

---

---

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИИ И ИСКУССТВ

---

---

МАТЕРИАЛЫ  
XXXVII  
МЕЖДУНАРОДНОЙ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ

*Выпуск 20*

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ  
И МЕТОДИКА ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

11-15 марта 2008 года



Санкт-Петербург  
2008

XXXVII  
МЕЖДУНАРОДНАЯ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ  
КОНФЕРЕНЦИЯ

*Выпуск 20*

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

11–15 марта 2008 года,  
Санкт-Петербург

Санкт-Петербург  
Факультет филологии и искусств  
Санкт-Петербургского государственного университета  
2008

ББК 81.2 Рус-9  
Т67

Рецензенты

д-р филол. наук, проф. И. П. Лысакова (Санкт-Петербург),  
д-р филол. наук, проф. Е. И. Зиновьева (Санкт-Петербург).

Ответственный редактор  
Н. А. Любимова

**Т67** XXXVII Международная филологическая конференция. Вып. 20: Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 11–15 марта 2008 г., Санкт-Петербург / Отв. ред. Н. А. Любимова. — СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2008. — 288 с.

ISBN 978-5-8465-0806-4

Сборник содержит материалы докладов и сообщений, посвященных изучению разноуровневых языковых единиц, разнообразию подходов и интерпретаций текста в аспекте РКИ, вопросам межкультурной коммуникации и методике преподавания РКИ.

ББК 81.2 Рус-9

ISBN 978-5-8465-0806-4

© Коллектив авторов, 2008  
© Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2008

## СОДЕРЖАНИЕ

### Актуальные проблемы изучения языковых единиц в аспекте РКИ

<i>Астайкина Т. Л.</i> Лексико-семантическая группа русских прилагательных, обозначающих черты характера человека: к вопросу о составе и структуре .....	9
<i>Бояркина В. Д.</i> Русские термины родства и особенности их функционирования .....	14
<i>Буданова Т. А.</i> Дискурсивные слова как средство речевой манипуляции.....	19
<i>Доценко М. Ю.</i> Семантические разновидности двусоставных предложений в функции газетного заголовка.....	24
<i>Лыпкань Т. В.</i> Прогноз акцентуационных нарушений в русской речи китайцев .....	30
<i>Любимова Н. А., Айммонгкхон Бонгкот.</i> Воспроизведение русских звуков тайцами при имитации и чтении вслух.....	38
<i>Рогожина Н. О.</i> К вопросу о прагматической интерпретации функционирования русских грамматических единиц .....	51
<i>Рябова О. В.</i> К вопросу об орфоэпической правильности интонационного оформления русской речи.....	61
<i>Солонская Е. П.</i> О роли доминантных фонологических признаков сегментных единиц в восприятии речи на неродном языке .....	66
<i>Степанова Е. А.</i> Обучение интонации этикетной речи .....	70

### Язык и культура: концептосфера русского языка

<i>Александрова Н. В.</i> Географически детерминированные цветовые характеристики человека в русском языке (на фоне французского) .....	77
<i>Бондаренко Н. А.</i> Межславянские культурные связи в преподавании РКИ.....	80
<i>Горюнова О. Н.</i> Ассоциативно-тематическая группа «Оценка рекламы» в структуре одноимённых ассоциативных полей (на материале «Русского ассоциативного словаря» и свободного ассоциативного эксперимента) .....	87
<i>Киселева В. А.</i> Лексико-фразеологические средства вербализации концепта <i>футбол</i> .....	92
<i>Лю Лицзюнь.</i> Концепт «правда» и реализующие его тактики в речевом поведении героя рассказа В. Шукшина «Дядя Ермолай» .....	95
<i>Миллер Л. В.</i> Образ культуры в сознании человека: феноменологический срез .....	101
<i>Савченкова И. Н.</i> Региональная культура в учебном электронном словаре русского языка для иностранцев.....	109
<i>Стрельчяня Ю. В.</i> Механизмы формирования этических концептов в художественном тексте (на материале повести Ю. Трифонова «Обмен») .....	119
<i>Шишков М. С.</i> На пересечении концептуальных полей: Актуализация поливалентного концепта.....	127

### Речевое поведение. Стратегии и тактики говорящего. Жанры речи. Текст

<i>Арсеньева Д. В.</i> Работа с метатекстом романа В. Набокова «Отчаяние» при интерпретации смысла произведения .....	133
<i>Вишнякова С. А.</i> Принцип учета влияния коммуникативного намерения на структурно-смысловую организацию текста как ведущий при анализе дискурса научного текста.....	141
<i>Доронина Ю. В.</i> Жанр астрологического прогноза в отечественных СМИ.....	151

<i>Колесова Д. В.</i> Лингвометодический потенциал публицистического текста.....	156
<i>Петров С. В.</i> Денотативная ситуация текста и ее признаки (на материале романа Ю. Олеши «Зависть») .....	162
<i>Пинежанинова Н. П.</i> О лингвистическом статусе современного поэтического языка .....	167
<i>Рохлина Е. К.</i> Композиционная семантика и смысл текста .....	173
<i>Сердюкова Д. Б.</i> Особенности речевого представления ситуации разлада отношений в нарративном и коммуникативном режимах (на материале биографической прозы).....	179
<i>Турунен Н.</i> Русский научный текст в восприятии финских студентов: некоторые психолингвистические и культурологические аспекты .....	186
<i>Хруненкова А. В.</i> Специфика интолерантного речевого поведения (на примере языка современной драмы) .....	195
<i>Щукина Д. А.</i> Роман с продолжением: сюжет, жанр, стиль .....	201
<i>Щукина К. А.</i> Речевые особенности проявления повествовательных инстанций (на материале «Московских сказок» А. Кабакова) .....	212

### Проблемы обучения русскому языку как иностранному: традиции и новые тенденции

<i>Бузальская Е. В.</i> Некоторые аспекты обучения иностранных студентов-филологов творческим жанрам письменной речи на русском языке .....	221
<i>Веракша Т. В.</i> Системно-коммуникативный подход к описанию единиц языка в учебном пособии для предвузовского этапа подготовки иностранцев.....	226
<i>Гончар И. А., Вознесенская И. М., Попова Т. И., Федотова Н. Л.</i> Лингвометодическое содержание учебного комплекса по РКИ «Русское поле» (→ II сертификационный уровень общего владения).....	234
<i>Лазарева О. А., Московкин Л. В.</i> Русский язык как иностранный в Сухопутном шляхетном кадетском корпусе: обучение и контроль .....	246

<i>Митина Н. Г.</i> Функционально-семантическая основа задания коммуникативного типа.....	251
<i>Попова Т. И., Афанасьева Н. А.</i> Проблемы формирования дискурсивной компетенции у иностранных учащихся на разных этапах обучения русскому языку.....	255
<i>Романова Н. Ю.</i> Обучение иностранцев самостоятельной интерпретации текстов по специальности «Дизайн».....	262
<i>Рябова О. В.</i> О приемах обучения носителей французского языка русскому ударению.....	270
<i>Свидинская Н. Т.</i> Деловой русский в обучении иностранцев .....	276
<i>Усенко И. Ю.</i> О возможностях функционально-коммуникативной организации лексико-грамматического материала при обучении иноязычному говорению .....	282

Актуальные проблемы  
изучения языковых единиц  
в аспекте РКИ

---

---

Астайкина Татьяна Леонидовна  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА  
РУССКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЧЕРТЫ  
ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА: К ВОПРОСУ О СОСТАВЕ И СТРУКТУРЕ**

Лексика, описывающая характер человека, является ядерной для любого национального языка. Общеизвестно также, что во всех языках количественно преобладают отрицательно оценочные единицы, что связано со свойством человеческого сознания маркировать прежде всего то, что считается неприемлемым в данной лингвокультуре. Прилагательные, обозначающие отрицательные черты характера человека, наличествуют как в русском, так и в иностранных языках, но наряду с универсальными чертами имеют ряд особенностей семантики и функционирования, что обусловлено различным строем языков, а также национально-культурным своеобразием, сложившимися историко-культурными стереотипами мышления. Интересующие нас прилагательные русского языка входят в обязательную программу изучения практического русского языка на всех этапах обучения, вместе с тем эти лексические единицы трудны для восприятия и усвоения иностранными учащимися в силу специфики семантики, синтагматических связей, прагматического компонента значения, стилистической дифференциации, национально-культурных особенностей употребления.

Детальный анализ особенностей семантики и функционирования русских прилагательных предполагает предварительный этап определения состава и структуры соответствующей ЛСГ.

Методом сплошной выборки материала из толковых словарей и словарей синонимов русского языка было отобрано 232 прилагательных, которые, на наш взгляд, относятся к лексико-семантичес-

кой группе (ЛСГ), обозначающей отрицательные черты характера человека. Далее было проведено анкетирование носителей языка — филологов для проверки отнесенности отобранных единиц к интересующей нас ЛСГ и разграничения с такими ЛСГ, как «характер», «поведение», «интеллект», «темперамент».

На основании данных толковых<sup>1</sup> и синонимических словарей русского языка<sup>2</sup>, а также результатов анкетирования мы сделали попытку структурировать собранный материал. Представляется, что ЛСГ прилагательных, обозначающих отрицательные черты характера человека, входит в более крупное объединение — лексико-семантическое поле (ЛСП) «свойства личности», в подполе «негативные свойства личности». Данное подполе, кроме интересующей нас ЛСГ прилагательных, обозначающих отрицательные черты характера, включает в свой состав ЛСГ прилагательных, описывающих поведение, интеллектуальные свойства личности, темперамент человека.

Как показал анализ семантики и данные проведенного опроса информантов, помимо прилагательных, обозначающих собственно черты характера «в чистом виде», в рамках рассматриваемой ЛСГ целесообразно выделить подгруппы, занимающие промежуточное, пограничное положение, обозначающие одновременно такое свойство личности, которое может расцениваться и как черта характера, и как черта поведения, как черта характера и характеристика интеллекта, черта характера и особенность темперамента.

Прилагательные, описывающие собственно черты характера, составляют ядро анализируемой ЛСГ. В ядре можно выделить более мелкие объединения-блоки, включающие синонимические ряды и отдельные лексемы.

1. Блок прилагательных, выражающих общую отрицательную оценку.

В этот блок входят 3 синонимических ряда: 1) *невыносимый, непереносимый, нестерпимый, несносный* (разг.), *невозможный*; 2) *подлый, низкий, гнусный*; 3) *слабохарактерный, слабовольный, бесхарактерный, безвольный, слабый, слабодушный, мягкотелый*.

2. Блок прилагательных, служащих для выражения морально-нравственной характеристики человека.

Здесь относятся 8 синонимических рядов: 1) *бездушный, черствый, сухой, холодный, неотзывчивый, нечуткий*; 2) *безжалостный, бессердечный, бездушный, жестокий, жестокосердый и жестокосердный*; 3) *бесчувственный, нечуткий, равнодушный, холодный, толстокожий* (разг.), *твердокожий* (разг.); 4) *жестокий, жестокосердый и жестокосердный, бессердечный, бесчеловечный, безжалостный, беспощадный*; 5) *завистливый, завистный* (прост.), *завидующий* (прост.); 6) *честолюбивый, тщеславный*; 7) *злой, злобный, недобрый, недоброжелательный*; 8) *злостный, злобный, злонамеренный* и прилагательное *мстительный*.

3. Блок прилагательных, характеризующих человека с точки зрения его способности вступать в коммуникацию.

В этот блок входит 3 синонимических ряда: 1) *необщительный, малообщительный, нелюдимый, замкнутый, дикий* (разг.); 2) *разговорчивый, словоохотливый, говорливый, болтливый*; 3) *скрытный, замкнутый*.

4. Блок прилагательных, характеризующих человека с точки зрения отсутствия активности.

Данный блок состоит из одного синонимического ряда: *пассивный, инертный, бездеятельный, бездейственный*.

5. Блок прилагательных, характеризующих человека с точки зрения самооценки.

При этом предполагается, что за некую норму принимается адекватная самооценка. В таком случае одинаково отрицательно оценивается самооценка, находящаяся ниже нормы и самооценка, находящаяся выше нормы. Так, одинаково отклоняются от общепринятой нормы заниженная самооценка, представленная синонимическим рядом *нерешительный, неуверенный, мнительный* и завышенная самооценка, представленная синонимической парой *самоуверенный, самонадеянный*.

Подгруппы, занимающие в нашей классификации промежуточное, пограничное положение, относятся к периферии ЛСГ прилагательных, обозначающих отрицательные черты характера.

К подгруппе прилагательных, обозначающих одновременно черту характера и поведения, относятся 12 синонимических рядов:

1) *брезгливый, гадливый*; 2) *властный, властолюбивый, самовластный*; 3) *высокомерный, надменный, напыщенный, надутый, спесивый, чванливый, чванный, кичливый, заносчивый, гордый* (разг.); 4) *боязливый, пугливый, робкий, несмелый, трусливый, малодушный*; 5) *жадный, алчный, скупой, скаредный* (разг.), *прижимистый* (разг.), *зажимистый* (разг.), *мелочный*; 6) *легкомысленный, несерьезный, неосновательный, ветреный, пустой*; 7) *лицемерный, неискренний, фальшивый, двуличный, двуликий, двоедушный, криводушный, льстивый*; 8) *непокладистый, неуступчивый, несговорчивый, неподатливый* (разг.), *ершистый* (разг.), *неуживчивый*; 9) *расточительный, мотоватый*; 10) *хитрый, коварный, лукавый, двоедушный, плутоватый*; 11) *эгоистический, эгоистичный, себялюбивый*; 12) *язвительный, едкий, колкий, ехидный, желчный, ядовитый*.

В подгруппу прилагательных, характеризующих характер и интеллект человека, входят две синонимические пары: 1) *забывчивый, беспамятный*; 2) *рассеянный, невнимательный*.

К особенностям темперамента, которые могут восприниматься и как черты характера, на наш взгляд, можно отнести свойства личности, обозначаемые прилагательными следующего синонимического ряда: *вспыльчивый, горячий, запальчивый* (разг.); *раздражительный*.

Для наглядности структура исследуемой ЛСГ может быть графически представлена в виде следующей схемы (рис. 1).

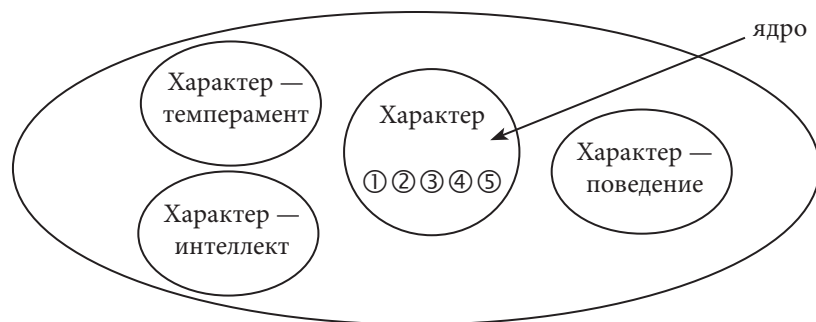


Рис. 1. ЛСГ прилагательных, называющих отрицательные черты характера человека

Следует отметить, что не всегда можно согласиться с составителями словарей синонимов русского языка по поводу выделения доминанты синонимического ряда. Например, доминанта синонимического ряда *боязливый*, по данным электронного сайта [ruscorpora.ru](http://ruscorpora.ru)<sup>3</sup>, не является частотным и употребительным словом в современном русском языке, но это прилагательное имеет самое широкое значение среди членов данного синонимического ряда — ‘испытывающий чувство страха, опасения, поддающийся чувству страха’, что и служит выдвигению этого прилагательного на роль доминанты.

Прилагательные, входящие в перечисленные периферийные подгруппы интересующей нас ЛСГ, в силу специфики своей семантики обеспечивают пересечение и парадигматические связи единиц группы с такими ЛСГ, как *поведение, интеллект, темперамент*. В свою очередь, ядерная подгруппа прилагательных, обозначающих собственно черты характера, дает характеристику человеку с точки зрения межличностных отношений, что также обеспечивает парадигматические связи между словарными объединениями в лексической системе русского языка.

Представляется, что определение состава и структуры ЛСГ русских прилагательных, обозначающих отрицательные черты характера человека, послужит оптимизации процесса их презентации в иностранной аудитории, а также явится базой для дальнейшего сопоставительного исследования с лексическими единицами других языков.

#### Примечания

<sup>1</sup> Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2007.

<sup>2</sup> Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка. М., 2001; Апресян Ю. Д. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Вып. 1–3. М., 1999–2003.

<sup>3</sup> Национальный корпус русского языка — <http://www.ruscorpora.ru>.



Бояркина Валентина Дмитриевна  
Санкт-Петербургский государственный университет

### РУССКИЕ ТЕРМИНЫ РОДСТВА И ОСОБЕННОСТИ ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Слова, являющиеся названиями родства, — это слова, которыми овладевает любой человек в самом начале своей речевой деятельности на родном языке и использует их на протяжении всей своей жизни. Данная группа лексики, оказавшаяся в настоящее время практически замкнутой и количественно ограниченной, тем не менее вызывает интерес как у исследователей языка, так и у рядовых его носителей.

В статье рассмотрены особенности, связанные с функционированием слов данной группы.

Как отмечается в работах многих исследователей<sup>1</sup>, система терминов родства изначально оказывается своеобразным отображением социальной структуры общества.

Так, В. В. Колесов в книге «Мир человека в слове Древней Руси» подчеркивает социальный характер русского слова *брат*, которое первоначально имело значение ‘мужчина как член рода’ и не являлось термином родства<sup>2</sup>. На ранних этапах развития общества социальная иерархия возникла из отношений между людьми в их общем отношении к миру (отец старше сына, мать ближе жены, брат вернее друга). Эти отношения расширились по разным направлениям: по линии кровных и свойственных связей, по возрастному принципу. Усложнение отношений между людьми создавало предпосылки для расширения системы терминов родства. Однако в последнее время происходит стабилизация системы, а также некоторое ограничение числа этих слов. В новое время данная группа лексики уже не по-

полнялась какими-либо новообразованиями. Заимствования типа *папа*, *кузина* и т. п. немногочисленны, а главное — представляют собой всего лишь параллели к уже имеющимся в русском языке наименованиям. Употребление в русской разговорной речи имен родства по отношению к незнакомым людям (*сынок*, *отец*, *сестренка*) иногда рассматривается как отголосок представления о членении общества на возрастные классы<sup>3</sup>.

Можем утверждать, что вряд ли рядовой носитель языка ошибется, употребляя термины родства, обозначающие кровно-родственные отношения (*отец*, *мать*, *сын*, *дочь*, *бабушка*, *дедушка*, *брат*, *сестра* и т. д.) Эти слова широко известны, общеупотребительны, в основном однозначны. Другое дело — термины свойства (*свекор* — ‘отец мужа’, *свекровь* — ‘мать мужа’, *тесть* — ‘отец жены’, *теща* — ‘мать жены’, *деверь* — ‘брат мужа’, *шурин* — ‘брат жены’, *золовка* — ‘сестра мужа’, *свояченица* — ‘сестра жены’, *зять* — ‘муж дочери, муж сестры, муж золовки’, *сноха* — ‘жена сына по отношению к его отцу’ и т. д.). Кто хотя бы раз в жизни не слышал: «Он купил подарок своей свекрови» или «Она ревнует сына к золовке». Путают сватью и сваху, ну и, конечно же, шурина с деверем. Многие из этих слов, даже если и бывают понятны человеку, не обязательно входят в его активный словарь. Более часты случаи употребления описательных конструкций вместо слов, принадлежащих данной группе: брат жены, а не шурин, жена брата, а не невестка, сестра мужа, а не золовка и т. д. В данном случае как термины употребляются описательные конструкции.

На ошибочное употребление писателями слов, называющих отношения свойства, указывают и исследователи текстов произведений художественной литературы<sup>4</sup>. Приведем пример из комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума». В списке действующих лиц Хлестова названа свояченицей Фамусова (*свояченица* — ‘сестра жены’), а обращается он к ней словом «невестушка» (т. е. невестка). Но ведь невестка — жена брата, тогда как свояченица — сестра жены. В данном случае, указывает автор исследования, возможно влияние французского языка, в котором сестра жены и жена брата обозначаются од-

ним и тем же словом, так же, как одним и тем же словом называются деверь (брат мужа) и шури́н (брат жены).

У Василия Белова в книге «Раздумья на родине» читаем: «У женщин свояков не бывает (свояки, — поясняет Белов, — это значит женатые на сестрах). Может быть, речь идет о ее зяте? Или девере? Если же разговор действительно о свояке, то она это не она, а он»<sup>5</sup>. Чем же объяснить встречающуюся даже у классиков путаницу в употреблении терминов свойства? Трудно заподозрить таких знатоков русского быта, как Тургенев, Толстой, Островский в незнании родного языка. Это, несомненно, отражение живой языковой практики: эти термины смешивались в различных диалектах, не было строгого разграничения, например, в употреблении слов невестка и золовка, и писатели в своих произведениях использовали те слова, которые сами слышали. Это подтверждается диалектным материалом.

По сравнению с литературным языком в диалектах, в речи сельского населения термины родства и свойства представлены гораздо шире. Так, литературному *мать, мама* в говорах могут соответствовать такие однокоренные синонимы: *мамáня, мáмка, мáтика, мáтеря*. Литературному *отец, папа* — *бáтя, бáчка, бáцка, батéня, папáня, тя́тя, тя́тька*.

Слово *братец* в архангельских, псковских говорах употребляется со значениями 'деверь' и 'шури́н'. Свояк в рязанских говорах шури́н и зять.

В целом термины родства и свойства в говорах сохраняются более стойко и употребляются более последовательно. Это объясняется тем, что среди сельского населения дольше, чем в городе, сохранялись патриархальные отношения, связанные в частности с большой семьей. Отношения между членами такой семьи очень часто были совсем не простыми. И это очень точно отражается в русском фольклоре. «Помнит свекровь свою молодость и снохе не верит». Таковы отношения свекрови и жены ее сына<sup>6</sup>. Такие же непростые отношения и у родителей жены (тестя и тещи) и их зятя. Недовольство друг другом здесь бывает обоюдное: «Тесть за зятя давал рубль,

а после два, чтоб свели со двора»<sup>7</sup>. Зять тоже за словом в карман не лез: «Что мне тесть, коли нечего есть. Пойду в город к девице хлебать ушицы»<sup>8</sup>. И все-таки родством, родственными узами в народе всегда дорожили: «С тещей мед хлебай, с зятем дели сахар, дружбу води со сватом».

Традиционно в русском языке слова — термины родства используются в качестве обращений. Старинные народные обращения всегда строились на указании возраста и как бы потенциального родства. За пределами славянских языков вряд ли отыщется такое изобилие подобных обращений: *отец, папаша, мать, сынок, дочка, сестренка, браток, дед, бабуля*. Можно сказать, что это своеобразная метафора семьи на все человеческое общество. Каждое из этих слов, безусловно, доброжелательное, существует прежде всего в просторечии. Изначально эти слова выражали степень родства, но постепенно при использовании эта их функция исчезла, как в словах *дядя, тетя* при обращении, например, ребенка к незнакомому человеку. Но даже в таком стертом употреблении эти слова создают определенный эффект. Назначая человека, например, своим дядей, он сам как бы временно становится его племянником и ожидает от него соответствующих чувств<sup>9</sup>. Эта навязанная задушевность не всем бывает приятна. Поэтому на обращение «мамаша» часто можно услышать довольно резкий ответ «какая я тебе мамаша» или «сынок нашелся!»

Исследователи разговорной речи отмечают, что обращения *папаша, мамаша, мать, отец, дед* свойственны в большей степени речи мужчин молодого и среднего возраста, а обращения *дедуля, бабуля* — речи молодых женщин; слова *сынок, дочка, внучка* можно услышать от пожилых женщин<sup>10</sup>.

В заключение можем сделать вывод, что русская терминология родственных отношений, безусловно, заслуживает всестороннего изучения, поскольку она в большой степени является выражением русской ментальности и языкового образа внутреннего мира русского человека.

## Примечания

- <sup>1</sup> См. об этом: *Смирнов Ю. И.* Язык, фольклор и культура // Язык — этнос — культура. М., 1994; *Сорокин П.* Человек, цивилизация, общество. М., 1992; *Толстой Н. И.* Язык и культура (некоторые проблемы славянской этнолингвистики) // Русский язык и современность: проблемы и перспективы развития русистики. Ч. 1, М., 1991.
- <sup>2</sup> *Колесов В. В.* Мир человека в слове Древней Руси. Л., 1986. С. 299.
- <sup>3</sup> См. об этом: *Журинская М. А.* О выражении значения неотторжимости в русском языке // Семантическое и формальное варьирование. М., 1979; *Моисеев А. И.* Термины родства в современном русском языке // Филологические науки. 1963. № 3.
- <sup>4</sup> *Федосюк Ю. А.* Что непонятно у классиков, или энциклопедия русского быта XIX века. М., 1998. С. 26.
- <sup>5</sup> *Белов В.* Раздумья на родине. М., 1989. С. 313.
- <sup>6</sup> *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М., 1978. С. 146.
- <sup>7</sup> Там же. Т. 1. С. 699.
- <sup>8</sup> Там же. Т. 4. С. 403.
- <sup>9</sup> *Сиротинина О. Б.* Русский язык в разных типах речевых культур // Русский язык сегодня / Отв. ред. Л. П. Крысин. М., 2000; *Прохоров Ю. Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 1997.
- <sup>10</sup> *Стернин И. А.* Общение и культура // Русская разговорная речь как явление городской культуры / Под ред. Т. В. Матвеевой. Екатеринбург, 1999.

Буданова Тамара Анатольевна  
Санкт-Петербургский государственный университет

### ДИСКУРСИВНЫЕ СЛОВА КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ

Речевая манипуляция представляет собой воздействие, которое один участник коммуникации, пользуясь вербальными и/или невербальными средствами, скрытно оказывает на другого, преследуя при этом свои цели. Задачи, стоящие перед лингвистами в связи с изучением феномена речевой манипуляции, заключаются в определении полного перечня и классификация тех коммуникативных тактик, которые использует манипулятор, чтобы добиться своей цели, и соответствующих им лингвистических средств. В научной литературе есть отдельные описания манипулятивных тактик, присущие тому или иному типу дискурса.

Так, для рекламного дискурса характерны следующие тактики: 1) «подмена целей», выражающаяся в переносе акцента на выгоде адресата 2) «игра с мотивом», предполагающая акцентирование внимания потребителя рекламы на причинах, по которым он мог бы купить товар, т.е. указание на некоторые потребности (в пище, в здоровье, в модной одежде, в любви, в дружбе, в уважении, в самоутверждении, в красоте и т. п.) 3) «надевание маски», заключающаяся в том, что «рекламист» (изготовитель рекламы) играет некую роль — информатора, комментатора, собеседника, советчика и др. — и тем самым устраняет из текста не только себя, но и заказчика рекламы<sup>1</sup>. Важнейший инструмент манипулирования в политическом дискурсе — неопределенность — реализуется, по мнению Е. И. Шейгал, в стратегиях вуалирования, затушевывания, мистификации и анонимности<sup>2</sup>.

Т. В. Булыгина и А. Д. Шмелев полагают, что в современной («постперестрочной») прессе особенно активно используются следующие демагогические приемы: 1) ассерция, маскирующаяся под пресуппозицию; 2) воздействие при помощи речевых имплицатур; 3) возражение под видом согласия; 4) противопоставление «видимой» и «подлинной» реальности<sup>3</sup>. «Под языковой демагогией понимаются приемы непрямого воздействия на слушающего или читателя, когда идеи, которые необходимо внушить ему, не высказываются прямо, а навязываются ему исподволь путем использования возможностей, предоставляемых языковыми механизмами»<sup>4</sup>.

В исследовании К. В. Никитиной описаны 5 типов технологий речевой манипуляции, основанных соответственно на оппозициях «свой/чужие», «хорошо/плохо», «комическое/трагическое», «герой/антигерой», «истина/не-истина»<sup>5</sup>.

