хрип, шепелявость, картавость, заикание, одышку, все оттенки смеха, шепот, паузу, тяжелое дыхание не просто чередование мужских и женских голосов, разбавленных дежурной музыкой»⁴.

Сегодня масштабы «звучащей литературы» изменились: в XXI веке голос актёра, читающего монолог из пьесы «На дне», уличные репродукторы, транслирующие произведения классиков, скорее вызовут тревогу, чем эстетические переживания. Кроме того, актёрская школа времён В. И. Качалова предполагает обертоны возрастного актёрского голоса, напряжённое, драматическое звучание, которое сегодня воспринимается как морально устаревшее.

Литература звучит на специализированных радиостанциях: «Книга», «Литературные чтения», «Старое радио» (создатель Юрий Метёлкин), где собрана школьная фонохрестоматия по русской и мировой классике, сохраняются и живые образцы литературной речи, там же читается современная литература. Как и в 1930-е годы, голос читающего стихи или прозу, «останавливает» слушателя, выключает его из повседневности. В этом эффекте, как нам представляется, заключается причина, по которой сегодня театр у микрофона в основном существует в виде аудиокниг, которые, как правило, слушают в моменты вынужденного досуга, в ожидании очереди или в дороге — в наушники по радио или используя плеер в автомобиле: звучащее художественное слово может быть фоном для других занятий, но не для работы.

С одной стороны, художественные тексты на аудионосителях приобретают как дополнение к другим занятиям: слушают в дороге в пробках, в залах ожидания аэропортов и вокзалов, дома, во время занятий на спортивных тренажёрах, в очередях, через наушники или через динамики, индивидуально или вдвоём, делясь наушниками в малых группах от двух до пяти-шести человек. В этом случае озвученный текст организует малое пространство, подобное семейному: слушатели отделены от визуальных впечатлений, углублены в восприятие звучащего текста так же, как если бы они слушали музыку. Такая общая коммуникация обнаруживает сход-

ство между моделью семейного чтения, прослушиванием аудиозаписей и передачи по радио, в течение XX века радио повсеместно заставляло слушателей на прогулке, в булочной, по дороге на работу и т. п. и подключало к коммуникативной модели *чтец / слушатель*. Но, в отличие от трансляций через уличные репродукторы в советское время, слушатель, включивший аудиозапись, более субъективирован: знакомство с классикой можно прекращать совсем, разбивать на фрагменты или слушать целиком.

Существуют и новые формы проникновения звучащей литературы в повседневность. Например, на сайтах «ЛитРес», «Аудиокнига» и др. можно не только купить современную литературу в бумажном виде, скачать электронный её вариант, но и перед покупкой прослушать фрагмент или вообще приобрести художественную аудиокнигу. Таким образом распространяется не только фантастика, детективы и мелодрамы, но и произведения А. Битова, А. Аствацатурова, Е. Водолазкина, С. Довлатова, Вен. Ерофеева, В. Пелевина, М. Степновой и др.

Следует ещё раз отметить проблему звучащей литературы, которая связана с характером собственно звука. Голоса на записях 1920–1970-х гг. по большей части принадлежат возрастным или молодым актёрам, обладающим возрастными голосовыми данными, отличаются «громкой» актёрской манерой, реализуя нравственно-воспитательную патерналистскую модель, созданную для нового, советского человека. Из сказанного следует вывод, что между прежним художественным радиовещанием как «чтецом» и сегодняшним массовым юным слушателем образовался барьер звучания, который не существовал между молодёжной аудиторией советских времён и произведениями литературы, звучавшими из радиоприёмников.

В то же время радио трансформирует опыт прошлых лет: например, популярный писатель и ведущий радиостанции «Маяк» Евгений Стаховский читает в своём шоу «Объект22» (проект «Чтение») произведения по большей части зарубежных классиков XIX — середины XX вв. в технике литературного монтажа, открытой в 1920-е гг., в музыкальном сопровождении, для тех же целей в начале 2020 года был открыт канал в мессенджере Telegram.

Таким образом, русская литература, равно как и зарубежные литературы, шла в ногу с техническим прогрессом, не противопоставляя печатное слово озвученному. В первые десятилетия XXI века, как и на протяжении XIX–XX вв., умение читать, понимать и эстетически воспринимать художественный текст является социокультурным маркером умственного и душевного развития индивида. На занятиях по русскому языку как ино-

странному студент может слушать звучащую литературу с опорой на текст, но, благодаря аудиокнигам, после аудиторной практики — в транспорте, во время занятий спортом или дома, слушая художественный текст, исполненный с правильным интонированием, логическими и смысловыми оттенками, можно значительно обогатить знания о языке и культуре изучаемого языка.

Примечания

- ¹ Закушняк А. Я. Вечера рассказа. М., 1984; Золотухин В. В. В поисках новых форм коллективности: ансамбль и декламационный хор в русском театре 1910–1920-х годов // Шаги / Steps. 2017. № 3. С. 9–20; Толстова Н. А. Из записок диктора. М., 1965.
- ² Вдовина Е. А. У микрофона Василий Иванович Качалов. Неизвестные страницы творческой биографии // Театр. Живопись. Кино. Музыка. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/u-mikrofona-vasiliy-ivanovich-kachalov-neizvestnye-stranitsy-tvorcheskoj-biografii> (дата обращения: 03.10.2019).
- ³ Плятт Р. Я. Без эпилога / Ред. Б. М. Поюровский. М., 1991.
- ⁴ Там же. С. 154–164.

Nonna P. Benevolenskaya, *Saint Petersburg State University*

WAYS OF TRANSLATING RUSSIAN CLASSICAL LITERATURE INTO THE SPACE OF MASS DISCOURSE

The article presents the point of view according to which since the 1920s the tastes and consciousness of the mass new man have been formed with the help of radio broadcasts of classical Russian and foreign literature. The origin and development of such genres as radio performance, one-actor theater, theater at the microphone from childhood laid the foundations of literary language proficiency, pronunciation, and the development of imaginative thinking based on sound imagery. The task of creating a corpus of «sounding literature» was solved: the sound of literary texts on the radio played the role of a mandatory background, fit into the practices of everyday life, while today the sound of classics on audio recordings suggests temporary leisure or a pause in the active activity of our contemporary. A significant decrease and narrowing of the influence of classics on the formation of mass discourse is being corrected today thanks to audio recordings and the work of special radio stations.

Keywords: reading; radio; listening; literary text; audiobook.

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

К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОМ АППАРАТЕ ЖАНРОВЕДЕНИЯ

Целью статьи является уточнение значений основных понятий и ограничение количества терминологических единиц аппарата жанроведения. Автор статьи приходит к выводу, что 1) из терминологического аппарата жанроведения необходимо удалить понятие «простой речевой жанр»; 2) первичность и вторичность речевого жанра определяется наличием слоёв коммуникативных ситуаций; 3) вторичные жанры могут быть жанрами не прямой коммуникации, тогда как первичные — риторическими; 4) процессы, протекающие в системе жанров, — это межжанровая и внутрижанровая интерференция; 5) только категории внутрижанровой интерференции связаны с построением модели речевого жанра.

Ключевые слова: речевой жанр; модель; типология; терминология.

Введение

Жанроведение как направление научных исследований уже миновало тот рубеж, на котором было необходимо привить идею разграничения таких объектов описания, как *текст*, *дискурс*, *речевой жанр* (далее — РЖ): в настоящее время изучение *текста* с семантико-синтаксических позиций относится к теории текста, *дискурс* и *речевой акт* являются объектами прагмалингвистики, *речевой жанр* исследует жанроведение, нацеленное на установление типичных моделей коммуникативного взаимодействия. Несмотря на то что статус самого жанроведения до конца не определён в силу комплексности объекта исследования, вбирающего в себя методологический аппарат нескольких направлений, можно уже предположить, что целью жанроведения является выявление не модели непосредственной интеракции, изучаемой с позиций психологии и социологии, а модели взаимодействия субъекта и культуры, принимающей и поддерживающей данные «тематические, композиционные и стилистические»¹ структуры. Таким образом, вычленение минимальных узнаваемых построений приводит не просто к поиску базовых характеристик, но к определению поля изосемии в сфере речевых жанров.

Многообразие и вариативность речевых жанров не позволяет построить на данный момент общую классификацию, однако с теоретической точки зрения, причинами отсутствия некой исходной системы координат или таблицы элементов, вероятно, является отсутствие унификации и однозначности терминологического аппарата.

Большое количество работ по изучению отдельных сфер и отдельных речевых жанров послужило основанием для генезиса терминологических единиц, часть из которых дублирует друг друга. С другой стороны, при анализе речевых жанров как правило исследуется их текстовое воплощение (для письменных РЖ) или диалоги живой речи (для устных РЖ), что неизбежно приводит к использованию инструментария и методов генристики и теории текста. Несмотря на безусловную продуктивность, отдельный терминологический аппарат так же необходим жанроведению, как, например, синтаксису, чьи структуры также можно описать при помощи морфологических категорий, но это, несмотря на абсолютную верность описания, не продвинет науку далее составления набора специфических использований. Таким образом, для определения терминологического аппарата и формирования методологии жанроведения необходимо начать с проведения 1) отсеивания и 2) селекции уже существующих терминов.

Под отсеиванием в данном случае понимается анализ существующих концепций, выбор наиболее продуктивных терминологических единиц в дублирующих парах. Наиболее ярким примером являются пересекающиеся понятия *вторичный речевой жанр*, *сложный речевой жанр*, *производный речевой жанр*, которые трактуются разными исследователями по-разному. В зависимости от желания исследователя, они становятся то синонимом речевого акта², то синонимом функционально-семантического типа речи. Данная проблема видится следствием процессов лингвистической адаптации работ М. М. Бахтина в 1990–2000-е годы, когда в терминологическом аппарате появились *первичные речевые жанры*, *вторичные*, *простые*, *сложные*, *осложнённые включением*, *жанроиды*, *субжанры*, *гипержанры* и *жанровые блоки* и многие другие понятия.

Под селекцией подразумевается трансформация значения некоторых терминов, заимствованных из других сфер лингвистических исследований и не адаптированных к описанию речевого жанра. Таковы, например, термины и понятия *коммуникативное прошлое* и *коммуникативное будущее речевого жанра*³, *речевая тактика* и *речевая стратегия*, и многие другие, чьё использование зачастую создаёт ложное представление о целях изучения речевого жанра. Данные процессы отсеивания и селекции

не предполагают формирования только одной позиции. Сохранение разных точек зрения является залогом развития, однако ядро терминологического аппарата должно быть максимально общим.

Кроме того, за прошедшие десятилетия с момента распространения идей М. М. Бахтина исследование речевых жанров сильно продвинулось в сторону уточнения подхода, ракурса, выйдя к области пересечения литературоведения, лингвистики, культурологии и психологии творчества, в связи с чем работы М. М. Бахтина, оставаясь источником научного вдохновения, не всегда уже могут быть аргументом.

Так, например, представляется спорным предложение *описание, повествование, рассуждение* считать первичными жанрами письменной монологической речи. Рассмотрим функционально-смысловые типы речи (далее — ФСТР) согласно категориям, присущим РЖ. Простыми РЖ повествование, описание и рассуждение назвать невозможно, так как они состоят из нескольких речевых актов, последовательной смены ракурса описания, хронологии повествования и аргументации рассуждения. Для сложного РЖ в качестве обязательных компонентов всеми исследователями указывается обязательное наличие стратегии вследствие того, что любой РЖ реализуется последовательно в определённой речевой ситуации. При этом основная стратегия речевого жанра коррелирует, как правило, с его наименованием, например: у речевого жанра *заявление* стратегия — заявить, в *рассказе* — рассказать о чём-либо, и пр. Для речевых жанров, имена которых являются заимствованными из других языков, такую взаимосвязь между именем и главной стратегией жанра возможно установить при помощи обращения к этимологии. Если предположить, что существует речевой жанр повествование, целью автора должно быть «поповествовать», при РЖ описания — «описать» что-либо, рассуждения — «порассуждать». Сомнительно, что эти действия действительно нацелены на коммуникацию, на наличие некой ситуации взаимодействия. Следовательно, ФСТР — это единичные поступки, компоненты коммуникативного контекста. Не являясь ни простым, ни сложным РЖ, ФСТР, очевидно, представляют собой иное образование.

Безусловно, жанроведение вбирает в себя термины и понятия теории текста, прагмалингвистики и других научных дисциплин, однако это отдельное направление, и не все терминологические единицы могут занять свою «нишу», не пересекаясь с уже утвердившимся за последние несколько десятилетий категориями теории речевых жанров.

Анализ терминологического аппарата

Для упорядочения терминологии представляется целесообразным обратить внимание на несколько основных моментов, обобщив существующие достижения и выделив наиболее релевантные для определения и описания самого речевого жанра.

Вопрос о простых, сложных, производных, вторичных речевых жанрах

А. Простой и сложный речевые жанры

Речевой жанр — лингвистический объект, связанный с моделированием в культуре некой типичной коммуникативной ситуации. Категорией, которая определяет границы жанроведения, является *имя речевого жанра*. Согласно концепции В. Е. Гольдина, у каждого речевого жанра должно быть имя, которое указывает на речевое событие, обладающее процессуальностью (следовательно, не являются РЖ такие события, как: *победа, промах, подвиг*)⁴. Кроме того, как известно, из числа РЖ исключены события, основанием для возникновения которых служат неречевые действия (например *свадьба*), так как большинство параметров описания оказывается зависимым от конкретной ситуации, а не от модели речевого взаимодействия⁵. Несмотря на то что сама цель коммуникации не должна быть внешней по отношению к объекту анализа, она может не иметь жёсткой связи только с самой текущей ситуацией. Это справедливо, например, по отношению к выделенным М. Ю. Федосюком таким речевым объектам (поступкам), как *просьба, мольба, приказ, требование, уговор* в качестве речевых жанров⁶: часто оказывается невозможным установить истинное намерение адресанта, стоящее за речевым действием. Этому же мнения придерживается и В. П. Москвин: «Речевой основой жанра являются только те речевые единицы, которые могут функционировать независимо от других»⁷. Следовательно, РЖ синсемантичен.

Из данных установленных характеристик следует, что простых речевых жанров, равных одному речевому акту, быть не может: любой речевой жанр — сложный объект. Это разграничение позволяет снять вопрос о явлении *переакцентуации* (когда чужая речь в пересказе обретает иное значение⁸), так как ей подвержены лишь простые РЖ (то есть речевые акты): они не имеют структурной вариативности, полностью детерминированы ситуациями коммуникативного взаимодействия и могут быть ассоциированы с одной речевой тактикой в составе сложного речевого жанра (то есть не процессуальны). Сложный Речевой жанр (собственно Речевой жанр) представляет собой речевую структуру: а) основанную на типичной мо-

дели реализации речевой стратегии, возникшей за пределами контекста данного РЖ; б) обусловленную системно; в) потенциально стилистически переходную. Таким образом, можно предложить из терминологического аппарата исключить противопоставление сложный/простой, так как все РЖ — сложные лингвистические объекты. Работы М. Н. Кожинной, Е. А. Земской⁹, считавших, что РА и РЖ принципиально разные по своей природе объекты; М. Ю. Федосюка, В. Е. Гольдина, К. А. Долинина и некоторых других исследователей позволяют предположить, что РЖ — всегда сложный объект, так как его характеристиками являются процессуальность + речевое действие в основании события + синсемантическая.

Б. Первичный, вторичный и производный речевые жанры

Одновременно возникает вопрос об определении соотношения понятий *первичный* и *вторичный* речевой жанр. Некоторые исследователи полагают «вторичный» синонимом к «сложный»¹⁰, поскольку они «возникают в условиях более сложного и относительно высокоразвитого и организованного культурного общения»¹¹; другие — к не однофазовым¹², третьи понимают вторичный РЖ как объект, возникший в результате переосмысления уже данной информации (например критический отзыв, рецензия, реферат и пр.)¹³; четвертые полагают, что первичные и вторичные жанры отличает стилистическая маркированность последних¹⁴.

Принятие *Вывода А* позволяет не анализировать первое из упомянутых мнений как доказанное. Второе мнение кажется невозможным доказать: любое речевое действие является в определённой мере продуманным, подготовленным ситуацией и фактором «коммуникативного прошлого», как замкнутого в пределах одной ситуации, так и относительно свободного от неё. Третье также вызывает сомнения: источник информации может быть компонентом коммуникативного прошлого речевого жанра, но не может различать природу реализации модели коммуникативного взаимодействия.

Возможно, идея «вторичности» может быть связана с наличием перспективы ситуаций, заложенных в РЖ. Так, в случае с жанрами разговорного стиля, РЖ реализуется немедленно, в рамках одной ситуации, в официальной и научной речи ситуация может относиться к двум последовательно реализуемым ситуациям, например: 1) составление заявления, включающего в себя стереотипные роли и 2) резолюция на документе для передачи в следующую инстанцию. В художественной речи нарастание «слоёв ситуаций» ничем не ограничено, например: автор пишет о том, как герой повести читает другу письмо, написанное третьим лицом, в котором упоминается реакция на какой-либо документ, написанный до этого ещё

кем-то, и так далее. Первичными и вторичными, таким образом, логичнее именовать жанры по наличию одного или нескольких слоёв включённых в него коммуникативных ситуаций, а не по производности содержания одного речевого жанра от другого или других.

В свете этого становится более прочной связь между вторичными РЖ и жанрами прямой/ непрямой коммуникация (прямой и косвенный речевой жанр)¹⁵. Жанры непрямо́й коммуникации, являясь вариантом вторичного РЖ, имеет одну из включённых в него ситуаций в качестве трансформированной. Так, например, речевой жанр притча состоит из трёх слоёв ситуаций взаимодействия: самой истории, общения рассказчика и слушателя, данных в тексте; и ситуации восприятия этого текста читателем. При этом история, включённая в сюжет, имеет метафорический смысл.

Первичные РЖ при наличии косвенности намерения можно отнести только к риторическим, так как в данном случае одно намерение продуманно выдаётся за другое¹⁶. Например, лесть, похвала, и под.

Таким образом, отличие первичного РЖ от вторичного РЖ заключено в наличии слоёв коммуникативных ситуаций. Вторичные РЖ могут быть жанрами непрямо́й коммуникации. Первичные РЖ, построенные на подмене или сокрытии истинного намерения, необходимо относить к риторическим.