После составления полного списка манипулятивных тактик всех типов дискурса актуальными становятся вопрос о лингвистических средствах, при помощи которых осуществляется манипуляция. К таковым относятся дискурсивные слова, конверсивы, номинализация, перифразы и уточнения, собственно оценочные слова, собственно вторичная номинация, некоторые лексико-стилистические средства (метафора, метонимия), «слова-амебы», софистицизмы, иностранные слова, квантификаторы (генерализация и неопределенность), специфическое использование личных местоимений, грамматических форм глагола и т. д. В настоящее время остается открытым вопрос о степени универсальности или специфичности, т. е. «закрепленности» за определенным типом дискурса, как самих технологий речевых манипуляций, так лингвистических средств, при помощи которых они осуществляются.

Однако не будет излишне смелым предположение, что к универсальным лингвистическим средствам выражения речевой манипуляции можно отнести дискурсивные слова, т. е. слова, которые «обеспечивают связность текста, <...> отражают процесс взаимодействия говорящего и слушающего, <...> выражают истинностные и этические оценки, пресуппозиции, мнения, соотносят, сопоставляют и про-

тивопоставляют разные утверждения говорящего или говорящих друг с другом»<sup>6</sup>. В качестве примера рассмотрим группу дискурсивных слов (далее — ДС) со значением реальности: *действительно, в действительности, в самом деле, на самом деле*, которые употребляются в том случае, когда речь идет о реальности обсуждаемой ситуации, причем «действительно и в самом деле используются в контекстах подтверждения некоторого высказывания, тогда как *в действительности и на самом деле* могут выступать в контекстах опровержения»<sup>7</sup>. Не все контексты употребления ДС со значением реальности (а для ДС *действительно*, например, можно выделить 8 типичных контекстов)<sup>8</sup> являются примерами речевых манипулятивных технологий. К таковым могут быть отнесены лишь несколько типов:

1. *Тебе кажется, что ты так думал тогда, а на самом деле так ты думаешь сегодня.* (А. Рыбаков. Тяжелый песок) *Вы не смотрите, что зал кажется маленьким, на самом деле он большой, а сборы здесь, между прочим, полные.* (М. Булгаков. Театральный роман). *Вы знаете, Ганка, он только кажется ограниченным, а на самом деле он очень умный, он умнее всего гестапо.* (Ю. Домбровский. Обезьяна приходит за своим черепом)<sup>9</sup>.

Во всех этих примерах говорящий стремится отвлечь внимание собеседника от неприятного факта, противопоставляя видимую реальность подлинной реальности, которую знает только он.

2. *Вера Лазаревна жила недалеко, через два дома, и приходила к Лене почти ежедневно под предлогом «помочь Наташеньке» и «облегчить Ленусе», а на самом деле с единственной целью — беспардонно вмешиваться в чужую жизнь.* (Ю. Трифонов. Обмен). *На самом деле, не здороваясь, он на вас не сердится, а обнимая, он вас не любит.* (В. Войнович. Иванькиада, или рассказ о вселении писателя Войновича в новую квартиру). *Их делом становится борьба против чего-то, что они в действительности не хотят разрушать.* (Е. Негода. Когда история идет не по плану).

Используя оппозицию «правда/неправда», говорящий «развенчивает видимость», дискредитируя поведение или мнение собеседника, адресата либо лица, о котором идет речь.

3. *Вы действительно считаете, что он сможет усилить нашу команду / или (??) (Встреча футбольного клуба «Локомотив» с болельщиками. Москва, 21.02.2004). Но разве ты действительно не понимаешь, что имеется в виду?! (В.Успенский. Витгенштейн и основания математики). — Да нет... скажите... неужели в самом деле вы никогда не любили настоящей любовью? (А. И. Куприн. Гранатовый браслет).*

В этих примерах говорящий сомневается в истинности какого-либо утверждения и просит собеседника развеять его сомнения, тем самым имплицитно обвиняя последнего в неискренности и вынуждая оправдываться.

4. *Его действительно продемонстрировали; но даже в июне это было решение, состоящее из двух плат, одна из которых играла роль моста между PCI Express и AGP. (В. Соболев. Есть ли шансы e XGI). И их действительно все знают, но особым — суггестивным образом. (О. Николаев. Новый год: праздник или ожидание праздника).*

В данных контекстах ДС используется для выражения «многого согласия», когда говорящий, соглашаясь с каким-то тезисом, сразу же вносит уточнения, которые аннулируют общий утвердительный характер высказывания.

Таким образом, если представить комплекс манипулятивных лингвистических средств в виде полевой структуры, то, очевидно, дискурсивные слова станут компонентами периферии, поскольку для них участие в речевой манипуляции является одной из возможных функций.

#### Примечания

<sup>1</sup> Попова Е. С. Рекламный текст и проблемы манипуляции: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2005.

<sup>2</sup> Шейгал Е.И. Смысловая неопределенность как фактор политического дискурса. // Политический дискурс в России — 4. Материалы рабочего совещания. М., 2000. С. 111–116.

<sup>3</sup> Булыгина Т. В., Шмелев А. Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М., 1997, С. 461–467.

<sup>4</sup> Там же. С. 461.

<sup>5</sup> Никитина К. В. Технологии речевой манипуляции в политическом дискурсе СМИ (на материале газет США): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2006.

<sup>6</sup> Баранов А. Н., Плунгян В. А., Рахилина Е. В. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. М., 1993, С. 7.

<sup>7</sup> Там же. С. 236.

<sup>8</sup> Буданова Т. А. Лексико-грамматический аспект в представлении национальной картины мира. (Дискурсивные слова) // Материалы XXX межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. СПб., 2001.

<sup>9</sup> Источником приведенных в статье примеров послужил Национальный корпус русского языка (<http://www.ruscorpora.ru>).

Доценко Мария Юрьевна

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет  
Институт международных образовательных программ

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ РАЗНОВИДНОСТИ ДВУСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ФУНКЦИИ ГАЗЕТНОГО ЗАГОЛОВКА

Внимание к семантике синтаксических конструкций, характерное для последних десятилетий XX века, определяет направленность частных исследований, связанных с наблюдением за разного рода предложениями в различных текстовых позициях. Наше исследование посвящено выявлению и описанию семантических типов двусоставных предложений в функции газетных заголовков в деловой прессе. Используя в качестве методологической базы семантическую классификацию, предложенную Г. А. Золотовой<sup>1</sup>, которая, в свою очередь, опирается на семантические типы имен, выделенных В. В. Виноградовым<sup>2</sup>, мы попытались представить как тематическую сферу деловых отношений, отраженную в исследовательском материале, так и актуальность событий, представляемых в этом виде прессы.

Казалось бы, двусоставное предложение является самым прозрачным с точки зрения синтаксиса и семантики. Здесь присутствует: субъект действия (состояния) и предикат, характеризующий данный субъект. «Субъект предложения, по определению Г. А. Золотовой, синтаксически независимый субстанциальный компонент субъектно-предикатной структуры, обозначающий носителя предикативного признака»<sup>3</sup>. Данное определение позволяет объединить подлежащее (единицу «синтаксической структуры») и субъект (единицу «семантической структуры»).

Следуя этому положению, мы рассмотрели субъект с точки зрения его принадлежности семантической группе и, в результате, **по ти-**

**пу именного референта** оказалось возможным выделить следующие разновидности субъектов заголовков текстов деловой прессы.

### 1. Родовая именная группа.

Референтом данной группы является «неиндивидуализированный эталонный представитель множества сущностей, составляющих экстенционал соответствующего именного выражения»<sup>4</sup>. В данной разновидности можно выделить две подгруппы:

**1.1. Представители стран (городов):** американцы, украинцы, русские, жители Твери, чехи.

**1.2. Представители социальных групп:** менеджеры, петербургские «силовики», вдовы моряков, страховщики, фиктивные вкладчики, армейцы, автодилеры и т. д.

### 2. Индивидуализированный референт.

К данному типу референта могут быть отнесены конкретные личности, компании, страны, органы власти и политические организации. Обозначение конкретных личностей в позиции субъекта в описываемом типе не вызывает сомнений, чего нельзя однозначно утверждать о компаниях, странах, органах власти и политических организациях. Однако мы рассматриваем их как конкретных представителей из множества соответствующих субъектов, а не в качестве собирательных существительных. Например, «Газпром» — одна из влиятельнейших российских компаний, а не название людей, которые в ней работают. В анализируемых заголовках данный тип субъектов характеризовался активными предикатами (например, «Газпром» пришел на «Азот» (Ведомости — далее Вед., 10.10.2006), «Сибирь» летит в Пермь (Вед., 10.10.2006), ЦБ отозвал временную администрацию из банка «Петровка» (Коммерсантъ — далее К, 26.10.2006), «Атомстройэкспорт» доплатит за китайский атом (К., 26.10.2006), «Талосто» реконструирует хладокомбинат (К., 26.10.2006), Мегафон подал заявку на WIMAX (К., 26.10.2006), КНДР мобилизует войска (Московские новости — далее МН., 21–27.07.2006). Активный предикат обуславливает восприятие названий организаций, стран, органов власти и политических организаций как отдельно действующих лиц.

Таким образом, в данной разновидности мы выделяем пять подтипов:

**2.1. Конкретные личности:** Мороз, Чубайс, Фрадков, Саакашвили, Лукашенко, Владимир Путин, С.Миронов и т. д.

**2.2. Компании:** *Rexat*, «Альтернатива синицы», «Сухой», ВБД, «Газпром», «Сибирь», «Булава».

**2.3. Страны (города):** Венесуэла, КНДР, Латвия, Россия, Украина, Эквадор, Голливуд, Америка, Грузия, Армения, Казань, Петербург.

**2.4. Органы власти:** правительство, госдума, столичные власти, минрегион, прокуратура Чечни, милиция, арбитражный суд, МИД.

**2.5. Политические и общественные организации:** ООН, общественная палата, оппозиция, антирейдерская комиссия.

### 3. Именные группы с пропозитивным значением

Референтами данной группы являются номинации процесса, действия: *расследование, шоу, вербовка, шопинг, выбор, жалоба*.

Выделенные разновидности субъектов определяют тематику современной деловой прессы, поименовывая актуальные для политико-экономических процессов элементы внеязыковой действительности и создавая тем самым определенную картину современного делового мира.

Однако синтаксические роли и ситуацию определяет предикат. Как отмечает И. М. Кобозева, «предикат является главным, определяющим элементом в структуре пропозиции постольку, поскольку ситуация определяется не объектами, которые в ней участвуют, а теми отношениями, в которых они находятся»<sup>5</sup>.

В научной литературе принимаются различные основания для классификации предикатов: по количеству аргументов (одноместные, двухместные и т. д.); по способу заполнения валентностей (существуют предикаты, аргументами которых могут быть только термы, и существуют предикаты, аргументами которых являются другие предикаты); по типу связи обозначаемой ситуации с осью времени; по степени контролируемости / неконтролируемости ситуации со стороны субъекта и т. д.

В своем исследовании мы провели классификацию содержания предложения (в функции заголовка) в соотношении с референтными ему ситуациями.

Оказалось возможным выделить следующие ситуации, определяемые предикатом:

#### 1. Ситуации состояния (свойства) субъекта.

**1.1. С модальным значением желания, ожидания, надежды:** *Госдума хочет повысить в звании офицеров запаса* (К., 26.10.2006); *Латвия не хочет парадов меньшинств* (МН., 21–27. 07. 2006); *Россия может построить АЭС в Египте* (Известия — далее Изв., 3–5.11.2006); *Эквадор может поправеть* (К., 26.10.2006).

**1.2. Со значением согласия / несогласия:** *Автодилеры отказываются платить НДС* (К., 26.10.2006); *PWC не согласна с претензиями МВД и Генпрокуратуры* (К., 13.03.2007); *Ирак отказался нести знамя Саддама* (Изв., 24.01.2008).

**1.3. Со значением готовности к чему-либо или возможности какого-либо действия:** *Россия готовится к выходу из ВТО* (К., 26.10.2006); *Путин готов принять бюджет на три года вперед* (Изв., 14.11.2006); *Южная Корея готовится поменять президента* (К., 28.11.2007); *Стабфонд к разделу готов* (Изв., 24.01.2008).

**1.4. Ситуации оценочного или эмоционального состояния субъекта:** *Мороз против самовыдвиженцев* (Вед., 9.01.2008); *Украинцы против новых выборов* (МН., 21–27. 07. 2006); *Демократы против нефти* (Вед., 10.10.2006); *Правительство испугалось водителей* (К., 26.10.2006).

**1.5. Ситуации изменения состояния (качества) субъекта:**

– **будущие изменения:** *Все подорожает* (Вед., 9.01.2008); *Венесуэла станет новой Кубой* (МН., 21–27. 07. 2006); *Лукашенко станет мэром* (МН., 21–27. 07. 2006); *ВБД станет проще* (Вед., 10.10.2006);

– **свершившиеся изменения:** *В Фарнборо решила судьба «Клипера»* (МН., 21–27.07.2006); *«Альтернатива синицы» стала проще* (Вед., 10.10.2006); *Петербургские «силовики» пошли на повышение* (СПб Ведомости, 16.11.2006); *Менеджеры «дотопали» до высоких доходов* (МН., 21–27. 07. 2006); *«Булава» вновь упала* (К., 26.10.2006).

## 2. Ситуации деятельности субъекта.

**2.1. Процесс деятельности субъекта:** *Чубайс ищет покупателей* (Вед., 9.01.2008); *Фонды едут к дилерам* (Вед., 9.01.2008); *Голливуд выбирает DVD — формат Blu-ray* (Вед., 9.01.2008); *КНДР мобилизует войска* (МН., 21–27. 07. 2006); *Саакашвили едет торговаться* (МН., 21–27. 07. 2006).

### 2.2. Результат деятельности субъекта:

– **свершившийся факт:** *Синод назвал новых святых* (МН, 21–27. 07. 2006); *Минприроды придержало «Сахалин — 2»* (К., 26.10.2006); *ФБР провалила московскую явку* (К., 13.03.2007); *«Агрика» поделила мясо на четверых* (К., 28.11.2007); *Прибыль «Лукойла» подросла* (Вед., 24.01.2208); *Ковыкта подорожала* (Вед., 24.01.2208);

– **ожидаемый результат:** *«Газпром» переплатит за туркменский газ* (К., 28.11.2007); *Роскультура покажет кино* (Вед., 10.10.2006); *Погода поможет России* (Вед., 10.10.2006).

**3. Ситуации сравнения субъекта:** *«Сухой» дороже «Иркутта»* (Вед., 10.10.2006); *«Абрамцево» будет больше «Меги»* (Вед., 28.11.2007).

**4. Ситуации классификации субъекта:** *Кровь людская не водица* (МН., 21–27. 07. 2006); *Закон — Тайга* (Вед., 10.10.2006); *Мы — нация волонтеров* (МН., 21–27. 07. 2006); *Шопинг — новая психологическая зависимость* (Новая газета, 26.11.2006).

Каждая ситуация характеризуется определенным типом субъекта. Так в ситуации состояния практически в равном соотношении превалирует использование родовых групп и индивидуальных референтов. В ситуации изменения состояния к этим субъектам, правда в меньшем количестве, присоединяется и именные группы с пропозитивным значением. Существенно отличается ситуация деятельности субъекта, в которой индивидуальный референт вытесняет все другие типы субъектов.

Такой анализ субъектов и предикатов, употребленных в заголовках статей деловой ориентации, позволяет нам выявить актуальные явления внеязыковой действительности, которые представляют современную картину делового мира, а также определить ситуации, характерные для основных типов субъектов.

Выявленные особенности семантических структур этих ситуаций (вынесенных в заголовок) ориентируют наше дальнейшее исследование на анализ смысловой структуры текста (в рамках предложенной классификации), которая по предварительным данным оказывается изоморфной смыслу заголовка. В случае подтверждения высказываемой гипотезы заголовок может оказаться ключом для начала конструирования смысловой структуры текста и важной составляющей восприятия и передачи смысла текста, принадлежащего информационным речевым жанрам.

### Примечания

<sup>1</sup> Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 2006.

<sup>2</sup> Виноградов В. В. Русский язык. М., 1947.

<sup>3</sup> Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 2006. С. 133

<sup>4</sup> Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. М., 2004. С. 236.

<sup>5</sup> Там же. С. 220.



Лыпкань Татьяна Витальевна  
Санкт-Петербургский государственный университет

### ПРОГНОЗ АКЦЕНТУАЦИОННЫХ НАРУШЕНИЙ В РУССКОЙ РЕЧИ КИТАЙЦЕВ

В последнее время резко возросло число китайских студентов, которые получают образование в российских вузах. При обучении китайских студентов русскому языку возникают серьезные проблемы, связанные с фонетическим оформлением русской речи. При этом соблюдение норм ударения является одним из важнейших требований государственного стандарта по русскому языку как иностранному к устной речи на русском языке.

Русский и китайский языки принадлежат к разным языковым группам. Этим во многом обусловлены трудности, возникающие у китайцев при овладении фонетической системой русского языка, в частности, просодическими средствами, к которым относится словесное ударение.

Формирование у китайских студентов механизмов, обеспечивающих их речевую деятельность на русском языке, происходит в условиях действия межъязыковой интерференции<sup>1</sup>. Действие интерференции приводит к нарушениям реализации системы изучаемого языка в речи иностранных учащихся, что затрудняет его использование как средства общения и дает основание считать отличительной чертой интерференции, прежде всего, отрицательный результат ее действия.

Как известно, лингвистический прогноз возможных нарушений — это первый шаг на пути предсказания явлений фонетической интерференции. Построение модели — прогноза такого рода нарушений возможно на основе сопоставления просодических систем

двух языков. С учетом сравнения акцентно-ритмической структуры слога, слова, функций, природы, места ударения, сопоставительный анализ двух систем может быть использован при обучении китайцев русскому произношению, в частности, акцентно — ритмическому оформлению русских слов.

#### *Фонетические особенности слога в русском и в китайском языках*

Как известно, русский язык является фонемным. Это означает, что минимальная фонотическая единица в нем — фонема, а производительная — слог; а китайский язык — слоговой, хотя существуют разные точки зрения по данному вопросу. Мы же принимаем здесь точку зрения Н. А. Спешнева, В. Б. Касевича, которые считают, что тонированный слог, или так называемая «силлабема»<sup>2</sup> или «слого-фонема», является минимальной фонетической единицей. Звуки в китайском слоге располагаются по строгим правилам. В слоге невозможно сочетание согласных, зато возможно сочетание гласных, которое в китайском языке дает дифтонг, например, [aɪ], [aʊ], [oɪ], или трифтонг, например, [iɑʊ], [iəʊ], [jɛɪ]. Не все звуки китайского языка могут сочетаться друг с другом. Например, [b, p, m, f] не могут сочетаться с [y]<sup>3</sup>. Слог допускает ограничения позиции не только гласных, но и согласных. Что касается русского слога, то в нем гласный может находиться на любом месте по сравнению с позициями согласного, а также возможны разнообразные сочетания согласных<sup>4</sup>. Кроме того, китайский тонированный слог часто совпадает с морфемой, а русский слог не связан с морфемой (табл. 1).

#### *Фонетические особенности тона в китайском языке*

В китайском языке слог может оформляться одним из четырех тонов: высоким ровным, восходящим, нисходяще-восходящим и нисходящим. Необходимо отметить, что, как правило, один и тот же слог может быть носителем не всех тонов, т. е. не все слоги в китайском языке могут произноситься во всех тонах.

Каждый тон китайского языка обладает совокупностью различных акустических признаков, «таких, как регистр, частотный диапазон, распределение интенсивности внутри финали»<sup>5</sup>.

Таблица 1.

Сравнение особенностей слогов в русском и в китайском языках.

Слог	
Русский язык	Китайский язык
1. Минимальная произносительная единица языка.	1. Минимальная фонологическая и произносительная единица языка.
2. Структура слога в русском языке: v, vs, cv, cvs, csv, cvss, cscv, cscvs и т. д. Например, <i>а, из, по, сон, вне, даст, брак, спросить, прятать</i> .	2. Структура слога в китайском языке: <div style="text-align: center;">             слог              ┌───┬───┐              инициаль    финаль              └───┬───┘              медиаль    субфиналь              └───┬───┘              централь    терминаль           </div> Возможные слоговые структуры в китайском языке: v, d, t, cv, cd, ct. Например, <i>а, ia, iao, ba, jia, piao</i> .
3. Нет непосредственной связи с морфологическим членением слова.	3. Слог равен морфеме.
4. Может стать носителем ударения.	4. Любой слог характеризуется тоном.

**Примечание.** «v» — любой гласный, «с» — согласный, «d» — любой дифтонг, «t» — любой трифтонг.

Тон в китайском языке выполняет смысловозначительную функцию. Это признак слога, вернее, финали.

В русском языке повышение или понижение высоты тона одного или нескольких слогов является одним из способов выражения интонации утверждения, вопроса, а также различных эмоциональных значений и состояний. При повышении тона или понижении тона в предложении его семантика не изменяется.

#### Фонетические особенности слова в русском и в китайском языках

Но слово в этих языках имеет различные характеристики (табл. 2).

Китайскому и русскому языку характерны различные структуры слов, обладающие своими фонетическими особенностями. И китайское слово, и русское слово имеют ударение, но природа и место ударения разное (см. ниже). Определение границы слова и словосо-

Таблица 2.

Фонетические особенности слова в русском и в китайском языках.

Слово	
Русский язык	Китайский язык
1. Основные акцентно-ритмические модели слов — двусложные–пятисложные слова, значительно реже встречаются шестисложные и семисложные слова. Основные акцентно-ритмические модели русских слов: двусложные: <i>сáхар, рекá</i> ; трехсложные: <i>мóлодость, подáрок, выхóдить</i> ; четырехсложные: <i>бу́лочная, внимáтельно, архитéктор, пенсиоnéр</i> ; пятисложные: <i>вылúпливаться, филолóгия, аспирантúра, милиционер</i> ; Встречающиеся реже шестисложные: <i>абстрагíроваться, аккомпани́ровать, автоблокирóвка</i> ; и семисложные модели русских слов: <i>автоматизи́ровать, восьмидесятилéтний</i> .	1. Основные модели китайских слов: двусложные слова с сильным ударением на первом слоге, и второй — безударный: <i>huo<sup>2</sup>dong<sup>0</sup></i> ; двусложные слова с сильным ударением на первом слоге, и второй — слабоударный: <i>ling<sup>2</sup>dao<sup>4</sup></i> ; сочетанием слабоударного и сильноударного: <i>fen<sup>2</sup>bi<sup>3</sup></i> ; сочетание равноударных слогов: <i>da<sup>4</sup>ye<sup>2</sup></i> .
2. Слова образуются путем аффиксации и сложением слов. Слова и словосочетания отличаются друг от друга.	2. Слова образуются путем сложения слогов. Слова и словосочетания графически трудно отличить.

четания в китайском языке является спорным вопросом, так как китайское слово образуется путем сложения слогов, полученные слова похожи на словосочетание и имеют с ними сходство. По мнению Бинь Синь<sup>6</sup> возможны три критерия различения слова, морфемы и словосочетания. 1. Китайское слово может употребляться самостоятельно. Слог, морфема и слово в китайском языке может быть одно и то же. Этот критерий может разграничить слово и морфему. Например, 三 (*три*). Это слово состоит из одного слога 2. Если слово состоит из двух слогов, двух морфем, то между ними нельзя добавить еще слог, морфему, слово или же сочетание слов. Например, мы не можем вставить еще один элемент в слово 电灯 (*светильник*), которое состоит из слов 电 (*электричество*) и 灯 (*лампа*), т.е. между 电

(электричество) и 灯 (лампа), которые являются первой и второй частью слова 电灯 (светильник), невозможно вставить другую морфему или другое слово. Таким образом, эти лексические единицы являются словами, а не сочетаниями слов. То же самое касается и слова 电影 (кинофильм). 3. Между составляющими элементами слова (слогами или морфемами) нет грамматических отношений, между составляющими элементами словосочетания существуют различные грамматические отношения. Например, между элементами слов 电灯 (светильник) и 电影 (кинофильм) нет никаких отношений. Так что можно сказать, что они представляют собой слова, а не словосочетания. Например, 人民公社 (народная коммуна) и 无机化学 (неорганическая химия), 书桌 (книжный стол) между элементами этих сло-

Таблица 3.

Фонетические особенности словесного ударения в русском и в китайском языках.

Словесное ударение		
	Русский язык	Китайский язык
Функции	1. Кульминативная функция. 2. Словоразличительная функция. 3. Разграничительная функция.	1. Кульминативная функция. 2. Различительная функция. 3. Разграничительная функция.
Природа	Ведущими компонентами являются <i>длительность</i> и <i>качество</i> ударного гласного.	Ведущим и постоянным компонентом является <i>длительность</i> , но <i>интенсивность</i> может компенсировать ее, при этом <i>интенсивность</i> выступает только как <i>второстепенное</i> средство.
Место ударения	1. Разноместное или свободное, то есть ударение может падать на любой слог слова. 2. Подвижное, при образовании грамматических форм слова ударение перемещается с одного слога на другой. 3. Наличие слов с побочным ударением.	1. Разноместное или свободное, то есть ударение может падать на любой слог слова. 2. Неподвижное. В китайском языке нет изменения грамматических форм слова, так что ударение всегда остается на одном и том же слоге слова. 3. Отсутствие слов с побочным ударением.

восочетаний существуют адъективные отношения, таким образом, эти примеры являются сочетаниями двух слов, так как между ними существуют грамматические отношения.

Напротив, русское слово имеет свою самостоятельную форму, определение границы слов и их отличие от словосочетаний не является грамматической проблемой в русском языке.

#### Фонетические особенности словесного ударения в русском и в китайском языках

В китайском языке существует ударение в двусложных словах с «легким» тоном, это признают Н. А. Спешнев, И. Н. Гальцев, Т. П. Задоев, М. К. Румянцев, Цао Цзяньфэнь, Линь Маоцань, С. В. Кодзасов, О. Ф. Кривнова, другие ученые считают, что его нет (М. И. Матусевич, Гао Минкай, Ши Аньши, И. М. Логинова, Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкая, М. В. Гордина, Ю. С. Маслов, Шень Цзюнь)<sup>7</sup>. Здесь принята точка зрения Н. А. Спешневой и Т. П. Задоева. Таким образом, можно произвести сопоставление китайского и русского словесного ударения (табл. 3).

Итак, китайское и русское ударение выполняет одни и те же функции, но природа и место ударения различны.

#### Прогноз возможных ошибок

На основе сопоставительного анализа особенностей слога, тона, слова и ударения в китайском и русском языках можно выделить возможные акцентуационно-ритмические нарушения с указанием причин их возникновения в русской речи китайских учащихся.

1. Свободная русская слоговая система и строгая китайская взаимодействуют, в результате чего в русской речи китайцев появляются нарушения слоговой структуры русских слов в виде вставки гласных при реализации сочетаний русских согласных, которые не типичны для китайского языка, т.е. в этом случае можно говорить о плюс-сегментации. Она может иметь место, как при восприятии, так и при воспроизведении русских слов.

2. Тональная система китайского языка провоцирует появление нарушений. Четыре тона китайского языка могут использовать-

ся при восприятии и реализации русского количественно-качественного ударения в словах, так как для китайцев сложно реализовать главные компоненты русского ударения: длительность и качество его ударного гласного.

3. Наиболее типичные акцентно-ритмические модели русского слова двух/пятисложные. Наиболее частотной структурой в китайском языке является двусложное слово. Таким образом, русские слова могут восприниматься или реализовываться с выпадением элементов слова: либо звуков, либо слогов, т.е. в этом случае может наблюдаться минус-сегментация. Кроме того, место ударения в этих словах будет меняться, что приводит к нарушениям акцентно-ритмической структуры русских слов.

4. Качество гласных в ударной/безударной позиции тоже является одной из особенностей русских слов. Редукция безударных гласных не свойственна китайскому языку. При реализации китайских слов с различными степенями ударности основное свойство ударного слога представляет собой отчетливость тона. Вследствие этого китайцы могут не различать на слух и неправильно воспроизводить русские гласные в ударной/безударной позиции.