В. Жанровый блок, субжанр, гипержанр, преджанр

Следствием стилистической переходности некоторых жанров и интерференции (взаимовлияния канонов речевых жанров), признаются категории, которые названы понятиями *гипержанр* (наличие в одном речевом объекте элементов письменной и устной речи, как в политических дебатах), *субжанр* (варианты реализации модели одного речевого жанра), *жанроид* (неустойчивая уникальная комбинация двух и более жанров), *жанровый блок* (использование автором двух и более жанров в одном объекте)¹⁷.

Иными словами, *жанроид* — это жанр, чей канон осложнён в результате процессов межжанровой интерференции, он не является устойчивым, не образует отдельную модель в пространстве культуры (может сформировать лишь временную «моду» в качестве эталона); *жанровый блок* и *гипержанр* — это скорее, ситуация, в которой задействовано несколько речевых жанров или определённого количества «включений». Так при включении, например, юридического документа или его части в речевой жанр повести или романа, сам речевой жанр (как узнаваемая модель, существующая в сознании носителя языка в качестве инварианта) не подвергается никакой трансформации. *Субжанр* связан с возможностью од-

ной модели иметь несколько распространённых и принятых в культуре вариантов, например, речевой жанр эссе может быть публицистической статьёй, комплексом записок, может иметь эпистолярную форму.

Возможно, ещё одной терминологической единицей может стать понятие преджанра (*pre-genre*) — промежуточного результата действия интерференции канонов при заимствовании жанра из другой культуры. Как правило, адаптация «чужого» речевого жанра, подготовленная процессами глобализации, имеет два основных варианта формирования нового жанра: а) трансформация близкого по структуре жанра, уже существующего в принимающей культуре; б) корректировка иноязычной модели и её дополнение национальными характеристиками.

Данные понятия имеют разный научный потенциал: для описания конкретных объектов могут быть используемы все перечисленные выше единицы, тогда как при анализе модели релевантен только субжанр, поскольку он описывает внутрижанровую интерференцию. Остальные явления относимы к межжанровой интерференции и включению одного жанра в другой, что свидетельствует о потенциальных возможностях речевых жанров, но не влияет на их канон (не связано с изосемией) в системе РЖ.

Следовательно, в ядро терминологической системы попадает только термин субжанр как относящийся к описанию устойчивых, повторяющихся и принятых культурой вариантов реализации модели речевого жанра.

Выводы

В тезисном плане выводы по статье можно сформулировать следующим образом.

1. Из терминологического аппарата жанроведения необходимо удалить понятие *простой РЖ*.
2. Непродуктивной является также синонимия понятий ФСТР и РЖ.
3. Речевой жанр может быть *первичным* и *вторичным* по наличию слоёв коммуникативных ситуаций.
4. Вторичные РЖ могут быть РЖ непрямого коммуникации, тогда как первичные — риторическими РЖ.
5. Процессы, протекающие в системе жанров, — это межжанровая интерференция (*жанровый блок*, *гипержанр*, *преджанр*) и внутрижанровая интерференция (*субжанр*).
6. Только внутрижанровая интерференция связана с построением классификации РЖ.

Вне поля анализа остались категории, связанные с описанием модели РЖ, что требует отдельного анализа.

Все высказанные предложения представлены в абстрактно-отвлечённом варианте и, безусловно, требуют более детального анализа.

Примечания

- ¹ Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Бахтин М. М. Собр. соч.: В 7 т. Т. 5. М., 1996. С. 241.
- ² Дементьев В. В. Теория речевых жанров. М., 2010. С. 43–55.
- ³ Шмелева Т. В. Речевой жанр: опыт общелингвистического осмысления // Collegium. Киев, 1995. № 1/2. С. 57–65.
- ⁴ Гольдин В. Е. Имена речевых событий, поступков и жанры русской речи // Жанры речи. Вып. 1. Саратов, 1997. С. 23–34.
- ⁵ Дубовская О. Н. Сложные речевые события и речевые жанры // Жанры речи. Вып. 5. Жанр и культура. Саратов, 2007. С. 360–370.
- ⁶ Федосюк М. Ю. Нерешённые вопросы теории речевых жанров // Вопросы языкознания. 1997. № 5. С. 102–120.
- ⁷ Москвин В. П. К соотношению понятий «речевой жанр», «текст» и «речевой акт» // Жанры речи: сб. науч. ст. Вып. 4. 2005. С. 63–75
- ⁸ Об этом явлении подробнее см.: Дементьев В. В. Основы теории непрямого общения: Дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2001. С. 164–174.
- ⁹ Земская Е. А. Жанры речи // Разновидности городской устной речи. М., 1988. С. 42.
- ¹⁰ Кожина М. Н. Речевой жанр и речевой акт // Жанры речи: Сб. науч. ст. / Под ред. В. Е. Гольдина. Вып. 2. Саратов, 1999. С. 88–98.
- ¹¹ Бахтин М. М. Указ. соч. С. 161.
- ¹² Вежибицкая А. Речевые жанры // Жанры речи. Саратов, 1997. С. 99–111.
- ¹³ Федосюк М. Ю. Указ. соч. С. 104.
- ¹⁴ Орлова Н. В. Жанры разговорной речи и их «стилистическая обработка». К вопросу о соотношении стиля и жанра // Жанры речи: сб. науч. тр. / Под ред. В. В. Дементьева. Вып. 1. Саратов, 1997. С. 51.
- ¹⁵ Дементьев В. В. Основы теории непрямого общения: Дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2001.
- ¹⁶ Сиротинина О. Б. Некоторые размышления по поводу терминов «речевой жанр» и «риторический жанр» // Жанры речи: сб. науч. ст. / Под ред. В. Е. Гольдина. Вып. 2. Саратов, 1999. С. 26–31; Федосюк М. Ю. Указ. соч. С. 86.
- ¹⁷ Зигманн Ж. В. Структура современного политического дискурса: речевые жанры и речевые стратегии: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2003. С. 13–16.

Elena V. Buzalskaya, Saint Petersburg State University

THE GENRE STUDIES TERMINOLOGY

The purpose of the article is to clarify the meaning of the basic concepts and suggest to limit the number of terminological units by removing synonymous terms and concepts. The author comes to the conclusion that 1) it is advisable to remove the concept of simple speech genre out of the speech genre terminology; 2) primary and secondary speech genres are determined by the number of layers of communicative situations; 3) secondary genres can be genres of the indirect communication, while the primary can be rhetorical; 4) the processes in the system of genres are inter — and intra-genre interferences; 5) only category of the intra-genre interference associated with the construction of a model of the speech genre.

Keywords: speech genre; model; typology; terminology.

Велькович Мария
Санкт-Петербургский государственный университет
marijaveljkovic.ru@gmail.com

ФИТОНИМ «РОЗА» В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ НА ФОНЕ СЕРБСКОЙ

Данная статья посвящена выявлению и описанию национально-культурных характеристик фитонима «роза» в русском языке на фоне сербского на материале, отобранном из лексикографических источников русского и сербского языков, а также на основании анализа контекстов употребления рассматриваемого фитонима из «Национального корпуса русского языка» и результатов анкетирования носителей русского и сербского языков.

Ключевые слова: фитоним; роза; русский язык; сербский язык; лингвокультура.

В данной статье, вслед за большинством лингвистов, мы употребляем термин «фитоним» в широком смысле, для обозначения наименований всех видов растений (цветы, травы, деревья, кустарники, ягоды, фрукты, овощи и др.), а также их частей. Вслед за Л. Ф. Пуцилевой, наш выбор толкования термина обоснован его этимологией, по аналогии с другими словами в русском языке с корнем *фито-* (такими, как *фитоценоз*, *фитопатия*, *фитотерапия* и др.), имеющими отношение ко всем представителям растений¹.

По данным лексикографических источников, *роза* — «кустарниковое растение семейства розоцветных с красивыми крупными душистыми цветками и со стеблем, обычно покрытым шипами, а также сам такой цветок»². «Роза — королева цветов, южная красавица, царица цветов»³. В словаре поэтических образов встречаем ещё метафору «ароматная царица»⁴. В системе поэтических образов роза коннотирована положительно, она наделяется эпитетами *радостная*, *прелестная*, *лёгкая*, *нежная*, *невинная*, *чистая*, *душистая*, *возвышенная*, «*благовонная*, *царственная*, *величавая*», *обаятельная*⁵.

Согласно словарю «Славянские древности», роза — символ красоты и здоровья, чистоты, жизненной силы, плодородия; одно из наиболее ценных и воспеваемых растений. Розе приписывается божественное происхождение. В христианской традиции этот цветок посвящён Богородице.

У сербов роза ассоциируется с райским садом. Одним из главных символов в свадебных обычаях раньше была роза — девушка украшала себя розами, дарила их парню в знак любви, но розы также часто сажали и на могилах, особенно на могилах девушек. В народной поэзии роза является цветком любви и красоты⁶.

В словарях устойчивых сравнений русского языка⁷ зафиксировано 10 сравнений с компонентом-фитонимом «роза», используемых в русском языке. Так, для описания исключительной красоты девушки, часто подразумевающей и красоту её внутреннего склада используются следующие сравнения:

(Красива, прекрасна, прелестна) как роза. Поэт. Высок. 'О цветущей, исключительно красивой девушке или женщине'. Ср. *(красива, прекрасна, прелестна) Как розан; Как свежая роза.* Поэт. Высок. 'О молодой, естественно красивой девушке или женщине'; *Цветсти/расцветсти (расцветать) как роза.* Одобр. 'Об очень похорошевшей девушке или женщине'. Ср. *Цветсти/расцветсти как розанчик; Цветсти как майская роза.* Одобр. То же, что *Цветсти / расцветсти (расцветать) как роза.*

Приведём примеры употребления этих устойчивых сравнений (далее — УС) в «Национальном корпусе русского языка»⁸ (далее — НКРЯ):

*Сказать, что она **расцвела, как роза**, было бы преуменьшением* (Корец М. Умру, но замуж выйду // Труд-7. 2009.04.30); с определением «майская» роза: *А им, красавцам, хочется видеть жену **цветущую и пахнущую как майская роза*** (Женщина + мужчина: Психология любви (форум) (2004)); *Принца Чарльза насильно женили на юной, **свежей, как роза**, девушке из знатного рода Спенсеров, в чьих жилах текла кровь благородного герцога Мальборо и Уинстона Черчилля* (Фокина К. Британский народный принц // Известия. 2010.12.07); *Кто-то **красив, как роза**, кто-то — как кактус* (Хрусталева С., Ремизова М., Лаптева Е. Шэрон Стоун ищет в Москве достойного мужчину // Комсомольская правда. 2006.10.20). УС с фитонимом «розан» можно считать устаревшим, поскольку зафиксированные в НКРЯ примеры его употребления встречаются в основном в литературе XIX века, например, у И. С. Тургенева: *Рот у ней был **прелестный, свежий, как розан**, малинового цвета, и когда она говорила, середина верхней губы очень мило приподнималась* (Тургенев И. С. Степной король Лир (1870)).

О румянце, румяном лице, губах:

Алеть (алеться) как роза — устар. 1. 'О чем-л. ярко-красного, пунцового цвета'. 2. То же, что *Рдеть / зардеться (краснеть / покраснеть) как роза; Рдеть / зардеться (краснеть / покраснеть) как роза.* Поэт. Высок. 'О пун-

цово покрасневшей (от смущения, робости, неловкости) девушке или женщине»; *Румяна как роза*. Поэт. Высок. 'О румяной, красивой девушке'.

В НКРЯ встретились следующие контексты употребления данных УС:

Позель зарделась, став почти такой же пуницвой, как роза (Мясников В. Водка (2000)); *По левую руку короля Августа, со стороны сердца, сидела раскрасневшаяся, как роза, пани Собеицанская* (Толстой А. Н. Петр Первый. Книга третья (1944)).

Кратким периодом цветения растения мотивировано сравнение *увянуть как роза*⁹. Как показал анализ контекстов употребления, данное сравнение больше не актуально в современном русском языке.

Можно также отметить случаи иронического употребления УС с фитонимом *роза*: *стоять/встать [где] как майская роза*. Ирон. 'О стоящем неподвижно и бестолково (вместо того, чтобы участвовать в какой-л. деятельности) человеке'¹⁰. В НКРЯ зафиксирован один пример употребления данного выражения:

Но он молчал, стоял, как майская роза, заложив руки за спину, и смотрел с таким видом, будто все это его ничуть не касалось (Богомолов В. Момент истины (В августе сорок четвертого...)) (1973)).

Также: *цветсти как майская роза*. Ирон. 'О глупо и не к месту улыбающейся девушке или женщине'¹¹. Нам не встретилось примеров употребления данного сравнения в ироническом смысле.

В «Толковом словаре русского языка» встречаем фразеологизм с компонентом «роза»: «*Усеять (усыпать) чей-нибудь путь розами* — 'Сделать чью-н. жизнь лёгкой, счастливой', а также фразеологизированный термин-метафору *Роза ветров* — 1) 'графическое изображение повторяемости направления ветров в каком-н. определённом месте'; 2) 'ветры, дующие одновременно в разных направлениях'¹². Ср. в НКРЯ:

Но мы молчали, а она, обождав немного, снова принялась за своё, расхваливая неких удачливых счастливиц, прибравших к рукам превосходных мужей, которые усыпают их путь розами, сплошь одними розами... (Уварова Л. Одинокий с собакой снимет комнату // Библиотека «Огонек», 1990); «*Город не пострадал чудом — роза ветров в этот день была направлена в другую сторону*», — рассказал Роман Габов (Еременко Е. Власти Иркутской области объяснили, почему не ликвидируют загрязнение на «Усольехимпроме» // Коммерсант. 2019.07.24).

Фитоним *роза* является компонентом пословиц. В «Большом словаре русских пословиц» зафиксированы следующие поговорки: *Роза духовитая,*

да колючки у ей — ‘Внешне привлекательное, имеющее положительные качества, не всегда бывает доступным’; Ср. также:

*Где розы — там и тернии. / Нет розы без шипов. / Нет розы без шипов, нет молодца без задоринки. / Розы без шипов не бывает*¹³.

В НКРЯ встречается только один вариант:

*Нет розы без шипов: **Нет розы без шипов...** А парков без кафе (Котова Н. Парк Metallургов: вся жизнь — озеро // Комсомольская правда. 2009.07.31).*

Что касается сербского языка, в лексикографических источниках зафиксированы такие фразеологические единицы, как:

*Не цветају [некоме] руже ([У него/неё] розы не цветут) — ‘кому-л. не везёт в жизни, не имеет успехов, тяжело в жизни’¹⁴. Ако је ружа процветаће (Если это роза — она расцветёт) — ‘в итоге правда выйдет наружу’; Увеле су (му) руже (У него / неё розы завяли) — ‘у кого-л. закончились счастливые, хорошие дни’; Цветају му руже на образима (лицу) (У него/неё розы цветут на щёках (лице)) — ‘кто-л. здоров и хорошо выглядит, румяное лицо у кого-л.’; роза выступает как метафора красавицы; и, как и в русском языке, используется термин *роза ветров*¹⁵.*

Проведённый нами свободный ассоциативный цепочечный эксперимент на слово-стимул «роза»¹⁶ среди 100 носителей русского и 100 сербского языков выявил большое количество прецедентных феноменов, связанных с розой. Наиболее частотными в ответах русских информантов оказались следующие прецедентные феномены, для наглядности представленные в таблице 1 (указано количество опрошенных, которые привели его в качестве реакции).

Таблица 1

Наиболее частотные прецедентные феномены в ответах русских информантов

Прецедентный феномен	Число реакций
Песня «Белые розы» Ю. Шатунова	35
Палиндром «А роза упала на лапу Азора»	24
Песня «Розовые розы» группы «Веселые ребята»	22
Название фильма «Чёрная роза — эмблема печали, красная роза — эмблема любви»	18
Песня «Миллион алых роз» Аллы Пугачевой	16
«Как хороши, как свежи были розы» И. С. Тургенева	13
Строки из стихотворения А. С. Пушкина: «И вот уже трещат морозы / И серебрятся средь полей...» («Читатель ждёт уж рифмы розы; / На, вот возьми её скорей!»)	9
Строки из стихотворения А. Блока «Я послал тебе чёрную розу в бокале...»	4

Анализ ответов, полученных в рамках опроса, позволил также выявить как совпадения относительно символики цветов розы в русском и сербском языках, так и отличия. Они представлены в таблице 2.

Таблица 2
Сопоставление символики цветов розы в русском и сербском языках

Цвет розы	Символика	
	Русский язык	Сербский язык
Красная, алая роза	Символ любви, страсти	Символ любви
Белая роза	Символ чистоты, невинности, молодости	Символ нежности; символ печали, даже смерти
Жёлтая роза	Символ разлуки, расставания, измены	Символ ревности; символ радости
Розовая роза	Символ нежности	Символ нежности
Чёрная роза	Эмблема печали	Символ изысканности; символ смерти

Итак, на основании проведённого анализа можно сделать вывод, что фитоним «роза» занимает важное место как в русской лингвокультуре, так и в сербской. Он метафоризируется, символизируется, используется в составе фразеологических единиц, паремий, выступает в качестве эталона сравнений. И в русском, и в сербском языках роза ассоциируется с красивой девушкой, женщиной. Совпадают многие символы, связанные с цветком. Фитоним вызывает в языковом сознании носителей обоих языков множество прецедентных феноменов. Но в русском языке, в отличие от сербского, существует намного больше УС с наименованием этого цветка. Различаются в плане выражения и в плане содержания в двух языках и фразеологизмы с компонентом *роза*. Паремии русского языка акцентируют амбивалентность фитонима — наличие колючих шипов наряду с прекрасными цветами, что обуславливает установку культуры о труднодоступности прекрасного и горячо желаемого. Результаты проведенного исследования необходимо учитывать при преподавании русского языка как иностранного в сербской аудитории, в лекционном курсе по лингвокультурологии, при составлении лингвокультурологических словарей.

Примечания

¹ Пуцилева Л. Ф. Культурно детерминированные коннотации русских зоонимов и фитонимов (на фоне итальянского языка): Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2009. С. 88.

- ² Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1992. С. 682.
- ³ Новиков А. Б. Словарь перифраз русского языка (на материале газетной публицистики). М., 2004. С. 323.
- ⁴ Павлович Н. В. Словарь поэтических образов. В 2 т. Т. 2. М., 1999. С. 667.
- ⁵ Там же. С. 670–671.
- ⁶ Славянские древности. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. Н. И. Толстого. М., 2009. С. 468–469.
- ⁷ Мокиенко В. М. Словарь сравнений русского языка. СПб., 2003. С. 369; Огольцев В. М. Словарь устойчивых сравнений русского языка. М., 2001. С. 555–556.
- ⁸ Национальный корпус русского языка [сайт]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/>
- ⁹ Кожевникова Н. А., Петрова З. Ю. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв. Вып. 2: Звери, насекомые, рыбы, змеи / Отв. ред. Л. Л. Шестакова. М., 2010. С. 25.
- ¹⁰ Мокиенко В. М. Указ соч. С. 369.
- ¹¹ Там же.
- ¹² Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Указ. соч. С. 682.
- ¹³ Мокиенко В. М., Никитина Т. Г., Николаева Е. К. Большой словарь русских пословиц. М., 2010. С. 763.
- ¹⁴ Оташевић Ђ. Фразеолошки речник српског језика. Нови Сад, 2012. С. 482.
- ¹⁵ Речник српског језика I [израдили Милица Вујанић и др.; редиговао и уредио Мирослав Николић]. Нови Сад, 2011. С. 1152.
- ¹⁶ См. подробнее: Велькович М. Роза в русском языковом сознании на фоне сербского // Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин: Матер. докл. и со-общ. XXV междунар. науч.-метод. конф. СПб., 2020. С. 166–170.

Veljkovic Marija, Saint Petersburg State University

PHYTONYM “ROSE” IN RUSSIAN LINGUOCULTURE AGAINST THE BACKGROUND OF SERBIAN

The article is devoted to the identification and description of the national and cultural characteristics of the phytonym “rose” in the Russian language against the background of Serbian on the material selected from the lexicographic sources of Russian and Serbian languages, as well as on the analysis of the contexts of the use of the phytonym in question from the “National Corpus of the Russian language”.

Keywords: phytonym; rose; Russian language; Serbian language; linguoculture.

Бу Нгок Иен Кхань
Санкт-Петербургский государственный университет
vungocyenkhanh@gmail.com

ФРЕЙМОВЫЙ АНАЛИЗ РУССКОГО ГЛАГОЛА *НАСМЕХАТЬСЯ* (НА ФОНЕ ВЬЕТНАМСКОГО ЯЗЫКА)

В статье проводится лингвокогнитивный анализ глагола *насмехаться* на фоне его переводческого эквивалента во вьетнамском языке. Предпринята попытка выявления особенностей фреймовой структуры, стоящей за семантикой данных глаголов, в русском и вьетнамском языковом сознании.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика; фрейм; слот; глагол; насмешка.

Важнейшее достижение современной лингвистики состоит в том, что язык изучается в неразрывной связи с экстралингвистическими факторами и «происходит переход от системно-структурной научной парадигмы к антропоцентрической. В центре внимания лингвистов оказывается человек как носитель языка, являющийся представителем определённой культуры»¹.

Развитие антропоцентрического подхода в языкознании привело к возникновению ряда таких интегративных «наук на стыке», как этнолингвистика, психолингвистика, когнитивная лингвистика, лингвокультурология и др. Говоря о тесной связи языка и человека, Э. Бенвенист справедливо утверждал, что «невозможно отобразить человека без языка и изобретающего себе язык. В мире существует только человек с языком, человек, говорящий с другим человеком, и язык, таким образом, необходимо принадлежит самому определению человека. Именно в языке и благодаря языку человек конституируется как субъект»².

С 80–90-х годов XX века дальнейшее развитие современной лингвистики обусловлено важностью изучения взаимоотношений языка и мышления человека. Ввиду этого на симпозиуме, организованном Рене Дирвеном и другими европейскими учёными весной 1989 года в Дуйсберге (Германия), было отмечено официальное рождение новой лингвистической науки — когнитивной лингвистики, «лингвистики будущего»³.

Итак, согласно мнению Е. С. Кубряковой, «когнитивная лингвистика — лингвистическое направление, в центре внимания которого находится язык как общий когнитивный инструмент — система знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и в трансформировании информации»⁴. Новая наука ставит перед лингвистами ряд задач, которые необходимо решить: разработка терминологического аппарата, определение методов когнитивной лингвистики, формирование истории развития когнитивной лингвистики и т. п. Кругом данных проблем активно занимают зарубежные лингвисты Д. Герартс, Дж. Лакофф, Р. Лангакер, Л. Талми, Ч. Филмор и др., а также такие российские филологи, такие, как Е. С. Кубрякова, А. Н. Баранов и Д. О. Добровольский, Ю. С. Степанов, Н. Н. Болдырев, И. А. Стернин и др.

В последние годы объектом исследования во многих работах по лингвокогнитивистике является концепт — единица содержания человеческого сознания. Вопрос об определении понятия «концепт» до сих пор остаётся дискуссионным⁵. В данной статье мы присоединяемся к точке зрения З. Д. Поповой и И. А. Стернина, согласно которой под концептом понимается «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету»⁶.

В. И. Карасик в своей монографии «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» разграничивает три способа языковой объективации концепта: обозначение, выражение и описание. Автор определяет понятие «обозначение» следующим образом: «обозначение есть выделение того, что актуально для данной лингвокультуры, и присвоение этому фрагменту осмысливаемой действительности специального знака». «Выражение» концепта понимается как «вся совокупность языковых и неязыковых средств, прямо или косвенно иллюстрирующих, уточняющих и развивающих его содержание». А «описание» концепта — это «специальные исследовательские процедуры толкования значения его имени и ближайших обозначений». «Описание» осуществляется дефинированием, контекстуальным анализом, этимологическим анализом, паремиологическим анализом, интервьюированием, анкетированием, комментированием⁷.

Говоря о структуре концепта, В. И. Карасик отмечает, что «в современной лингвистике предметно-образная сторона концепта моделируется в виде фрейма». Фрейм является разновидностью концептов наряду со сценариями (или «скриптами»), гештальтами и другими формами существования знаний. Далее автор поясняет, что фреймы — это модели для измерения и описания знаний (ментальных репрезентаций), хранящихся в памяти людей. Фрейм как понятие заимствован из когнитивной семантики для обозначения того, как человеческие представления хранятся и функционируют в памяти⁸.

Термин «фрейм» впервые был употреблен в исследованиях по искусственному интеллекту американским учёным М. Минским. Говоря о содержании понятия «фрейм», автор определяет его как структуру данных для представления стереотипной ситуации⁹. Фрейм состоит из субфреймов (частей фрейма), слотов («узлов» по терминологии М. Минского) и/или подслотов, терминалов. Фрейм, по мнению большинства когнитологов и лингвистов, является иерархически упорядоченным и многоуровневым: на верхних уровнях находятся универсальные и обязательные признаки, а на нижних уровнях лежат терминалы, представляющие собой специфичные, факультативные и требующие пояснения в определённой ситуации, признаки.

В данной статье рассмотрим с изложенных теоретических позиций русский глагол *насмехаться* на фоне его переводческого эквивалента во вьетнамском языке. Цель исследования состоит в том, чтобы смоделировать когнитивную структуру, стоящую за семантикой и лексико-семантическими вариантами обоих глаголов.

Выбор именно глагольной лексемы для анализа обусловлен тем, что глагол по сравнению с другими частями речи представляется наиболее «сильным». Так, глагол управляет существительным, т. е. требует определённой падежной формы существительного, которое от него зависит. В смысловой структуре предложения глагол содержит предикат, называющий ситуацию и информирующий об её актанте (участники в данной ситуации), сирконстанте (обстоятельство) и атрибуте (определение).

Материалом для исследования служат данные толковых словарей русского и вьетнамского языков, а также контексты употребления глагола *насмехаться*, представленные на сайте «Национальный корпус русского языка» (далее — НКРЯ) и в интернет-пространстве.

Глагол *насмехаться* входит в класс глаголов, обозначающих межличностные отношения. В рамках данного исследования мы, вслед

за М. В. Миловановой, рассматриваем фрейм «межличностные отношения» как сочетание двух ключевых субфреймов: «позитивно окрашенные отношения» и «негативно окрашенные отношения»¹⁰. В субфрейме «негативно окрашенные отношения» выделяется слот «насмешка», вербализуемый глаголом *насмехаться*.

По данным «Большого толкового словаря русского языка» под редакцией С. А. Кузнецова, значение данного глагола определяется следующим образом: *‘делать кого-, что-л. предметом насмешек, оскорбительных замечаний’*¹¹. В «Большом толковом словаре русских глаголов» под редакцией Л. Г. Бабенко (далее — словарь Бабенко) *насмехаться* трактуется как *‘произносить (произнести) обидные, ироничные слова по поводу кого, чего-л., делая кого, что-л. предметом шуток, оскорбительных замечаний’*¹². А в «Словаре русского языка» под редакцией Н. Ю. Шведовой (далее — словарь Ожегова) изучаемый нами глагол толкуется следующим образом: *‘подвергать кого что-н. насмешкам, издеваться’*¹³. Таким образом, сводное значение глагола *насмехаться* может быть сформировано как *‘делать кого, что-л. предметом обидных шуток’*. Лишь в словаре Бабенко акцент делается на способе осуществления насмешки. Следует отметить, что в словаре Ожегова глагол *насмехаться* толкуется через синонимичный ему глагол *издеваться*, который, на наш взгляд, является отдельным жанром насмешки (*издёвка*). Все лексикографические источники отмечают у данного глагола управление *над кем, чем*.

В статье «Концептуализация насмешки в языковом сознании» В. И. Карасик пишет, что содержательный минимум данного концепта включает следующие базовые признаки: 1) шутка, 2) причиняющая обиду, 3) свидетельствующая о несерьёзном отношении к объекту¹⁴.

Анализ контекстов из НКРЯ и интернет-пространства позволил нам выделить из слота «насмешка» следующие подслоты «злая насмешка», «причинение неприятностей, моральных мук», «несерьёзное отношение к объекту» и «самокритика».

Остановимся более подробно на первом подслоте. Подслот «злая насмешка» включает в себя терминалы «открытая / скрытая насмешка», «продолжительность / непродолжительность насмешки», «запрет насмешки», «насмешка над светским объектом / объектом религиозного характера». Рассмотрим следующие контексты:

Бывший президент США Дональд Трамп считает, что Россия и Китай открыто насмеваются над действующим главой государства Джо Байденом. Об этом он заявил в субботу, выступая на съезде республиканцев

Северной Каролины. Трансляцию вел телеканал C-Span. «Они [демократы] уничтожают нашу страну, а **теперь** над Байденом **открыто насмеваются** китайские переговорщики и президент России Владимир Путин, — сказал Трамп, выступая на съезде республиканцев Северной Каролины. — Они смеются над ним и **унижают его**» (tass.ru, 06.06.2021); Я давно заметила, что все разведчики и солдаты **скрыто насмеваются** над жрецами, в то время как народ боготворит это сословие не меньше, чем Милоа (Милоа — спасители Эбери. Книга 1. Милоа-разведчица. Анабель Ви. URL: <https://readli.net/chitat-online/?b=1084439&prg=23>).

В представленных ситуациях речь идёт о том, что наблюдатель (Бывший президент США Дональд Трамп; Я) считает, что субъекты (Россия, Китай, переговорщики, президент России Владимир Путин, они; разведчики, солдаты) явно / неявно насмеваются над объектом (действующим главой государства Джо Байденом; жрецами). В первой ситуации наблюдатель ещё указывает последствие насмешки: объект насмешки был обижен (унижают). Контекстуальные уточнители, вербализуемые лексемами *открыто, скрыто, теперь*, отражают непродолжительность, образ проявления насмешки (сирконстанты). Субъекты и объекты в приведённых выше контекстах находятся в равном статусе.

В следующих контекстах обращает на себя внимание терминал «продолжительность / постоянство действия»:

*Ты **всегда насмеаешься** над теми, кто мне близок* (Гроссман В. Жизнь и судьба, ч. 1 (1960)) (НКРЯ); ***Обыкновенно** Вернер исподтишка **насмехался** над своими больными; но я раз видел, как он плакал над умирающим солдатом...* (Лермонтов М. Ю. Герой нашего времени (1839–1841)) (НКРЯ).

Временные рамки, вербализуемые лексемами *всегда, обыкновенно*, характеризуют субъекта как насмешника, т. е. того, кто любит насмеяться.

Следующим выделенным нами терминалом является «запрет насмешки». Рассмотрим примеры:

*Но **не стоит насмеяться** над учёными, собирающими данные по НЛО.* (Торгашев А. Летящие тарелочки // Кот Шрёдингера. 2017) (НКРЯ); *Извините. Я вам покажу, милостивый государь, погодите: я вам **не позволю насмеяться** над нами* (Тургенев И. С. Холостяк); *В самом деле, от запрета мочиться в лифте до **запрета насмеяться** над чужими страданиями, культура представляет собой систему «нельзя», и воспитанный, культурный человек характеризуется тем, что принимает и соблюдает эти запреты* (Худиев С. Л. Небольшевизм (2010)) (НКРЯ); *Я показал тете Мире дурацкие письма этих маминых одноклассниц, но она посоветовала **не особо насмеяться** над бедными глупыми маленькими девочками* (Сабитова Д. Где нет зимы (2011)) (НКРЯ).

В данных ситуациях речь идёт о запрете насмешки, т. е. насмешка может осуждаться, если объектом или предметом насмешки являются те или то, кто или что человеку дорого (*над нами* — местоимение, включающее говорящего и близких ему людей, *учёные, чужие страдания, маленькие девочки* и др.), подчёркивается наличие морально-этических норм у человека. В каждой ситуации имеются определённые контекстуальные уточнители: *не стоит, не позволю, не особо, запрет*.

Рассмотрим следующий терминал «насмешка над объектом идеального (религиозного) характера»:

Офицеры и солдаты насмехались над православной верой, а заходя в любой дом, брали все, что им приглянулось (Дорошенко Т. Преодоление «великой разрухи» русского государства. Ополчение 1611 и 1612 годов // Наука и жизнь. 2006) (НКРЯ); *Но во Французской Академии сидели тогда просветители и вольтерьянцы, материалисты и сатирики, насмехавшиеся над духом и верящие только в «познаваемое неизвестное», т. е. в древнеегипетскую «кучу», где «икс» не из небесного эфира, а из глины и камня, из песка, из грунта, из материи* (Горенштейн Ф. Куча (1982) // Октябрь. 1996) (НКРЯ).

В приведённых примерах субъект насмешки из мира материального противопоставляется объекту насмешки из мира идеального: *офицеры и солдаты — православная вера; просветители и вольтерьянцы, материалисты и сатирики — дух*.

Следующий выделенный нами подслот — «причинение неприятностей, моральных мук». Рассмотрим следующие контексты:

А жизнь только и делала, что насмехалась над мечтами и притязаниями (Варламов А. Купавна // Новый Мир. 2000) (НКРЯ); *А судьба опять насмехается, / Мол не жить тебе, а только маяться* (Текст песни «Судьба». Группа «Бумер»); *Судьба словно насмехается над ней, заставляя переживать одно и то же по два раза* (Маринина А. Иллюзия греха (1996)) (НКРЯ).

Данный подслот отличается тем, что субъектом насмешки являются персонафицированные абстрактные сущности, неподвластные людям — *жизнь и судьба*, занимающие несоизмеримый с человеком высокий статус.

Что касается подслота «несерьёзное отношение к объекту», то в его рамках мы выделили терминал «низкая / высокая интенсивность несерьёзного отношения к объекту». Приведём пример:

Мол, Вася, тебя понять можно, но и Ирку пожалей, она осознала, неделю уже сидит под дверью и плачет горючими слезами, у вас дети, квартира и дачный участок, прости ее, дурочку, вот и мой Леша мавританской

страсти твоей жены завидует. Но все слова застряли у Ларисы в глотке, когда она увидела несчастную жертву пылкой ревности с забинтованной шеей. Вместо того чтобы убедить Васю простить жену, Лариса кусала губы, удерживая смех. — Насмехаешься? Весело? — процедил Вася. — Давай, давай! (Нестерова Н. В. Отелло в юбке (2013)) (НКРЯ).

Этот пример иллюстрирует тот факт, что насмешка может быть не злой, в отличие от словарной дефиниции. Можно заметить, что участники данной ситуации хорошо знают друг друга, «насмешка» представляется достаточно дружеской.

Перейдём к анализу последнего подслота «самокритика». В структуре данного подслота наличествуют следующие терминалы: «рефлексия», «осознание своих ошибок», «самооценка». В качестве иллюстрации приведём пример:

*Как всякий интеллигент после скандала, он уже упрекал себя, **насмехался** над собой, жалел о своих дурных качествах, спровоцировавших на грубости, очевидно, усталого рабочего человека (Горенштейн Ф. Куча (1982) // «Октябрь», 1996) (НКРЯ).*

В данной ситуации субъект и объект насмешки совпадают (контекстуальный уточнитель: *себя, над собой, о своих*). Субъект осознал свои недостатки и в то же время их оценил (*упрекал, насмехался, жалел*). Наблюдатель, по всей видимости, иронично относится к этой ситуации (с его точки зрения, субъект ведёт себя как *всякий интеллигент после скандала*).

Анализ русского глагола *насмехаться* с когнитивной точки зрения позволил нам прийти к следующим выводам. Участниками в ситуации «насмешка» являются субъект, объект и / или наблюдатель. Субъект и объект насмешки могут принадлежать к материальному / идеальному (духовному) миру, быть одушевлённым / неодушевлённым, равными / неравными по своему статусу; а также могут совпадать в когнитивном сценарии «самокритика». Выражение насмешки осуществляется вербальным / невербальным, явным / неявным образом. В семантическом плане глагола *насмехаться* актуализируются дифференциальная сема 'разная степень интенсивности отношений' (от нулевой до высокой), сема 'разная степень оценочности' (от негативной до позитивной) в зависимости от определённой ситуации. Типы коммуникативной ситуации (участники, интенция субъекта, реакция адресата, хронотоп) и типы дискурса являются основными критериями для разграничения изучаемых подслотов.

Что касается переводческого эквивалента *насмехаться* во вьетнамском языке (*giễu*), то по данным толковых словарей вьетнамского языка,

основное значение этого глагола может быть сформулировано следующим образом: *‘шутить, высмеивать кого-л., что-л. с целью критиковать кого-л., что-л.’*¹⁵. Содержательный минимум слота «насмешка» во вьетнамском языковом сознании сводится к следующим когнитивным признакам: 1) смех, 2) критика (самокритика).