5. Так как русское ударение является свободным и подвижным, выбор места ударения при восприятии и реализации русских слов будет представлять определенную трудность для китайцев, так как ударение в их родном языке свободное, но неподвижное, оно всегда падает на один слог в слове, потому что у слова не существует грамматических форм.

6. При восприятии и воспроизведении русских слов, содержащих побочное ударение, ритмическая структура русского слова может нарушаться китайцами, так как побочное ударение не свойственно словам в китайском языке. При этом нарушения могут быть трех видов: а) восприятие и воспроизведение слова без побочного ударения, то есть с одним ударением; б) восприятие и воспроизведение слова с побочным ударением как равноударного слова; в) добавление лишнего ударения (особенно в многосложных словах) при отсутствии побочного ударения.

## Примечания

- <sup>1</sup> Любимова Н. А. Психолингвистический аспект формирования звуковой системы неродного языка в условиях обучения // Фонетический аспект общения на неродном языке: Коллективная монография / Науч. ред. Н. А. Любимова. СПб., 2006. С. 7.
- <sup>2</sup> Касевич В. Б. Труды по языкознанию: В 2 т. Т. 1. / Под ред. Ю. А. Клейнера. СПб., 2006. С. 115.
- <sup>3</sup> Спеишев Н. А. Введение в китайский язык. СПб., 2003.
- <sup>4</sup> Бондарко Л. В. Фонетика современного русского языка. СПб., 1998.
- <sup>5</sup> Спеишев Н. А. Введение в китайский язык. СПб., 2003. С. 20.
- <sup>6</sup> Подробнее об этом см.: *Бинь Синь*. Восприятие и воспроизведение акцентно-ритмической структуры русских слов китайскими учащимися: Магистр. дис. СПбГУ, 2006.
- <sup>7</sup> Подробнее см.: *Гальцев И. Н.* Введение в изучение китайского языка. М., 1962; *Задоенко Т. П.* Фонетическая природа словесного ударения в современном китайском языке // Материалы коллоквиума по экспериментальной фонетике и психологии речи. М., 1966; *Румянцев М. К.* Тон и интонация в современном китайском языке. М., 1972; *Спеишев Н. А.* Акустическая природа словесного ударения в современном китайском языке // Вопросы китайского языковедения. Л., 1958; 曹剑芬 普通话语音的环境变化与双音子和三音子结构. 语言文字应用, 1996; 林茂灿 普通话两音节间F0过渡及其感知. 中国社会科学, 1996; *Кодзасов С. В., Кривнова О. Ф.* Общая фонетика. М., 2001; *Матусевич М. И.* Введение в общую фонетику. М., 1959; *Логина И. М.* Слоговой акцент и его особенности в языке бамбилеке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1983; *Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А., Гордина М. В.* Основы общей фонетики. Л., 1991. *Маслов Ю. С.* Введение в языкознание. М., 1975.

Любимова Нина Александровна  
 Санкт-петербургский государственный университет  
 Айммонгкхон Бонгкот  
 Таиланд

### ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ РУССКИХ ЗВУКОВ ТАЙЦАМИ ПРИ ИМИТАЦИИ И ЧТЕНИИ ВСЛУХ

Изучение тайско-русской фонетической интерференции располагает лишь самыми первыми сведениями о ее качественном и количественном характере<sup>1</sup>. Однако исследования в этой области представляют несомненный интерес для контрастивистики — науки, задачей которой, по мнению В. Б. Касевича, является «исследование закономерностей языковой интерференции и способов ее преодоления», которая «призвана предсказать, каким образом будет реализовываться» влияние ранее изученных языков на вновь изучаемый, «какого типа ошибки оно вызовет, а также предложить лингвистически обоснованную методику корректирования ошибок...»<sup>2</sup>.

При овладении тайцами фонетикой русского языка имеют место нарушения как его сегментных, так и супraseгментных звуковых средств в процессе восприятия и продуцирования речи, что обусловлено ситуацией контакта слогового тайского и фонемного русского языков<sup>3</sup>. В настоящей статье обсуждаются результаты, полученные в ходе изучения проявлений тайско-русской сегментной интерференции.

Материалом послужили 200 русских слов, записанных на цифровом диктофоне Panasonic RR-US395 в исполнении диктора — жительницы Санкт-Петербурга, владеющей литературной нормой произношения. Русские гласные и согласные исследовались в позиции СГ и СГС, находясь в составе односложных (163), а также двухсложных (21), трехсложных (2) и искусственных слогов (10).

Информантами выступили пять тайских студенток, начинающих изучать русский язык на первом курсе факультета Liberal Art в университете Тхаммасат города Бонгкок. Их возраст от 18 до 20 лет. Знание русского языка соответствовало элементарному уровню. Первый иностранный язык всех студенток — английский. Двое из них знали и другие языки: одна свободно владела китайским языком, другая же являлась носителем северного диалекта *Кам Мыанг*.

Эксперимент проводился в Таиланде и состоял из двух опытов. Цель первого опыта — выяснить, как тайцы воспроизводят звуки русского языка, опираясь на фонетическую информацию при имитации, когда результат определяется как сенсорным, так и моторным уровнем речевых операций. Принималось во внимание, что в условиях действия интерференции взаимодействие слуховых и произносительных навыков нарушено, и человек может слышать одно, а произносить другое<sup>4</sup>. Согласно инструкции испытуемые слушали и повторяли услышанное в паузы за диктором. Материал предъявлялся в случайном порядке в виде звучащего списка.

Вследствие непростого характера взаимодействия сенсорного и моторного уровней обработки речевого сигнала имитация обычно сочетается с другими методами исследования восприятия речи, что и имело место в данном эксперименте. Поэтому цель второго опыта состояла в выяснении уровня сформированности фонемо-буквенных соответствий при декодировании графического сигнала в звуковой в момент чтения того же материала вслух, который предъявлялся также в случайном порядке, но в виде печатного списка. Предполагалось, что в этом случае может проявиться действие фонетико-графической интерференции. В обоих опытах ответы испытуемых фиксировались на цифровом диктофоне. В результате слухового фонетического, а также аудиторского анализа записей, полученных при имитации и чтении вслух, были выявлены нарушения, затрагивающие как дифференциальные, так и интегральные признаки русских фонем. Аудиторами выступили 10 преподавателей русского языка как иностранного, никогда ранее не обучавшие тайцев.

*Воспроизведение русских звуков при имитации*

Аллофоны русских гласных фонем были представлены преимущественно звуками родного языка. Исключение составляет аллофон фонемы /a/ в позиции между твердыми согласными, который был реализован в 80% случаев как гласный заднего ряда нижнего подъема, что соответствует норме его реализации в русском языке. Наиболее часто нарушались признаки дифтонгоидности (65%), а также ряда гласных (30%). Кроме того, имели место нарушения, связанные с реализацией гласных по подъему (12%). Аллофоны русских гласных в соседстве с мягкими согласными были представлены дифтонгами [ia], [ie], [io] и недифтонгоидными гласными тайского языка [e], [æ], [o], [u], что свидетельствует о нарушении аллофонического варьирования русских гласных. Основная тенденция проявления интерференции в данном случае связана именно с аллофоническим варьированием гласных, которое в отдельных случаях приводило к смешению таких фонем, как /a/ — /e/, /i/ — /ы/<sup>5</sup>. См. табл. 1.

Воспроизведение согласных фонем в основном было представлено звуками тайского языка и лишь в отдельных случаях отмечены звуки английского языка. Характер реализаций во многом определялся фонетической позицией согласных (абсолютное начало или абсолютный конец). Наибольшее число нарушений связано с воспроизведением щелевых шипящих, аффрикат и всех мягких согласных. Перцептивно слабой оказалась позиция конца слова. Чаще всего имело место нарушение признака твердости — мягкости, а также активного органа, хотя частота неправильных реализаций варьируется в зависимости от группы согласных. Сравнительные данные приведены на рис. 1 и 2.

Так, в случае шумных губных число нарушений твердости-мягкости в начале слова составило 24%, нарушения, характеризующие согласные по активному органу — 20,5%. Реже нарушалось различие согласных по глухости-звонкости и способу образования. Напротив, в конце слова чаще всего отмечались неправильные реализации согласных по активному органу (26%), несколько реже

Таблица 1.  
Реализация русских гласных при имитации (%).

Фонемы	Позиции и аллофоны	Реализации														
		а	ia	i	е	ie	æ	u	iu	o	ш	io	х	отказ		
а	СГС а	88					4							8		
	СГС' а <sup>i</sup>	44			16		40									
	С'ГС а	20	44		20		16									
	С'ГС' а <sup>iæ</sup>		68		8	4	16							4		
е	СГС е				8		60								32	
	СГС' е <sup>i</sup>				100											
	С'ГС е		4	8	84	4										
	С'ГС' е <sup>i</sup>			28	68	4										
	С'ГС е			100												
i	С'ГС' i			100												
	С'ГС i			100												
ы	СГС ы			4									92		4	
	СГС' ы <sup>i</sup>			8									92			
o	СГС' o												100			
	СГС' o <sup>i</sup>												96			
	С'ГС o												80			
u	С'ГС' u <sup>æ</sup>											20				
	СГС u										100					
	СГС' u <sup>i</sup>										100					
	С'ГС u										100					
	С'ГС' u <sup>i</sup>										85	15				

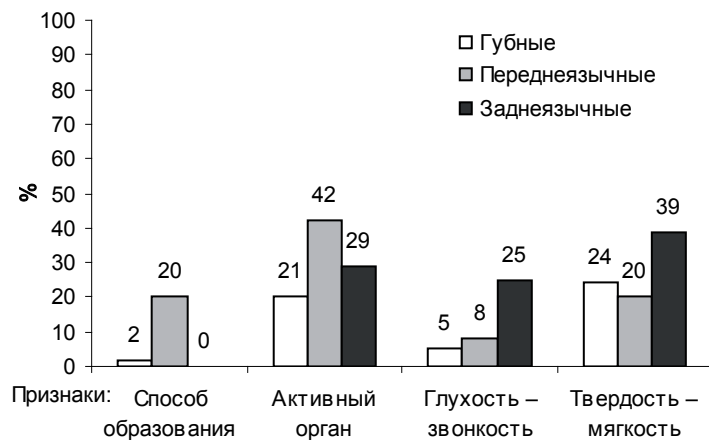


Рис. 1. Частота нарушений фонетических признаков шумных согласных в начале слова при имитации.

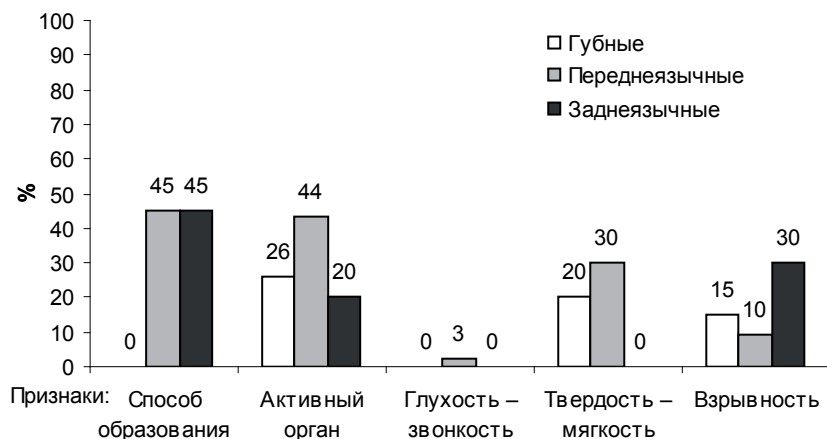


Рис. 2. Частота нарушений фонетических признаков шумных согласных в конце слова при имитации.

по твердости — мягкости (20%), еще реже были представлены реализации имплозивных согласных (15%).

На месте шумных переднеязычных согласных, как в начале, так и в конце слова, качественно и количественно нарушения выражены ярче: по активному органу (42% и 43% соответственно), по способу образования (20% и 21% соответственно) и по твердости — мягкос-

ти (20% и 30% соответственно). Нарушение глухости — звонкости, а также взрывности колеблется в пределах 2,5–9,5%.

В случае заднеязычных согласных в позиции начала слова нарушался признак твердости — мягкости (39%), глухости — звонкости (25%), а также активного органа (29%), в то время как в конце слова тайцы чаще неправильно реализовали способ образования (45%). В этой позиции в 30% случаев воспроизводились имплозивные согласные, не только разрешенные, но и запрещенные (20%) дистрибуцией тайских согласных

При воспроизведении сонантов чаще нарушался релевантный признак мягкости, как в начале слова (21,5%), так и в конце (31,5%), особенно при воспроизведении мягких носовых. В позиции конца слова, кроме того, нарушались такие признаки, как способ образования (плавные сонанты), активный орган (плавные и носовые).

#### Воспроизведение русских звуков при чтении вслух

При чтении вслух воспроизводились гласные звуки не только тайского, но также и английского языка (например, [æ]), за исключением аллофонов фонемы /a/ в позиции между твердыми согласными. Стремление испытуемых соотнести букву и звук чаще всего приводило к реализации тайских дифтонгов на месте букв я, е, ё, ю. Во всех проанализированных случаях прослеживается действие фонетико-графической интерференции, обусловленное сходством начертаний некоторых букв в английском (которым испытуемые владели в устной и письменной форме) и русском языках, а также недостаточно сформированной у тайских учащихся системы фонемо-буквенных соответствий и правил чтения на русском языке. Наиболее частым при чтении, как и при имитации, оказалось нарушение дифтонгоидности гласных в сочетании с мягкими согласными (рис. 3).

Воспроизведение гласных при имитации и чтении вслух обнаруживает сходство нарушений таких признаков, как ряд, подъем, а также дифтонгоидность гласных в соседстве с мягкими согласными. И в том, и в другом случае в наибольшей степени нарушалась дифтонгоидность гласных. При имитации ряд гласных нарушался чаще, чем при чтении (рис. 4).

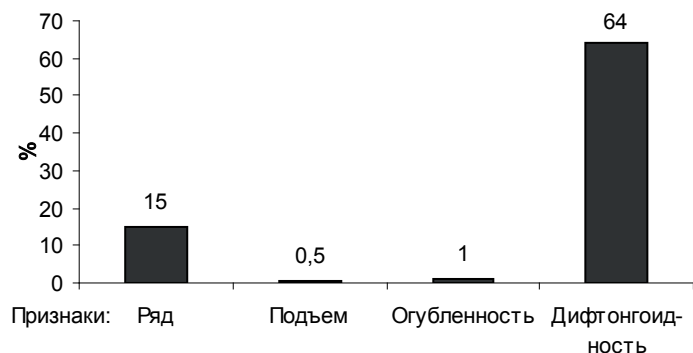


Рис. 3. Частота нарушений признаков гласных при чтении.

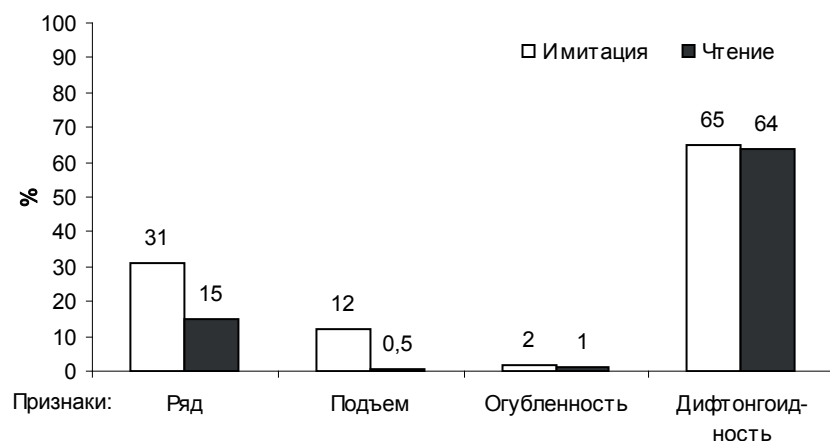


Рис. 4. Сравнение частоты нарушений признаков гласных по результатам двух опытов.

Что касается согласных, то большинстве случаев на месте русских букв также были реализованы, как правило, согласные тайского языка (например, на месте *х* — [h], но также имело место произнесение английских (например, на месте *г*, *л*, *р* — [R]) и русских звуков. Ошибки тайцев свидетельствуют о проявлении фонетико-графической интерференции. Так, буква *р* интерпретировалась как губно-губной невокализированный [p], буква *г* — как дрожащий сонант [r]. Однако «экзотичность» букв, не имеющих графического аналога в английском языке, очевидно, не препятствовала формированию фонемо-буквенных соответствий, поскольку в подобных

случаях графема интерпретировалась в соответствии со сходным звуком тайского, а не английского языка, что не разрушало фонетического облика слова (слога). Так, на месте букв *ш*, *ж*, *щ* и *ч* в подавляющем большинстве случаев воспроизводился среднеязычный щелевой тайского языка [ʃ], а на месте буквы *ц* — переднеязычный щелевой [s]. Буквы, соответствующие мягким согласным, воспроизводились как слабо палатализованные и непалатализованные согласные тайского языка. Слабая палатализация согласных отмечена перед буквами *и* и *е*. В начале слова буквы, соответствующие разным группам согласных (губные, переднеязычные, заднеязычные) воспроизводились в разной степени адекватно. Кроме того, на характер воспроизведения согласных оказывал влияние общий графический облик слова.

Как и при имитации, качественный и количественный характер нарушений определялся в первую очередь позицией согласных в слове, а также их различием по активному органу. Кроме того, обнаруживаются различия в воспроизведении шумных согласных и сонантов.

*Шумные согласные.* При воспроизведении губных согласных, как в начале, так и в конце слова, признак активного органа чаще нарушался при имитации, напротив, признак мягкости чаще нарушался при чтении (рис. 5, 6).

При воспроизведении переднеязычных согласных при имитации чаще нарушались признаки способа образования и активного органа. Напротив, при чтении наибольшее число нарушений связано с признаками звонкости и мягкости (рис. 7, 8).

Нарушение признаков заднеязычных согласных также по-разному проявилось при имитации и чтении (рис. 9, 10) и особенно было связано с позицией согласного в слове. Так, в начале слова признак активного органа чаще нарушался при имитации, тогда как в конце слова и при имитации, и при чтении ошибочное воспроизведение колебалось почти в равных пределах: 20–28% соответственно.

Нарушение звонкости заднеязычных согласных имело место как в начале, так и в конце слова при чтении (в среднем 30%), однако при имитации оно было отмечено только в начале слова (25%). На-



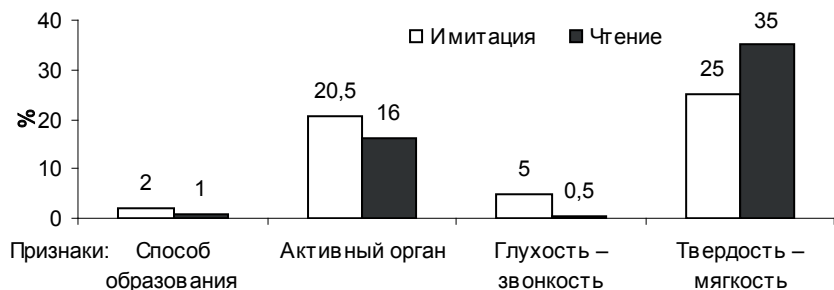


Рис. 5. Сравнение частоты нарушений признаков губных согласных в начале слова по результатам двух опытов.

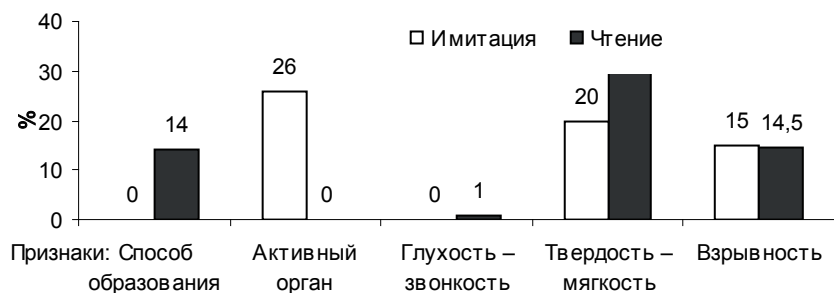


Рис. 6. Сравнение частоты нарушений признаков губных согласных в конце слова по результатам двух опытов.

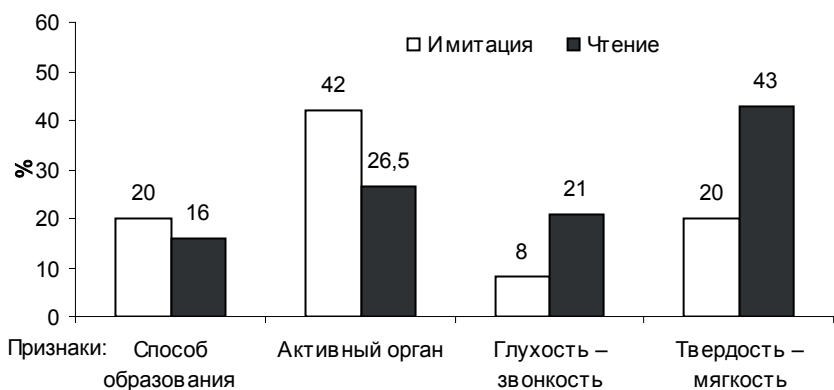


Рис. 7. Сравнение частоты нарушений признаков переднеязычных согласных в начале слова по результатам двух опытов.

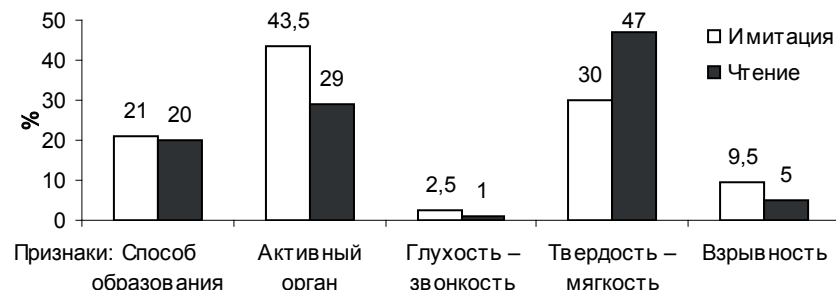


Рис. 8. Сравнение частоты нарушений признаков переднеязычных согласных в конце слова по результатам двух опытов.

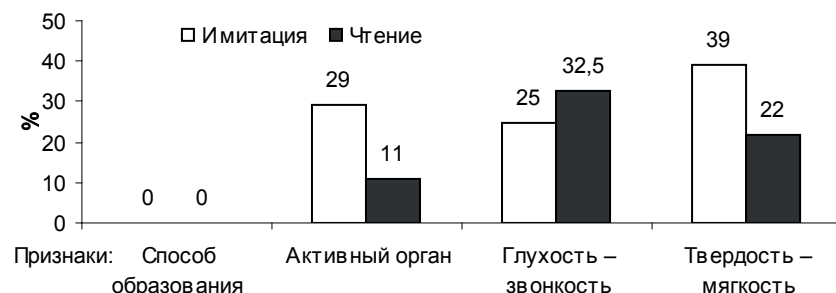


Рис. 9. Сравнение частоты нарушений признаков заднеязычных согласных в начале слова по результатам двух опытов.

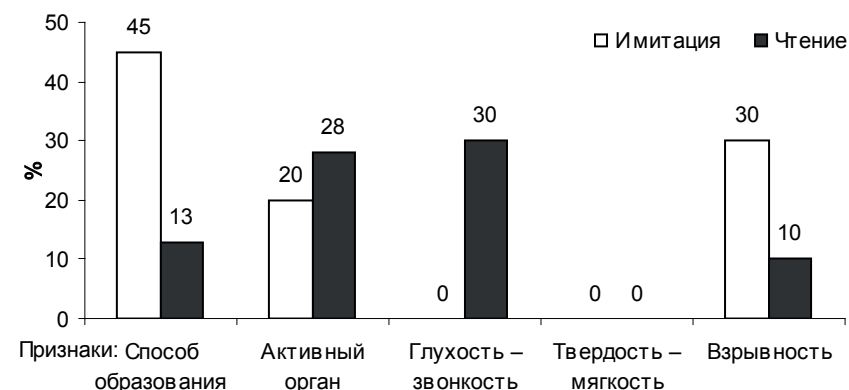


Рис. 10. Сравнение частоты нарушений признаков заднеязычных согласных в конце слова по результатам двух опытов.

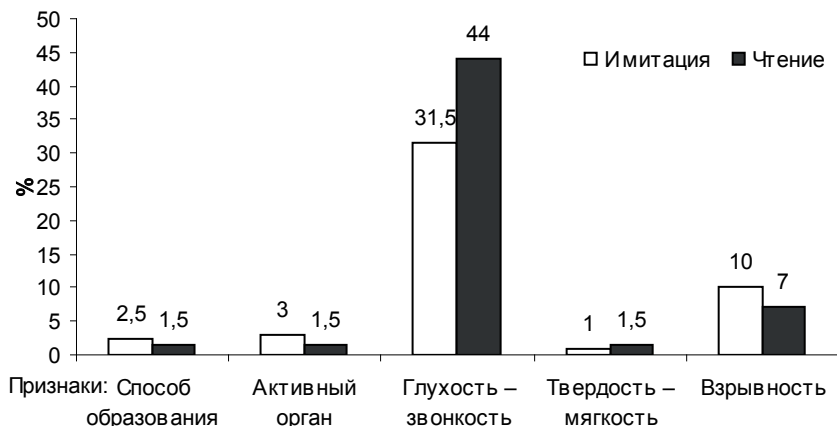


Рис. 11. Сравнение частоты нарушений признаков сонантов в конце слова по результатам двух опытов.

рушение мягкости у этой группы согласных отмечено только в начале слова, при том в большей степени при имитации. Взрывность заднеязычных нарушалась в конце слова только при имитации.

*Сонанты.* Иная картина наблюдается при воспроизведении сонантов с опорой на печатный список слов. В начале слова, по сравнению с имитацией, незначительно возросло количество нарушений признаков способа образования, активного органа, твердости-мягкости и шумности-сонорности незначительно варьируется, оставаясь в тех же пределах (например, нарушение твердости — мягкости 19% и 21% соответственно). Напротив, в конце слова (рис. 11) сократились нарушения признаков: способа образования, активного органа и консонантности. Число нарушений признака твердости-мягкости при чтении превышает число нарушений того же признака при имитации на 13%. Нарушения признака взрывности при чтении снизились в 4 раза.

Полученные данные в ходе фонетического слухового и аудиоторского анализа воспроизведения гласных и согласных русского языка при имитации и чтении вслух подтверждают представление о межъязыковой фонетической интерференции как о скрытом взаимодействии в сознании индивида двух и более звуковых систем, используемых им при общении.

Характер проявления тайско-русской фонетической интерференции интерференции зависит, во-первых, от принадлежности звука к гласным или согласным; во-вторых, — от формы предъявления речевого стимула (слуховая или зрительная); в-третьих, — от фонетической позиции гласных и согласных в слове; в-четвертых, — от различия согласных по активному органу. Хуже воспроизводились переднеязычные смычные и щелевые. Меньше всего нарушений отмечено при воспроизведении сонантов.

При имитации и чтении вслух имели место не только звуки тайского, но и английского языка наряду с нормативными реализациями гласных и согласных русского языка. Отрицательный результат действия интерференции прежде всего был обусловлен слоговым строем тайского языка; отсутствием в нем соответствующих аналогов русским звукам; использованием сходных звуков английского языка.

Установлено, что качественные и количественные характеристики проявления интерференции зависят от формы предъявления речевого стимула (слуховая или зрительная). Поэтому нарушений воспроизведения гласных и согласных при имитации отмечено в целом больше, чем при чтении вслух. В последнем случае имело место проявление фонетико-графической интерференции, обусловленное сходством некоторых русских и английских графем.

Хотя так называемая первичная фонетическая система испытуемых-тайцев, образно говоря, была представлена не только официальным тайским языком Таиланда, но диалектами, распространенными на его территории, а также и английским, а в одном случае и китайский язык, однако на реализацию русских звуков в их речи оказало влияние в первую очередь специфика родного языка и лишь в незначительной степени английского. Это объясняется тем, что родной язык превалирует в речевой деятельности данной группы испытуемых, а также тем, что речь на английском языке тайцы оформляют, также используя звуки родного языка.