В рамках данного слота мы выделили следующие подслоты: «насмешка ради критики», «самокритика». В структуре первого подслота мы находим терминал «объект, над которым часто насмеваются (например, женская легкомысленность, хвастовство, бюрократизм и др.)»; терминал «объект, над которым нельзя насмеяться (внешность человека, страдания, национально-культурная реалья и др.)». В семантике аналога русского глагола *насмехаться*, репрезентирующего второй терминал, актуализируется сема *‘презирать кого-л., что-л.’* А подслот «самокритика» имеет такую же структуру, что и аналогичный русский подслот. Следует отметить, что носители современного вьетнамского языка воспринимают «самокритику» в качестве позитивного индивидуального свойства, под «самокритикой» понимается *‘умение увидеть своих недостатки’*.

По нашим наблюдениям, участниками ситуации «насмешка» во вьетнамском языке являются субъект (тот, кто насмеяется), объект (тот, на кого направлена насмешка), предмет насмешки (то, в чём заключается насмешка) и/или наблюдатель.

Итак, содержание и структура слота «насмешка» в русском и вьетнамском языковом сознании шире и сложнее того, что зафиксировано в словарных дефинициях. В отличие от русского слота «насмешка», в структуре вьетнамского слота наличествует подслот «насмешка ради критики», на основе чего «насмешка» может быть отнесена к сарказму. В русском и вьетнамском языковом сознании компоненты слота «насмешка» (актант, сирконстант и атрибут) могут варьироваться.

Фреймовый анализ русского глагола *насмехаться* на фоне его переводческого эквивалента во вьетнамском языке позволил нам выявить инвариантную и вариативные когнитивные модели, что поможет оптимизировать презентацию русского глагола *насмехаться* в иностранной, в частности, во вьетнамской аудитории.

Примечания

¹ Дементьева И. А. Антропоцентрический подход к исследованию когнитивной и лингвокультурной деятельности человека // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2013. Т. 15, № 2. С. 176.

- ² Бенвенист Э. Общая лингвистика / Общ. ред., вступ. ст. и коммент. Ю. С. Степанова; пер. с фр. М., 2002. С. 293.
- ³ Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. М., 2011. С. 4.
- ⁴ Кубрякова Е. С. и др. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М., 1996. С. 53.
- ⁵ Крюкова Г. А. Концепт. Определение объёма содержания понятия // Известия Российского Государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 59. С. 128–135.
- ⁶ Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж, 2006. С. 24.
- ⁷ Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002. С. 91–92.
- ⁸ Там же. С. 106.
- ⁹ Минский М. Фреймы для представления знаний / Под ред. Ф. М. Кулакова; пер с англ. М., 1979. С. 7.
- ¹⁰ Милованова М. В. Категория посессивности в русском и немецком языках в лингвокультурологическом освещении: монография / Науч. ред. В. И. Карасик. Волгоград, 2007.
- ¹¹ Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / Гл. ред. С. И. Кузнецов. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/dic/> (дата обращения: 23.11.2021).
- ¹² Бабенко Л. Г. Большой толковый словарь русских глаголов. Свыше 10000 глаголов: идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты [Электронный ресурс] / Под ред. Л. Г. Бабенко. URL: <https://dic.academic.ru/> (дата обращения: 23.11.2021).
- ¹³ Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / Под ред. д-ра филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. М., 1981. С. 345.
- ¹⁴ Карасик В. И. Концептуализация насмешки в языковом сознании // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2011. № 13. С. 120.
- ¹⁵ Хоанг Фэ. Толковый словарь вьетнамского языка / Отв. ред. Хоанг Фэ. Ханой-Дананг, 2003. С. 401.

Vu Ngoc Yen Khanh, *Saint Petersburg State University*

FRAME ANALYSIS OF RUSSIAN VERB *TO LAUGH (AT)* IN COMPARISON WITH VIETNAMESE

The article investigates Russian verb *to laugh (at)* in comparison with Vietnamese from cognitive point of view. We focus on frame features of these units in Russian and Vietnamese linguistic consciousness.

Keywords: cognitive linguistics; frame; slot; verb; laugh.

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

МЕТОД ОБУЧЕНИЯ: ПРЕОДОЛЕНИЕ ПОЛИСЕМИИ ТЕРМИНА

Целью исследования является анализ попыток специалистов в области дидактики и лингводидактики преодолеть полисемию термина «метод обучения». Одни ученые связывают методы с действиями преподавателя на учебном занятии, другие — с целостной концепцией обучения, обладающей специфическими чертами. Специалисты по дидактике и лингводидактике с 1950-х гг. стремились развести эти два значения термина «метод обучения». Предлагается вслед за И. Д. Салистрой оставить термин «метод обучения» для обозначения представлений о действиях преподавателя на учебном занятии, а метод обучения во втором значении называть методической системой или методической концепцией.

Ключевые слова: дидактика; лингводидактика; метод обучения; терминология; И. Д. Салистра.

Термин «метод» — один из древнейших в европейской науке. Появившись в XIV веке в трудах учеников каталонского философа Р. Луллия, он получил распространение в научной литературе XVII века во многом благодаря работам Р. Декарта, а в педагогике благодаря трудам Я. А. Коменского. В российской педагогике XVIII века был распространен его переводной аналог «способ» (см., например, созданное в Московском университете методическое наставление «Способ учения»¹, то есть метод обучения, или анонимную статью «О сократическом способе учения»²), но уже в XIX века он был вытеснен термином «метод».

Термин «метод обучения» является одним из центральных в дидактической терминосистеме, при этом он понимается по-разному, употребляясь в двух разных значениях. С одной стороны, метод рассматривается как целостное видение деятельности учителя в процессе обучения: как путь от незнания к знанию³, направление в обучении⁴, деятельность учителя и учащихся⁵, модель этой деятельности⁶, процесс обучения⁷, методическую систему⁸, систему принципов обучения⁹. С другой стороны, метод обучения рассматривается как проект действий учителя на учебном занятии (методы рассказа, показа, тренировки, игры и пр.)¹⁰.

Полисемия термина «метод обучения» создает неудобства, связанные с его употреблением, так как два указанных значения термина включают его в разные по сути смысловые отношения с другими педагогическими терминами. Именно поэтому в дидактике и лингводидактике на протяжении последних 70 лет имели место попытки устранить полисемию этого термина. Об этом, в частности, свидетельствуют дискуссии о методах обучения, неоднократно разворачивавшиеся на страницах журналов «Советская педагогика», «Иностранные языки в школе» и «Русский язык в национальной школе». Представим в данной статье краткий обзор наиболее интересных подходов к разрешению данной проблемы.

1. И. Д. Салистра первым поставил проблему устранения полисемии термина «метод обучения». Это было в определенной степени обусловлено бурным развитием терминоведения и разработкой общеметодологических требований к научному термину, в частности требования его однозначности. И. Д. Салистра предложил использовать термин «метод обучения» для обозначения представлений о действиях учителя на уроке и термин «методическая система» для методов-концепций¹¹. Это его предложение пропагандировала И. Л. Бим¹², однако оно не нашло признания методической общественности.

2. А. Н. Щукин называл методы, связанные с действиями учителя на уроке, общедидактическими, а методы, представляющие собой общее видение процесса обучения — частнометодическими, связывая их, таким образом, с дидактикой и методикой, несмотря на то, что разные значения термина «метод обучения» не обусловлены отношениями исключительно с дидактикой или с методикой. При этом оказывается, что общедидактический метод, связанный с действиями учителя на уроке, выступает как компонент частнометодического метода, связанного с общим методом процесса обучения, что вряд ли может быть принято.

3. Б. М. Есажданян рационализировала подход А. Н. Щукина. Она предложила оставить термин «метод», но при этом, как в лексикографической практике, указывать номерами, в каком значении он используется. В ее понимании «метод (I)» связан с проведением урока и включает приемы и способы работы учителя и учащихся, тогда как «метод (II)» является целостной системой обучения языку. Основными и обязательными параметрами этой системы являются опора на определенную психолингвистическую концепцию, выработка критериев отбора языкового и внеязыкового материала, определение последовательности и дозировки

упражнений. Соответственно, «методы (I)» входят в состав «метода (II)»¹³. Данное предложение также не было поддержано методистами.

4. Е. Я. Голант предложил определение метода обучения, которое не содержит указаний на его связь ни с целостным процессом обучения, ни с фрагментами урока: метод обучения определяется как способ совместной или взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленный на решение задач образования, воспитания и развития учащихся¹⁴. Это определение с небольшими изменениями встречается в различных педагогических трудах, и в частности в книге о методах обучения Ю. К. Бабанского¹⁵. Однако оно неоднократно подвергалось критике по методологическим причинам. Во-первых, это определение представляет собой типичный пример логического или семантического круга¹⁶. Во-вторых, оно не указывает на существенные признаки понятия «метод обучения».

5. И. В. Баранников, В. Г. Костомаров и О. Д. Митрофанова предложили оставить термин «метод» для обозначения методических концепций (сознательно-практический, аудиолингвальный, коммуникативный методы и пр.), а методы, связанные с проведением урока, называть приемами обучения¹⁷, и эта рекомендация была положительно воспринята специалистами в области обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному. Однако специалисты в области дидактики и методик преподавания других учебных предметов, включая методику преподавания русского языка в российской школе, это предложение не приняли, прежде всего, потому, что указанные методические концепции для дидактики и ряда методик не характерны.

В дидактике, начиная с 1970-х гг. термин «метод обучения» чаще всего используется для обозначения представлений о действиях учителя на уроке. Для обозначения методов, связанных с целостным видением процесса обучения, предлагаются другие термины: вид обучения¹⁸, педагогическая технология¹⁹, методическая система²⁰. Сравнивая конкретные виды обучения, педагогические технологии, методические системы, мы видим, что во многих случаях это разные названия одних и тех же педагогических явлений, которые по сути являются дидактическими или методическими концепциями. Так, в дидактике проблемно-поисковый вид обучения Ю. К. Бабанского, проблемная технология Г. К. Селевко, проблемно-поисковая методическая система А. М. Новикова — это различные варианты описания концепции проблемного обучения. В лингводидактике к методическим концепциям следовало бы относить то, что традиционно на-

зывается грамматико-переводным, прямым, сознательно-сопоставительным, аудиолингвальный, аудиовизуальным, сознательно-практическим, коммуникативным методами.

Попытки устранить полисемию термина «метод обучения» в дидактических трудах созвучны идеям И. Д. Салистры. Исходя из методологического требования опоры на базовые положения дидактики при создании лингводидактических трудов следовало бы вернуться к осмыслению этих идей и рекомендовать оставить термин «метод обучения» для обозначения представлений о действиях преподавателя на учебном занятии, а метод обучения во втором значении называть методической системой или методической концепцией.

Примечания

- ¹ Способ учения. М., 1771.
- ² О сократическом способе учения // Прибавление к Московским ведомостям. 1784. № 56–59. С. 442–472.
- ³ *Лордкипанидзе Д. О.* Дидактика. Тбилиси, 1985.
- ⁴ *Шукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2003.
- ⁵ *Подласый И. П.* Педагогика: новый курс. Книга 1. Общие основы обучения. М., 2001.
- ⁶ *Миньяр-Белоручев Р. К.* Методика обучения французскому языку. М., 1990.
- ⁷ *Дьяченко В. К.* Современная дидактика. Теория и практика обучения в общеобразовательной школе. Ч. 1–2. Новокузнецк, 1996.
- ⁸ *Есаджанян Б. М.* О содержании термина «метод» // Русский язык в национальной школе. 1980. № 4. С. 18–24.
- ⁹ *Махмутов М. И.* Современный урок: Вопросы теории. М., 1981.
- ¹⁰ *Подласый И. П.* Указ. соч.; *Садовская И. Л.* Методы обучения: мифы, заблуждения и реалии. Красноярск, 2008.
- ¹¹ *Салистра И. Д.* О некоторых методических терминах // Иностранные языки в школе. 1959. № 2. С. 55–64.
- ¹² *Бим И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977.
- ¹³ *Есаджанян Б. М.* Указ. соч. С. 22–23.
- ¹⁴ *Толант Е. Я.* Методы обучения в советской школе. М., 1957.
- ¹⁵ *Бабанский Ю. К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М., 1985. С. 24.
- ¹⁶ *Казакевич В. М.* Информационный подход к методам обучения // Педагогика. 1998. № 6. С. 43–47.
- ¹⁷ *Баранников И. В., Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* Совершенствовать методы обучения // Русский язык в национальной школе. 1982. № 2. С. 21–28.
- ¹⁸ *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. М., 1977.
- ¹⁹ *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии. М., 1998.
- ²⁰ *Новиков А. М.* Методология образования. М., 2006.

Leonid V. Moskovkin, *Saint Petersburg State University*

TEACHING METHOD: OVERCOMING THE POLYSEMY OF THE TERM

The aim of the study is to analyze the attempts of specialists in the field of didactics and linguodidactics to overcome the polysemy of the term “teaching method”. Some scientists associate methods with the teacher’s actions in the classroom, others — with a holistic teaching concept with specific features. Specialists in didactics and linguodidactics since the 1950s. tried to separate these two meanings of the term «teaching method». The author proposes to follow I. D. Salistra’s thought — to use the term «teaching method» to denote ideas about the actions of the teacher in the classroom, and to use the term “methodological system” or “methodological concept” to denote the holistic view on pedagogical process.

Keywords: didactics; linguodidactics; teaching method; terminology; I. D. Salistra.

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

ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРАКТИКЕ ПЕРЕВОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

В статье рассматриваются особенности поэтической коммуникации, актуальные для учебной работы по переводу русского поэтического текста. Особое внимание уделено анализу семантического потенциала языковых образных средств поэтической речи.

Ключевые слова: поэтическая коммуникация; поэтический текст; интерпретация; метафора; семантический анализ слова.

Перевод русского поэтического текста на родной язык в процессе обучения русскому языку как иностранному является частью коммуникативной сферы, ориентированной на художественное восприятие. Перевод может рассматриваться как одна из форм установления межъязыковой и межкультурной коммуникации, как фактор повышения уровня рецептивно-репродуктивной лингвистической компетенции иностранных студентов. Задача такого типа занятия — проанализировать художественные способы создания поэтического текста, определить семантический потенциал языковых образных средств и оценить возможности реализации функциональной семантической равноценности оригинала и перевода.

Для выполнения перевода учащимся необходимо проделать определенную предварительную работу, направленную на понимание художественного произведения. Понимание целостной структуры текста и сложных соотношений языковых элементов формируется и рационализируется в результате интерпретации. Интерпретация направлена на постижение имплицитного смысла высказывания, который определяется с помощью ассоциаций, возникающих у читателя на основе лингвистических и лингвокультурных знаний. В поэтической коммуникации субъективные авторские высказывания оказываются способными видоизменяться, достраиваться, обогащаться в различных контекстах восприятия и потому порождают ряд интерпретаций.

Особую трудность при переводе представляет поэтическая метафора. Слово-метафора и сравнительные обороты образуют особое информационное пространство, характеризующее смыслом, который не совпадает с суммой смыслов данных слов, взятых в отрыве от художественного контекста. Контекстуальная мотивированность художественной метафоры делает описание-изображение наглядным, поскольку восприятие охватывает несколько реальных признаков предмета, воспринимаемых органами чувств — зрительных, слуховых и т. д. Многоплановость возможной характеристики предмета во многом определяет и смысловое содержание метафорического слова.

Все семантические признаки слова-метафоры воспринимаются как сосуществующие, благодаря чему метафора становится многозначной. При семантическом анализе метафоры следует проанализировать, на основе сходства каких признаков соответствующих явлений создается образное метафорическое значение. В большинстве случаев значение метафоры — это прямое значение, но утратившее одну-две семы (обычно — самого общего характера) и одновременно обогащенного новыми, коннотативными семами, мотивированными контекстом, и фиксированной в тексте эмоциональной окраской.

При подготовительной работе к переводу поэтического текста на родной язык важно прояснить интенцию автора оригинала, которая отражает намерение автора донести до читателя свою мысль и вызвать определенную реакцию у адресата. Интенция автора стихотворения определяется самим поэтическим текстом, т. е. последовательностью высказываний, скрепленных в единое целое специфическим внутренним эмоциональным состоянием художника при помощи выразительных языковых средств.

Для перевода и предшествующего ему лексико-семантического анализа образных средств рассмотрим стихотворение Н. Заболоцкого «Портрет» (1953).

Любите живопись, поэты!
Лишь ей, единственной, дано
Души изменчивой приметы
Переносить на полотно.

Ты помнишь, как из тьмы былого,
Едва закутана в атлас,
С портрета Рокотова снова
Смотрела Струйская на нас?

Ее глаза — как два тумана,
Полуулыбка, полуплач,
Ее глаза — как два обмана,
Покрытых мглою неудач.

Соединенье двух загадок,
Полувосторг, полуиспуг,
Безумной нежности припадок,
Предвосхищенье смертных мук.

Когда потемки наступают
И приближается гроза
Со дна души моей мерцают
Ее прекрасные глаза.

Стихотворение написано традиционным четырехстопным ямбом с чередованием женской (безударной) и мужской (ударной) рифм. Тема стихотворения, выраженная в названии, — портрет женщины (А. П. Струйской) кисти известного мастера-портретиста XVIII века Ф. С. Рокотова. Общими фоновыми знаниями, которые углубляют понимание содержания текста, могут быть сведения, относящиеся к биографии Н. Заболоцкого, особенностям его творчества позднего периода, а также комментарии историко-культурологического плана, содержащие информацию о художнике Рокотове, времени создания портрета и его стиле, дополненные демонстрацией портрета Струйской.

Центральным композиционным элементом стихотворения является описание впечатления от глаз женщины на портрете, способных выразить *души изменчивой приметы*. В описании поэт использует прием контраста — *полуулыбка, полуплач, полувосторг, полуиспуг*, но контраст динамически выражен как потенциальность. Поэт сосредоточен на таинственности выражения глаз героини, поэтому он фиксирует свое впечатление двояким образом, задающим загадку и читателю: не вполне ясно, что хотел сказать поэт — глаза выражают одновременность чувств, состоящий из разных состояний (сдерживаемые чувства) или переход чувств от восторга к испугу (экстремальная чувственность в трудноуловимый момент смены настроения)?

Мотив загадочности, таинственности передается сравнениями-параллелизмами: *как два тумана* (*туман* — влажная завеса, пелена в воздухе, не дающая возможности видеть отчетливо). Сравнение актуализирует семы — неясность, скрытость; числительное *два* по отношению к слову

туман явно избыточно, но этот плеоназм вписывается в общую семантику двойственности и контрастности. В дальнейшем числительное *два* представляет не количественную характеристику, а окказиональный признак интенсивности: *как два обмана*. *Обман* — ложное объяснение, выдающее одно за другое с целью скрыть правду, истинность; и в этом контексте актуализируются семы — *изменчивость, способность выразить не то, что есть на самом деле*. Метафора *соединенье двух загадок* присоединяется к параллелизму сравнений и является, по сути, логическим продолжением одного семантического ряда, поскольку *загадка* — это наводящий метафорический вопрос, обращенный к другому человеку и содержащий в себе намек на правильный ответ. Однако в этом контексте, наряду с основными, актуализируются и периферийные семы *загадки* — *обращенность к другому, вызывающая интригующий интерес, дразнящее любопытство, игра в угадывание*.

Сравнения в этом тексте осложнены причастными оборотами, включающими метафоры: *Ее глаза — как два обмана, Покрытых мглою неудач*. Значение слова *мгла* — непроглядная тьма, темнота в ее сгущенном интенсивном качестве. Но основная сема *темнота* в контексте высказывания отходит на периферию и актуализируются семы *непроясняемость, полная скрытость*. *Неудача* — недостижение желаемой цели, неуспех в предпринятом деле, отрицательный результат ожидаемого. Вместе с тем, русское понятие *неудача*, как и антоним *удача*, обычно связывается с влиянием случая, судьбы, подчеркивая не вину или, наоборот, заслугу человека, а волю случая, сложившихся обстоятельств, событий, не зависящих от усилий человека. Эта коннотация непереводаима, однако ее можно учитывать при интерпретации, чтобы показать учащимся полный семантический объем слова.

В другой строфе контрасты представлены соположением в параллелизме двух метафор *Безумной нежности припадок* и *Предвосхищенье смертных мук*. Сложная структура этих метафор сходна, они состоят из соединения языковых метафор (закрепившихся в языке, достаточно часто используемых) *безумная нежность* и *смертные муки* (и та, и другая выражают максимальную интенсивность обозначаемого чувства) с речевыми (индивидуальными, авторскими) *припадок нежности* и *предвосхищенье мук*. Однако инверсия в первом случае выделяет образующее рему рифменное слово *припадок* (*припадок* — резкое обострение болезненного состояния, проявляющегося в резкой боли, конвульсиях, а также в приступе жара или холода, иногда в быстрой смене этих состояний). Слово *при-*

надок, составляющее тоже рему, сопоставляется со словом *муки* (мука — душевное состояние страдания, переживания, связанных с сомнениями, неразрешимостью ситуации). Семами сопоставления становятся время (кратковременность первого и длительность второго), интенсивность и болезненность переживаемого. *Предвосхищение* — слово торжественного стиля, означающее предвидение, предопределение, известность заранее, а также предугадывание, предсказание. Однако, как это часто бывает в поэтической речи, в этом слове актуализируется и этимологическая сема *восхищение* (в христианском смысле — вознесение души, удаление ее от греха и бренности жизни), вступающая в контраст с современным смыслом слова, но семантически коррелирующая с предыдущей метафорой. Таким образом выстраиваются дополнительно причинно-следственные связи, т. е. *безумной нежности припадок* может быть понят как причина, предугадываемым следствием которой станут *смертные муки*. Сами *смертные муки* дают возможность включения двух смыслов: актуализированного предыдущей метафорой (интенсивности любовных мук) или этимологически подчеркнутых мук конца жизни. В сосуществовании двух смыслов представлены колеблющиеся семантические признаки двух характеристик чувств.

Исходя из микроконтекста стихотворной строки, можно интерпретировать эти метафоры в контексте всего стихотворения. *Туман*, как и *тьма* *былого*, а также *мгла* *неудач* отражают дистанцию времени, неизвестность прошлого, потускневшие краски, погасившие с течением времени яркость изображаемого. *Два обмана* подчеркивают, что за парадным спокойствием классического портрета скрываются живые чувства в их противоречивости, две загадки — загадка женщины с портрета, ее чувства, угадываемые в выражении глаз, и загадка художника, сумевшего изобразить этот взгляд в одновременности полярных выражений. Таким образом, выстраиваются два семантических ряда, поэтически определяющих выражение глаз женщины на портрете, исходным словом, или гиперонимом, для которых является слово *туман*: 1) *туман* — *обман, загадка*, 2) *туман* — *тьма, мгла*.

Последняя строфа стихотворения выводит на новый уровень метафорического обобщения — впечатление от взгляда героини сменяется описанием связи двух душ — лирической героини и поэта. Динамически картина меняется — впервые в этом тексте на рифменных (рематических) позициях появляются глаголы, что создает образ движения и изменения ситуации. Обстоятельства этой связи — *наступающие потемки, приближение*

грозы имеют легко декодируемое общеязыковое метафорическое значение, связанное с проекцией природных явлений на ситуации в жизни. *Потемки* — это мрак, темнота, отсутствие света; темнота, наступающая с приближением ночи; глубокие сумерки; переносное значение — неизвестность (ср.: *Чужая душа — потемки*). *Гроза* — бурное ненастье с громом и молнией, внушающее страх; переносное значение — разрушительная сила. Общие семы — неизвестность и разрушительная опасность — характеризуют жизненные обстоятельства. *Дно* как нижняя часть вместилища и в переносном значении — нижний уровень жизни — контаминируют в общее значение *нижний уровень, предел глубины и потаенности*, поскольку выражение *в глубине души* имеет в русском языке парафраз — *в тайных мыслях*, который тоже может быть учтен в интерпретации.

В поэтическом слове может ожить и проявиться забытая этимология. Так, слово *мерцать* в современном русском литературном языке имеет значение *светиться неровным, колеблющимся светом*. Между тем, этимологически слово связано с корнем *мърк* — *морк* (однокоренные слова: *меркнуть, сумерки, морока, морочить* и *сумрак*) и старинным употреблением слова, когда значение слова *мерцать* было *темнеть, меркнуть, тускнеть*. В соединении этимологических и современных сем контекстуально актуализируется значение — *светиться сквозь тьму* из глубины души, но этот импульсный свет, вместе с тем, освещает и волнует / беспокоит (*морочит*) душу. Итак, в последней строфе снова сближаются *глаза* и *душа*, но уже не метонимически (глаза — зеркало души), а пространственно-метафорически как тайный свет в трудных обстоятельствах (свет во тьме), выражая постоянно возобновляющуюся в угрожающих обстоятельствах связь двух душ — общую тайну лирического героя и героини, изображенной на портрете.

Образные средства поэтической речи воспринимаются как единое целое в семантическом отношении, и, как было показано в анализе текста, актуализируют в многозначном слове контекстуальные эмоционально-экспрессивные и стилистические коннотации, проявляют этимологию слова и паремиологический статус словосочетаний. При лексико-семантическом анализе образных и выразительных средств поэтической речи следует обсуждать варианты их перевода на родной язык учащихся, при этом особое внимание должно быть уделено передаче смысла поэтического высказывания. Процесс подбора вариантов перевода может включать в себя возможные языковые и речевые трансформации, обусловленные отсутствием эквивалентных языковых форм и конструкций в родном

языке, а также контекстуальными несоответствиями в перекодировании на другой язык выразительных поэтических средств. Важным фактором в таком виде учебной работы являются способы установления семантической эквивалентности выразительных средств и коммуникативных установок автора при передаче содержания поэтического текста.

Способы трансформаций, используемых в переводе, можно оценить с помощью обратного (инвертированного) перевода на русский язык. Обратный перевод с последующим анализом его качества в обучающих целях становится коррекционным аспектом работы с поэтическим текстом, совершенствующим языковую компетенцию учащихся в понимании возможностей репрезентации образной системы оригинала на родном языке. При обсуждении результатов учащиеся приобретают навыки выдвижения гипотез о концептуальной и эстетической информации в переводческой практике и использования соответствующей аргументации в сложных случаях воссоздания структурно-смысловой целостности оригинала.

Особенности поэтической коммуникации в практике перевода на занятия по русскому языку как иностранному проявляют себя на всех трех этапах работы с текстом: во-первых, при анализе художественных способов его создания и понимания авторского замысла учащимися, во-вторых, в перекодировании оригинала в новый текст, соответствующий оригиналу по функционально-семантическим признакам, но использующий иные языковые и стиховые формы, в-третьих, при включении переводного текста в иноязычную литературную и культурную традицию.

Поэтапное формирование навыков и умений перевода поэтического текста дает возможность иностранным учащимся проявить творческую свободу в поиске способов адекватной передачи образных средств оригинала и становится эффективным приемом обучения, который хорошо себя зарекомендовал как способ проверки полноты понимания переводимого текста и как средство контроля сформированности лексико-грамматической, текстообразующей и коммуникативной компетенций.

Natalia P. Pinezhaninova, Saint Petersburg State University

FEATURES OF POETICAL COMMUNICATION IN THE PRACTICE OF TRANSLATION IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article examines the features of poetic communication that are relevant for work on the translation of Russian poetic text. Particular attention is paid to the analysis of the semantic potential of linguistic figurative means of poetic speech.

Keywords: poetic communication; poetic text; interpretation; metaphor; semantic analysis of the word.

Полонникова Екатерина Геннадьевна
Республика Беларусь
katyapolonnikova@mail.ru

АНАЛИЗ ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЫ В КОНТЕКСТЕ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЁМ ПОНИМАНИЯ И ЗАПОМИНАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются преимущества и недостатки существующих приёмов семантизации фразеологизмов, обосновывается выбор приёма анализа внутренней формы фразеологизма в контексте со стороны лингвистики, лингвокультурологии, психолингвистики, методики преподавания РКИ, отмечается роль данного приёма в процессах понимания и запоминания фразеологизмов.

Ключевые слова: фразеологизм; внутренняя форма; контекст; семантизация.

Обучение лексике подразумевает активное включение учащегося в психолингвистические процессы понимания, запоминания, а также уместного и точного употребления новых языковых единиц в речи. Для овладения умением правильного употребления лексики в речи необходимо в первую очередь пройти этапы понимания и запоминания, с которыми учащийся впервые сталкивается на занятии в ходе семантизации новой лексики. Выбор приёма семантизации является методической проблемой, поскольку влияет не только на сам ход занятия: его логику и отчасти цель, время, затрачиваемое преподавателем для этапа семантизации, последовательность и содержание предлагаемых заданий, мотивацию и заинтересованность учащихся, — но и на прочность формирования нейронных связей между языковым явлением и его денотатом, образных ассоциаций, на наличие эмоционального отклика учащихся. На основании этого решение о выборе приёма семантизации новой лексики на занятии принимается в соответствии с методической целесообразностью: учётом уровня языковой и общекультурной подготовки учащихся, условиями проведения занятия, его целью и задачами, содержанием учебного материала.

При обучении фразеологии русского языка используются такие семантические приёмы, как наглядность, толкование, перевод, подбор синонимов и антонимов, контекст. Каждый из них обладает своими преимуще-

ствами и недостатками, поэтому методическая целесообразность в выборе приёма семантизации на занятии превыше всего. Так, популярный приём наглядности безусловно один из самых быстрых способов семантизации лексики и фразеологии, который опирается на образную характеристику человеческого мышления. Недостатки данного приёма проявляются в невозможности представления значения абстрактных понятий, некоторых метафор, содержащихся в образном основании фразеологизма, необходимости подготовки и выбора средств наглядности заранее до занятия. Толкование, хотя и передаёт значение фразеологизма наиболее полно со всеми нюансами и оттенками, но занимает больше времени на занятии по сравнению с другими приёмами, тем самым сокращая концентрацию внимания и заинтересованность учащихся. Перевод как наиболее востребованный приём семантизации у учащихся невозможен в группах представителей разных национальностей, в ситуации, когда преподаватель не владеет языком-посредником, кроме того, приём перевода не всегда может передать особенности значения фразеологизма ввиду его национально-культурной обусловленности, возможной лакунарности. Семантизация фразеологизма путём подбора синонимов и антонимов, с одной стороны, задействует уже изученный языковой «багаж» учащегося, способствуя объединению фразеологизмов в пары, группы, создавая более прочные связи между языковыми явлениями, а с другой стороны, фразеологизмы как явления на стыке языка и культуры зачастую не обладают точными синонимичными и антонимичными парами, эквивалентами, поэтому не могут использоваться как единственный приём семантизации на занятии. Контекст — один из самых продуктивных способов выявления значения фразеологизма, поскольку иллюстрируется ситуация употребления фразеологизма, а фразеологизм — это и есть связный текст, свёрнутая ситуация. Предъявление фразеологизма в контексте активизирует и развивает умение языковой догадки учащихся, при этом нет необходимости обращения к дополнительным источникам информации (словарям, например), как в случаях семантизации при помощи толкования, перевода, подбора синонимов, антонимов. Более того, фразеологизмы в контексте запоминаются быстрее, вызывают эмоциональный отклик учащихся на ситуацию употребления фразеологизма. Однако недостатком данного приёма можно считать неполное описание всех значений многозначных фразеологизмов, всех оттенков значения, многие из которых содержатся в ключевых слова-компонентах фразеологизма и даже отдельных морфемах. Все вышперечисленные приёмы по-своему эффективны, однако только для анализа контекста требуется

обращение к более сложным мыслительным операциям с фразеологизмом с целью установления его значения. Приём семантизации фразеологизма в контексте основан на синтагматическом анализе фразеологизма, его дискурсивного окружения.

Если представить фразеологизм в виде «сжатого» текста, который находится в определённом контексте, понимаемом и как текст (внешний контекст по А. А. Залевской)¹, и как фон (внутренний контекст по А. А. Залевской)², понимание значения фразеологизма подобно пониманию художественного текста. Наиболее полное понимание фразеологизма-текста достигается анализом в горизонтальном и вертикальном направлениях одновременно, анализом синтагматических и парадигматических отношений. Анализ фразеологизма по горизонтали происходит при рассмотрении его языкового окружения (приём семантизации при помощи контекста). Психолингвистически осуществляется нерефлексивное понимание³, смысл текста складывается из последовательности смыслов его частей. А анализ фразеологизма по вертикали предполагает актуализацию фоновых знаний и общекультурного «багажа» учащихся путём выявления смысла компонентов фразеологизма, обращения к парадигматике. В данном случае происходит рефлексивное понимание⁴, выявление более глубокого смысла. Приём анализа внутренней формы фразеологизма⁵ является одним из решений задачи обучения учащихся пониманию фразеологизма на глубинном уровне его семантики. Поэтому, с нашей точки зрения, сочетание приёмов анализа контекста и внутренней формы фразеологизма наиболее оптимально для его семантизации, особенно на этапах понимания и запоминания фразеологизма.

Согласно Н. И. Жинкину⁶, понимание языкового явления достигается путём перевода с национального языка на язык интеллекта (язык внутренней речи) при помощи предметно-изобразительного кода, который представляет собой универсальный способ познания. Предметно-изобразительный код состоит из образов предмета, упорядоченных определённым образом в цепочки и группы. Таким образом, первичная ступень познания действительности отличается образностью, а понимание языкового явления осуществляется переводом с языка изображений, образов. Значит, понимание значения фразеологизма сопряжено с выявлением его образности, буквальным «прочтением» ситуации окружающей действительности с последующим определением его переносного значения. Образность и буквальный взгляд на значение фразеологизма содержатся в его внутренней форме. Внутренняя форма фразеологизма может быть

выражена либо его образным основанием (для образных фразеологизмов), либо семантическими признаками компонентов фразеологизма (для образных и безобразных фразеологизмов, например, в безобразном фразеологизме *без обиняков* компонент *без* со значением отсутствия является ключевым для выявления значения фразеологизма). Приём анализа внутренней формы построен на вычленении слов-компонентов фразеологизма, их семантическом анализе, а также анализе образа (при его наличии у образных фразеологизмов), созданного тропами. Понимание значения фразеологизма достигается при помощи анализа его контекста как текста и внутренней формы с лингвистической стороны, его контекста как фона, культурных кодов и симболярия культуры (по В. Н. Телии)⁷ во внутренней форме с экстралингвистической стороны, а также с психологической стороны посредством личной интерпретации фразеологизма учащимися со своей собственной системой ценностей, знаний. Психологическая сторона в меньшей степени поддается методическому контролю на занятии, однако не должна игнорироваться. По словам А. А. Залевской, смысловое восприятие — «единый процесс взаимодействия восприятия и понимания с опорой на многогранный чувствительный и рациональный индивидуальный и социальный предшествующий опыт реципиента»⁸.

Запоминание фразеологизма — отличающийся от понимания процесс, но основанный на нём, поскольку понимание способствует прочному запоминанию и долговременному хранению. Память как психический процесс основана на последовательности этапов запоминания (кодирования), хранения, воспроизведения и забывания. На стадии семантизации фразеологизма мы предпринимаем ряд методических действий для активации этапов запоминания и хранения фразеологизмов в памяти учащихся. Запоминание вербальной информации подчиняется ряду правил, выделенных нейробиологами и психолингвистами⁹, среди которых тщательное кодирование информации. Чем тщательнее кодируется информация в самом начале изучения, тем лучше она запоминается впоследствии. Фразеологизмы будут запоминаться лучше, если мы будем тщательнее их кодировать (семантизировать) на занятии, используя персонализацию (примеры из личного опыта учащихся), подключая эмоциональный ряд (эмоции привлекают внимание и пробуждают интерес), вовлекаясь в процесс глубокого и детального кодирования (анализ, синтез, обобщение, обращение к предыдущему опыту), создавая адекватную сложность (более сложные мыслительные операции с объектом запоминания увеличивают его эффективность), поощряя самостоятельность (развивая умение язы-

ковой догадки)¹⁰, провоцируя заинтересованность и удерживая внимание учащихся. Данные правила лежат в основе приёма анализа внутренней формы, в ходе которого учащиеся пытаются самостоятельно проанализировать слова-компоненты фразеологизма, выделить его образ, догадаться об актуальном значении фразеологизма в контексте, его оценочном компоненте, других коннотациях, национально-культурной специфике в сопоставлении с подобными фразеологизмами из родного языка и других, которыми владеют. Приёмы анализа контекста и внутренней формы фразеологизма из скучной последовательности шагов могут трансформироваться в увлекательное «путешествие» с целью глубинного познания не только значения фразеологизма в конкретном тексте, но и других его значений, коннотаций, ситуаций употребления, культурных смыслов в его содержании. Кроме того, обращение к уже изученной информации в ходе такого анализа позволяет создавать более прочные нейронные связи и ассоциации, закреплять в памяти как новые явления, так и уже знакомые.