Полученные результаты и выводы могут представлять интерес и быть использованы в практике обучении тайцев русскому языку.

## Приложение 1. Гласные тайского языка

Подъем	Ряд					
	передний		центральный		задний	
	неогубл.	огубл.	неогубл.	огубл.	неогубл.	огубл.
верхний	i				ɯ	u
средний	e				ɤ	ɔ
нижний			a			

## Приложение 2. Согласные тайского языка

По способу образования	По активному органу				
	губные	переднеязычные	среднеязычные	заднеязычные	фарингальные
смычные	p p <sup>c</sup> b m	t t <sup>c</sup> d n	h	k k <sup>c</sup> ŋ	
щелевые	f w	s l	ʃ j		h
дрожачие		r			

## Примечания

<sup>1</sup> См.: Айммонгкхон Бонгкот. Учет специфики звукового строя тайского языка при обучении тайцев русскому произношению // Материалы докл. и сообщ. XI междунар. науч.-практ. конф. «Новые направления в изучении русского языка и методики его преподавания». СПб., 2005. С. 221–223; Она же. Фонетический прогноз нарушений в речи тайцев на русском языке // Материалы IX Российско-Американской науч.-практ. конф. СПб., 2006. С. 359–361; Она же. Сравнение фонетических характеристик звуков тайского и русского языков // XXXVI междунар. филологич. конф. Вып. 19. Русский язык как иностранный и методика его преподавания. СПб., 2007. С. 9–12; Она же. Проявление фонетической интерференции в речи тайцев на русском языке // XI конгресс МАПРЯЛ «Мир русского слова и русское слово в мире». Т. 6 (1). София, 2007. С. 3–5; Она же. Компоненты слога в тайском языке // Вестник СПбГУ. Серия 9. Вып. 4. Ч. 2. С. 205–208.

<sup>2</sup> Касевич В. Б. Труды по языкознанию. СПб., 2006. С. 377.

<sup>3</sup> Подробнее о специфике звукового строя тайского языка см.: Айммонгкхон Бонгкот. Тайско-русская фонетическая интерференция (сегментный уровень): Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2008.

<sup>4</sup> См.: Фонетический аспект общения на неродном языке: Коллективная монография / Науч. ред. Н. А. Любимова. СПб., 2006.

<sup>5</sup> Мы сознательно обозначаем здесь фонему заднего ряда высокого подъема символом *ɯ*, а не *ɨ* и даже не *ʉ*, дабы подчеркнуть специфику ее фонетических характеристик.

Рогожина Наталия Олеговна

Санкт-Петербургский государственный университет

### К ВОПРОСУ О ПРАГМАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКИХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Адекватное использование языковых средств при выражении собственных мыслей и понимании иноязычной речи по-прежнему является актуальной задачей методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

Однако особенности выражения некоторых значений (особенно в прагматическом аспекте) подчас остаются вне поля зрения методистов. Так, например, при успешно разработанном подходе к анализу многообразия средств выражения значений условия, цели, уступительных отношений, причины и следствия остается почти не рассматриваемым многообразие выражения значений временной отнесенности действия, модальности побуждения, необходимости, возможности, особенно прагматически обусловленное использование форм глагола, выступающих вне собственных категориальных значений.

К восьмидесятым годам XX века в теоретических исследованиях нашло широкое отражение функциональное описание языковых единиц разных уровней. Во многом такое положение определило развитие петербургской школы функциональной грамматики (Ю. С. Маслов, А. В. Бондарко), исследования Г. А. Золотовой и ее последователей в области коммуникативного синтаксиса, работы по изучению жанров речи и типологии текста.

Такое положение не могло не отразиться на практике преподавания русского языка как иностранного, в частности на осознании

места грамматического аспекта в общем курсе РКИ и принципов отбора и объема грамматического материала.

Сегодня всеми признано: грамматика является той необходимой базой, без которой невозможно полноценное использование иностранного языка как средства общения. С другой стороны, знание грамматической системы, свода правил, набора сведений о существовании специальных формальных показателей не подразумевает овладения иностранным языком и умения использовать его в акте реальной коммуникации.

Умаление, недостаточное внимание к грамматическому аспекту и на начальном, и на продвинутом этапах изучения ведет к «загрязнению» речи учащихся и значительно затрудняет нормальное, адекватное общение на русском языке. Пример такого небрежения грамматикой и его результаты можно было наблюдать в период умеренного увлечения коммуникативными методами преподавания РКИ в конце 70 — начале 80-х годов XX века (например, школа Г. А. Китайгородской и последователей методики Г. Лозанова). Основное внимание было сосредоточено на развитии видов речевой деятельности при одновременном ослаблении работы по формированию языковых навыков. Однако в последующие годы голоса в поддержку укрепления грамматического аспекта и повышения внимания к нему раздавались все чаще, и положение дел стало меняться.

Ни у кого не вызывает сомнения то, что роль грамматики обусловлена главной целью — обучению речевой деятельности (адекватному восприятию речи и порождению коммуникативно полноценных речевых актов). При этом предметом изучения являются единицы, относящиеся не столько к уровню коммуникативных единиц «предложение», «высказывание», сколько к элементам, их составляющим, так как именно функционирование отдельных грамматических единиц нуждается в специальном комментарии, осознании учащимися и отработке. Объектом обучения становятся действия, производимые с ними участниками акта коммуникации (о нарушениях коммуникативно адекватной речи как следствии отсутствия специальной грамматической работы см. в работах А. Н. Леонтьева, В. М. Кравченко, Х. Вюстенека др.).

Иностраный язык является средством для построения высказывания на неродном языке, и с этой точки зрения целесообразно функциональное расположение и представление материала с учетом разных уровней языковых морфологических классов, а также экстралингвистических факторов в реальном общении. Из этого следует, что функциональность подчинена коммуникативности и обусловлена ею. Главная задача при изучении РКИ заключается в работе не над формой как таковой, а над смыслом, в изучении связей между формой и содержанием, то есть в выявлении функции, которую выполняет форма в семантической структуре предложения / высказывания. У учащихся, в свою очередь, при функциональном подходе к изучению языка создаются прочные и гибкие связи между средствами языка и их значением в живой речи при выражении собственных мыслей и/или в процессе понимания мыслей других людей. Таким образом, обучение РКИ подразумевает одновременное усвоение формы и функции, выполняемой данной формой в речи. Исходным является положение о том, что функция — это носитель некоего смысла, тогда как форма — лишь внешняя оболочка его.

Сам функциональный подход в методике обучения иностранным языкам не нов. Стало уже традицией ссылаться на работы Л. В. Щербы, благодаря которому в научный обиход вошли понятия активной и пассивной грамматики<sup>1</sup>. Принцип функциональности в целом позволяет учитывать в процессе изучения иностранного языка разноуровневое, разноаспектное описание отдельных форм, связанных с их синтаксической реализацией в составе предложения и лексическим наполнением. Функциональный подход заключается также и в особой группировке языкового материала, основанной на разграничении противоположных исходных, главных и периферийных явлений внутри системы изучаемого языка. Причем такое распределение языковых средств универсально и не зависит от национальных особенностей и экстралингвистических факторов.

Рассматривая универсальные мыслительные основания языковых значений и специфические особенности плана содержания в том или ином языке, А. В. Бондарко выделяет смысловую основу данно-

го значения и интерпретационный компонент — способ представления смысла, связанный с данной формой, например, интерпретация субъектно-предикатно-объектных отношений в конструкциях типа *Этот вопрос мы уже рассматривали / Этот вопрос нами уже рассматривался*<sup>2</sup>. Автор отмечает, что интерпретационный компонент особенно ярко выражен при переносном употреблении грамматических форм, в частности, форм времени, наклонения и лица, например, *Подметешь* (ср. *подмети*) *комнату; Мы сердимся?* (при обращении к собеседнику) и т. д. При этом при транспозиции формы ее грамматическое значение реализуется в метафорическом варианте: побудительный смысл интерпретируется как реальное действие в будущем (*подметешь*), а обращение к собеседнику — как ситуация, в которой говорящий образно приобщается к действию или состоянию слушающего<sup>3</sup>. Чрезвычайно важной для методики преподавания грамматики РКИ, по нашему мнению, является мысль А. В. Бондарко о том, что интерпретационный компонент присущ языковой форме как ее необходимый признак: каждая форма (в частности, грамматическая форма слова и синтаксическая конструкция) является носителем не только основного смысла выражаемого содержания, но и специфического, свойственного только ей интерпретационного компонента. Равнозначность синонимичных конструкций, отмечает автор, возможна лишь как тождество смыслового содержания, но не как тождество значений, так как каждое из них отличается тем или иным нюансом, обусловленным языковой интерпретацией смысла (ср. *он грустит* и *ему грустно*). Таким образом, смысловая основа универсальна, тогда как интерпретационный компонент в конкретных реализациях, отражающих специфику структуры конкретного языка и действующих в нем правил функционирования лексических и грамматических единиц, является идиоэтническим. По тонкому наблюдению А. В. Бондарко, к преимущественно интерпретационным грамматическим категориям в русском языке относятся залог и вид, т. е. грамматические категории, которые лежат в основе выражения актуализационных признаков высказывания. На это же обращает внимание и Р. О. Якобсон, описавший шифтерные категории в плане дейксиса<sup>4</sup>.

Анализ сходных проблем — передача всей полноты смысла в процессе коммуникации — представлен и Р. О. Якобсоном, который, рассматривая не методические проблемы преподавания иностранных языков, а лингвистические проблемы перевода, отмечает, что чаще всего при переводе с одного языка на другой происходит «не подстановка одних кодовых единиц вместо других, а замена одного целого сообщения другим»<sup>5</sup>. При этом важно: различия в языковом выражении не означает потерю первоначального смысла, хотя такая опасность всегда остается. «Языки различаются между собой главным образом в том, что в них не может не быть выражено, а не в том, что в них может быть выражено», — подчеркивает Р. О. Якобсон. И в этом заключена, на наш взгляд, та особая роль, которую выполняет грамматика в процессе перекодирования смысла в процессе коммуникации на иностранном языке.

Идея идиоэтничности грамматических значений, выражаемых формами русского языка — языка, сложного по своему формальному выражению, завоевывает все больше сторонников: грамматика (в широком понимании) рассматривается как необходимый компонент национальной языковой картины мира, неотъемлемый компонент концептуализации действительности<sup>6</sup>.

В последние годы в учебной литературе все отчетливее просматривается тенденция учитывать прагматический потенциал, заключенный в изучаемой грамматической конструкции. Учебный материал включает в себя изучение не только нормативного употребления грамматических единиц (как надо, как правильно), но и отдельный комментарий, касающийся правил речевого воздействия (как лучше, как эффективней). Это обусловлено желанием предотвратить коммуникативную неудачу — отрицательный результат общения, когда цель общения оказывается не достигнутой в результате неточного выбора способа речевого воздействия и отсутствия учета условий общения, или даже «коммуникативного самоубийства» при допущении столь грубых ошибок, когда дальнейшее общение становится неэффективным или невозможным. Таким образом, можно констатировать, что сегодня в методике РКИ отмечается наличие двух направлений: семантически ориентированного

и прагматически ориентированного. Первое из них имеет хорошо разработанную теоретическую базу и представлено в подавляющем большинстве учебных пособий. Второе, имеющее целью обучение сознательному взаимодействию участников речевого акта, прагматически ориентированное, лишь только намечено.

Исходной точкой для любого анализа в рамках прагматики служит положение о диалогичности любого речевого произведения и невозможности существования монолога в чистом виде даже в тех случаях, когда человек ведет разговор с самим собой. Таким образом, даже повествование или описание имеет своей целью воздействовать на «немого» реципиента. Выбор максимально «правильных» с точки зрения нормативной грамматики языковых средств направлен на однозначное «прочтение» информации. В этом и есть смысл пассивного, непрямого воздействия на второго участника коммуникации («функция сообщения», «функция обращения», «оценочная функция» и др.). С другой стороны, язык, являясь средством общения, является и средством прямого воздействия на слушающего, цель которого — изменить существующее положение дел, например, при побуждении к действию. И в этом случае функционирование грамматических единиц претерпевает изменения.

Учет прагматической интерпретации грамматических единиц неразрывно связан с необходимостью удовлетворения коммуникативных потребностей учащихся в условиях прямого воздействия на собеседника и адекватного понимания воздействия со стороны других участников речевого акта. В последние годы все яснее просматривается тенденция принимать во внимание фактор языкового выражения интенций говорящего, и это, несомненно, явление положительное. Однако грамматическая оценка проводится не всегда последовательно, а набор грамматических единиц подчас ограничен узкими рамками обозначения конкретной ситуации, что не подразумевает расширения лексического наполнения и перенос употребления той или иной грамматической единицы на употребление в сходных условиях. Такой подход к наполнению объема грамматической базы учащихся оправдан на начальном этапе обучения, но,

по нашему мнению, должен быть расширен знаниями о прагматическом потенциале грамматических единиц на более продвинутых этапах обучения. Так, например, в учебном пособии Г. Л. Скворцовой «Употребление видов глагола в русском языке» при изучении грамматической темы «Употребление глаголов НСВ и СВ в прошедшем времени с отрицанием» дан следующий комментарий: «Глаголы НСВ в прошедшем времени с отрицанием могут указывать на отсутствие действия, глаголы СВ — на отсутствие результата действия»<sup>7</sup>. Задание на отработку представлено в таком виде: «Используя глаголы НСВ, дайте отрицательные ответы на вопросы по образцу. Образец: — *Это вы сломали магнитофон?* — *Нет, я не ломал*». При этом отсутствует комментарий, позволяющий оценить прагматический потенциал формы НСВ глагола: «*я не ломал и даже не могу представить, кто бы мог это сделать*». Суть же употребления этой конкретной формы глагола СВ именно в том, чтобы убедить слушающего, что означенное действие никак не может быть связано с говорящим.

Действительно, в учебных пособиях последнего времени интенции говорящего и их языковое наполнение представлены широко. Однако в понимании авторов учебников интенция обычно представлена только как речевая (коммуникативная) интенция — намерение осуществить речевой акт. При этом главенствует лишь задача информирования, а не воздействия.

На начальном этапе обучения такая тактика введения грамматического материала (желание избежать избыточности информации и соблюсти принцип минимизации, что предусматривает введение только того материала, который позволит обеспечить условия «выживания» в иноязычной среде) чаще всего оправдана (см., например учебный комплекс «Русское слово»<sup>8</sup>). Однако на более продвинутых этапах прагматически ориентированный комментарий и дифференциация языковых средств необходимы, поскольку учащийся, обладающий набором сведений о функционировании грамматических единиц, но не осведомленный об их «прагматической силе» может легко попасть в ситуацию коммуникативной неудачи,

оставаясь при этом в неведении о несоответствии своего языкового поведения. Ср., например, силу воздействия на слушателя вариантов вопроса «Где находится...?», «Скажите, где находится...?», «Вы не скажите, где находится...?» или вариантов выражения побуждения «Садитесь!», «Сядьте!», «Сидеть!», «Ты сядешь или нет?», «А ну-ка сел, я сказал!».

Введение в практику преподавания РКИ дополнительных элементов, составляющих прагматическую интерпретацию функционирования русских грамматических единиц, обусловлено двумя факторами. С одной стороны, в современной методике хорошо разработаны пути освоения материала, составляющего грамматическую базу речевых жанров непрямого воздействия (информирования, сообщения, описания, оценки и проч.). В основе лежит функциональный подход и структуризация материала по принципу «от центра к периферии». С другой стороны, в единицах, находящихся на периферии, наименее выражены специализированные (категориальные) значения, за счет чего они составляют и наиболее удаленную часть «синонимической цепочки» грамматических единиц при выражении того или иного смысла. Зачастую к удаленным областям относятся те единицы, в которых «нарушены» грамматические законы. Ср., например, употребление формы прошедшего времени СВ в значении настоящего или будущего НСВ (*Экзамен? Это не трудно! Прочитал, повторил — и сдавай!*) или употребление форм множественного числа глагола, позволяющее привлечь внимание слушающего и «вовлечь» его в реализацию предполагаемого действия (*Проходим вперед, не задерживаемся, оплачиваем билеты, показываем карточки...*). Такая ситуация характерна для устной разговорной речи.

Именно в грамматических единицах периферийной зоны интерпретационный компонент выражен наиболее ярко, именно здесь специфика русской языковой картины мира предстает отчетливее, именно эти языковые средства дают наибольшие возможности для разнообразия путей речевого воздействия непосредственно на партнера по речевой коммуникации. Традиционно языковые явления

такого порядка изучались с точки зрения стилистики. Но в последние годы этот вид языкового представления речевых произведений все больше проникает в различные сферы функционирования языка: стили все более характеризуются смешением и взаимопроникновением, эмоциональностью и либеральным отношением к отбору языковых средств, причем не только на уровне лексики, но именно на уровне грамматики (причем, и морфологии, и синтаксиса). В связи с этим встает сложная задача: формируя у учащихся нормативную грамматическую базу, снабдить их сведениями о тех языковых средствах, которые не находятся в центральной зоне, но обладают прагматическим потенциалом, в силу чего в определенных ситуациях их употребление более оправдано. Такой комментарий поможет учащимся и полноценно воспринимать получаемую информацию, и адекватно реагировать на нее.

В последние годы в силу изменившейся социолингвистической ситуации внутри России и смены вектора при выборе изучения русского языка как иностранного с общеобразовательных на практические цели, становится понятным, что функциональный подход к подаче грамматического материала может оказаться недостаточным и должен быть дополнен семантико-прагматическим компонентом.

Прагматическая интерпретация функционирования русских грамматических единиц позволит уточнить типологизацию языковых средств, представить многоступенчатую, многоуровневую систему значений и функций грамматических форм с точки зрения соответствия жанрам речи и обеспечить адекватную коммуникацию на иностранном языке.

#### Примечания

<sup>1</sup> Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

<sup>2</sup> Бондарко А. В. К проблеме соотношения универсальных и идиоэтнических аспектов семантики: интерпретационный компонент грамматических значений // Вопросы языкознания. 1992. № 3. С. 5–20.

<sup>3</sup> Там же. С. 7.

<sup>4</sup> Якобсон Р. О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков различного строя. М., 1972. С. 95–113.

- <sup>5</sup> Якобсон Р. О. О лингвистических аспектах перевода. // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978. С. 17.
- <sup>6</sup> См., напр.: Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М., 1999; Булыгина Т. В., Шмелев А. Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М., 1997; Яковлева Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира. (Модели пространства, времени и восприятия). М., 1994 и др.
- <sup>7</sup> Скворцова Г. Л. Употребление видов глагола в русском языке: Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. М., 2001. С. 53.
- <sup>8</sup> Русское слово: Учебный комплекс по русскому языку для иностранцев. Элементарный уровень. Книга для студента. / Н. А. Афанасьева, М. И. Бойцова, О. К. Кириченко, С. В. Кириченко, К. А. Кузьмина, Т. В. Лыпкань, М. В. Румянцева, Е. А. Степанова, А. А. Ягодова; Под ред. Е. Е. Юркова, Л. В. Московкина. М., 2006.

Рябова Ольга Валентиновна

*Санкт-Петербургский государственный университет*

## **К ВОПРОСУ ОБ ОРФОЭПИЧЕСКОЙ ПРАВИЛЬНОСТИ ИНТОНАЦИОННОГО ОФОРМЛЕНИЯ РУССКОЙ РЕЧИ**

Понятие «орфоэпия» охватывает область норм, связанных с устной речью, однако его объём определяется исследователями по-разному. Обратившись к определениям понятия «орфоэпия», находим следующее.

Орфоэпия как совокупность норм произношения звуков и грамматических форм. Такое понимание представлено в одном из важнейших трудов по орфоэпии — в книге Р. И. Аванесова «Русское литературное произношение»<sup>1</sup>. Следует отметить, что автор не делает никаких замечаний по поводу произношения фразы или связного текста. Таким образом, понятие «орфоэпия» связывается только с сегментными единицами.

Л. А. Вербицкая отмечает, что «наиболее целесообразно определять орфоэпию как нормативную реализацию сегментных единиц (фонем) и суперсегментных единиц (ударение, интонация)»<sup>2</sup>. То есть интонационное оформление речи определяется нормами, существующими в языке, и каждая конкретная реализация этого интонационного оформления может быть оценена как правильная или неправильная. Как следует из данного определения, наряду с сегментными в ведение орфоэпии попадают и суперсегментные единицы.

Практически то же самое находим в определении, предложенном Л. Л. Касаткиным: «Среди таких норм [норм, связанных со звуковым оформлением речи. — О. Р.] различаются произносительные нормы (состав фонем, их реализация в разных позициях, фонем-



ный состав отдельных морфем) и нормы суперсегментной фонетики (ударение и интонация)»<sup>3</sup>.

Очевидно, что орфоэпические нормы регулируют функционирование как сегментных, так и суперсегментных фонетических единиц, однако даже в сознании лингвиста орфоэпия традиционно связана с произношением звуков, что находит отражение в орфоэпических словарях и в словарях ударений<sup>4</sup>, а также в словарях, посвящённых трудностям современного русского произношения<sup>5</sup>. Во всех этих словарях помещается информация о нормах, связанных с использованием звуков в речи. Этими нормами регулируется следующее:

1) артикуляция отдельных звуков; например, произношение фрикативного [ɣ] и увулярного [r] считается ненормативным, тем не менее орфоэпия даёт рекомендации по использованию фрикативного [ɣ] в ряде слов (*Господи, ага, ого*), в которых этот звук сохраняется в силу традиции;

2) изменения, связанные с позицией звука в фонетическом слове; например, в области русских гласных орфоэпией регулируется отсутствие редукции при произнесении союза *но* (*но стóл*), обусловленное необходимостью семантического различия на слух данного союза и предлога *на* (*на стóл*);

3) изменения звуков при взаимовлиянии в сочетаниях; например, проявление аккомодации в сочетании согласных с гласными переднего ряда, которое отсутствует в некоторых заимствованных словах (ср. произнесение [t'e] в слове *тéло* и произнесение [te] в слове *тéндер*); наличие или отсутствие ассимиляции согласных, например, в словах *дверь, стена*; проявление диссимиляции в таких, например, случаях, как произнесение [ʂn] в словах *конечно, булочная, сердечный*;

4) при стечении согласных — сокращенное произнесение; например, в словах *поздно* [rozna], *здравствуйте* [zdrastvujt'i];

5) место ударения в фонетическом слове; например, несмотря на чрезвычайную распространённость в современном русском языке произносительного варианта *звóнит*, он оценивается как ненормативный.

Однако совершенно очевидно, что оценка нормативности того или иного высказывания (имеется в виду именно высказывание, а не отдельное слово) производится не только по критериям, связанным с произношением звуков. Часто гораздо большую роль при формировании нормативности высказывания играет его интонационное оформление. Следует отметить, что если ненормативное произношение отдельных звуков затрудняет коммуникацию, то интонационное оформление, не соответствующее цели высказывания, делает её невозможным или приводит к коммуникативным ошибкам. Так, можно предположить, что неправильное произнесение звуков [l], [r] и [ž], которые часто вызывают затруднения как у носителей русского языка, так и у иностранцев, изучающий русский язык, во фразе *Его жена спросила о покупках* обратят на себя внимание слушающего, однако не исказят смысла высказывания, тогда как от интонационного оформления, проявляющегося на фоне синтагматического членения данной фразы, будет зависеть интерпретация описываемой ситуации. Ср., *Его жена / спросила о покупках* и *Его / жена спросила о покупках*. При этом будет важным не только разделение синтагм с помощью паузы, но и — главное — движение тона голоса: восходящее — в первой синтагме и нисходящее — во второй. Заметим, что при изменении сочетания компонентов изменится и интерпретация фразы. Например, при отсутствии паузы между синтагмами, то есть при объединении синтагм в одну, движение тона станет восходяще-нисходящим и высказывание станет вопросительным, а ударный гласный, при произнесении которого происходит движение тона вверх, будет интерпретирован слушающим как гласный слова, о котором задаётся вопрос: *Его жéна спросила о покупках?* и *Его́ жена спросила о покупках?*

Таким образом, наблюдения над звучащей речью показывают, что функционирование интонации подчиняется определённым орфоэпическим закономерностям. Действительно, в речи из множества возможных интонационных вариантов отбирается единственный, подходящий для выражения определённого значения, так же как звуковая система языка располагает множеством возможностей, из которых орфоэпия отбирает единственный вариант.

Если говорить о русской интонации, то, безусловно, строго нормированным является, например, использование подъёма тона голоса на ударном гласном наиболее важного по смыслу слова в общем вопросе. При нарушении этой нормы слушающий — носитель языка — извлекает из сказанного совсем другой смысл или не понимает вопроса. Такие нарушения наблюдаются в речи иностранцев на русском языке, когда, задавая вопрос об одном, говорящий делает повышение тона голоса на ударном гласном другого слова во фразе, что приводит к неожиданному для говорящего «неправильному» ответу, который нарушает коммуникативную ситуацию. Например, повышение тона голоса на ударном гласном слова *кофе* в вопросе *У вас есть кофе?*, задаваемом в магазине, может поставить в тупик продавца, а его «странный» ответ — и самого говорящего. Повышение тона голоса на ударном гласном в слове *есть* (*У вас есть кофе?*) позволит говорящему получить ту информацию, которая ему необходима. Безусловно, мелодика (движение тона голоса) дополняется другими компонентами интонации, но, очевидно, сочетание компонентов, используемое в той или иной коммуникативной ситуации с учётом гендерных различий, оценивается говорящим и слушающим как нормативное, служащее для выражения определённого значения.

Следует, однако, отметить, что если произносительные нормы в области звуков и ударения зафиксированы в соответствующих словарях, то орфоэпические словари интонации отсутствуют в лексикографической практике. Более того, невозможно обнаружить системное описание нормативной интонации или её компонентов в нормативном аспекте. Если обратиться к литературе по сценической речи, которая, как представляется, должна содержать хотя бы минимальные сведения о том, какая интонация в какой ситуации является нормативной, то окажется, что, начиная с книги «Русское сценическое произношение» Г. О. Винокура<sup>6</sup> и заканчивая современными учебниками для творческих вузов, замечания по интонации отсутствуют.

Возникает вопрос: почему?

Возможно, это обуславливается трудностью фиксации звучащего отрезка речи и представления интонационных контуров в словаре. Однако при существовании современных технических средств

исследования первая проблема может быть довольно легко решена, а для решения второй можно воспользоваться условными обозначениями или, что намного лучше, создать звучащий словарь.

Как представляется, намного более важной проблемой, не позволяющей провести нормативную оценку интонационного оформления высказываний, является несистематизированность нормативных показателей интонации, в то время как любой носитель языка способен оценить, насколько интонационное оформление конкретной фразы «подходит» для выражения мысли, чувства, эмоции, интенции в данной коммуникативной ситуации, то есть насколько оно является нормативным.

Наконец, думается, существенным препятствием для создания орфоэпического словаря интонации является неразработанность системы соответствий между интонационным оформлением фразы и коммуникативными ситуациями.

Таким образом, следует констатировать, что способность носителя языка оценить орфоэпическую правильность интонационного оформления высказывания и ввод представления о нормативном, правильном интонационном оформлении высказывания в определение орфоэпии как раздела науки о языке свидетельствуют о том, что существует возможность и необходимость создать систематическое описание орфоэпических норм русского языка в области интонации.

#### Примечания

- <sup>1</sup> Аванесов Р. И. Русское литературное произношение. М., 2005. С. 12.
- <sup>2</sup> Вербицкая Л. А. Орфоэпия // Языкознание. Большой энциклопедический словарь. М., 1998. С. 351.
- <sup>3</sup> Касаткин Л. Л. Орфоэпия // Русский язык. Энциклопедия. М., 1998. С. 307.
- <sup>4</sup> Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы / Под ред. Р. И. Аванесова. М., 1997; Введенская А. А. Словарь ударений для дикторов радио и телевидения. М., 2003; Агеенко Ф. Л., Зарва М. В. Словарь ударений русского языка. М., 1993.
- <sup>5</sup> Каленчук М. Л., Касаткина Р. Ф. Словарь трудностей русского произношения. М., 2001; Горбачевич К. С. Словарь трудностей произношения и ударения. СПб., 2000; Окунцова Е. А. Трудности устной речи. Словарь-справочник. М., 2004.
- <sup>6</sup> Винокур Г. О. Русское сценическое произношение. М., 1997.