Выбор приёма семантизации фразеологизма — ответственный методический шаг, оказывающий влияние на точное понимание и длительное хранение в долговременной памяти учащихся изученных фразеологизмов. Приём анализа внутренней формы фразеологизма в контексте был апробирован в ходе методического эксперимента¹¹, его эффективность доказана экспериментально, поэтому он может служить альтернативой существующим приёмам семантизации фразеологизмов. Данный приём имеет интегративное обоснование в рамках лингвистики, лингвокультурологии, психолингвистики, методики преподавания РКИ. Дальнейшая разработка приёма анализа внутренней формы фразеологизма в контексте видится перспективной в обучении лексике и методике преподавания иностранных языков.

Примечания

¹ Залевская А. А. Идентификация слова как включение во «внутренний контекст» // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2012. № 10. Вып. 2. С. 44–49.

² Там же.

³ Мурзин Л. Н., Штерн А. С. Текст и его восприятие. Свердловск, 1991.

⁴ Алексеев И. С. Рефлексия и понимание в науке и философии // Проблемы рефлексии в научном познании. Куйбышев, 1983; Уланович О. И. Текст и его понимание // Вестник МГЛУ. Серия 2. Психология, педагогика, методика преподавания иностранных языков. Минск, 2001. № 3. С. 22–30.

⁵ Полонникова Е. Г. Анализ внутренней формы фразеологизмов как способ их семантизации на занятиях по русскому языку как иностранному // Научное мнение. 2020. № 3. С. 59–64.

- ⁶ Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. С. 26–38; Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М., 1982.
- ⁷ Телия В. Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов // Славянское языкознание. М., 1993; Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996. С. 188–191.
- ⁸ Залевская А. А. Понимание текста: психолингвистический подход. Калинин, 1988. С. 7.
- ⁹ Клацки Р. Л. Память человека. Структуры и процессы. М., 1978; Пашкевич С. Информация и формирование памяти // Наука и инновации. 2018. № 190. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsiya-i-formirovanie-pamyati> (дата обращения: 05.12.2021); Барановская Т. А. Внутренняя форма слова как психологическая основа обучения иностранному языку: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2004.
- ¹⁰ Полонникова Е. Г. Условия развития умений языковой догадки при обучении иностранцев семантизации русской фразеологии // Русский язык как иностранный и методика его преподавания: сб. научн. тр. СПб.: «РОПРЯЛ», 2020. Вып. 31. С. 87–92.
- ¹¹ Полонникова Е. Г. Анализ внутренней формы фразеологизмов...

Ekaterina G. Polonnikova, *The Republic of Belarus*

**ANALYSIS OF THE INNER FORM IN THE CONTEXT
AS A METHODOLOGICAL TOOL OF UNDERSTANDING AND REMEMBERING
THE PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE RUSSIAN LANGUAGE**

The article examines the advantages and disadvantages of the existing methods of semantization of phraseological units, explains the choice of the method of analyzing the inner form of phraseological units in the context according to linguistics, cross-cultural linguistics, psycholinguistics, methods of teaching Russian as a foreign language, the role of this method in the processes of understanding and memorizing phraseological units is noted.

Keywords: phraseological unit; inner form; context; semantization.

Сретенская Лариса Викторовна
Санкт-Петербургский государственный университет
l.sretenskaya@spbu.ru

ПОНЯТИЕ «КУЛЬТУРНЫЙ ШОК» В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Статья посвящена анализу понятия «культурный шок» в современной лингвокультуре. В ней рассматривается как традиционное значение этого понятия, так и семантические сдвиги, происходящие в нем в наше время. Понятие «культурный шок» соотносится с культурным кодом и определяется им. Основным значением сегодня становится гиперболизация восприятия фактов и явлений современной действительности.

Ключевые слова: лингвокультура; культурный шок; культурный код; семантическое содержание; гиперболизация.

Культурный шок — один из универсальных общекультурных феноменов. Словосочетание «культурный шок», на первый взгляд, достаточно прозрачно и не требует специального комментария. Этот термин, появившийся в середине 50-х гг. прошлого века, используется, прежде всего, в сфере психологии, этнопсихологии, философии, социологии, культурологии, межкультурной коммуникации, когда акцентируется внимание на том, что не всегда понимание какого-либо культурного смысла идентично в разных культурах. Можно указать основные черты, выделяемые специалистами: потрясение, эмоциональный или физический дискомфорт, дезориентация при попадании в другую культурную среду. Главное противопоставление смыслов при культурном шоке проходит по линии «свой — чужой».

Понятие «культурный шок» соотносится с культурным кодом. Любая культура включает в себя два основных компонента: сформировавшаяся с течением истории культурная база (статический компонент) и постоянно меняющиеся актуальные культурные течения (динамический компонент). Динамическое развитие культуры подразумевает возникновение и изменение неких правил (шаблонов) поведения людей в процессе исторического, социального, культурного развития нации в целом. Эти правила и программы могут рассматриваться как своего рода «культурные гены», в своей совокупности образующие культурный код¹.

Вот пример из Национального корпуса русского языка (НКРЯ; www.ruscorgora.ru), который показывает, что у каждой нации своя ментальность, свои традиции, свое понимание окружающей жизни:

- (1) *Так эти парни и девчонки пока все не оформили, домой не ушли — аж часа на три задержались! У человека был культурный шок. Я ему даже объяснять не стала: что для немца массовый героизм, то для русского — обычная работа* (Завгородняя Д. Трудиться по-русски: наши люди на работе обсуждают секс и болтают по телефону // Комсомольская правда. 2013.06.25).

В лексическом аспекте это понятие связывают с лингвистическим шоком, который «можно определить как состояние удивления, смеха или смущения, которое возникает у слушающего при общении с носителем иностранного языка, когда он слышит в иноязычной речи языковые элементы, звучащие на его родном языке странно, смешно или неприлично»². Словосочетание *культурный шок* находим в художественных, публицистических текстах, в интернет-общении. Анализируя контексты, можно увидеть, что значение этого выражения сегодня неоднозначно. Лингвокультурологический анализ понятия *культурный шок* проводился на материале контекстов, выбранных из НКРЯ и интернет-блогов; также был проведен небольшой опрос (35 респондентов в возрасте 20–70 лет). Результаты исследования излагаются в рамках данной статьи.

Прямое, изначальное, значение *культурного шока* связано с потрясением от болезненного вхождения в чужую культуру, от осознания огромного различия между своим и чужим образом жизни, ценностных ориентаций, культуры и т. п.:

- (2) Конечно, *традиция собакоедения* вызывает у европейцев культурный шок, хотя в иных пищевых традициях не меньшее отвращение вызывает поедание лягушек или употребление молочных продуктов (Асмолов К. Собачий вальс и кошачий танец // lenta.ru. 2015.07.25).

Такой культурный шок мы испытывали, когда попадали в Европу во времена закрытых границ нашей страны:

- (3) *И вот я на Западе. Стою, открыв рот перед витриной с фруктами, а потом перед витриной с кожгалантереей* (Толстая Т. Н., Толстая Н. Н. Сестры: Сб. М., 1998. С. 387).

Сегодня в этом значении *культурный шок* употребляют, когда говорят об особенностях жизни в разных странах:

- (4) *Япония для россиянина — это сплошной культурный шок* (Гречанник А. Рыба ждет... в Японии // Комсомольская правда. 2012.05.30).

Поэтому в различных интернет-материалах дают советы, пишут о каких-то вещах, которые помогут туристам, студентам, мигрантам, приезжающим на работу быстрее и без проблем адаптироваться.

Второе значение понятия *культурный шок* можно определить как несоответствие восприятия каких-то явлений или фактов уже существующим у человека представлениям о них:

- (5) **Бандерас с гитарой, кактусы, сомбреро и текила** — клише, которые мы знаем о Мексике по фильмам. Все это, разумеется, присутствует, но прилетая в Канкун, люди испытывают **культурный шок** — они ничего этого не видят. Мексика очень разная: есть места, где нужно одеваться в теплые куртки, где температура опускается до минус 20 градусов («Я могу легко сойти за местного» / Беседовал Тимур Акулов // lenta.ru. 2017.06.12);
- (6) В эпоху Великих географических открытий, когда европейцы столкнулись с аборигенами Нового света, это **оказалось** весьма чувствительным культурным шоком, поскольку увиденное **слишком сильно выходило за рамки известного ранее** (Неклюдов С. Гуманитарное знание и народная традиция // «Знание — сила». 2009).

Представление, сформированное априори, может кардинально расходиться с действительностью. Это является одним из аспектов семантики понятия *культурный шок*. Конечно, сегодня возможность путешествовать и Интернет, где можно узнать любую информацию, делают эти различия менее болезненными:

- (7) **Да и какой культурный шок в наше время-то? Жизнь-то практически сравнялась, что здесь, что там** (<http://forum.privet.com>).

Третье значение, которое обнаруживается в семантике понятия *культурный шок*, — гиперболизация, намеренное преувеличение чувства удивления, потрясение от чего-то — появилось в русском языке в XXI веке и, по нашим наблюдениям, становится сегодня основным. Несомненно, это значение связано с двумя другими, так как в основе культурного шока, как уже было сказано, лежит некое психологическое потрясение:

- (8) **Недавно у моей знакомой просто культурный шок случился, когда она узнала, что коляску с малолетним здоровым ребенком ей тоже можно не на себе по лестничным маршам тащить** (Служба везения, или Кого в метро на руках носят. Кто и как помогает маломобильным пассажирам в метро // Новая газета. 2017.11.24).

Здесь, конечно, автор говорит о том, что новое обслуживание пассажиров в метро очень удивило пассажирку, которая привыкла совсем к другому метро.

Гиперболизация — один из способов создания особой выразительности, эмоциональности, экспрессивности изображаемого; способ художественного обобщения, при котором художественная образность достигается путем намеренного преувеличения какого-либо свойства, качества, особенностей предмета, явления или процесса³. В случае *культурного шока* можно говорить о преувеличенной эмоциональной реакции на то, что сильно удивило, вызвало экспрессивный отклик и даже неприятие. Следует сказать, что в этом значении культурный шок можно испытать не только при столкновении с чужой, незнакомой культурой и жизнью, но и со своей (10):

- (9) *Культурный шок — точнее про итоги нынешнего конкурса «Евровидение-2006» вряд ли скажешь* (Бирюков С. Вечеринка чудовищ // Труд-7. 2006.05.23);
- (10) *У человека, впервые решившего бросить любительский взгляд на рынок недвижимости Сочи. Может случиться культурный шок. ...Покупка самой дешевой «двушки» в городе обойдется в 1,175 миллиона рублей, самой дорогой — в 87,6 миллиона (это самый большой разброс цен на местном рынке новостроек: стоимость самого дорогого объекта превышает стоимость самого доступного в 75 раз)* (Приморская больежь // lenta.ru. 2018.03.21).
- (11) *Одна моя знакомая, выйдя замуж за очень скупого голландского мужчину, пережила настоящий культурный шок.* (Левина Е. У Жанны Агалаковой с итальянцем Джорджо — свадьба // Комсомольская правда. 2001.03.06).

Как видим из примеров (10, 11), употребление понятия *культурный шок*, когда выражают очень сильное удивление, изумление, даже недоумение, может и не быть связанным с явлениями культурной жизни.

Интересный материал дал опрос. На вопросы «Что значит для вас культурный шок? От чего вы могли бы испытать (или испытывали) культурный шок?» были получены разные ответы. 4 ответа коррелировали с традиционным историческим значением этого понятия, т. е. столкновение с другой культурой могло бы вызвать культурный шок («обычаи и традиции малоизвестных народов, что-то нетипичное в их повседневной жизни для европейцев»). 7 ответов были связаны с несоответствием каких-то явлений тому представлению, которое существует у человека: «что касается межличностных отношений, я испытал бы культурный шок, если бы при мне интеллигентный человек, которого я глубоко уважаю, начал бы разговаривать с грубыми ошибками»; «от того, что расходится с установленными в обществе нормами и ценностями». Причем эти отве-

ты дали именно молодые люди — студенты. Большинство респондентов при опросе понимали *культурный шок* как выражение намеренно преувеличенного удивления. Респонденты в возрасте после 35 лет испытывают культурный шок от несуразных ультрасовременных произведений искусства; от современной молодежи; от сегодняшних демократических ценностей Запада; от телевизионных ток-шоу, от молодых блогеров, которые снимают видео для Youtube и т. п., т. е. от того пласта культуры, который вошел в их жизнь в более зрелом возрасте. Обобщая мнение студентов, можно сказать, что они были бы очень удивлены чем-то совершенно «неординарным, не придуманным никем ранее, от религиозной неистовости, от совершенно „отвязного“ поведения на улице» и т. п. Косвенным подтверждением смещения семантики понятия служит и передача «Культурный шок» на радио «Эхо Москвы», где обсуждаются современные яркие, оригинальные, способные вызвать удивление, эмоциональный всплеск, по мнению авторов передачи, режиссеры, актеры, спектакли, выставки и т. п.

Употребление словосочетания *культурный шок* как средства гиперболизации дает интересные наблюдения. Например, для пользователей блогов, форумов оно становится основой для создания собственного словотворчества. «На днях получил реальный **культурно-воспитательный шок**», — рассказывает отец об одном эпизоде общения с сыном (<http://searching-self.livejournal.com>). В художественных (13) и даже публицистических текстах (12) оно служит средством создания иронии:

- (12) *Елец переживает культурный шок, сообщил нам потомственный пролетарий Иван Пищиков, спустивший на выход из этого состояния всю зарплату в привокзальной закуской № 2 (Бутузова Л. Купец из города Елец // Известия. 2009.09.18).*

Соединение в одном контексте со словосочетанием *культурный шок* почетного именованного *потомственный пролетарий* из советского лексикона, словосочетания с разговорным глаголом *спустить всю зарплату*; выход из некомфортного психологического состояния тем способом, которым поправляют физическое вследствие неумеренных возлияний — все это создает иронический эффект.

Ирония как художественный прием используется Н. Толстой в рассказе «Культурный шок». Высокомерное отношение европейцев к нашим ценностям вызывает у героини не только неприятие, но и ироничный отклик, в котором прямо противопоставлены понимание *культурного шока* в нашем культурном сообществе и у иностранцев, пребывающих в плену

стереотипов и высокомерия. Экскурсанты в очередной раз спросили героиню о ее поездках в их страну:

- (13) *«И, конечно, каждый раз испытываешь культурный шок? — Да, — сказала я, — пребываю в глубоком шоке. Но не теряю надежды. И у нас все наладится. Вы сами видели: там «Пиццу-хат» открыли, тут новую парикмахерскую для кошек. А на днях в казино «Гигант-холл» прошла премьера, борьба лилипутов в рыбьих внутренностях. Страна возрождается»* (Толстая Т. Н., Толстая Н. Н. Указ. соч. С. 393).

Нет ничего плохого в появлении закусочных, парикмахерских, развлечений разного рода, но когда это возводится в абсолют, происходит девальвация наших ценностей, потеря культурного кода и культурной идентичности — вот о чем говорит героиня рассказа.

Анализ показал, что сегодня, когда мобильность стала обычным явлением в России, происходит изменение семантики лингвокультурного понятия *культурный шок*. Типичным для употребления этого словосочетания становится контекст гиперболизации, эмоционального, экспрессивного отклика на объекты, явления, действия, необычные с точки зрения говорящего, поразившие его. В этом значении *культурный шок* служит средством создания иронии в текстах, реализуя художественные задачи автора.

Примечания

- ¹ Савицкий В. М. Культурные коды: сущность, состав и функционирование в процессе общения // Дискурс профессиональной коммуникации. 2019. № 1–4. С. 70–71.
- ² Белянин В. П. Лингвистический шок [Электронный ресурс]. URL: http://www.textology.ru/belyanin/bel_shok.html
- ³ Эстетика: Словарь / Под общ. ред. А. А. Беляева. М., 1989.

Larissa V. Sretenskaya, Saint Petersburg State University

THE CONCEPT OF “CULTURE SHOCK” IN MODERN LINGUISTIC CULTURE

The article examines the meaning of the concept of “culture shock” in modern the cultural linguistics. This concept has both a traditional meaning and a new semantic content that has appeared in it now days. The concept of “culture shock” is correlated with and is determined by the cultural code. Now the main significance of culture shock is based on the hyperbolization or exaggeration of the perception of facts and phenomena of modern reality.

Keywords: cultural linguistic; culture shock; cultural code; semantic content; hyperbole.

Цао Цзяци
Северо-западный университет сельского и лесного хозяйства (КНР)
lycjq1990@163.com

КЛОП В РУССКОЙ ПОСЛОВИЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА ФОНЕ КИТАЙСКОЙ)

В статье рассматриваются русские пословицы с компонентом *клоп* на фоне китайского языка. Автор обращается к рассмотрению общих и лакунарных установок культуры, отраженных в русских и китайских пословицах с компонентом *клоп*. Для правильного восприятия пословиц и выявления мотивированности установок культуры особое внимание в статье уделяется исследованию ассоциативно-вербальных полей на стимул «клоп» в двух языках. Автор ставит целью исследования выявление установок культуры и определение их мотивации.

Ключевые слова: пословичная картина мира; пословица; установка культуры; ассоциативный эксперимент; клоп.

Пословичная картина мира — важный фрагмент национальной языковой картины мира. В свою очередь, языковая картина мира — это «результат отражения объективного мира обыденным (языковым) сознанием того или иного языкового сообщества», «система ценностных ориентаций, закодированная в ассоциативно-образных комплексах языковых единиц и восстанавливаемая исследователем через интерпретацию ассоциативно-образных комплексов посредством обращения к обусловившим их знакам и концептам культуры»¹.

Пословица дидактична, лаконична по форме, устойчива и воспроизводима в речи, отличается особым ритмико-интонационным и фонетическим оформлением, определяется моделью ситуации, результатом мышления по аналогии. Пословица является законченным суждением и семиотическим целым, имеющим лексико-семантические и структурные закономерности, может употребляться изолированно, самостоятельно.

Установка культуры является одним из базовых понятий лингвокультурологии. Установки культуры понимаются как «ментальные образцы, играющие роль прескрипций для жизненных практик, являющиеся продуктом взаимодействия двух и более индивидов»². В данной статье рассма-

триваются установки культуры, отраженные в русских и китайских пословицах с компонентом *клоп*.

Из «Большого словаря русских пословиц»³ и «Большого словаря китайских пословиц»⁴ было отобрано 15 русских и 4 китайских пословицы с компонентом *клоп*.