Солонская Елена Петровна

*Военная академия внутренних войск МВД Украины (г. Харьков)*

### **О РОЛИ ДОМИНАНТНЫХ ФОНОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЗНАКОВ СЕГМЕНТНЫХ ЕДИНИЦ В ВОСПРИЯТИИ РЕЧИ НА НЕРОДНОМ ЯЗЫКЕ**

Формирование и развитие слухопроизносительных навыков билингва/мультилингва при овладении им иностранным языком происходит в условиях действия фонетической интерференции, понимаемой нами, вслед за Н. А. Любимовой<sup>1</sup>, как психофизиологическое явление, представляющее собой в сложном единстве механизм, процесс и результат взаимодействия в сознании индивида систем родного, изучаемого, а в ряде случаев и другого (других) языка(ов), которыми он владеет. Исследование фонетического оформления речи на русском языке как неродном носителями различных языков позволяет получить необходимый материал для исследования такого сложного явления, как фонетическая интерференция. Несомненный интерес, на наш взгляд, представляет в этом отношении звуковая сторона речи на русском языке носителей непальского языка, принадлежащего к группе индоарийских языков, как пример контакта в сознании индивида типологически несходных и генетически различных языков. Фонетическое оформление русской речи непальцев отличается высокой степенью некорректности, значительно затрудняющей процесс общения на изучаемом языке.

Первым этапом проведенного исследования, заключавшегося в изучении действия фонетической интерференции в области реализации согласных, явилось сопоставление консонантных систем двух языков и составление на основе такого контрастивного описания прогноза ожидаемых фонетических нарушений в речи носите-

лей непальского языка<sup>2</sup>. При этом выяснилось, что специфическими для непальского языка фонологическими чертами являются наличие высокопропорциональных коррелятивных оппозиций по непридыхательности–придыхательности, противопоставление переднеязычных согласных по апикальности–ретрофлексности и наличие фарингального щелевого /h/ (действующий орган). Данные черты непальского консонантизма при отсутствии в нем таких дифференциальных признаков сегментных единиц, как твердость–мягкость и свистящность–шипящность, свойственных согласным русского языка, а также отсутствие противопоставления взрывных смычных и аффрикат и более низкая функциональная нагруженность признака способа образования формируют значительную область потенциальной фонетической интерференции. Способы аллофонического варьирования в обоих языках также имеют существенные различия. Так, в непальском языке к ним относятся различная степень придыхательности в зависимости от дистрибуции согласного, спирантизация глухих смычных — переднеязычного /p<sup>h</sup>/ и заднеязычного /k<sup>h</sup>/, звонкой среднеязычной аффрикаты, а также изменение формы щели у глухих и звонких аффрикат. Таким образом, преобладающим фонетическим механизмом аллофонического варьирования выступает видоизменение способа образования. Аналогичное явление наблюдается и при аллофоническом варьировании мягких переднеязычных смычных согласных русского языка.

Второй этап исследования, связанный с наблюдением и оценкой реально наблюдавшихся нарушений при восприятии и последующей реализации непальцами русских согласных, позволил выявить весьма широкий спектр отклонений, представлявший собой достаточно последовательно организованную систему. Остановимся более подробно на ее описании.

Искажение дифференциальных и интегральных признаков твердых согласных полностью соответствовало ожидаемым нарушениям в соответствии с построенным лингвистическим прогнозом и отражало достаточно ярко выраженное влияние системы родного языка в области как фонемных противопоставлений, так и

особенностей аллофонического варьирования. Однако восприятие мягких согласных обнаружило значительно более сложную картину. Так, наиболее адекватно воспринимались мягкие смычные /k'/, /g'/, когда свойственные русскому языку изменения по локусу выступали для носителей непальского языка в качестве полезного перцептивного признака, ассоциировавшегося с функциями признака действующего органа в родном языке, где он является доминантным благодаря созданию большого числа коррелятивных оппозиций и формированию коартикуляционного единства согласного и последующего гласного согласного в слоге по локусу. Также правильной идентификации мягких согласных способствовало наличие последующего гласного непереднего ряда, т. е. при наибольшей степени выраженности признака. Переднеязычные мягкие смычные воспринимались с характером нарушений, наблюдавшимся при восприятии соответствующих твердых согласных. И, наконец, наиболее перцептивно слабыми среди мягких оказались губные смычные щелевые, а также заднеязычный щелевой, воспринимаемые с нарушением признаков активного действующего органа, что является реинтерпретацией признака мягкости, представленного в виде i-образного перехода к последующему гласному. При этом особую сложность представляло восприятие согласных /f'/, /v'/ и /x'/, у которых признак мягкости сочетается с другим сложным для непальцев признаком – способа образования, поскольку в фонемной системе непальского языка не представлены соответствующие парные твердые согласные.

Таким образом, исследуемый материал свидетельствует о наличии достаточно сложного механизма перцептивной обработки фонемных признаков согласных с опорой на «чувствительность» к фонетическим коррелятам, согласующимся с фонемными отношениями в родном языке и реинтерпретируемым таким образом, при котором создается «гибридная» или промежуточная система, имеющая более сложную структуру, чем фонологическое строение каждого из контактирующих в сознании билингва/мультилингва языков. «Конфликт» доминантных системообразующих признаков

консонантизма двух языков — твердости-мягкости в русском языке и действующего органа в непальском — усиливается фонетическими различиями их реализации, поскольку доминантный консонантный признак русского языка имеет широкий набор фонетических коррелятов для различных групп согласных (i-образный переход к последующему гласному, спондантизация, смещение по локусу), а признак действующего органа в непальском языке не претерпевает фонетических изменений при аллофоническом варьировании. Дополнительным фактором, способствующим устойчивости нарушений при восприятии русских согласных, является принадлежность русского языка к консонантному типу, а непальского – к вокальному, характеризующемуся регрессивным влиянием согласного на предшествующий гласный и коартикуляционной слитностью сочетаний СГ по локусу.

Результаты исследования свидетельствуют, на наш взгляд, о формировании у иноязычных «промежуточной системы» с наличием «гибридных» единиц (диафонем)<sup>3</sup>, что и способствует в случаях, подобных описанному, формированию в рамках существующих в ней иерархических отношений устойчивых фонетических нарушений.

#### Примечания

- <sup>1</sup> Любимова Н. А. Психолингвистический аспект формирования звуковой системы неродного языка в условиях общения // Фонетический аспект общения на неродном языке: Коллективная монография / Научн. ред. Н. А. Любимова. СПб., 2006. С. 7.
- <sup>2</sup> Солонская Е. П. Фонетическая реализация согласных в речи непальцев на русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1991.
- <sup>3</sup> Любимова Н. А. Фонетическая интерференция и общение на неродном языке (экспериментально-фонетическое исследование на материалах финско-русского двуязычия): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1991.

Степанова Екатерина Александровна  
Санкт-Петербургский государственный университет

## ОБУЧЕНИЕ ИНТОНАЦИИ ЭТИКЕТНОЙ РЕЧИ

Начиная изучать иностранный язык и сталкиваясь с культурой страны, учащийся в первую очередь должен овладеть определенными речевыми формулами, шаблонами, которые позволяют вести приемлемый для культуры данного общества диалог, т. е. овладеть нормами речевого этикета, основная функция которого, как справедливо отмечает Н. И. Формановская, «установление и поддержание коммуникативного контакта в соответствии с общественными конвенциями»<sup>1</sup>.

Речевой этикет тесным образом связан с понятием вежливости. По мнению Н. И. Формановской, речевой этикет является «вербализацией вежливости»<sup>2</sup>. Однако «вежливое» этикетное общение предполагает не только знание определенных шаблонных фраз, типичных для какой-либо ситуации (*Не могли бы Вы открыть окно!*), но и умение интонационно подчеркнуть вежливость высказывания.

Существует немало работ, посвященных речевому этикету, семантизации и функционированию единиц речевого этикета в аспекте РКИ. Так, различные единицы речевого этикета рассматриваются в сопоставительном аспекте на примерах разных языков<sup>3</sup>. Однако интонационной стороне оформления этикетной речи в этих работах практически не уделяется внимания, как, впрочем, и в обучении русскому языку иностранцев. При этом необходимость обучения вежливой интонации или интонации, оформляющей этикетные фразы, не вызывает сомнения и подтверждается, например, исследованием А. В. Мамаевой<sup>4</sup>, результаты которого свидетельствуют

о многочисленных интонационных нарушениях, возникающих у иностранных студентов (в частности, немцев), владеющих русским языком в рамках 1-го сертификационного уровня. При этом ошибки лексико-грамматического и стилистического плана встречаются у этих студентов гораздо реже.

По своей синтаксической структуре высказывания с интонацией вежливости могут быть всех коммуникативных типов (повествовательные, вопросительные, побудительные и восклицательные). Такого рода «вежливая» интонация применительно к данным коммуникативным типам высказываний будет иметь как черты сходства (интонационные параметры общие и характерные для интонации вежливости), так и черты различий (интонационные параметры, свойственные данному коммуникативному типу). Общей интонационной чертой вежливой этикетной речи является относительно высокий уровень тона произнесения всей фразы по сравнению с речью обычной (нейтральной). Возможно также небольшое повышение тона на последнем ударном слове синтагмы.

Различия в интонировании зависят, как уже было сказано выше, от тех интонационных особенностей, которые присущи тому или иному коммуникативному типу высказывания. Это, прежде всего, понижение тона для повествовательных высказываний, повышение тона для вопросов (здесь существует ряд различий для разных типов вопросов, о чем речь пойдет ниже), высокий регистр произнесения и повышение тона в побудительных и восклицательных высказываниях, последние имеют еще и более высокую длительность произнесения по сравнению с вопросами (ср. *Какой сегодня день? (Понедельник)* и *Какой сегодня день! (Да, прекрасная погода!)*).

Особое внимание стоит уделить вопросительным высказываниям, поскольку именно они вызывают наибольшую трудность при их интонировании иностранцами<sup>5</sup>. Трудность заключается не только в национально-специфических различиях интонационного оформления вопросов, но и в особенностях интонационной системы самого русского языка. Одной из сложностей интонирования вопросов является то, что разные по своей синтаксической струк-

туре вопросительные высказывания будут различаться и интонационно. Среди вопросов выделяют специальные, общие и вопросы, начинающиеся с «А/И». Традиционно интонацию этих трех типов вопросов определяют по Е. А. Брызгуновой как ИК-2, ИК-3 и ИК-4 соответственно<sup>6</sup>.

При этом если говорить о нейтральной речи, не выражающей никаких сопутствующих вопросу значений, то полностью соответствует ей, на наш взгляд, лишь ИК-3, характерная для общего вопроса: средний уровень тона в предцентре, повышение тонального регистра на интонационном центре выше уровня предцентральной части и постепенное снижение тона на постцентральных слогах синтагмы ниже предцентральной части<sup>7</sup>: *Гости уже приехали?* (здесь и далее жирным шрифтом выделен интонационный центр).

Рассмотрим подробнее два других типа вопросов. При обучении интонации в иностранной аудитории, необходимо обращать внимание на соответствие интонационной модели этих вопросов и выражаемых при этом значениях. Так, интонацию специального вопроса обычно представляют через ИК-2: средне-верхний уровень тона в предцентре и центре, нисходящий тон на интонационном центре, характеризующийся интенсивностью произнесения, и постепенное нисходящее движение тона на постцентральных слогах в средне-низком диапазоне<sup>8</sup>. Такая интонационная модель обычно трактуется как интонация обычного, нейтрального вопроса. Хотя, с нашей точки зрения, такое интонирование больше характерно для настойчивого вопроса, особенно, если интонационный центр расположен на вопросительном слове. (*Куда Вы ходили? Что Вы делали? Где Вы были?*). Нейтральность, по нашему мнению, специальным вопросам может придать небольшое повышение тона на вопросительном слове, относительно высокий регистр произнесения всего высказывания и понижение тонального уровня на интонационном центре (как правило, последнем слове фразы).

Что касается вопросов, начинающихся с «А», то им нужно уделять в иностранной аудитории больше внимания, так как именно этими вопросами наполнена наша русская диалогическая речь. Дело

в том, что начало вопроса с «А» способствует связыванию диалога воедино, большей заинтересованности и взаимопониманию между собеседниками, желанию продолжить диалог, а также смягчает фразы и делает их более вежливыми. Сравните два диалога:

- *Как у тебя дела?*
- *Хорошо. Как твои дела?*
- *Неплохо. Маша приехала? Я давно ее не видел.*

- *Как у тебя дела?*
- *Хорошо. А как твои дела?*
- *Неплохо. А Маша приехала? Я давно ее не видел.*

Второй диалог, где вопросы начинаются с «А», звучит гораздо «живее», а собеседники кажутся более заинтересованным в диалоге. Для данного типа вопросов характерна ИК-4: средне-высокий уровень тона в предцентральной части, гласный центра произносится на уровне тона ниже предцентральной части, постцентр произносится выше уровня центра и предцентра<sup>9</sup>. Эта интонационная модель хороша, на наш взгляд, и для других типов вопросов, так как характеризует скорее не нейтральную, а вежливую, заинтересованную речь.

Кроме этого, при выборе интонационной модели для интонирования того или иного типа вопроса необходимо обращать внимание на ситуацию, в которой этот вопрос прозвучит. Так, можно твердо сказать, что невозможно в ситуации знакомства (*Как Вас зовут? Откуда Вы приехали?*) использовать ИК-2, несмотря на то, что это специальные вопросы. Если проинтонировать эти высказывания с интенсивным понижением тона на интонационном центре в соответствии с интонационной конструкцией 2, то это скорее похоже на ситуацию допроса. Напротив, использование ИК-4 в этом случае сделает этот вопрос по-настоящему искренним, неформальным, заинтересованным, вежливым, что и характерно не только для ситуации знакомства, но и для многих других этикетных ситуаций. Таким образом, интонационная модель 4 является наиболее приемлемой для этикетного общения и должна выйти из тени при обучении иностранцев уже на начальном этапе обучения.

## Примечания

- <sup>1</sup> *Формановская Н. И.* Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М., 2007. С. 23.
- <sup>2</sup> Там же. С. 23.
- <sup>3</sup> *Пилицын Э. С.* Анализ формул русского речевого этикета на фоне английского языка (тематическая группа «Согласие/Несогласие с утверждением»): Дипл. раб. СПб, 1997; *Смирнова Н. И.* Специфика русского и английского невербального поведения // Проблемы психолингвистики. М., 1975; *Лежнева И. И.* Социолингвистическое развитие английского и русского речевого этикета: на материале форм обращения, формул приветствия и прощания: Дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2001; *Мекеко Н. М.* Сопоставительный анализ функционирования единиц речевого этикета тематической группы «Пожелание» в английском и русском языках: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2001; *Саркар М.* Обращение как элемент русского речевого этикета в сравнении с бенгальским. Дис. ... канд. филол. наук. М., 2001; *Формановская Н. И., Соколова Х. Р.* Речевой этикет. Русско-немецкие соответствия: Справочник. М., 1992; *Куангиа Пияпонг.* Вежливость как стереотип коммуникативного национального речевого поведения (на материале русского и тайского языков): Магистр. дис. СПб, 2006; *Богемова О. В.* Структура речевой ситуации и выбор директивного высказывания (на материале французского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб, 2002; *Акишина А. А., Кологава К.* Сравнительный анализ русского и японского речевого этикета // Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам / Под ред. Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова. М., 1974; *Смелик А. А.* Вербальное и невербальное выражение русского речевого этикета (тематические группы «Приветствие», «Прощание», «Благодарность»): Дипл. раб.. СПб, 1998.
- <sup>4</sup> *Мамаева А. В.* Выражение интереса в русской речи коммуникантов: носителей русского и немецкого языков: Дипл. раб. СПб., 2007.
- <sup>5</sup> *Блинова Е. А.* Универсальное и специфическое в интонационном оформлении нейтральных и эмоционально окрашенных высказываний на неродном языке. Дис. ... канд. филол. наук. М., 2001.
- <sup>6</sup> Русская грамматика. М., 1980. Т. 1. С. 96–122.
- <sup>7</sup> Там же. С. 111.
- <sup>8</sup> Там же. С. 109–111.
- <sup>9</sup> Там же. С. 114.

Язык и культура:  
концептосфера русского языка

---

---

Александрова Наталья Васильевна  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

**ГЕОГРАФИЧЕСКИ ДЕТЕРМИНИРОВАННЫЕ ЦВЕТОВЫЕ  
ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕКА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ  
(НА ФОНЕ ФРАНЦУЗСКОГО)**

Как известно, переход лингвистики к антропоцентрической парадигме научного знания сопровождался всплеском интереса к «человеку в языке» и, соответственно, становлением и быстрым развитием новых лингвистических дисциплин, например, лингвокультурологии. Также был расширен понятийный аппарат науки о языке, в частности, немаловажное значение для лингвистики приобрело понятие «языковая картина мира» (далее — ЯКМ), под которой мы, вслед за Е. С. Яковлевой, понимаем «мировидение через призму языка»<sup>1</sup>.

У каждой лингвокультуры — свое видение мира, закрепленное в языке. Однако мир, окружающий разные лингвокультуры, не является константой. Географическая среда (флора, фауна, рельеф, климат и т. д.) в той или иной степени варьируется в зависимости от местоположения территории, на которой развивается отдельно взятая лингвокультура. Согласно замечанию О. А. Корнилова, «уникальность вербального отражения мира предопределяется как особенностями национального склада мышления, так и объективными и иногда вполне очевидными различиями <...> природной среды и материальной культуры»<sup>2</sup>. Действительно, географическая среда задает рамки языкового мировидения, предоставляя различным лингвокультурам различный материал для вербальной концептуализации. Прямым следствием влияния географической среды на язык является географически детерминированная лексика,



называющая отдельные составляющие природного мира, который окружает человека (например, *василёк* > *васильковые глаза*; *свёкла* > *краснеть, как свёкла*; *грач* > *чёрный, как грач* и т. д.)<sup>3</sup>.

Лингвоцветовая картина мира представляет собой один из фрагментов ЯКМ, и в ней также можно найти отражение специфики географической среды. В частности, от особенностей географического пространства зависит набор эталонов цвета, входящих в состав сравнительных оборотов с цветовым компонентом (например, *покраснеть, как вишня*) или представленных в корневой части цветонаименования (*васильковый*). Цветовые характеристики человека, образованные при помощи эталонов цвета, извлеченных из окружающего мира, мы будем называть географически детерминированными.

Географически детерминированной является, к примеру, цветовая характеристика кожи человека, передаваемая в русском языке при помощи цветового эталона «рак». Эталон задается географической средой, окружающей представителей русской лингвокультуры, в данном случае — речной фауной, и входит в состав сравнительного оборота «красный, как рак», который в русском языке служит для обозначения цвета кожи человека, испытывающего стыд, смущение и т. п. Французский язык также использует цвет панциря вареного рака при описании покрасневшей кожи, но при этом располагает и другим эталоном — цветом панциря вареного омара, морского рака (*être rouge comme une écrevisse, un homard*). Отсутствие в русском языке второго эталона объясняется, в первую очередь, тем, что Россия, в отличие от Франции, расположена в отдалении от европейских морей, которые являются средой обитания омаров (*un homard*). Таким образом, и лакуны, которые выявляются при сопоставлении цветовых характеристик человека в разных языках, могут быть географически детерминированы.

Однако следует заметить, что наличие ряда цветовых эталонов в русском языке (*олива* > *оливковый* (о коже)) обусловлено не географической средой, а тем, что эти эталоны были привнесены извне на определенном этапе развития русской лингвокультуры. Таким

образом, географически детерминированные эталоны цвета могут заимствоваться. Известны случаи, когда заимствование эталона (например, в сравнительном обороте *бела, как лилия*) сопровождалось активным распространением соответствующего растения на новой территории.

Иногда среда задает не только набор эталонов цвета, которые характеризуют человека, но и сама определяет некоторые цветовые характеристики человека, которые затем фиксируются в языке. Рассмотрим следующий пример: климат Франции более теплый и солнечный по сравнению с климатом России и, следовательно, предполагает большее количество загорелых людей и более подробную дифференциацию оттенков загорелой кожи. Действительно, изучение семантического состава французских прилагательных, описывающих темную кожу, показало, что единиц с семой 'загорелый' во французском языке несколько больше, чем в русском, и что данная сема, как правило, сопровождается семами 'обветренный' или 'высохший на солнце'.

Таким образом, мы полагаем, что изучение географически детерминированных цветовых характеристик человека включает в себя два направления: изучение географически заданных эталонов цвета, используемых при описании внешности человека, а также изучение того, как были отражены в языке существующие цветовые характеристики человека, которые свидетельствуют об особенностях географической среды.

#### Примечания

<sup>1</sup> Яковлева Е. С. К описанию русской языковой картины мира // Русский язык за рубежом. 1996. № 1/3.

<sup>2</sup> Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М., 2003.

<sup>3</sup> Иллюстративный материал приводится по: Мокиенко В. М. Словарь сравнений русского языка. СПб., 2003; Огольцев В. М. Словарь устойчивых сравнений русского языка. М., 2001; Le grand Robert de la langue française. Paris, 2001.

Бондаренко Наталья Александровна  
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина  
(Москва)

### МЕЖСЛАВЯНСКИЕ КУЛЬТУРНЫЕ СВЯЗИ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Одной из важнейших составляющих в системе обучения преподавателя РКИ является сформированность его общегуманитарной компетенции. Негативные явления, происходящие в массовом сознании по отношению к русскому языку и культуре (наиболее восприимчивым к этим процессам оказался славянский мир, занимающий особое «переходное положение между Востоком и Западом») не могут не влиять на мотивационную сферу учащихся.

Тенденции, связанные с изменением функционирования русского языка в мире заставляют по-новому взглянуть на взаимосвязи народов бывших республик Советского Союза и государств Восточной Европы с Россией.

В Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина в систему подготовки преподавателя РКИ введен курс «Россия и зарубежные славяне — философский и культурологический аспекты взаимосвязей», цель которого — формирование общегуманитарной компетенции учителя через знакомство с культурой славянских народов.

Задачи курса: познакомить студентов с некоторыми важнейшими явлениями культуры и искусства славянских народов периода эпохи национального возрождения (конец XVIII — начало XIX века), раскрыть вопросы межславянских связей, определив роль русского языка и культуры в становлении и развитии культуры славянства данного периода.

Философскую основу курса составляет идея славянской взаимности, теоретически обоснованная в трактате Яна Коллара «О литературной взаимности славянских племен» (вышедшего в 1837 году — на немецком, а в 1840-м — на русском языке). Ученый-филолог, переводчик, поэт Я. Коллар понимал славянскую взаимность как качественно новую форму гуманизма, «универсальную, чисто человеческую тенденцию», как принцип объединения индивидуумов и народов во имя общего добра<sup>1</sup>. Эта программа стала стимулом развития славян и послужила основой для широкого обмена культурными ценностями, взаимного познания и сближения славянства. Напомню, что великий чех Я. А. Коменский также утверждал, что мир и справедливость могут быть достигнуты лишь в результате знакомства народов друг с другом, их культурного сотрудничества, благодаря всеобщему образованию.

Одной из важнейших предпосылок возникновения этой идеи были кирилло-мефодиевская традиция, защищавшая самобытность и автономность славянских культур.

Программа курса включает несколько блоков: философский, историко-культурологический. Курс читается в течение семестра акцент сделан на эпохе Национального возрождения (конец XVIII — начало XIX вв). Это было время, когда южные и западные славянские народы утратили свою государственную независимость, поэтому задача Национального возрождения виделась в восстановлении государственности путем борьбы с иноземным господством, а приобщение к общеевропейскому историко-культурному процессу мыслилось на основе возрождения своего наследия. Культура становится частью общественно-политического и национально-освободительного движения, превращаясь в главный элемент общественного сознания.

Особое внимание в курсе уделяется межкультурным связям, а также общеславянскому значению творчества деятелей культуры.

В первом блоке рассматриваются теоретические вопросы: самобытность культуры славянских народов, предпосылки возникновения идеи славянской взаимности, общие закономерности

формирования и развития культур в данный период. Напомню, что развитие славянской мысли в конце XVIII — первой половине XIX вв. прошло путь от туманных представлений деятелей Просвещения о структуре славянства, через теорию словацкого поэта и мыслителя Я. Коллара, рассматривавшего славян как «один народ», разделенный на четыре племени, концепцию словацкого национально-го лидера Л. Штура, предполагавшую «единство в многообразии», до признания чешским литератором общественно-политическим деятелем К. Гавличеком-Боровским национальной самобытности каждого из славянских народов, прежде всего чешского.

Мы отмечаем, что славянский мир всегда представлял собой открытый тип культуры, который подразумевал диалог с другими культурами и восприятие их элементов при сохранении национального своеобразия каждого славянского народа.

Наиболее важным является **второй блок**, основной акцент в котором сделан на «воссоздание связей» России со славянским миром.

В начале XX века Н. А. Бердяев, размышляя о русской духовности, отмечал, что «всякая культура есть культура духа»<sup>2</sup>. Углубляя особенности культуры, отмеченные Н. А. Бердяевым, его современник Н. К. Рерих писал: «Культура — есть почитание света. Культура есть любовь к человеку. Культура есть благоухание, сочетание жизни и красоты, если мы соберем все определения культуры, мы найдем синтез действенного блага, очаг просвещения и созидательной красоты»<sup>3</sup>. Эти слова с полным правом можно отнести к культуре славянства и, конечно, же России как части славянского мира.

Принцип сопоставления позволяет студентам не только расширить представления о культуре Чехии, Польши, Словакии, Сербии и других стран, но и глубже понять роль и значение своей культуры. Эту мысль подчеркивал К. Я. Грот, профессор СПбУ, говоря о важности для русской интеллигенции «поддерживать связи со всем славянским миром». А И. И. Срезневский прямо заявлял, что «изучая с любовью нашу народность, не забудем любовь к другим народам: всякая народность как и религия должна быть священной.

Тем горячее должна быть в нас любовь к тем народам, с которыми провидение соединило нас...»<sup>4</sup>

Напомню, что в данный период многие деятели славянства связывали вопрос о достижении собственной самостоятельности с приоритетной ролью России.

Идеи межславянского сближения оказали влияние на реформы языков, которые прошли у многих славянских народов. В первой половине XIX века среди славянских деятелей культуры получила распространение идея создания общего для всех литературного языка. О ней задумывался выдающийся словенский ученый Е. Копитар, искавший обоснование такого проекта в деятельности Кирилла и Мефодия, чешский будитель Й. Юнгман, разрабатывая конкретную программу обогащения словарного состава чешского литературного языка, в число источников лексического пополнения включил родственные славянские языки. Русский язык в это время явился «языком-мостом, сакральным, удерживающим началом, языком собирания и взаимного культурного обогащения»<sup>5</sup>.

Известно, в частности, что сознание родства по языку и происхождению с русским народом усиливало национальное самосознание чехов. Так возник феномен, ставший важным компонентом чешского национально-освободительного движения — русофильство, образующее постоянную составную часть чешского мышления Нового времени, мотивированное сознанием этнического и языкового родства<sup>6</sup>.

Наблюдения над языковыми явлениями приоткрывают новые страницы во взаимосвязях народов. На одном из занятий по теме «Праздник Рождества у славян» мы говорили о коннотативной семантике \*vesel-<sup>7</sup>.

Напомню, что мотив веселья, и термин \*vesel-, становится знаком и атрибутом всего комплекса представлений, образов, связанных с Рождеством. Календарная семантика \*vesel- закреплена в хрононимах: в сербском «веселник дан» (рождественский сочельник), в польских колядках Рождество называют «wesela chwila» (букв. «веселая минута»), в словацком — «Vesele Vianoce» (букв. «веселое Рож-

дество'). Этому хрономическому значению эпитета соответствует известное всем славянам представление, что если весело провести первый день Нового года, то целый год будет «веселым» и благополучным.

Анализируя тексты «колядок», мы отмечали, что семантической доминантой славянского \*vesel- является закрепленность за центральным обрядом колядования. «Веселыми» называются и «колядники» и «адресаты» благопожеланий — хозяева.

Сакральное «веселье» Рождества, согласно народным представлениям, освящает и каждое земное рождение, которое становится источником «веселья».

Вывод, к которому мы пришли, очевиден: при всей видимой разнородности культурных контекстов славянского \*vesel- общий компонент наиболее ярко выражен в рождественском комплексе, где значение веселья неотделимо от общего сакрального начала (годового и жизненного цикла).

Сознание общих генетических истоков христианских традиций, близости исторических судеб славян пронизывало художественную культуру, в первую очередь, литературу. В 1-й половине XIX века развитие литератур у славян проходило под знаком формирования художественного сознания национального типа. Своеобразие этого процесса состояло в том, что оно проявлялось через славянские образы, которые воспринимались как «свои». Сопоставляя произведения чеха Ф. Л. Челаковского, словака Я. Голлога, словенца Ф. Прешерна, украинца Т. Г. Шевченко, А. С. Пушкина, анализируя художественные особенности, мы видим, насколько яркими и глубокими были взаимные связи между деятелями славянства.

«Славянизация» затронула и музыку. В 1867 М. А. Балакирев в Праге приступил к репетициям оперы «Руслан и Людмила» М. И. Глинки. В. В. Стасов в статье «Чехи и русская опера» приводит отзыв одной из газет: «Случилось по нечаянности что теперь как раз выходит перевод Нестора: чехи с любопытством читали и, услышав Руслана, заговорили в один голос: „Да это просто летопись Нестора в музыке“. А после премьеры „Ивана Сусанина“ критики отмечали,

что это произведение сделало Глинку великим основателем славянской оперы, доказавшим, что и славяне имеют свою собственную музыкальную речь»<sup>8</sup>.

Среди запомнившихся был урок с показом фильма-экранизации чешских сказаний «Букет» по произведениям К. Я. Эрбена, переводчика «Повести временных лет», члена-корреспондента РАН.

В основе этого произведения — легенды, поверья, сказки из славянского фольклора. Поэтому предварительно нам пришлось обратиться к некоторым образам славянской мифологии, перечитать текст баллад в русском переводе, поскольку фильм демонстрировался на чешском языке. Каждая баллада — это сжатая трагедия, главный мотив которой преступление героя, нарушившего нравственные законы и последовавшего за этим наказание.

Вслед за этим мы обратились к философским работам сербского богослова Иустина (Поповича), в частности к трактатам «Агония гуманизма», «Достоевский как порок и апостол», «О рае русской души». Думаю, что многие из студентов запомнили такие слова И. Поповича: «... всечеловечность — это национальная русская идея. В духе русского народа существует живая потребность ко всеединению человечества всеединению с полным уважением к национальным особенностям, к сохранению полной свободы людей»<sup>9</sup>. Работа над текстами статей позволила студентам по-новому взглянуть на роль и значение русской культуры.

Таким образом, «социокультурное образование средствами иностранного языка становится для обучаемых не только ключом к образу жизни конкретных соизучаемых стран, <...> богатству их культуры, но и ключом к осознанию социокультурного содержания определенного пласта человеческой цивилизации, ключом к осознанию универсального, особенного и специфического их взаимодействия, порой весьма противоречивого, в развитии человеческой культуры»<sup>10</sup>.

Поэтому, бесспорно, знания, полученные в курсе «Россия и зарубежные славяне — философский и культурологический аспекты взаимосвязей», не только расширяют кругозор студентов, но и по-

могут, в будущем, преодолеть субъективную культурологическую дистанцию обучаемых.

#### Примечания

- <sup>1</sup> Матула В. Идеи гуманизма, демократии и свободы народов в творчестве Я. Коллара и Л. Штура // SPOLU — Вместе. 2007. № 2. С. 5.
- <sup>2</sup> Бердяев Н. А. Смысл истории. М., 1990. С. 166.
- <sup>3</sup> Иустин (Попович), прп. Философские пропасти. М., 2004. С. 4.
- <sup>4</sup> Срезневский И. И. О пользе изучения славянской филологии. СПб, 1889. С. 59.
- <sup>5</sup> Ганичев В. Удерживающее начало [Электронный ресурс] // Тайна русского слова. — <http://slovník.narod.ru/rus/tauny/0110.html>
- <sup>6</sup> Лилич Г. А. Роль русского языка в развитии словарного состава чешского литературного языка. Л., 1982. С. 27.
- <sup>7</sup> Подробнее об этом см.: Толстой Н. И., Толстая С. М. Слово в обрядовом тексте (культурная семантика слав. \*vesel-) // Славянское языкознание. XI Международная конференция славистов. Доклады российской делегации. М., 1993. С. 167–186.
- <sup>8</sup> Цит. по: Бэлза И. Русские классики и музыкальная культура западного славянства. М., 1950. С. 57.
- <sup>9</sup> Рерих Н. К. Культура и цивилизация. М., 1994. С. 185.
- <sup>10</sup> Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск, 1993. С. 6.

Горюнова Ольга Николаевна  
Ульяновский государственный университет

#### АССОЦИАТИВНО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «ОЦЕНКА РЕКЛАМЫ» В СТРУКТУРЕ ОДНОИМЁННЫХ АССОЦИАТИВНЫХ ПОЛЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ «РУССКОГО АССОЦИАТИВНОГО СЛОВАРЯ» И СВОБОДНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

Одним из эффективных методов современных лингвистических исследований является ассоциативный эксперимент. Естественные ассоциативные поля, включающие слово-стимул и слова-реакции, являются предметом изучения специалистов разных областей знаний, в том числе и лингвистов. С помощью ассоциативного эксперимента можно выявить фрагменты вербальной памяти (образы, символы), мотивы и оценки, связанные со словом-стимулом. Выбор слова-стимула «реклама» в качестве предмета исследования определился профессиональными интересами студентов-филологов, чьей специализацией является работа с рекламным текстом. Эти студенты принимали активное участие в проведении данной научной работы.

Цель исследования — анализ изменений в структуре и содержании ассоциативного поля «реклама», представляющего современный слой одноимённого концепта. Материалом послужили данные «Русского ассоциативного словаря» (1988–1991) и проведенного нами в 2007 году свободного ассоциативного эксперимента.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе был проведен свободный ассоциативный эксперимент. В эксперименте приняло участие 100 студентов УлГУ. Респондентам предлагалось написать пять слов, которые первыми пришли в голову на слово-стимул «реклама». В результате было сформировано естественное ассоциативное поле, включающее 490 реакций. В дальнейшем ассо-

циативное поле было структурировано по семантическому принципу<sup>1</sup>, в результате было выделено 3 семантических зоны: «Реклама как коммуникация» (387 реакций — 78,9%), «Реклама как экономическая категория» (71 реакция — 14,5%), «Реклама как профессия» (30 реакций — 6,2%). Внутри семантической зоны «Реклама как коммуникация» были выделены ассоциативно-тематические группы (далее — АТГ): «Материальные носители рекламы», «Предмет рекламы», «Рекламные образы», «Рекламная коммуникация», «Воздействие рекламы», «Коммуникативные свойства рекламы», «Оценка рекламы».

На втором этапе исследования было структурировано ассоциативное поле «реклама», представленное в РАС<sup>2</sup>, проведён сопоставительный анализ количества и содержания выделенных семантических зон ассоциативных полей.

При сравнении полученного ассоциативного поля с соответствующей статьёй в словаре Ю. Н. Караулова оказалось, что АТГ «Оценка рекламы» является самой многочисленной и интересной. В рамках данной статьи мы представляем некоторые результаты нашей работы.

В соответствии с аксиологической шкалой «хорошо» / «плохо» в каждой АТГ «Оценка рекламы» были выделены микрогруппы: «Отрицательная оценка» (в РАС — 68%, в нашем исследовании — 67%), «Положительная оценка» (в РАС — 20%, в эксперименте-2007 — 30%), «Амбивалентная оценка» (в РАС — 12%, в эксперименте-2007 — 3%).

Для выявления изменений в рамках каждой микрогруппы были выделены 3 подгруппы: 1) ядерные реакции, константы — общие для обоих исследований реакции, 2) «новые реакции», которые обнаружены только в эксперименте-2007, 3) «исчезнувшие» реакции.

В составе микрогрупп «Отрицательная оценка» были обнаружены общие реакции, представленные оценочным предикатом *надоест*, его формами и синонимами. Всего 15 реакций в РАС (*надоела* 12, *надоели* 1, *надоевшая* 2) и 12 реакций в эксперименте-2007 (*надоела* 4, *надоедает* 2, *надоедливая* 5, *что-то надоедливое* 1). Важно отметить, что эта группа содержит и слова с экспрессивной ок-

раской, характеризующей высокую степень недовольства рекламой. Это жаргонизмы *достала* и *задолбала*. Прослежено четкое совпадение языковых средств, используемых респондентами и в первом, и во втором случае. Это слова *надоела*, *надоедливая*, *навязчивая*. Таким образом, неизменным осталось восприятие рекламы как «неприятного, скучного от однообразия, повторения» явления<sup>3</sup>. Реакция *навязчивая* в РАС является единичной, в эксперименте-2007 имеет индекс частотности 16 вместе с дериватами и синонимом (*навязчивая* 4, *навязывание* 6, *навязчивость* 5, *назойливость* 1). В языковом сознании молодёжи реклама ассоциируется с человеком, «надоедливо пристающим с чем-либо; назойливым», или с чем-то «крепко засевшим в сознании, постоянно возникающим в памяти; неотступным»<sup>4</sup>. Таким образом, первоначально заложенная в рекламе информативная функция — донести до потребителя конкретную информацию, укоренить в сознании, а затем периодически напоминать о ней для воспроизведения в памяти — воспринималась ранее и теперь воспринимается людьми как одна из главных характеристик рекламы. Доля подобных реакций в РАС составляет 12%, в нашем исследовании — 21%. Данные цифры можно интерпретировать двояко: 1) реклама стала еще более навязчивой, 2) большее количество людей стало обращать внимание на навязывающий характер рекламы.

Негативная утилитарная оценка связана с представлением о рекламе как о надоевшей паузе, прерывающей фильм, передачу на самом интересном месте (14 реакций): *мешает просмотру передачи, кино; перерыв во время фильма* и др. При этом респонденты осознают вмешательство рекламы не только в их личное пространство, но и в сознание. Об этом свидетельствуют реакции: *влияние* 1, *антивлияние* 1, *внушение* 1, *гипноз* 1, *зомбирование* 1.

Группа общих реакций содержит и отрицательную оценку интеллектуальных качеств рекламы. Формальных совпадений в языковых средствах здесь не было, однако совершенно очевидно, что все реакции характеризуют невысокий интеллектуальный уровень рекламы. Доля таких реакций в РАС составила 2% (*бестолковая*,

тупая, идиотская), в эксперименте-2007 — 15% (глупая, дебилизм, чушь, фуфло), что может свидетельствовать об усилении критического отношения к рекламе.

«Новыми» реакциями со значением отрицательной оценки являются реакции, в которых осуществляется оценка рекламы с точки зрения истинности/ ложности. В эксперименте-2007 реклама квалифицируется как *ложь 3, обман 3, неправда 1, надувательство 1, самообман 1, недоверие 4* (всего 13 реакций). Наличие данных реакций фиксирует появление в обществе недоверия к рекламе. Молодёжь ясно осознаёт искаженность информации, предоставляемой рекламой.

Реклама вызывает у респондентов отрицательные чувства, эмоции и состояния, такие, как раздражение 10 (*раздражение 6, раздражающая 1, раздражающее 1, бесит 1, сколько можно 1*), отвращение 4 (*отвращение 1, противно 1, помойка 1, кошмар 1*).

Молодые люди выработали своеобразную защитную реакцию на рекламу, противодействие ей (5 реакций): *уходить 1, иду за чаем 1, выключить звук 1, переключи канал 1, переключить канал 1*.

«Исчезнувших» реакций ассоциативного поля РАС всего 2 — *плохая* и *пошлая*. Наибольший интерес для нас представляет реакция *пошлая*, характеризующая рекламу с морально-нравственной стороны. Отсутствие данной реакции в языковом сознании современной молодёжи вряд ли свидетельствует о повышении морального уровня рекламы по сравнению с рекламой десятилетней давности. Скорее это говорит о снижении морально-нравственной планки в обществе: реклама не воспринимается как безнравственная или пошлая, и это настораживает.

Изменения в составе микрогруппы «Положительная оценка» связаны с «исчезновением» реакций с общеоценочным значением, представленных в РАС реакциями *хорошая, классная, крутая, здорово*. В эксперименте-2007 общая положительная оценка конкретизируется, представляется в реакциях, выражающих гедонистическую оценку (7 реакций): *смех 3, смешная 1, весёлая 2, развлечение 1*, эстетическую оценку, которая относится к группе общих реакций (7 реакций) и ассоциирует рекламу с красотой 5, стилем и модой 2.

Доля подобных реакций в РАС составила 12%, в нашем исследовании — 17 %. Небольшая разница в процентном соотношении говорит о неизменности эстетической направленности рекламы.

Реклама ассоциируется с прогрессом (7 реакций): *прогресс 1, двигатель прогресса 3, «свежая кровь» 1 и др.*; с творчеством (7 реакций): *креатив 2, креативность 1, изобретательность 1 и др.*

Итак, проведенное исследование выявило константы языкового сознания, характеризующие рекламу, и изменения в ее оценке — увеличении доли положительных реакций, а также подтвердило возможность изучения явлений действительности, например рекламы, с помощью языка.

#### Примечания

<sup>1</sup> Караулов Ю. Н. Ассоциативный анализ: новый подход к интерпретации художественного текста // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999. С. 151–186.

<sup>2</sup> РАС — Русский ассоциативный словарь: В 6 т. Т. 1. М., 1994–1996.

<sup>3</sup> МАС — Словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. А. П. Евгеньевой. Т. 2. М., 1983. С. 346.

<sup>4</sup> Там же. С. 336.

Киселева Виктория Анатольевна  
Санкт-Петербургский государственный университет

### ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА ФУТБОЛ

Современная лингвокультурология определяет спорт в качестве важной составляющей человеческой деятельности, которая во многом определяет социальную, культурную, а также когнитивную ориентацию человека в современном мире.

Исследования в области лингвокогнитивной концептологии подтверждают существование концепта *спорт* в русской национальной концептосфере. Сегодня можно вполне обосновано говорить о сложившейся лингвистической реальности этого явления, о сформировавшейся спортивной лингвокультуре.

В нашем исследовании мы обращаемся к лингвокультуре футбола как одного из самых популярных на сегодняшний день вида спорта. Для нашего современника «футбол — это не только захватывающая игра, но это идея, объединяющая людей»<sup>1</sup>.

Нам представляется возможным моделирование лингвокультурного концепта *футбол* в русском языковом сознании. Исследование и анализ лексического наполнения данного концепта выявляют информацию о внутренней составляющей концепта *футбол* как ментальной единице «коллективного сознания, которая хранится в национальной памяти носителей языка в вербально обозначенном виде»<sup>2</sup>. Таким образом, по нашему мнению, лингвокультурный концепт *футбол* содержит в себе вербализованный культурный смысл, имеющий значимость для русского национального характера. Представление данной игры с позиций национально-языкового восприятия отличается, скажем, от английского, итальянского или

какого-либо другого языкового сознания. Совершенно очевидно, что каждая отдельно взятая культура воспринимает и принимает, а затем отражает в языке названное явление, ориентируясь на свою национально-культурную специфику. Так, при характеристике *зоны ворот и вратаря* наибольшую актуализацию получают следующие национально маркированные номинации: *вратарская* (площадь ворот), *страж ворот* (вратарь), *рамщик* (вратарь), *король ворот* (вратарь). Данные лексемы стоят в одном ряду с такими универсальными номинациями как *голкипер* (вратарь), *хавбек* (полузащитник), *стоппер* (центральный защитник), *форвард* (нападающий) и др. Подобная языковая ситуация в дискурсе футбола выявляет превосходство экспрессии над объективными языковыми характеристиками. И действительно, сама игра в футбол воспринимается одними и теми же заинтересованными людьми по-разному, в зависимости от исхода последнего матча. Сегодня вратарь — *король ворот*, а завтра может быть лишь *голкипером*. Таким образом, в языке спорта наблюдается своя особая стратификация экспрессивных единиц, которая зачастую неочевидна для лиц незаинтересованных игрой в футбол. Приведем еще пример: *набор заплаток* (запасные игроки футбольной команды), *отверженный* (запасной игрок), *сидеть на скамейке* (быть запасным игроком). Основа игры в футбол — это движение, поэтому номинации, характеризующие запасных игроков футбольной команды, употребляются пренебрежительно в силу негативного отношения к бездействию в ходе игры. Нейтральная со стилистической точки зрения характеристика *сидеть на скамейке* имеет ряд негативно окрашенных лексем, положительно отмеченных единиц нам в ходе исследования не встретилось.

В результате анализа лексико-фразеологического материала представляется возможным выделить следующие **лексико-фразеологические уровни языка футбола**.

**1. Общеупотребительный уровень**, представляющий собой своего рода смесь общей терминологии (*тайм, матч, судья*) и спортивного жаргона (*играть в вышке, легионер, середняк, сеяная команда*). Как правило, именно такие лексемы и попадают в словари — тер-



минологические или общежаргонные. Данный лексический срез воспринимается коммуникантами посредством медиатекста. Именно медиатекст выступает своего рода распространителем лексических средств, функционирующих в сфере спортивной коммуникации.

**2. Специальноупотребительный уровень**, представляющий собой узкожаргонные (*рамицик, жест Бебето, музыканты*) и специально терминологические наименования, свойственные определенному виду спорта (*голкипер, хавбек, форвард*). Можно отметить определенную закрытость данного лексического пространства, отсутствие динамичной тенденции выхода за пределы группы. Являясь посредником между названными уровнями языка спорта, медиатекст поставляет лексические средства из уровня 1 в уровень 2, меняя, как правило, их стилистический статус.

Безусловно, граница между вышеназванными уровнями довольно размыта, тем не менее, рассмотренный нами материал выявляет тяготение спортивных номинаций к той или иной группе. И как нам кажется, выделение данных уровней поможет при характеристике спорных со стилистической точки зрения лексем в сфере спорта, а также в структуре рассматриваемого нами концепта *футбол*.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что именно жаргон представляет собой одно из важнейших лексико-стилистических средств языка футбола. Вероятно, футбольный жаргон часто более доступен для понимания незаинтересованному данной игрой реципиенту, чем, скажем, терминологическая составляющая спортивного дискурса. Футбольный жаргон — это особое многоуровневое явление, которое имеет тенденцию перехода в сферу широкого молодежного употребления. Еще раз подчеркнем наличие особой стратификации экспрессивных явлений в языке футбола, требующей дальнейшего изучения.

#### Примечания

<sup>1</sup> Наш «Зенит». 2007. № 9 (13). С. 4.

<sup>2</sup> Бабушкин А. П. Концепты разных типов в лексике и фразеологии и методика их выявления // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001. С. 52.

Лю Лицзюнь

Санкт-Петербургский государственный университет — Китай

### КОНЦЕПТ «ПРАВДА» И РЕАЛИЗУЮЩИЕ ЕГО ТАКТИКИ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ ГЕРОЯ РАССКАЗА В. ШУКШИНА «ДЯДЯ ЕРМОЛАЙ»

Сюжетно-композиционную основу рассказа В. М. Шукшина «Дядя Ермолай» составляет ситуация «сокрытия правды» и «достижения её признания». Анализ стратегии и тактик, используемых героями в этой ситуации, «описание коммуникативного поведения отдельных личностей позволяет создать коммуникативно-психологический портрет соответствующих людей»,<sup>1</sup> обнаружить ценностные приоритеты национальной языковой личности.

Концепт «правда» является одним из нравственных идеалов в русском языковом сознании. В отличие от Божественной истины, правда относится к миру человека. Связь правды с миром человека естественно вводит это понятие в этический контекст. В нем правда составляет высшую ценность, а стремление жить по правде — первый долг человека. Иначе говоря, правда в русском языковом сознании мыслится как некий идеал праведности и совершенства<sup>2</sup>.

В применении к речевому поведению используется слово *правда*. В зависимости от ситуации, как указывает Н. Д. Арутюнова, правда реализует две ипостаси: правда в интересах говорящего и правда в интересах другого. Первая ситуация содержит варианты: правда в глаза и за глаза, правда с глазу на глаз, правда откровенности и правда открытости, правда искренности, правда признания и правда исповеди<sup>3</sup>. При вышесказанных ситуациях правда высказывается человеком добровольно, ради нравственного ощущения, поэтому речевое поведение говорения правды получает положи-

тельную оценку. Что касается второй ситуации — правды в интересах другого, то Н. Д. Аругюнова рассматривает её в контексте аномальной ситуации говорения правды — т. е. «сокрытия правды».

Типичная ситуация «сокрытия правды» характеризуется следующими чертами: 1) «носитель информации» знает некоторую информацию; 2) «искатель правды» знает о существовании этой информации, но не о ее конкретном содержании; 3) «носитель информации» заинтересован в ее сокрытии; 4) искатель — в ее получении; 5) «искатель правды» нуждается в ней для определенной цели; 6) он («искатель правды») считает «носителя истины» наиболее удобным источником ее получения; 7) «носитель информации» прилагает усилия, чтобы ее скрыть, «искатель правды» — чтобы заставить его тем или другим способом сообщить нужную информацию<sup>4</sup>.

Сообщение правды ассоциируется с опасностью, которая вызывает у говорящего страх. Страх перед правдой, естественно, развивает технику ее сокрытия, с одной стороны, и добывания — с другой. Тактика «искателя правды» основывается на приемах вынуждения — силового, логического, эмоционального, нравственного, торгового (обменного). Это тактика наступления: «искатель информации» обличает, загоняет в угол, угрожает, сулит награды. «Носитель информации» обороняется: он отпирается, врет, симулирует, искажает правду<sup>5</sup>.

«Нравственность есть правда» — главная формула творчества В. М. Шукшина и его героев — правдолюбив-чудиков. Во многих ситуациях она проявляется в добывании героем правды или в стремлении отстоять свое «я», свою правду. Нередко эти ситуации, весьма конфликтны, поскольку в процессах добывания и стремления приходится сталкиваться с непризнанием, непониманием, неприятием, открытой враждебностью. Предметом данной статьи являются речевые стратегии и тактики коммуникантов («искателя правды» и «носителя информации»), а также реализующие их высказывания в конфликтной ситуации «сокрытия правды».

В рассказе В. М. Шукшина «Дядя Ермолай» мальчики Гришка и Васька, посланные дядей Ермолаем — бригадиром колхоза — сто-

рожить ночью ток, заблудились, не добрались до тока и заночевали в скирде. А наутро стояли на своем, доказывая дяде Ермолаю, что до «точка» дошли и всю ночь провели на нем. Мальчики говорили неправду: оказывается, сам дядя Ермолай в эту ночь, не доверяя полностью детям, отправляется им вдогонку и, действительно, ночует на «точке». Мальчики как «носители информации» прилагают усилия, чтобы скрыть правду, а дядя Ермолай как «искатель правды» хочет заставить их тем или другим способом сообщить нужную информацию.

Диалог дяди Ермолая и мальчиков делится на 4 этапа: 1) этап испытания; 2) этап запроса информации; 3) этап обличения; 4) этап эмоциональной настройки. На стыке этапов происходит смена тактик. Стимулом к смене тактик является отсутствие запланированного результата на каждом этапе. При этом смена речевых тактик отражается в речевом поведении говорящего и слушающего, которое полностью соответствует их внутреннему состоянию.

На первом этапе дядя Ермолай, будучи «искателем правды» совсем не сомневается в добывании правды от мальчиков: либо «носитель информации» сам скажет правду, либо его вынудят сказать её. Используя кооперативные тактики, дядя Ермолай надеется, что мальчики сами могут сказать ему правду. Он узнает правду косвенными вопросами с подтекстом, провокацией и испытанием («Как ночевали?», «Все там в порядке? На точке-то?», «Зерно-то целое?»). Соблюдая принцип вежливости, тактично задавая вопросы, дядя Ермолай терпеливо ждет от мальчиков нужный ответ. Вопреки ожиданиям дяди Ермолая мальчики избирают тактику отказа от признания и проверяют, знает ли правду дядя Ермолай. Проверка проявляется в два раза повторяющемся вопросе «А что?», который тем временем обнаруживает внутреннее беспокойство мальчиков.

Непризнание мальчиков заставляет «искателя правды» перейти к этапу запроса информации, к тактике прямого вопроса, в котором глагол «были» два раза повторяется, прямо передает мальчишкам свое намерение и желание узнать правду. Два возвратных вопроса («Как же это «были?» и «А где же мы были?») говорит,

что мальчики чувствуют что-то не так, но пытаются продолжать проверять дядю Ермолая.

Не дождавшись самопризнания мальчиков, используя конфронтационные тактики, на третьем этапе — этапе обличения — сам дядя Ермолай начинает оказывать давление на мальчиков с целью добывания правды. Но оказание давления представляет постепенный процесс, который находит отражение в тактиках «искателя правды». Сначала дядя Ермолай мальчиков обличает («*Да не были вы там*», «*Вы где-то под суслоном ночевали, а говорите — на точке*»), ругает («*сукины вы сыны*»), угрожает («*Сгребу вот счас обоих да носом — в точок-то, носом, как котов пакостливых*»), пытается заставить их говорить правду. Но вопреки желанию «искателя правды» эти тактики не действуют, наоборот, укрепляют позицию непризнания мальчиков, которые оба твердо на вопросы дяди Ермолая «*Где ночевали?*» отвечают: «*На точке*». Если на первых этапах мальчики так отвечает для того, чтобы проверить, знает ли правду дядя Ермолай, то теперь это уже обозначает, что они готовы «*стоять насмерть*». Они отвечают тактике обличения тактикой непризнания, которая еще более злит дядю Ермолая.

Продолжая мальчиков ругать, «искатель правды» пытается фактом «*я ж был там*» обескуражить и обезоружить «носителя информации» с тем, чтобы добиться от них правды. Но тем не менее, в репликах мальчиков не видно никакого следа волнения и смирения. Выражения «*маленько попозже*» и «*блудили*» ярко выражают относительно спокойное, легкое внутреннее состояние у мальчиков. Спокойство мальчиков вызвало у дяди Ермолая возмущение и досаду. Он возмущается потому, что мальчики должны сказать честно, а они «*в глаза смотрят и врут*». Он досадует, потому что перед отпирательством мальчиков правдолюб чувствует себя бессильным и беспомощным, ругань («*обормоты*»), проклятие («*Штыбы бы вам околеть, не доживая веку! Штыбы бы вам... жены злые попались!*») и угроза («*по пять трудодней снимаю*») являются для него единственной реакцией на ложь и поступок мальчиков в данный момент.

Однако дядя Ермолай не собирается сдаваться и совершает последний бой за добывание правды, настраивая свое эмоциональное состояние. Чтобы мальчики признались, взрослый, намеренно понижает свой статус перед ребятами, выбирает относительно мягкую речевую тактику просьбы («*Гришка, Васьк... сознайтесь: не были на точке*») и обещания награды («*по пять трудодней не сниму*»). Но и эти тактики оказываются тщетными — мальчики настаивают на лжи. Потерпев полную коммуникативную неудачу, взрослый «сдался» в бою за правду («*Дядя Ермолай ушел за скирду... Опять, наверно, всплакнул. Он плакал, когда ничего не мог больше*»).

Таким образом, в структуре диалога центральное место занимают речевые тактики, направленные на достижение правдивого признания, что актуализирует этот смысл в образной структуре рассказа. Представление ситуации в коммуникативном режиме вводит концепт «правда» имплицитно, на концептуально-смысловом уровне. Хотя, к сожалению, речевые тактики не всегда достигают желаемой цели, однако их настойчивый повтор дает ключ к пониманию фундаментальных ценностей языковой личности главного героя — честного человека, правдолюбца.