Толковый словарь русского языка предлагает ёмкое определение существительного: клоп — ‘небольшое насекомое-паразит с неприятным запахом’⁵. Именно в этом значении слово и фигурирует в пословицах.

Количественно русские пословицы с рассматриваемым наименованием насекомого почти в 4 раза превосходят китайские единицы. В русской пословичной картине мира *клоп* выступает в составе компаративных единиц, наиболее частотным является сравнение с *попом*. Основанием для такого сопоставления является представление о паразитирующем образе жизни насекомого и церковного служителя, жизни за счет других. Компоненты *клоп* и *поп* рифмуются в русских пословицах: *Поп что клоп; Попам да клопам жить добро; Где попы, там и клопы*. Ср. парное сравнение-противопоставление *поп* — *мужик* и *клопы* — *тараканы*: *Где попы, там и клопы, а у мужика тараканы. У священнослужителя и насекомого одинаковый способ добывания средств существования, пропитания, русская ироничная пословица видит разницу лишь в том, что попы отпевают мертвых, получая за это деньги, а клопы питаются кровью живых людей: Попы поют над мертвым, а клопы над живым. «Кусачесть» клопа также отмечается в ироничной компаративной пословице: Кусает клоп, досаждаёт (досажает) что холоп. В данной единице также можно отметить рифму: *клоп* — *холоп*. Отношение носителей русского языка к рассматриваемому насекомому выражено в следующей ироничной компаративной пословице со значением резко отрицательного отношения к кому-либо: *Люблю как клопа в углу: где увижу, тут задавлю*.*

В плане выражения пословиц русского языка фиксируется неприятный запах насекомого: *Клоп тем и счастлив, что скверно пахнет; Мал клоп, да вонюч*. Но за этими двумя паремиями стоят разные идеи, различные установки культуры. Первая пословица иронична и выражает следующую идею: ‘Если нечем больше гордиться, то можно гордиться своими недостатками’. Вторая пословица выражает установку культуры, вербализуемую в русском языке целым рядом паремий, — ‘что-то незначительное на первый взгляд, оцениваемое как «малое», может, на самом деле, обладать большой значимостью’: *Мал золотник, да дорог; Мал, да удал; Мал соловей, да голос велик; Мал язык, да всем телом владеет; Мал горшок,*

да кашу варит и многие др. Ср. также с компонентом-насекомым: *Мала блоха, да кусаться лиха.*

Как и многие другие насекомые в русских пословицах, клоп умышленно иронично гиперболизируется: *Мухи с обухи, клопы с ослопы, тараканы с самопалы, сверчки с лучки.*

Установка о том, что 'намерения не всегда совпадают с результатом' вербализована в пословице *Садила баба бобы, а уродилися клопы.* В данной единице также можно отметить рифму: *бобы — клопы.* Несоответствие возможностей и намерений, не объективная оценка собственных сил отмечается в другой пословице: *Накопил злобы на клопа, а пошел на медведя.*

Ироничная пословица *Богатей! Скотины не оберешься: и воши, и блохи, и клоп живет,* означающая крайнюю степень бедности кого-либо, позволяет судить о том, что в русском языковом сознании клоп встает в один ряд с такими бытовыми насекомыми-паразитами, как вши и блохи. Другая ироничная единица вербализует установку о том, что все относительно, 'можно чувствовать превосходство своей силы над кем-то, но перед более сильным пасовать': *Богатырь на клопа, на вошку, може и на блошку, а на таракана — погоди.*

В пословицах китайского языка также предстает образ клопа как насекомого, обладающего неприятным запахом и способного кусать. Но установки культуры, вербализуемые в китайских пословицах, являются безэквивалентными относительно русского языка. Выделяются две основных идеи: 'своё всегда оценивается положительно': *Клоп только хвалит своих детей за приятный запах, еж только хвалит своих детей за гладкую кожу, Клопы считают себя душистыми, якорцы считают себя гладкими.* Пословицы данного разряда ироничны.

Парная пословица китайского языка выражает культурную установку 'наличие денег имеет очень важное значение': *Когда есть деньги, можно и чёрта заставить жернов крутить; Когда нет денег, даже клоп человека кусает.*

Итак, в русском и китайском языках пословицы с компонентом клоп при сходстве образа насекомого вербализуют различные установки культуры.

Проведенный свободный цепочечный ассоциативный эксперимент с 50 носителями русского и 50 носителями китайского языков позволил выявить тематические группы ассоциатов, позволяющих судить о существующем в языковом сознании русских и китайцев стереотипном представлении о насекомом.

202 ассоциата, полученные от русских респондентов, показывают, что клопа относят к насекомым (*вредитель, паразит, жук, насекомое, яйца клопов*), животным (*животные, собака*). Видимо, ассоциации с животными возникают в связи с тем, что клоп питается их кровью. Характерные черты внешнего облика клопа: *маленький размер, черный цвет, жесткий панцирь*. Насекомое имеет способность *прыгать, скакать, кусать, прятаться*, это надоедливое насекомое, способное быстро размножаться. Клоп ассоциируется с и теплыми, и холодными временными периодами (ассоциации *лето, зима*). Типичные места обитания — это жилые помещения *общежитие, подвал, русский дом, ночлежка, деревня, дача, дом соседей и друзей, загородный дом*, где бывают *кровать, матрас, диван, постель, мебель, постельное белье, белье, одежда, шкаф, платок, подушка, испорченная мебель, шуба, валенки, обои* и природа, где существуют *лес, капуста, трава высокая, дерево*. Насекомое ассоциируется с грязью, гниением, разложением, антисанитарными условиями, является переносчиком различных инфекций, болезней. Вероятно, по этой причине клоп вызывает отрицательные эмоции и оценки. Человек стремится избавиться от клопов или их отпугнуть, отсюда ассоциации *веник, дезинфекция, пылесос, средство от клопов «Раптор», мазь, спрей*. Русский народ сравнивает наличие и уничтожение насекомых с *катастрофой* и *войной*. Видимо, ассоциация с немецким футболистом и тренером Юргеном Норбертом Клоппом возникает в связи с тем, что по произношению его имя «Клопп» похоже на слово «клоп». Клоп входит в число прецедентных феноменов русского языкового сознания. Прежде всего, это песня российского музыкального коллектива «Химера» — «Клоп Семен».

207 ассоциатов, полученных от китайских респондентов, показывают, что клопа относят к насекомым (*насекомое, насекомое-вредитель, вошь, паразит, таракан, блоха, слизняк*). Клоп воспринимается как *мелкое, красно-коричневое, коричневое, черное, плоское насекомое*, имеет способность *летать, сосать, кусать, лазить, выпускать газы*, является надоедливым насекомым. В отличие от ассоциаций русских респондентов, насекомое ассоциируется только с *весной* и *летом*, когда его жизнедеятельность проявляется наиболее активно. Насекомое боится света солнца, бывает в темных, сырых местах: *туалет, шов кирпичной кладки, юг, общежитие, южный город Китая Чанша*, прячется в *щите*, на *кровати* и *циновке*. Насекомое ассоциируется с антисанитарными условиями, определяется как переносчик различных инфекций, болезней, вызывает больше отрицательных (ассоциации *отвращение, держаться вдали, ненависть, его*

убить, страх, неудобно, нестерпимый, некрасивый, не нравится, сложно убить, тошнить, переезжать на другую квартиру), чем положительных (ассоциации живучий, смелый) эмоций и оценок. По этой причине, возникают ассоциации надоедливый человек, хулиган, плохой человек, нечистоплотный человек и бедняк. Человек стремится избавиться от клопов, отсюда ассоциации спрей, нафталин, средство от насекомых, включить свет. Из прецедентных феноменов обращают на себя внимание чэньюй (идиомы): *Сходство по неприятному вкусу* (перен.: оказаться схожими в дурных привычках), *смадный дух грязнит небо* (перен.: вонять до невозможности), *лезть во все дыры* (перен.: использовать любую возможность, каждый шанс), *легко (просто), как перевернуть руку ладонью вверх* (перен.: просто и легко); приключенческая телепередача *Ultimate Survival* («Выжить любой ценой»), ее ведущий — *Bear Grylls* (Бер Гриллс), один из ее специально приглашенных гостей — 44-й президент Соединенных Штатов Америки с 20 января 2009 по 20 января 2017 года *Barack Obama* (Барак Обама).

Сопоставление полученных в результате анализа ассоциативных реакций русских и китайских информантов о клопе позволяет сделать следующие выводы.

В целом стереотипное представление о клопе соотносится с результатами эксперимента. Клоп — это мелкое, надоедливое, страшное, тошнотворное, бесполезное насекомое, является переносчиком инфекции и болезни, от него пытаются избавиться. А с другой стороны, для китайского языкового сознания клоп — живучий, смелый.

В ассоциативно-вербальном поле русского языка для китайского языкового сознания лакунарными группами являются «наименования отдельных частей тела человека» (*кровь*), «наименования растений и их частей» (*капуста, дерево, трава*), «звуки» (*противные звуки*), «экстремальные события» (*катастрофа, война*), «наименования отдельных частей зоономов» (*жесткий панцирь*), прецедентный феномен (*Клоп Семен*). В китайском ассоциативно-вербальном поле присутствуют лакунарные для русского языкового сознания группы: «наименования явлений природы» (*темнота, сырость, солнце*), «характеристика формы» (*плоский*), «наименования пищевых продуктов» (*вонючий тофу*), чэньюй (идиомы), «наименования политических движений», «наименования телепрограмм и имена их ведущих». Отличия заключаются также в объеме и других тематических групп, таких, как «наименования мест обитания» (15 русских и 6 китайских единиц), «наименования бытовых реалий» (41 русская и 6

китайских единиц). Кроме того, в китайском языковом сознании идиомы, связанные с клопом, играют более важную роль, чем у русских.

Результаты исследования могут быть использованы в преподавании русского языка как иностранного, в лекционных курсах по лингвокультурологии и паремиологии, а также в лексикографической практике при составлении учебных словарей пословиц.

Примечания

- ¹ Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М., 2003. С. 30–32.
- ² Телия В. Н. Первоочередные задачи и методические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры. М., 1999. С. 18.
- ³ Мокиенко В. М., Никитина Т. Г., Николаева Е. К. Большой словарь русских пословиц. М., 2010.
- ⁴ Вэнь Дуаньчжэн. Чжунго янььюй дацзыдянь [Большой словарь китайских пословиц]. Шанхай: Шанхай цышучубаньшэ [Шанхайское лексикографическое издательство], 2011. (на китайском языке; 温端政. 中国谚语大辞典. 上海辞书出版社, 2011.)
- ⁵ Толковый словарь русского языка. М., 1935–1940. С. 1378.

Caо Jiaqi, *Northwest A&F University, China*

BEDBUG IN THE RUSSIAN PROVERBIAL PICTURE OF THE WORLD (AGAINST THE BACKGROUND OF THE CHINESE ONE)

The article examines Russian proverbs with a bedbug component against the background of the Chinese language. The author turns to the consideration of general and lacunar cultural attitudes, reflected in Russian and Chinese proverbs with a bedbug component. For the correct perception of proverbs and identification of the motivation of cultural attitudes, the article pays special attention to the study of associative-verbal fields to the stimulus «bedbug» in two languages. The author sets the goal of the study to identify cultural attitudes and determine their motivation.

Keywords: proverbial picture of the world; proverb; culture setting; associative experiment; bedbug.

Чжоу Синь, Бузальская Елена Валериановна
Санкт-Петербургский государственный университет
zhouxin920316@yandex.ru; e.buzalskaya@spbu.ru

ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЧЕВОГО ЖАНРА «ВЕБИНАР», СВЯЗАННЫЕ СО СПЕЦИФИКОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Целью данной статьи является выявление общих характеристик жанра «вебинар», продиктованных интернет-пространством. Авторы сравнивают два жанра — жанр академического семинара и производный от него жанр профессионально ориентированного вебинара на научные темы. Сопоставление прагмалингвистических параметров моделей жанра позволяет выявить область трансформации речевого жанра при попадании в интернет-пространство и охарактеризовать базовые характеристики вебинара как жанра устной интернет-коммуникации.

Ключевые слова: речевой жанр; вебинар; устная интернет-коммуникация; трансформация.

Введение

Несмотря на постоянное обновление состава речевых жанров в интернет-пространстве, наиболее распространённые речевые жанры, направленные на передачу информации, — новости, устные комментарии к различным сообщениям и рейтингам, опросы общественного мнения, сводки спортивных новостей, аналитические обзоры, прогнозы погоды и вебинары — меняются от сайта к сайту, от платформы к платформе лишь внешне. Большинство из них является перенесёнными в Интернет и трансформированными по законам виртуального пространства традиционными жанрами офлайн-коммуникации. Среди таких жанров в качестве отдельной группы исследователи выделяют научно-образовательные жанры, к которым относят интерактивные курсы, интернет-лекции, интернет-семинары, онлайн-конференции, вебинары. Все они производны от академических моделей интеракции — конференций, семинаров и лекций, которые, попадая в интернет-пространство, приобретают специфические характеристики.

В отличие от интеракции в обычном формате, онлайн-коммуникация как таковая имеет ряд специфических черт, к которым относятся:

- 1) возможность анонимного участия и, как следствие, затрудненность реализации эмоционального компонента общения¹;
- 2) добровольность контактов (участник может в любой момент сменить видеоприсутствие на фотографию или заставку, убрать звук);
- 3) свой этикет поведения;
- 4) дистантность, т. е. разделенность в пространстве и во времени².

В дополнение к этому списку О. Ю. Усачева при описании интернет-жанров называет следующие параметры:

- 1) характер доступа к электронному ресурсу (свободный — платный, открытый — закрытый);
- 2) предусмотрена ли обратная связь, однократная или многократная;
- 3) характер адресации (приватная — массовая);
- 4) временной режим коммуникации (синхронный — асинхронный или их совмещение)³.

Анализ лингвистических характеристик устного виртуального дискурса⁴ позволил выявить основные: креолизованность, включение невербальных систем в коммуникацию, тенденция к статусному равноправию участников, повышение роли интертекстуальности (ссылки, links), наличие особой лексики в организационных директивах (делиться экраном, разделиться по залам / комнатам, писать в чате и пр.). Данные характеристики модифицируют модель речевого жанра при перенесении его в сеть; примером такой модификации является речевой жанр «вебинар».

Само имя речевого жанра — *вебинар* — является заимствованным словом и происходит от английского *webinar*, которое образовано путем соединения двух слов — *web* и *seminar*. Данный термин существует с 1998 года⁵, но особое распространение вебинар получил в последние десять лет.

Вопросы терминологии

Исследования жанров сетевой коммуникации, как правило, проводятся в рамках прагмалингвистического или функционально-стилистического подходов. В лингвистике формируется новое направление исследований жанровой составляющей Интернета — «виртуальное жанроведение»⁶. В исследованиях жанров интернет-пространства появляются новые понятия и термины, большинство из которых дублирует друг друга.

В терминологическом плане часто смешиваются понятия «электронный дискурс», «компьютерный дискурс» и «виртуальный дискурс». Так, Н. Г. Асмус в своих работах рассматривает их как тождественные и понимает их как коммуникативное взаимодействие между субъектами, реализованное с помощью компьютера⁷; другие исследователи также считают,

что «компьютерный дискурс» понимается как общение на тему, связанную с компьютерами⁸. О. В. Лутовинова пишет о том, что под «виртуальным дискурсом» понимается «текст, погруженный в ситуацию общения в виртуальной реальности»⁹. Таким образом, если в работах Н. Г. Асмус акцент делается на техническое сопровождение, в исследовании О. В. Лутовиновой эпитет «компьютерный» заменен на «виртуальный», что связано с самой ситуацией интеракции более, чем с техникой. Е. Ю. Распопина использует также понятие «электронный дискурс», считая его отличным от «компьютерного», так как каналом связи может выступать не только компьютер, но и любое электронное устройство¹⁰.

Из всех указанных терминов наиболее удачным представляется «виртуальный дискурс», так как он позволяет сконцентрировать внимание на типе интеракции, а не сопровождающих ее технических средствах, которых может быть бесконечное множество и которые не имеют значения для лингвистики.

Одним из важных моментов, характеризующих виртуальный дискурс, становится раздвоение пространства проведения встречи: с одной стороны, участники находятся в физическом пространстве, с другой — в виртуальном. Такое раздвоение локуса приводит к созданию эффекта матрешки: виртуальный дискурс предстает обрамляющим, рамочным компонентом, встраиваясь в профессиональный дискурс (экономический, политический, лингвистический и пр.).

Таким образом, можно предложить уточнение к приведенному выше определению: *виртуальный дискурс* — текст, погруженный в профессиональный дискурс, погруженный в виртуальную среду. Это уточнение необходимо, так как обычно дискурс выделяется на основе определенного рода информации, принадлежащей к какой-либо из сфер человеческой деятельности (политика, экономика, медицина, лингвистика и под.). Выделение тематически «пустого» варианта дискурса либо выполняет форматизирующую роль, либо не имеет смысла.

Характеристики жанра «вебинар»

Для характеристики жанров виртуального пространства в методологическом плане действительными оказываются методы анализа, разработанные для выявления специфики обычных речевых жанров. Одним из таких методов является широко известный «паспорт речевого жанра».

Существует несколько вариантов «паспорта речевого жанра». Самый известный принадлежит Т. В. Шмелевой, которая выделяет пять основных прагмалингвистических параметров описания речевого жанра:

- 1) коммуникативная цель (информативные, императивные, фатические, оценочные и пр. типы);
- 2) образ автора и адресата;
- 3) образ прошлого и образ будущего;
- 4) тип событийного содержания;
- 5) специфика языкового воплощения¹¹.

К. А. Долинин, рассматривающий параметры описания как аргументы, а их сочетание — как стереотипную модель, выделял следующие пункты:

- 1) адресат (статус, роль, цель, личностные свойства, действия);
- 2) адресант;
- 3) наблюдатель;
- 4) референтная ситуация;
- 5) канал связи;
- 6) общий контекст взаимодействия;
- 7) время, место и окружающая обстановка¹².

Второй перечень представляется более подходящим к описанию жанров виртуального дискурса, так как позволяет выявить действительные отличия жанров интернет-коммуникации от обычных речевых жанров. Несмотря на это, представляется еще более продуктивным на основании двух классификаций составить одну, выделив:

- 1) коммуникативную цель и референтную ситуацию;
- 2) образ автора;
- 3) образ адресанта-участника / адресанта-наблюдателя;
- 4) образ прошлого и будущего речевого жанра (является ли эта анализируемая ситуация продолжением серии встреч и планируются ли последующие);
- 5) общий контекст взаимодействия (тип взаимодействия: авторитарный, демократический, самоорганизующийся);
- 6) время проведения встречи (дистантное или синхронное);
- 7) пространство (раздвоенный локус или единый).