Нельзя не отметить, что само слово «*правда*» не вербализовано, не появляется в диалоге между «искателем правды» и «носителем информации». Но весь строй диалога, коммуникативное поведение говорящих, используемые ими речевые тактики «добывания» правды (как следствие нетерпимости к обману, лжи) концептуализируют этот феномен, выводя его в центр мировидения и личности главного героя. Однако признание правды как важнейшей жизненной составляющей, в конечном счёте, оказывается свойственным и героям, получившим в детстве нравственный урок. Повествование строится от первого лица как воспоминание уже повзрослевшего Васьки, в жизни которого этот эпизод детства оставил серьёзный след. Ложь и отпирательство, с одной стороны, и искреннее неприятие, сопротивление им, с другой, открыло юным героям рассказа ценность правды в мире цельной личности дяди Ермолая. Много лет спустя перед могилой дяди Ермолая во внутреннем монологе ге-

роя звучит признание правды («И дума моя о нем простая: вечный был труженик, добрый, честный человек»), раскрывающее уважение к правдолюбу — дяде Ермолаю.

#### Примечания

<sup>1</sup> Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: коммуникативное поведение. М., 2006. С. 48.

<sup>2</sup> Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М., 1999. С. 565.

<sup>3</sup> Там же. С. 604.

<sup>4</sup> Там же. С. 605–606.

<sup>5</sup> Там же. С. 607.

Миллер Людмила Владимировна

*Петербургский государственный университет путей сообщения*

### ОБРАЗ КУЛЬТУРЫ В СОЗНАНИИ ЧЕЛОВЕКА: ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ СРЕЗ

Современная феноменологическая парадигма, расширяющая наши представления о сущности знания, предлагает методы, с помощью которых оказывается возможным искать основания познания не только в окружающем мире, но и в сфере самого сознания. В 1913 году Э. Гуссерль обосновал теорию, положившую начало одному из наиболее продуктивных направлений в новейшей философии<sup>1</sup>. Им было разработано учение об интенциональной структуре сознания, наделенного особым бытием и проявляющегося в многообразии своих актов. *Интенциональность* (от англ. *intentionality*) — термин, означающий конституирование объекта сознанием, понимается здесь как самая существенная характеристика сознания, которая заключается в том, что объект, на который оно направлено, необязательно должен существовать в реальности и быть определен. То есть речь здесь идет не об отражении некоторой внешней предварительной истины, но об осуществлении истины самим сознанием. Обоснование «внутреннего существования предмета» доказывало, что все, что мы мыслим, тоже существует, причем существует независимо от реальности и самого индивида.

В современных лингвокогнитивных исследованиях мы находим косвенное подтверждение этой мысли. Можно считать доказанным существование разных типов когнитивных структур: собственно когнитивных, содержащих сведения о реальном окружающем мире, лингвистических когнитивных структур, которые лежат в основе языковой и речевой компетенции,<sup>2</sup> прототипических когнитивных струк-

тур, каковыми Е. С. Кубрякова считает, например части речи<sup>3</sup>. Есть основания предполагать, что, обращаясь к интенциональной природе сознания, можно говорить и о *феноменологических когнитивных структурах*, рассматривая их как хранилище культурных перцептивных стандартов, стереотипов, мифов и даже предрассудков.

Представляется, что названное положение может иметь непосредственное прикладное значение в различных областях гуманитарного знания, в том числе и в теории межкультурной коммуникации. Прежде всего, оно наводит нас на мысль о необходимости расширения предметного и проблемного поля лингвокультурологии за счет включения в него ментальных репрезентаций и аффективных феноменов таких, как ценностные ориентации, предубеждения, предрассудки и переживания.

Попробуем очертить границы этого поля так, как они видятся сегодня. Одним из его сегментов является *лингвострановедение*. Именно это направление исследований одно из первых провозгласило своей целью изучение культуры через изучаемый язык, поставив во главу угла методический аспект межкультурных контактов. Достоинства названной концепции многообразны и не нуждаются в пересмотре. В представлении авторов, лингвострановедение — это филологическая дисциплина, базирующаяся на кумулятивной функции языка, «отвечающей» за отражение, фиксацию и сохранение в языковых единицах информации о постигнутой *действительности* и «представляющая собой методический, лингводидактический аналог социолингвистики»<sup>4</sup>. Здесь очень важно обратить внимание на слово «действительность». Какой материал обычно рассматривается как культуроспецифичный? Прежде всего, этнографический или историко-культурный. Можно взять наугад любое пособие по лингвострановедению и мы найдем подтверждение сказанному. Например, «Страноведение и межкультурная коммуникация» выпуска 2004 года<sup>5</sup>. Какая информация предложена в нем как лингвострановедческая? Из пособия можно узнать о языческой и православной Руси, об иконе и иконописи, о салонах Петербурга, об истории театра и многое другое. Конечно, такая информация, как совершенно

справедливо и считают авторы, необходима для формирования когнитивной базы. Но является ли знакомство с ней гарантией от сбоев и провалов в процессах межкультурного общения? Так называемый «средний русский» зачастую не владеет подобной информацией, однако у него вряд ли бывают этнокультурно обусловленные неудачи при общении с соотечественниками.

Еще один пример: на семинаре по линии Росзарубежцентра в Вене А. Л. Бердичевский проводил мастер-класс. Сначала участникам семинара была предложена очень серьезная и стройная теория межкультурного общения, проанализирован терминологический аппарат. Были определены и интерпретированы понятия *транснациональная* и *транскультурная коммуникативная компетенция*, *межкультурная личность*, перечислены умения, которые необходимо развивать, чтобы преодолеть непонимание в ходе межкультурного диалога. Ознакомьтесь с этой теорией, которая, несомненно, открывает новые перспективы, можно в журнале «Мир русского слова» № 1–2 за 2005 год<sup>6</sup>. Однако некоторое разочарование вызвал тот факт, что в качестве практического подтверждения теоретических изысканий последовал рецепт приготовления русских блинов. У слушателей возник вопрос, так ли уж необходимо иностранцу знать, что в качестве мерных единиц русские используют столовую ложку и стакан, а не миллилитры, фунты, унции, пинты и т. п. Оставалось также сомнение и в том, что отсутствие этих знаний может помешать межкультурному диалогу.

Получается, что лингвострановедение, определившее координаты своего интереса как язык и культура, скорее исследует не отношения языка и культуры, а отношения языка и действительности по формуле *слово — реалья*.

Еще один сегмент проблемного поля — лингвокультурология, дисциплина, которая также провозглашает своей целью «обеспечение научных основ презентации и активизации *данных* о стране и культуре изучаемого языка при помощи филологической методики преподавания»<sup>7</sup>. Слово *данные*, опять-таки отсылает нас к некоторому комплексу объективной информации.

Таким образом, общий недостаток названных выше подходов видится в том, что, исследуя взаимоотношения слова и смысла, языка и культуры, мы уделяем основное внимание окружающему нас миру и обращаем очень мало внимания на непосредственно содержание сознания носителей культуры, на те самые интенциональные объекты, о которых писал Гуссерль. Может быть, во всем этом можно увидеть проявление еще до конца неизжитого поверхностно-материалистического взгляда на действительность (теория отражения, в частности), в рамках которого, как пишет доктор философских наук Л. В. Максимов, «весь широкий спектр казуальных взаимодействий между человеческим духом и внешним миром сужается до одного только познавательного отношения», а содержание сознания, несмотря на допущение множества «модусов духовной субстанции» — до знания<sup>8</sup>.

Вероятно, настало время задуматься о том, каким образом и в какой степени такие регулятивы коммуникативного поведения, как представления, убеждения, заблуждения и предубеждения, ментальные репрезентации и образы влияют на нас, когда мы общаемся с представителями других культур. Все это вместе, можно рассматривать как *когнитивный аспект лингвокультурологии*, поскольку именно с точки зрения когнитивного подхода «поведение человека определяется не столько объективной реальностью, сколько реальностью субъективной, то есть системой представлений человека об этой реальности». Причем говорить об истинности этих представлений человека «целесообразно лишь в контексте их полезности для реальной жизнедеятельности последнего»<sup>9</sup>.

Учитывая вышесказанное и применительно к исследованию проблем, связанных с межкультурным общением, одним из наиболее важных интенциональных объектов представляется образ родной культуры в сознании человека. Этнологи считают, что представление о своей собственной культуре (образ культуры) содержит три составляющих: *образ для себя, образ для других и образ в себе*<sup>10</sup>.

*Образ для себя* осознается обществом и представляет собой набор характеристик как положительных, так и отрицательных,

а также желательных, идеальных. В целом это наиболее объективное отражение реального положения дел. *Образ для других* — это набор приписываемых себе определений, формирующий картину, иногда очень далекую от реальности. Здесь имеется своя символика, мифы и легенды о себе, которые пропагандируются с целью наладить адекватную коммуникацию с внешним миром. *Образ в себе* бессознателен и представляет собой центральную зону культуры, т. е. глубокий пласт культурной традиции, не имеющий внешних проявлений. Это неосознаваемый культурный стержень, который определяет согласованность действий этноса и является основой этничности. Эта последняя составляющая в силу своей «скрытости» требует особого разговора и не будет предметом анализа в данной статье.

Наибольший интерес применительно к затронутой проблеме вызывает, прежде всего, *образ для себя и образ для других*, сопоставление которых может предоставить конкретный материал для дальнейших размышлений. Особенно интересно задуматься, на каком из этих уровней и в каком варианте можно ждать межкультурного конфликта.

Традиционные представления, на которых основаны методические концепции *лингвострановедение* и *лингвокультурология*, заключаются в том, что надо просто хорошо узнать культуру, с которой человек вступает во взаимодействие, получить некоторый, достаточно представительный комплекс объективной информации о ней. Однако так ли это?

*Образ для себя*: все мы прекрасно сознаем, что в последнее время негативные проявления русского национального характера доминируют в общественной жизни. Криминал, взяточничество, пьянство, необязательность и т. п. стали частью нашей обыденной жизни. Конечно, этими представлениями не ограничивается содержание *образа для себя*, но они составляют его часть, отражая объективную реальность. Можно задать вопрос, приятно ли нам, когда представитель другой культуры регистрирует эти проявления и приписывает их нации? Конечно, нет. В результате при общении как реакция на подобные «объективные данные» возникает эффект ложной ат-

рибуции, то есть неправильной интерпретации коммуникативного поведения партнера: мы думаем, что наш собеседник негативно или враждебно настроен и по отношению к нам лично, и по отношению к нашей культуре, политике и государственности<sup>11</sup>.

*Образ для других* более комплиментарен, он включает в себя самые архаичные и устойчивые этнические автостереотипы и даже предрассудки; в нем ярче, чем где-либо, проявляется этноцентризм лингвокультурного сообщества. Существенной смысловой составляющей *образа для других* является, например, представление о какой-то необыкновенной русской духовности, душевности, тонкости. Мы также самая читающая нация в мире, мы крайне негативно относимся к пошлости, у нас загадочная русская душа, мы в массе своей обладаем художественным вкусом. Реально это не всегда так. Несмотря на всю духовность и художественный вкус россияне смотрят сериалы, передачи типа «Аншлаг», «Пусть говорят» с А. Малаховым и т. п. Но когда нам пытаются отказать в этой духовности, мы всеми силами стараемся «подкрепить» *образ для других*. И как следствие может возникнуть невольная обида на собеседника, что вряд ли приведет к взаимопониманию.

Такого рода конфликты, которые должны быть расценены как межкультурные особенно часто возникают, как показывает опыт работы, когда иностранец проживает в русской семье и неизбежно (может быть, это тоже проявление национально-специфичного) втягивается в обсуждение «проклятых вопросов», сущностных проблем бытия и разговоры на тему *а как у вас?*

Анализ причин подобных коммуникативных сбоев, подводит к такому выводу: вероятно, общепринятое положение о том, что *условие успешной реализации межкультурного контакта — адекватность представлений о чужой культуре, не всегда верно*. Иногда более важно знакомство инофона с образом культуры в сознании его инокультурного партнера по диалогу. И хотя *образ для других* — это идеализированные представления, его содержание должно стать органичной частью понятия *межкультурная коммуникативная компетенция*. При этом задача видится не в том, чтобы «перевербо-

вать» иностранца и заставить его воспринимать русскую культуру так, как ее воспринимают русские, а в том, чтобы он узнал, какие представления о том или ином культурном факте или явлении составляют содержание когнитивной феноменологической структуры *образ родной культуры*.

Именно знание этого содержания может стать основой для адекватной атрибуции многих проявлений национального характера в процессах межкультурного общения. А ведь, как известно, только при наличии адекватной атрибуции партнеры по общению осознают, что их поведение культурно обусловлено, а не является результатом злого умысла. Кроме того, адекватная атрибуция — это одно из условий, в наибольшей степени способствующее формированию такого качества личности, как толерантность, которое рассматривается сегодня как основной механизм, определяющий успешность взаимоотношений между лингвокультурными общностями и способствующий формированию культурной восприимчивости, столь необходимой для становления поликультурной личности.

Таким образом, представляется, что, выбирая способ описания культуры в целях разрешения проблем межкультурной коммуникации, необходимо посмотреть на процессы взаимодействия языка и культуры под углом зрения человеческого сознания. В этом смысле феноменологический подход предполагает, что мы должны признать объективность существования определенных ментально-культурных схем, мифологем и аксиологем и рассматривать их как органичную часть понятия лингвокультурологическая компетенция.

#### Примечания

<sup>1</sup> Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1. М., 1999.

<sup>2</sup> Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М., 2007. С. 33.

<sup>3</sup> Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М., 2004.

<sup>4</sup> Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М., 1983. С. 17.

<sup>5</sup> Страноведение и межкультурная коммуникация: Учебные материалы. СПб., 2004.

- <sup>6</sup> Бердичевский А. Л. Диалог культур: что дальше? // Мир русского слова. 2005. № 1–2. С. 17–25.
- <sup>7</sup> Воробьев В. В. О статусе лингвокультурологии // Материалы конгресса МА-ПРЯЛ. Братислава, 1999. С. 96.
- <sup>8</sup> Максимов Л. В. Когнитивный редукционизм в науках о духе // Когнитивный подход. Научная монография. М., 2008. С. 167.
- <sup>9</sup> Кучер Е. Н. Познание познания: когнитивные науки // Когнитивный подход. Научная монография. М., 2008. С. 147–148.
- <sup>10</sup> Лурье С. В. Историческая этнология. М., 1997. С. 190.
- <sup>11</sup> В этнологии и теории межкультурной коммуникации термин *атрибуция* понимается как «процесс интерпретации, посредством которого индивид приписывает наблюдаемым и переживаемым событиям или действиям определенные причины» (Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М., 2005. С. 220).

Савченкова Ирина Николаевна

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

## РЕГИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В УЧЕБНОМ ЭЛЕКТРОННОМ СЛОВАРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

В методике обучения русскому языку как иностранному проблема взаимосвязи языка и культуры находит отражение в теории лингвострановедения, основы которой были заложены в работах Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова<sup>1</sup>. В последнее время в русле этой теории складывается перспективное направление научных исследований, связанное с учетом *региональной культуры* при изучении русского языка иностранными учащимися. В практическом плане это направление реализуется введением (в зависимости от места проживания иностранного учащегося в России) в процесс обучения русскому языку как иностранному дополнительного материала, связанного прежде всего с фоновой и безэквивалентной региональной лексикой, которая отражает местные реалии, характеризующие региональную культуру.

Понятие «*региональная культура*» нуждается в уточнении, в уяснении его отличий от широкого понятия «*русская этническая культура*». Даже в обыденном сознании «*русская культура*» закреплена географически: она ассоциируется с Центральной Россией, — с достаточно обширной территорией, объединенной общим центром — Москвой. Однако известно, что пространственный фактор, роль которого в судьбе России отмечалась М. Ломоносовым, Д. Менделеевым, Н. Карамзиным, Н. Бердяевым, повлиял и на культуру страны. По мере расширения границ Российского государства на восток и на юг, в результате межкультурного взаимодействия коренных народов и переселенцев в данном пространстве возникла



особая форма национальной культуры, которую можно охарактеризовать как «вариант» единого инварианта — русской культуры<sup>2</sup>. Современные философы, исследуя феномен национальной культуры России, пришли к выводу, что в результате исторического приращения территорий страны в рамках «материнской» культуры (культуры Центрально-Европейской России) создается многообразие региональных культур, генетически связанных с национальной культурой, причем «соотношение национальной культуры и ее регионального варианта может быть рассмотрено как связь общего и особенного»<sup>3</sup>. Сам термин *региональная культура* предлагается философами для описания многообразия культур, находящихся внутри России. Хотя не всякий регион, по их мнению, может продуцировать региональную культуру. Применительно к Югу России, Уралу, Сибири об этом можно говорить.

Вообще термин *регион* — не отличается точностью значения в современных гуманитарных науках. Обычно исследователи ссылаются на трактовки этого понятия, данные американским профессором М. Лернером и профессором Дортмундского университета Л. Рэмхельдом. М. Лернер рассматривает регион как «единство людей и мест, природных условий, этнических групп, экономики, диалектики, истории, характера мышления и образа жизни. Элементы могут видоизменяться, но для того, чтобы возник регион или субрегион, необходимы более или менее однородная физическая среда и более или менее однородная экономика, которые в совокупности составляют каркас общинной жизни, общий фон исторического и нравственного развития»<sup>4</sup>. По мнению Л. Рэмхельда, регион — это «сверхтермин, включающий в себя ряд основополагающих признаков: общую (определенную) территорию, определенное население, общность истории; общность природных условий; общность решаемых проблем»<sup>5</sup>. Исходя из этого, деление страны на регионы может быть осуществлено с учетом географического, экономического, политического факторов. Но самое главное, что перечисленные составляющие способны создать своеобразие культурного и ментального мира.

Поскольку при обучении иностранных учащихся русскому языку важное место отводится информации, способствующей их аккультурации, постольку следует хотя бы в самом общем виде учитывать элементы культуры, идентифицирующие регион обучения иностранца как особенный, но, тем не менее, понятные для всех носителей русского языка.

В этом случае *региональный компонент* при обучении иностранцев русскому языку рассматривается как часть специфичных лингвострановедческих знаний, трансформирующихся в общестрановедческие знания о русской этнической культуре и русском этносе.

Ознакомление учащихся с особенностями природы, населения, традициями, историей и культурой какого-то отдельного региона в процессе изучения русского языка также ставит целью облегчение социокультурной адаптации иностранцев в инокультурной среде.

Думается, облегчить освоение региональной информации может учебный словарь русского языка, описывающий региональную культуру. Необходимость в таком словаре возникает, во-первых, в связи с задачей изучения коммуникативных и страноведческих потребностей, которые появляются у иностранных учащихся в реальных условиях региональной культурно-языковой среды, и, во-вторых, в связи с анализом тех средств аккультурации, которые им предоставляются в виде различных учебных материалов по русскому языку, содержащих информацию краеведческого характера.

В распоряжении иностранцев, обучающихся в Донском регионе, например, достаточно учебных пособий краеведческого содержания, однако нет учебной литературы справочного типа, в которой в компактной форме содержались бы не только сведения о фоновой и безэквивалентной региональной лексике, отражающей местные реалии, но и сведения, относящиеся к особенностям «местной» речи во всем ее разнообразии — в переплетении литературной нормы, просторечия, элементов донского диалекта, а также молодежного сленга. Эту лакуну должен заполнить электронный лингвострановедческий словарь «*Донской край*», адресованный иностранным студентам, изучающим русский язык в Ростовской области.

В настоящее время ведется работа над этим словарем: разрабатываются его *макроструктура*, т. е. словник, общие принципы отбора и описания языкового материала; *микроструктура*, т. е. форма и содержание словарной статьи; подыскивается соответствующее концепции словаря *программное обеспечение*, способное решить, по крайней мере, два вопроса — создания *базы данных* словаря и разработки его *интерфейса*. Часть перечисленных вопросов решена, о чем и пойдет речь в статье.

Основным принципом отбора единиц словника названного словаря является принцип *общественно-научной значимости* лексем, вычленимых в учебных целях. Согласно ему в словарь включаются те единицы языка, которые, имея отношение к Донскому краю, обладают национально-культурным фоном, т. е. дополнительными сведениями и ассоциациями, связанными с бытом, историей и культурой России и известными всем носителям языка.

Однако для иностранцев, обучающихся на Дону, в целях эффективной социокультурной адаптации и коммуникативной комфортности важно в определенном объеме знать и лексику, употребление которой ограничивается в основном пределами данного региона / города. Считая необходимым включить в словарь некоторое количество таких единиц, мы исходим из принципа *учебно-методической целесообразности*: в словник войдет фондовая лексика, актуальная для иностранца, изучающего русский язык в данном регионе / городе.

Наиболее сложным представляется вопрос включения в словарь жаргонной лексики, особенно студенческой, которая тяготеет к интеррегиональности. Однако поскольку эта лексика в конкретном регионе используется по-разному, она часто приобретает новые смыслы, оттенки. Кроме того, практически у каждого учебного заведения есть свои специфические слова, фразеологизмы. Например, в речи учащихся ЮФУ зафиксированы следующие «камерные» жаргонизмы: *поляна* — ‘территория перед физическим факультетом, служащая местом встречи выпускников ЮФУ (РГУ)’; *ступеньки* — ‘место встреч, общения студентов геофака, мехмата, физфака’.

Вводя этот пласт лексики в словарь, необходимо объяснить семантику каждой единицы, по возможности — этимологию, обязательно дать экспрессивно-стилистическую характеристику лексем, грамматический комментарий. Основная цель при этом — предостеречь от неуместного, нецелесообразного употребления жаргонных единиц в речи, а в некоторых случаях вообще наложить запрет на их использование.

Таким образом, в состав словника включается следующая лексика.

1. Общеизвестная всем носителям языка, имеющая отношение к Донскому краю, но ассоциирующаяся с национальной культурой:

– безэквивалентная и фондовая апеллятивная лексика (*казак, казачество, атаман, вольница, майдан, городище, курень, станица, хутор*, и т. п.), идентифицирующая Донской регион как казачий;

– имена собственные (*топонимы*: *Ростов-на-Дону, Аксай, Азов, Батайск, Дон, Темерник* и др; *антропонимы*: *Кондратий Булавин, Димитрий Ростовский, Степан Разин, Емельян Пугачев, Ермак Тимофеевич*, в том числе имена писателей (*М. А. Шолохов, А. П. Чехов* и др.), известных артистов, ученых, политических деятелей (*Ф. Г. Раневская, С. М. Буденный, Ю. А. Жданов*), имена литературных персонажей (*Аксинья, Шукарь, Макар Нагульнов* и др.); названия литературных произведений, произведений изобразительного искусства, музыки, театра и кино («*Тихий Дон*», «*Донские рассказы*», «*По Дону гуляет*», «*Левый, левый, левый берег Дона*», «*Тачанка*» и др.);

– устойчивые словесные комплексы (диалектные или общепотребительные), но обозначающие местные реалии (*казачий круг, казацкая вольница, вольный казак, Азовское сидение* и т. п.), в том числе пословицы, поговорки донского происхождения или бытования (*С Дона выдачи нет; Терпи казак — атаманом будешь, Конь под нами, а Бог над нами* и др.).

2. Специфичная фондовая лексика, ограниченная данной территориальной общностью, известная всем ее представителям и актуальная для иностранца, изучающего русский язык в Донском регионе / городе Ростове-на-Дону:

– слова и словосочетания, называющие факты и явления природы, истории и культуры, имеющие отношение к Донскому краю, известные представителям данной территориальной общности, в том числе региональные аналоги общепринятых лексем (*донская степь, лазоревый цветок, Темерницкая таможня, Ростовская стачка, казачья шайка, чеховский домик, балка, холм, курган, пойма Дона, плёс, рыбец, жердёла ('абрикос'), бурак ('свекла'), синенький ('баклажан') и др.*);

– имена собственные (местные топонимы, микротопонимы, антропонимы, в том числе их разговорные варианты: *Змиёвская балка (Змиёвка)* — сейчас мемориальный комплекс, сооруженный на месте казни фашистами тысяч жителей г. Ростова-на-Дону; наименование происходит от фамилии владельца находившихся здесь в середине XIX в. мельниц Змиева); *Ростсельмаш (Ростовский завод сельхозмашиностроения)* — название комбайнового завода, а также неофициальное название Первомайского района города, где находится этот завод; *Танаис* — сейчас поселок под Ростовом-на-Дону, также исторический музей на месте древнегреческого города; *Темерник* — название реки, района города, наконец, восточного рынка с разговорным, более частотным вариантом — *Темер*; *Левбердон* — *левый берег Дона* — зона отдыха, веселья, вечного праздника жителей и гостей донской столицы; *Шайба* — сейчас просторечное название территории, расположенной в Ворошиловском районе города, также транспортной остановки (происходит от народного названия магазина, по архитектуре напоминающего хоккейную шайбу) и др.);

– единицы студенческого жаргона (*зоналка, публичка, студень, военка, универ, тервер и др.*).

При построении лингвострановедческого регионального словаря таким же важным вопросом, как отбор словника, является и структура словарной статьи. Вслед за авторами лингвострановедческого словаря «Россия»<sup>6</sup>, наряду с энциклопедической, т. е. собственно страноведческой информацией, кажется необходимым выделить обязательную лингвострановедческую часть, описывающую *национально-культурный фон* заголовочного слова, показывая его

в специфических языковых единицах. Это касается и лексем, обладающих «*регионально-культурным*» фоном.

Так, в словарной статье *К. Ворошилов* в дополнение к энциклопедической, страноведческой справке, говорится о том, какие ассоциации есть у жителей Донского края с этим именем. Этот антропоним не встречается в Лингвострановедческом словаре «Россия». Для ростовчан данное имя, входящее в состав устойчивого словосочетания *ворошиловский стрелок* (известного, кстати, всем носителям русского языка и актуализированного после одноименного кинофильма), связано с наименованием одного из центральных проспектов г. Ростова-на-Дону — *Ворошиловского*, названием остановки на пересечении центральной улицы города Большой Садовой с этим проспектом, с официальным названием большого района города и с названием самого красивого моста через реку Дон, плавно входящего в одноименный проспект. А в связи со статьей *А. П. Чехов* добавляется «местная» фоновая информация *чеховский домик, чеховская лавка, чеховская гимназия* и др.

Помимо общей страноведческой, лингвострановедческой информации, словарная статья будет содержать информацию о семантических, морфологических, синтагматических, фонетических особенностях лексической единицы, т. е. сведения, дающие возможность комплексного ее представления.

Особенностью данного словаря является его электронная форма. По сравнению с традиционной книжной, электронная форма (на магнитном / лазерном носителе, в режиме on-line на информационно-образовательном сайте кафедры) предоставляет более широкие возможности для реализации третьего принципа словаря, предполагающего *комплексное описание лексических единиц*, при котором учитываются их лексико-семантические, морфологические, синтагматические, фонетические особенности. Кроме того, электронная форма дает возможности:

- 1) хранить большие объемы информации;
- 2) использовать гиперссылки по тексту, что значительно облегчает поиск внутритекстовой информации;

3) применять различные системы поиска (полнотекстовый поиск, одновременный поиск в нескольких словарях, скоростной поиск и т. п.);

4) вводить мультимедийные средства в целях наглядного, в том числе графического, аудио- и видеопредставления отобранных единиц;

5) осуществлять моментальную обратную связь в индивидуальном режиме и т. п.;

6) оперативно корректировать, вносить изменения в базу данных словаря.

Все перечисленные преимущества позволяют создать современный, динамический словарь, ориентированный на потребности иностранных студентов, которые обучаются в донских вузах.

Важной его особенностью является модульная система представления лексического материала: Модуль 1 «Лексико-фразеологическое поле донских реалий»; Модуль 2 «Студенческий жаргон»; Модуль 3 «Общий список лексем, входящих в словарь», Модуль 4 «Приложения». В модулях применяется алфавитный принцип подачи заголовочного слова. В каждом модуле своя структура для представления лексикографической информации, единицей этой структуры является поле.