Первый параметр представляется общим как для онлайн-вебинара, так и для офлайн-семинара: коммуникативная цель совпадает, общей референтной ситуацией выступает профессиональное обсуждение возникшего в процессе обработки информации вопроса. Также общим можно признать четвертый компонент описания жанра, так как в большинстве случаев и семинары, и вебинары бывают запланированы как последовательностью, так и отдельными встречами.

При характеристике второго параметра можно выделить несколько отличий. Интересным является тот факт, что в интернет-пространстве

вместо оратора / лектора перед аудиторией выступает тец-интерпретатор, так как большинство пользуется подготовленными заранее презентациями. В связи с этим меняются средства адресации, в плане расстановки смысловых доминант сообщения большую роль играют не лексические, а визуальные акценты. Сообщение разбито на фрагменты, равные по времени и объему одному слайду презентации: возникает особый ритм передачи информации. В случае недостаточно продуманной или недостаточно профессиональной подготовки такая порционность приводит к монотонности, что усиливается клишированными фразами, типичными для начала объяснения нового слайда.

Участники вебинара чаще всего не могут в этой ситуации дать понять ведущему, что необходима смена ритма или способа интеракции. В то же время в аудиторной / офисной ситуации экстралингвистические средства помогают ведущему вовремя скорректировать свое речевое поведение. С другой стороны, в «живой» коммуникации ведущий семинар не имеет возможности лишить слушателя голоса или сделать его невидимым, в то время как у организатора вебинара такая возможность есть: он может отключить микрофон и видео тому, кто, по его мнению, мешает встрече.

Адресат вебинара массовый, как и у речевого жанра «семинар»; также есть возможность обсуждения вопроса в маленьких группах («залах» или «комнатах»), однако на вебинаре, в силу «добровольности» участия коммуникантов виртуального дискурса, адресат может быть наблюдателем, то есть имеет возможность не высказывать свое мнение. В то же время, те тенденции к равенству позиций участников, о котором пишут исследователи, приводят чаще к демократизации общения, так как в отличие от аудитории, где есть кафедра для лектора, от офиса, где участники рассаживаются согласно положению или должности, на онлайн-встрече все в равной степени имеют и не имеют фиксированного места. С этим связана седьмая характеристика, отличающая вебинар от семинара. Характерной особенностью вебинара является также переплетение в режиме реального времени нескольких кодов, тогда как для семинара характерна устная форма. При синхронном варианте взаимодействия ведущий выступает перед веб-камерой, участники слушают и могут в чате задавать вопросы, на которые ведущий обязан ответить сразу или после завершения основного сообщения в специально отведенной части встречи. С временным параметром также связан тот факт, что, в отличие от семинара, вебинар ничем не ограничен: он может продолжаться как более полутора часов, так и менее получаса.

Выводы

Речевой жанр «вебинар» является жанром виртуального дискурса, чьи базовые прагмалингвистические параметры отличаются от исходного для него жанра семинара по пяти из семи компонентов описания: только коммуникативная цель и связанная с ее реализацией референтная ситуация, а также образ прошлого и будущего речевого жанра совпадают. По этим двум характеристикам, следовательно, трансформация не затрагивает модель речевого жанра при перенесении его в виртуальное пространство. Остальные компоненты (образ автора, образ адресата, контекст взаимодействия, время и пространство) подвергаются модификации. Полученные сведения представляются собой основание, необходимое для поиска отличий на уровне анализа используемых языковых средств.

Примечания

- ¹ *Виноградова Т. Ю.* Специфика общения в Интернете // *Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект: Сб. науч. ст. Казань, 2004. С. 63.*
- ² *Морозова О. Н.* Особенности Интернет-коммуникации: определение и свойства // *Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина. 2010. Т. 1, № 5. С. 150–158.*
- ³ *Усачева О. Ю.* К определению понятия «жанр интернета» и построению модели жанра в среде интернет // *Мир русского слова. 2010. № 1. С. 51–57.*
- ⁴ *Галичкина Е. Н.* Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2001. С. 55; *Ахренова Н. А.* Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009; *Горина Е. В.* Конституирующие признаки дискурса Интернета: дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2015. С. 65.
- ⁵ *Фенина В. В.* Влияние технологических факторов на виртуальный речевой жанр // *Вестник Воронежского гос. ун-та. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 3. С. 68.*
- ⁶ *Горошко Е. И.* Интернет-жанр и функционирование языка в Интернете: попытка рефлексии // *Жанры речи. Вып. 6 «Жанр и язык». Саратов, 2009. С. 96.*
- ⁷ *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2005. С. 5.
- ⁸ *Галичкина Е. Н.* Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2001. С. 56.
- ⁹ *Лутовинова О. В.* Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса. Волгоград, 2009. С. 3.
- ¹⁰ *Распопина Е. Ю.* Дифференциальные и жанровые особенности компьютерного интернет-дискурса // *Вестник ИГЛУ. 2020. № 1. С. 125–132.*
- ¹¹ *Шмелева Т. В.* Речевой жанр: опыт общепилологического осмысления // *Collegium. Киев, 1995. № 1/2. С. 57–65.*
- ¹² *Долинин К. А.* Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия // *Жанры речи. Саратов, 1999. С. 7–12.*

Zhou Xin, Elena V. Buzalskaya, *Saint Petersburg State University*

**CHARACTERISTICS OF THE SPEECH GENRE “WEBINAR”
RELATED TO THE SPECIFICS OF INTERNET COMMUNICATION**

The purpose of this article is to identify common characteristics of the webinar connected with the Internet. The authors compare two genres — the genre of an academic seminar and the genre of a professionally-oriented webinar on scientific topics derived from the seminar. Comparison of the pragmalinguistic parameters of genre models makes it possible to identify the area of transformation of the speech genre when entering the Internet space and characterize the basic features of the webinar as a genre of oral Internet communication.

Keywords: speech genre; webinar; oral Internet communication; transformation.

Чу Шуся

Цзянсунский педагогический университет (КНР, г. Сюйчжоу)

piaoran0612@yandex.ru

ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ БАКАЛАВРОВ СРЕДСТВАМ УСТАНОВЛЕНИЯ КОНТАКТА

В статье рассматривается культурная маркированность речевых контактоустанавливающих формул русского и китайского языка. Выявлены причины интерференции, даны рекомендации по её устранению. В качестве обучающего материала предлагается использовать дополнительно к рекомендованному Министерством образования КНР учебному комплексу «Восток» диалоги из современных произведений русских писателей и учебные материалы, которые хорошо зарекомендовали себя на практике.

Ключевые слова: контактоустанавливающие формулы; русский язык как иностранный; интерференция; обучение китайский студентов на начальном этапе.

Национальное коммуникативное поведение в самом общем виде определяется как совокупность норм и традиций общения народа. А так как традиции общения и нормы общения разных народов могут отличаться, то и коммуникативное поведение представителей разных народов будет носить национальные черты того социума, к которому принадлежат коммуниканты. Незнание особенностей национального коммуникативного поведения ведёт к коммуникативным неудачам и провалам. Поэтому обучение иностранному языку предполагает формирование не только фонетических, грамматических навыков, но лингвострановедческой компетенции.

Опыт преподавания русского языка китайским бакалаврам позволяет утверждать, что знания по лингвострановедению необходимо давать на первых же занятиях, чтобы студенты прониклись мыслью, что они изучают не только структуру нового для себя языка, но начинают постигать новую картину мира, создаваемую этим языком.

Во всех учебниках, в том числе и в учебном комплексе «Восток», созданном авторским коллективом Пекинского университета, первыми формулами речевого этикета, с которыми знакомятся студенты, являются формулы приветствия (*Здравствуйте!*) и прощания (*До свидания!*). На наш взгляд, необходимо давать сразу две формулы приветствия: *Здрав-*

стуй! и *Здравствуйте!*, чтобы с первых же уроков формировать у студентов автоматизм выбора формы в зависимости от ситуации общения: либо обращение к группе лиц или к незнакомому человеку, а также преподавателю, либо к соседу по парте, приятелю, ровеснику и т. п. Как показывает практика, в будущем сформировать автоматизм выбора нужной формы очень трудно, а, как известно, русские очень чувствительны к допускаемым иностранцами ошибкам в ситуации приветствия.

Как уже было сказано, вступая в коммуникацию и устанавливая контакт, коммуникант исходит из традиций, принятых у народа, к которому он принадлежит. В этом случае неизбежно появление интерференции, которую преподаватель должен предупреждать или исправлять ошибки, вызванные интерференцией. Какие ошибки наиболее характерны для китайских студентов? Во-первых, обращение к преподавателю не по имени-отчеству, а так, как это принято в китайской культуре, — *преподаватель*. Требуется время, чтобы студенты осознали важность для русских обращения по имени-отчеству. Это привыкание к новой форме обращения происходит с психологическим дискомфортом у многих студентов: они либо избегают обращаться к преподавателю, либо обращаются на европейский манер — по имени, что является двойной интерференцией — переносом формулы обращения из английского языка в китайский, а затем в русский.

По установившейся в Китае традиции студенты, изучающие иностранный язык, берут себе иностранные имена. Студенты-русисты также имеют русские имена. Нередко они берут себе имя в уменьшительно-ласкательной форме, что может создать комичные ситуации в будущем, если они представятся таким русским именем в ситуации официального общения. В связи с этим, преподавателю необходимо показать, как в русской культуре «работают» различные формы имени, как отношение к человеку передают с помощью различных форм имени. Это не должно быть отдельным видом работы, необходимо включать обращение к студентам по имени в разных формах в живую ткань урока.

Во-вторых, коммуникативная неудача может возникнуть и в том случае, когда у разных народов не совпадают ситуации, в которых уместно использовать определённое средство установления контакта. Например, и в русском, и в китайском языках средством установления контакта является вопрос *Как ваше здоровье?*. Но в отличие от китайской традиции, в русской коммуникации ситуации, в которых этот вопрос будет уместен, ограничены. В русской коммуникации этот вопрос задают только в слу-

чае, если уже было известно, что человек болел / болеет, либо как проявление заботы об очень пожилом человеке. Если студенты не знают об этой особенности, то, приветствуя русского преподавателя вопросом *Как ваше здоровье?*, они невольно заставляют его думать, что он очень плохо выглядит, раз ему задают такой вопрос. Необходимо обращать на это внимание студентов, так как в китайской коммуникации этот вопрос является обычным формальным приветствием.

В китайской коммуникации слово *здравствуйте*, кроме приветствия, используется как средство установления контакта, средство привлечения внимания. Студенты-китайцы, не знающие о том, что в русской коммуникации *Здравствуйте!* — это только формула приветствия, желая обратиться к преподавателю и задать вопрос, начинают со слова *здравствуйте*, хотя до этого уже поздоровались с ним и целый урок уже общались с этим преподавателем.

В китайской коммуникации принято здороваться с человеком столько раз, сколько встречаешь его. А в русской коммуникации принято здороваться только один раз, а в последующие встречи кивать головой, улыбаться или добавлять к слову *здравствуйте* обязательные слова *ещё раз*.

Нередко в русской коммуникации в обращении можно услышать прилагательное *дорогой*: *дорогая мама, дорогие студенты, дорогие коллеги*. Студентам необходимо объяснить ситуации, в которых такие выражения уместны. Как правило, это либо письменное обращение к родственникам, либо обращение выступающего к слушающим, либо старшего к коллективу. Повседневное обращение к знакомому / знакомой *дорогой, дорогая* без особой на то причины выглядит искусственным.

В современном мире, кроме общения вживую, ежедневно происходит общение в социальных сетях. В русской культуре в первом письменном сообщении принято писать имя, имя-отчество адресанта, тогда как в китайской культуре это не является обязательным условием. Задача преподавателя донести до студентов важность этой письменной формы.

Естественно, что студентам в первый год обучения преподаётся нормированный литературный язык. Но практика показывает, что китайские студенты, изучающие русский язык на родине, а затем уезжающие в Россию на стажировку, чувствуют себя там очень неуверенно, скованно, так как совсем не знают разговорного варианта русского языка. Известно, что «русский человек обычно легко вступает в коммуникативный контакт. Для того, чтобы вступить в разговор, ему не нужно долгого предисловия или прелюдии. Наоборот, длительная прелюдия, развернутые извинения

перед обращением рассматриваются в русской коммуникативной культуре с подозрением, как показатель неправомерности просьбы»¹. В связи с этим русский может даже не дослушать правильную, но излишне вежливую и длинную фразу, которую китайский студент выучил на уроке и с помощью которой пытается установить с ним контакт. На наш взгляд, необходимо включать в уроки фрагменты диалогов, которые происходят при неформальном общении. Это могут быть диалоги из современной прозы, ведь обращение к произведениям, отражающим современную читателю действительность, которая ближе его личному опыту, вызывает отклик и эмоциональную реакцию².

«Доля юмора в общении русского человека весьма значительна, и юмор, и штука считаются важным и желанным компонентом общения»³. Это, пожалуй, самый сложное для иностранца средство установления контакта, так как юмор и понятие смешного отличаются у разных народов значительно. Но, убеждены, если знакомить студентов с русским юмором, постепенно можно раскрыть его суть, дать ключик к пониманию шуток. На уроках по грамматике хорошо закреплять падежные окончания, вводя микротексты из пособия Г. М. Левиной, Т. В. Васильевой «Русская грамматика в анекдотах»⁴.

В жизни молодых людей являются естественными ситуации, когда контакт устанавливается с целью завязать дружеские отношения. На наш взгляд, в учебных материалах недостаточно текстов, которые бы иллюстрировали тактики знакомства, существующие в русской культуре. К слову сказать, тактики знакомства в русской и китайской культуре кардинально отличаются друг от друга. Тем важнее студентам получить знания о них.

Национальный колорит вербальной коммуникации обеспечивают контактоустанавливающие средства, такие как междометия, обращения и релятивы. Трудно переоценить важность использования этих контактоустанавливающих средств преподавателем в речи. Слушая окрашенную эмоциями речь преподавателя, студент может получить представление о «живом», «тёплом» языке.

Таким образом, исходя из методики обучения средствам контактоустановления: инициирование контакта с учётом участников общения, способов общения; развитие коммуникативной задачи, адекватной речевой ситуации, прогнозирование результатов речевого акта; определение стратегии общения; знание языковых единиц контактоустановления, их признаков, частеречной принадлежности, семантической структу-

ры, осознание сочетательных возможностей контактоустанавливающих средств русского языка и др.⁵ — необходимо учить студентов различать характер ситуации общения, объяснять характеристики собеседников, особенности акта коммуникации. Как показывает опыт практической работы, кроме учебников, рекомендованных для обучения китайских студентов русскому языку на начальном этапе, необходимо вводить дополнительные материалы по обучению студентов контактоустанавливающим средствам.

Примечания

- ¹ Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: коммуникативное поведение. М., 2007. С. 185.
- ² Вознесенская И. М. Учебный потенциал разговорного диалога в аспекте РКИ. Русский язык как иностранный и методика его преподавания: Сб. науч. тр. Вып. 31 / Редкол.: Е. И. Зиновьева, Н. А. Любимова (отв. ред.), Л. В. Московкин и др. СПб.: «РОПРЯЛ», 2020. С. 14.
- ³ Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Указ. соч. С. 217.
- ⁴ Левина Г. М., Васильева Т. В. Русская грамматика в анекдотах (тренажёр для начинающих): шутки и анекдоты и монологи, задачи и загадки, вопросы и викторины. СПб., 2000.
- ⁵ Крайникова М. Н. Контактостанавливающие единицы языка как средство развития языковой личности учащегося: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новгород, 2005. С. 10.

Chu Shuxia, *Jiangsu Normal University, Xuzhou, China*

FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING CHINESE BACHELORS BY MEANS OF ESTABLISHING CONTACT

The article considers the cultural marking of the speech contact-establishing formulas of the Russian and Chinese languages. The causes of interference are revealed, recommendations for its elimination are given. As a teaching material, it is proposed to use, in addition to the Vostok educational complex recommended by the Ministry of Education of the People's Republic of China, dialogues from modern works of Russian writers and educational materials that have proven themselves well in practice.

Keywords: contact-establishing formulas; Russian as a foreign language; interference; teaching Chinese students at the initial stage.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Антонова Ю. А.</i> Государственная система тестирования по русскому языку в Китае.....	3
<i>Бачурина А. А.</i> Взаимодействие интонационных и синтаксических средств в художественном тексте.....	15
<i>Беневоленская Н. П.</i> Способы трансляции русской классической литературы в пространство массового дискурса.....	21
<i>Бузальская Е. В.</i> К вопросу о терминологическом аппарате жанроведения.....	26
<i>Велькович М.</i> Фитоним «роза» в русской лингвокультуре на фоне сербской.....	34
<i>Ву Нгок Иен Кхань</i> Фреймовый анализ русского глагола насмеяться (на фоне вьетнамского языка).....	40
<i>Московкин Л. В.</i> Метод обучения: преодоление полисемии термина.....	49
<i>Пинежанинова Н. П.</i> Особенности поэтической коммуникации в практике перевода на занятиях по РКИ.....	54
<i>Полонникова Е. Г.</i> Анализ внутренней формы в контексте как методический приём понимания и запоминания фразеологизмов русского языка.....	61
<i>Сретенская Л. В.</i> Понятие «культурный шок» в современной лингвокультуре.....	67
<i>Цао Цзяци</i> Клоп в русской пословичной картине мира (на фоне китайской).....	73
<i>Чжоу Синь, Бузальская Е. В.</i> Характеристики речевого жанра «вебинар», связанные со спецификой интернет-коммуникации.....	79
<i>Чу Шуся</i> Из опыта обучения китайских бакалавров средствам установления контакта.....	86

Научное издание

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

Выпуск 32

Редакционная коллегия:

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

ISBN 978-5-6045236-5-0



ISSN 2499-9903



Оригинал-макет
М. С. Шишков

Подписано в печать 29.12.2021.

Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60×90 1/16.

Усл. печ. л. 5,75. Тираж 60 экз. Заказ №

Отпечатано в типографии
Издательско-полиграфической фирмы «Реноме»
192007, Санкт-Петербург, наб. Обводного канала, д. 40

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

Выпуск 32

ISBN 978-5-6045236-5-0



9 785604 523650