Так, структура словарной статьи Модуля 1 «Лексико-фразеологическое поле донских реалий» включает следующие поля:

- 1) поле индекса (код вводимой единицы по порядку, по дате и т. п.);
- 2) поле заголовочного слова или словосочетания;
- 3) поле толкования, включающее возможность представления толкования в 3 известных словарях (С. И. Ожегова, Т. Ф. Ефремовой, Д. Н. Ушакова);
- 4) поле энциклопедических сведений;
- 5) поле этимологических сведений;
- 6) поле описания национально-культурного фона;
- 7) поле информации (наиболее известные факты отражения реалии в литературе, живописи, архитектуре, музыке, киноискусстве);

8) поле дополнительной лингвострановедческой информации (наличие наряду с основным переносного значения; включение слова в состав поговорок и т. п.);

9) поле текстовой иллюстрации;

10) поле графической иллюстрации;

11) поле «аудиоряд»;

12) поле «видеоряд»;

13) поле стилистических помет;

14) поле грамматической информации;

Программой, выбранной для создания баз данных словаря, стала система управления базами данных Access. Интерфейс для данного словаря находится в стадии разработки.

Современная лингвострановедческая лексикография, теоретические основы которой закладывались еще в 70-е годы XX века<sup>7</sup>, продолжает оставаться востребованной иностранными учащимися, осваивающими русский язык. Создание лингвострановедческих словарей с учетом *региональной культуры*, по нашему мнению, является одним из перспективных направлений развития этой области учебной лексикографии для иностранцев.

Думается, что электронный лингвострановедческий словарь «Донской край», станет эффективным средством «вхождения» иностранцев, обучающихся в Ростовской области, в русскую этническую культуру, облегчит им ориентирование в непривычной коммуникативной среде, а также послужит основой для создания серии региональных словарей.

#### Примечания

<sup>1</sup> Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.

<sup>2</sup> Мурзина И. Я. Региональная культура как предмет философско-культурологического исследования // Известия Уральского государственного университета. 2004. № 29. С. 86–97. — Доступно на сайте: <http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0029>.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Регионоведение (Юг России: краткий тематический словарь) / Под общ. ред. Ю. Г. Волкова, А. В. Попова. Ростов н/Д., 2004. С. 15–17.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Ростова Е. Г. Лингвострановедческий словарь «Россия»: принципы отбора номинативных единиц словника, их толкование и изъяснение национально-культурного фона // Мир русского слова и русское слово в мире. Материалы XI Конгресса МАПРЯЛ. Варна, 2007. Т. 2. С. 503–509; Россия. Большой лингвострановедческий словарь / Под общ. ред. Ю. Е. Прохорова. М., 2007.

<sup>7</sup> Верецагин Е. М., Костомаров В. Г., Морковкин В. В. Проспект учебного лингвострановедческого словаря современного русского литературного языка // Проблемы учебной лексикографии / Под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. М., 1977; Верецагин Е. М., Костомаров В. Г., Морковкин В. В. Лингвострановедческий словарь: изъяснение русского слова в учебных целях // Русский язык за рубежом. 1974. № 4; Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М., 1980.

Стрельчяня Юлия Викторовна

Санкт-Петербургский государственный университет

**МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИЧЕСКИХ  
КОНЦЕПТОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ Ю. ТРИФОНОВА «ОБМЕН»)**

На сегодняшний день одним из наиболее разработанных фрагментов языковой картины мира представлен группой этических концептов. Интерес исследователей к проблеме отражения в языке системы этических ценностей не является случайным: закрепленные в языке наивные представления об этических нормах, с одной стороны, отражают ценностные ориентиры в рамках той или иной культуры, а с другой, — детерминируют нравственное сознание носителей языка. Этические концепты достаточно подробно исследованы в рамках логического анализа языка<sup>1</sup>:

– к настоящему времени проанализированы такие понятия как *вина, грех, долг, честь, совесть, стыд, справедливость* и многие другие;

– большое внимание уделено истории становления этических концептов в русском языке и русской народной культуре;

– рассмотрены виды деонтической модальности (определяющие специфику морального дискурса — религиозного и светского);

– описаны различные способы выражения этической оценки (явные/скрытые, грамматические/лексические, вербальные/невербальные).

Основу указанных исследований составляет анализ контекстов употребления слов с этическим компонентом значения. Рассматривая сочетаемостные и словообразовательные возможности того или иного номинанта этического концепта, исследователями делаются

выводы о разнообразных нюансах смысла, которые составляют специфику отдельно взятого концепта и отражают этические приоритеты и склонности носителей языка.

Значимость этических концептов для понимания русского национального характера обусловила внимание к этическим категориям в исследованиях, ориентированных на анализ публицистических, философских и религиозных текстов, где моральные рассуждения и этические оценки автора имеют эксплицитный характер и занимают центральное место<sup>2</sup>. В случае анализа этически значимых элементов, эксплицитно представленных в лексической структуре художественного текста, исследовались особенности авторской лингвоэтической картины мира<sup>3</sup>. При этом подход к анализу этических представлений, реализованных в тексте, принципиально не отличается от анализа этических концептов в языке.

Однако за пределами такого рода исследований остаются этические категории, представленные в художественном тексте имплицитно и анализ которых не может сводиться к исследованию синтагматических и парадигматических связей номинантов этических понятий. В решении этой проблемы методологически значимыми оказываются следующие положения.

Во-первых, вывод, сделанный в рамках психолингвистического подхода к тексту, о том, что ситуация относится к числу важнейших опор в процессах текстовой деятельности<sup>4</sup>. В исследовании механизмов концептуализации этических представлений в художественном тексте основополагающая роль ситуации определяется самой спецификой этического значения. Слово, поступок, невербальное поведение приобретают этический смысл только в контексте определенной ситуации. Этот момент отчетливо проявляется, когда мы сталкиваемся с принципиальной необходимостью прибегнуть к ситуации для того, чтобы дать толкование тому или иному этическому понятию. Таким образом, применительно к тексту целесообразно говорить не только об этических концептах, но и об их взаимодействии в пределах этической ситуации, включающей в себя разнообразные событийные, эмоциональные, оценочные, поведенческие и др. компоненты.

Во-вторых, другим не менее важным положением является мысль И. Р. Гальперина о необходимости различать в тексте три вида информации: содержательно-фактуальную, содержательно-концептуальную и содержательно-подтекстовую<sup>5</sup>. В применении к исследованию этических категорий в художественном тексте оказывается, что на содержательно-фактуальном уровне формируются такие компоненты этической ситуации, как состав, статус и взаимоотношения участников, пространственные и временные характеристики и пр. На содержательно-концептуальном уровне реализуется индивидуально-авторский оценочный ракурс описываемой ситуации: первостепенную роль здесь приобретает взаимодействие различных сфер сознания автора и персонажей, которые могут выступать как действующие, воспринимающие и размышляюще-оценивающие<sup>6</sup>. Механизм же концептуализации этических категорий осуществляется благодаря содержательно-подтекстовому уровню текста. Исходным для такого представления является тезис о том, что в результате анализа и творческой переработки фрагментов ситуации, актуализированных в тексте, читатель, опираясь на общекультурные знания и индивидуальный опыт, конструирует некий цельный «образ ситуации»<sup>7</sup>. Таким образом, этически-значимый смысл, которым наделяется этот «образ ситуации», формируется преимущественно на уровне подтекста и реализуется в процессе когнитивной деятельности реципиента.

Проведенный нами анализ этических концептов в повести Ю. Трифонова «Обмен», показал, что этические представления в данном тексте имеют в основном имплицитный характер, и для их исследования необходимым оказывается глубокое и разностороннее изучение заданных в тексте параметров этической ситуации. Центральным в этой связи оказался вопрос о том, как эти параметры представлены в тексте, какими средствами осуществляется передача этических смыслов, сопровождающих ту или иную ситуацию.

Выбор материала определен проблематикой повести «Обмен», которая сосредоточена на проблеме морального выбора. Главный герой повести (Дмитриев) поставлен перед необходи-

мостью выбирать: остаться в коммунальной квартире или согласиться с предложением Лены (его жены) — съехаться с больной свекровью. При этом отношения между Леной и свекровью сложились таким образом, что обмен жилплощади стал бы для свекрови явным свидетельством того, что надежды на выздоровление нет, и дни ее сочтены.

Для того чтобы продемонстрировать результаты проведенного исследования, выбрана ситуация, в которой Лена сообщает Дмитриеву о своем намерении обменять две комнаты на отдельную квартиру. В данной ситуации ключевым выступил концепт *обида*. Сама номинация в тексте отсутствует, но характер внутренних переживаний, внешних поведенческих реакций, содержательная основа и оценочная составляющая рефлексии главного героя — явно указывали на то, что концепт *обида* имплицитно представлен в данной ситуации. Для того чтобы выявить в рассматриваемой ситуации механизмы концептуализации *обиды*, мы обратились к результатам исследований этого концепта в работах Анны А. Зализняк<sup>8</sup>. К основным компонентам ситуации возникновения *обиды* в русском языке исследователь относит следующие: «а) другой человек сделал нечто; б) этим он сделал мне нечто плохое (= нанес ущерб); в) я считаю, что он не должен был этого делать = это несправедливо (потому что он хорошо ко мне относится); г) поэтому мне плохо; д) поэтому я чувствую нечто плохое по отношению к этому человеку»<sup>9</sup>.

Специфичность русской *обиды* усматривается в отношении обиженного к обидчику, который не проявил достаточного внимания/доверия/уважения по сравнению с неким «должным» уровнем с точки зрения обиженного; из этого представления о «должном» рождается идея несправедливости как несоответствия «должному»<sup>10</sup>. При этом А. А. Зализняк подчеркивает, что *обидный* смысл чаще всего является результатом умозаключения самого обиженного. Исследователем также отмечается, что концепт *обиды* взаимодействует не только с представлениями о *справедливости, долге, прощении*, но и в зависимости от ситуации может сближаться с такими концептами, как *жалость, досада, оскорбление* и др.

Анализируемая в повести «Обмен» ситуация оказалась вполне сопоставима на содержательном уровне с теми характеристиками концепта *обида*, которые были выделены по данным языка. Так денотативную основу ситуации *обида* в повести Ю. Трифонова составили следующие компоненты:

а) жена главного героя предложила обменять 2 комнаты, одна из которых принадлежит смертельно больной свекрови, на одну отдельную квартиру: *жена Дмитриева затеяла обмен: решила срочно съезжаться со свекровью, жившей одиноко в хорошей, двадцатиметровой комнате на Профсоюзной улице, Лена вдруг заговорила об обмене с Маркушевичами...*;

б) это предложение главный герой расценивает, как намерение жены получить выгоду вследствие смерти свекрови; этот компонент ситуации реализован в оценке действий жены: *ее осенило; она обдумывала, соображала* и др.;

в) несмотря на плохие отношения, сложившиеся между Леной и свекровью, главный герой считает, что Лена не должна была так поступать, из любви и уважения к его чувствам; свой протест он выражает в **упреке**: *Как у тебя язык поворачивается? Ты не должна была сейчас начитать!* и др.;

г) несоответствие ожидаемого от жены уровня «добрых» чувств по отношению к нему и его матери является источником **несправедливости** с точки зрения главного героя; этот обидный вывод конденсируется во внутренней речи главного героя и выражается восклицанием: *Она не смела так поступать!*

д) поэтому главный герой переживает негативные эмоции: **стыд** за намерение жены извлечь выгоду (*он не мог поднять глаз на Лену*); **страх** от мысли, что мать не поправится (*испуг проник в его сердце, он побледнел* и др.); **раздражение** и **гнев** при неудачной попытке переубедить свою жену («Замолчи!» — *почти крикнул он шепотом; его раздраженность усиливалась* и др.); **досаду** как результат недовольства собой, своим поведением в сложившейся ситуации (*он не закричал, не затопал ногами, просто выпалил несколько раздраженных фраз, потом ушел в ванную... и сейчас будет спать* и др.);

е) поэтому он чувствует нечто плохое по отношению к своей жене, что выражается: в **оскорблении** (в тебе есть какой-то душевный дефект, какая-то недоразвитость чувств и др.); в нежелании **мирииться** (Дмитриеву не хотелось мириться и др.); и в стремлении **наказать** жену (ему уже некогда прощать... он может лишь наказывать за бесчувственность и др.);

h.) интерпретация главным героем поведения жены как признающей **вину** (Лена положила руку ему на плечо... может быть, это было честным признанием своей вины и др.) — приводит к **прощению**, о чем свидетельствует исчезнувшее чувство протеста и вызванное им недоброе чувство к жене (Ни слова не говоря он повернулся... обнял Лену правой рукой).

Особенности концептуализации обиды, в контексте представленной ситуации, определены включенностью данного концепта в более масштабную ситуацию морального выбора главного героя, которая в свою очередь в целом обусловлена сюжетными и композиционными особенностями повести «Обмен».

Анализ субъектной организации повествования, оформляющего каждый из перечисленных компонентов, выявил, что приоритетной в изображении ситуации обиды в данном случае является точка зрения главного героя, которая представлена в четырех формах: субъект речи, субъект действия, субъект восприятия и субъект рефлексии-оценки. При подробном рассмотрении форм проявления сознания главного героя были определены основные лексические средства, участвующие в формировании концепта обиды, которые можно условно разделить на 2 группы.

К первой группе относятся разнообразные лексические средства, описывающие внутреннюю и внешнюю эмоциональную реакцию героя на ситуацию; лексические единицы, составляющие данную группу, эксплицируются, главным образом, в тех формах повествования, где герой выступает:

– как субъект восприятия (например: *испугаться, терзаться; почувствовать раздражение...*);

– как субъект действия (например: *рывком вскочил со стула ... и, ни слова не говоря, почти выбежал из комнаты; в те секунды,*

*когда Лене очень хотелось, чтобы он ей что-нибудь сказал, он продолжал молчать; Закрыв глаза, сел на край тахты...*)

Ко второй группе относятся лексические средства, содержащие оценочный компонент значения, который в основном актуализирован в таких формах повествования, где герой выступает:

– как субъект речи (например: *Он сказал, что лучше бы она подождала; не об этом сейчас надо думать; как ты можешь вообще говорить об этом сейчас?... На твоём бы месте я никогда первый...*);

– как субъект рефлексии-оценки (например: *Мелькнуло только — о беспощадности жизни; она заговорила так, будто все предreshено и будто ему, Дмитриеву, тоже ясно, что все предreshено, и они понимают друг друга без слов. Заговорила так, будто нет никакой надежды...*).

Подводя итог, необходимо еще раз подчеркнуть, что как объект исследования этические концепты не новы, но вопросы, связанные с механизмами концептуализации этических категорий в структуре художественного текста, являются малоизученными и нуждаются в дальнейшей разработке. Основное внимание в рамках рассмотренного подхода должно быть сконцентрировано на проблеме выявления композиционно-семантических компонентов этической ситуации, а также изучению и систематизации разнообразных сигналов, посредством которых в соответствии с замыслом автора читатель моделирует систему ценностных координат описываемой в тексте ситуации. В иностранной аудитории учет механизмов реализации этических концептов на смысловом уровне художественного текста позволит «организовать» его понимание адекватно этическим представлениям русских.

#### Примечания

<sup>1</sup> Логический анализ языка: Языки этики. М., 2000.

<sup>2</sup> Постовалова В. И. Этическая оценка другого и самооценка в православной духовной традиции (на материале эпистолярного наследия святителя Игнатия Брянчанинова) // Логический анализ языка: Языки этики. М., 2000. С. 406–417; Сулименко Н. Е. Этическое пространство текстового слова // Критика и семиотика. Вып. 7. 2004. С. 124–132.



- <sup>3</sup> Григорьев В. П. «Заботясь о смягчении нравов...» // Логический анализ языка: Языки этики. М., 2000. С. 390–399; Шешунова С. В. Этическая оценка в диалогии П. И. Мельникова-Печерского «В лесах» и «На горах» // Логический анализ языка: Языки этики. М., 2000. С. 417–421.
- <sup>4</sup> Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст. Избранные труды. М., 2005. С. 440.
- <sup>5</sup> Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 2005. С. 26–50.
- <sup>6</sup> Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 2001. С. 277; Падучева Е. В. Семантические исследования. М., 1996.
- <sup>7</sup> Чугунова С. А. Экспериментальное исследование мысленного образа как медиатора понимания художественного текста // Психолингвистические исследования слова и текста. Тверь, 2002. С. 117–127.
- <sup>8</sup> Зализняк Анна А. О семантике сожаления // Прагматика и проблемы интенциональности. М., 1988; Она же. О семантике щепетильности (обидно, совестно и неудобно на фоне русской языковой картины мира) // Логический анализ языка: Языки этики. М., 2000. С. 101–119.
- <sup>9</sup> Зализняк Анна А. О семантике щепетильности... С. 107.
- <sup>10</sup> Там же. С. 103.

Шишков Максим Сергеевич

*Санкт-Петербургский государственный университет*

### **НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОЛЕЙ: АКТУАЛИЗАЦИЯ ПОЛИВАЛЕНТНОГО КОНЦЕПТА**

В настоящей статье представлен ряд теоретических соображений относительно процессов, происходящих при функционировании концептов в сознании носителей языка и, как следствие, в любом тексте как когнитивном явлении. Как отмечает Е. С. Кубрякова, «любая языковая форма, но текст прежде всего, сигнализируют не только о том, что в ней реально присутствует, но и о том, что подлежит семантическому выводу — выводу по инферентному типу»<sup>1</sup>. Отчасти с явлением инференции мы сталкивались при моделировании процессов взаимодействия концептов<sup>2</sup> — процессов, чрезвычайно интересных именно потому, что в них из абстрактной когнитивно-языковой единицы концепт превращается в активный, живой атом сознания, перестающий существовать при отсутствии движения, т. е. своей реализации во времени.

Сразу определим необычный терминоид, представленный в названии, — поливалентный концепт. Каждый концепт потенциально связан другими концептами в концептосфере. При его реализации в тексте какие-то связи оказываются задействованными — и в этом случае мы говорим о семантической, лексической, синтаксической, ассоциативной и любой другой сочетаемости на языковом и речевом уровне.

Таким образом, любой концепт имеет ряд валентностей, т. е. может в тех или иных условиях сочетаться с определенным кругом концептов. Ранее<sup>3</sup> нами был показан механизм взаимодействия концептов разных типов — концепта-предиката, концепта-условия

и концепта-определителя — на примере реализации фрейма концепта «утешение». В ходе ассоциативного эксперимента было установлено, что если задаются два элемента фрейма, то оставшийся элемент «достраивается», т. е. в сознании респондента имеется необходимость заполнить все слоты во фрейме концепта-предиката соответствующими концептами.

В данном докладе рассматривается несколько иная ситуация, а именно те случаи, когда в ходе эксперимента предъявляются непредикатные концепты. Можно предположить, что здесь будет возникать необходимость появления предиката. Но какой концепт займет место предиката?

Рассмотрим такой пример: стимул «грех, искренность».

Самые частотные ассоциаты — относящиеся к полю концепта «покаяние» (*исповедь*<sup>15</sup>, *покаяние*<sup>13</sup>, *раскаяние*<sup>11</sup>, *искупление*<sup>3</sup>... — всего 53, что составляет почти половину полученных ассоциатов). В данном примере в большинстве случаев сразу находятся валентности между концептами, т. е. выстраивается «концептуальное предложение».

Рассмотрим теперь несколько универсальных концептов, возникающих в качестве ассоциативной реакции при столкновении «несовместимых» концептов, и пути их преодоления за счет поиска поливалентного концепта.

Во-первых, может быть задействован абстрактный суперполивалентный концепт **непонимания**. Он актуализируется в тех случаях, когда при столкновении двух концептов в сознании носителей языка у этих концептов не оказывается общей валентности. Например, стимул ассоциативного эксперимента, представленный нетипичным сочетанием слов — «искренне отработанный» (ассоциаты, связанные с непониманием: *не знаю, не понимаю, нет мыслей, непонятно* и др.).

Во-вторых, могут быть случаи, когда нетипичные сочетания не вызывают непонимания — а именно, если один из концептов является функционально детерминантом, т. е. не образует слитную структуру при взаимодействии. В этом случае актуализируется логический концепт **несовместимости**, родственной непониманию,

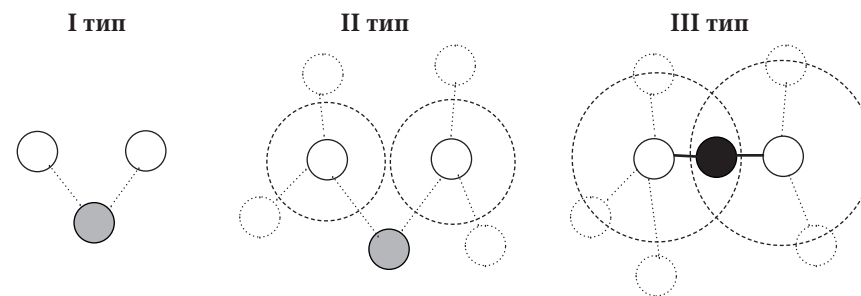


Рис. 1. Три типа реакций: непонимание (I), несовместимость (II), разрешение ситуации за счет появления поливалентного концепта (III).

или, что вполне возможно, от второго концепта достраивается ситуация, при которой снимается логическое противоречие, т. е. находит валентность к предикату.

Например, стимул «спорт, смирение». Здесь были реализованы два доминирующие типа реакций:

1) несочетаемость (19: *несовместимо, несоместимость, не бывает, не сочетается, противоречение* и др.), интересна вербальная демонстрация логического анализа в одной из реакций — «*смирение не свойственно спорту*»;

2) уровень моделирования ситуации — ‘поражение’ (18: *поражение, проигрыш, сделал всё, что смог* и т. п.), т. е. актуализация концепта «поражение» (выявление причины, по которой спортсмен должен/не должен смириться); возможны и другие предикаты (‘*работа*’<sup>11</sup>, ‘*травма*’<sup>6</sup>, ‘*сила*’<sup>4</sup>, ‘*победа*’<sup>3</sup>).

Возвращаясь к стимулу «искренне отработанный», приведем все три типа реакций:

- 1) непонимание;
- 2) несовместимость (ассоциаты *нелепость, странное сочетание, чушь* и т. п.);
- 3) разрешение ситуации — ‘*качество*’<sup>10</sup> (*выложил полностью, добросовестный, качество, не совсем по совести, хорошо* и др.).

Наглядно три типа реакций представлены на рис. 1.

В случае непонимания и несовместимости появляются концепты-предикаты, которые организуют абстрактные, не связанные единицы в единое «концептуальное предложение». При этом **непонимание** образует предложение дологического уровня, а **несовместимость** — предложение логического уровня.

Таким образом, можно выделить некоторые закономерности при актуализации поливалентного концепта: 1) это должен быть концепт-предикат, если он не представлен и требуется для завершения «концептуального предложения», 2) если один из предъявленных предикатов будет иметь отрицательный знак, то выбор предиката обуславливается нейтрализацией отрицательного значения.

#### Примечания

<sup>1</sup> Кубрякова Е. С. О тексте и критериях его определения // Текст. Структура и семантика. Т. 1. М., 2001. С. 81.

<sup>2</sup> См., например: Шишков М. С. Православный компонент в лингвокультурном пространстве современного русского языка: Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2007.

<sup>3</sup> Шишков М. С. О взаимодействии концептов с православным компонентом (по результатам ассоциативного эксперимента) // Международная филологическая конференция: Сборник. Вып. 19: Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 12–17 марта 2007 г., Санкт-Петербург / Отв. ред. Н. А. Любимова. СПб., 2007. С. 185-190.

---

Речевое поведение.  
Стратегии и тактики говорящего.  
Жанры речи. Текст

---

---

Арсеньева Дарина Владимировна  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

**РАБОТА С МЕТАТЕКСТОМ РОМАНА  
В. НАБОКОВА «ОТЧАЯНИЕ»  
ПРИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СМЫСЛА ПРОИЗВЕДЕНИЯ**

Метатекст художественного произведения рассматривается в науке как языковая (текстовая) структура взаимодействия различных смыслов произведения; как структура слияния смысла прямого, языкового, авторского, метатекста героя со смыслом надтекстовым<sup>1</sup>. В этом отношении работа над пониманием и толкованием метатекста художественного произведения на уроке РКИ может помочь иностранным учащимся интерпретировать смысл художественного произведения в целом.

Целью работы с метатекстом художественного текста в аспекте РКИ является обучение учащихся выявлению метаэлементов, их классификации по функциям, структуре, семантике; выявлению метатекста 3 уровней, найденных нами в романе В. Набокова; выявлению соотношения метатекста и жанра; метатекста и коммуникативных регистров; метатекста и литературных категорий (образов, мотивов) и авторских особенностей. В рамках данной статьи мы предлагаем алгоритм работы с метатекстом с целью конечной интерпретации романа В. Набокова «Отчаяние» и затрагиваем только некоторые вышеперечисленные аспекты.

Итак, алгоритм работы с метатекстом начинается с анализа и выделения сюжетных линий романа В. Набокова. Следуя принятому в литературоведении делению на сюжет и фабулу (сюжет — цепь событий, которые разворачиваются в хронологии романного времени, фабула — те же события но в оторванной от данного, романного

времени хронологии или то, каким образом события разворачивались в реальности, о которой повествуется в романе), напомним, что основная фабула романа строится вокруг совершенного главным героем Германом убийства Феликса и подготовки к нему. Фабула дополняется множеством смысловых нюансов: причин совершенного убийства, нюансов отношений Германа с женой и немногими знакомыми, его рассуждений по поводу хода расследования полиции, описанием его насыщенной внутренней жизни, главный мотив которой — постоянные сомнения (в своей писательской и жизненной гениальности, в сходстве с Феликсом, в природе сходства как такового, в бытии бога и т. д., и в своем желании существования этих вещей). Сюжет реализуется в дневниковой форме от первого лица: это воспоминания Германа, его планы на будущее, констатация происходящего с ним одновременно с написанием дневника. Характерной особенностью взаимодействия фабулы и сюжета в романе является то, что часто невозможно определить принадлежность его описаний и рассуждений фабуле или сюжету, то есть действительно ли он повествует о своих бывших мыслях и состояниях или они приходят одновременно с моментом написания дневника.

В результате анализа текста студенты могут выделить следующие сюжетные линии и соотносимые с ними текстовые единицы: 1) к линии Германа относится весь текстовый объем, посвященный описанию Германом событий романа, описанию персонажей, описанию своих состояний; 2) к линии Германа — Феликса относятся все рассуждения персонажей и Германа о сходстве/несходстве Германа — Феликса, относящиеся к этому портретные характеристики Феликса; 3) к линии общения Германа с другими персонажами относятся все прямые и косвенные характеристики персонажей, включая самого Германа, Феликса, читателя, всех третьих лиц (авторов изречений и т. д.): даваемые Германом и ими самими их сущностные характеристики, все используемые в тексте романа обращения, некоторые лингвистические единицы описания действий и состояний персонажей.

Следующим шагом в интерпретации метатекстовых элементов является определение соотношения сюжетных линий и регис-

тров текста — информативного, генеритивного, репродуктивного и волюнтивного<sup>2</sup>. Первая сюжетная линия — это, в основном, повествование Германа о событиях в форме дневника, описание своих состояний. Она содержит в себе высказывания всех регистров: репродуктивного (прямой констатации происходящего), информативного (регистра сообщения информации, знаний), волюнтивного (регистр выражения воли пишущего) и генеритивного (регистр формулировки общечеловеческих истин).

Ко второй сюжетной линии относятся рассуждения Германа и персонажей по поводу главной сюжетной проблемы сходства/несходства Германа и Феликса. Поэтому вторая сюжетная линия наряду с высказываниями информативного регистра содержит высказывания генеритивного регистра, так как она изобилует рассуждениями о сходстве Германа и Феликса. Третья сюжетная линия содержит такое же разнообразие регистров, как первая (в отличие от тематически ограниченной второй линии), — информативный, волюнтивный и репродуктивный регистры.

Далее в предлагаемом нами алгоритме следует выделить метатекста в соответствующих сюжетных линиях.

Надо отметить, что соотношение сюжетных линий и метатекстовых элементов неоднозначно, а именно: все сюжетные линии формируются в том числе с помощью общеязыковых метатекстовых элементов, а далее их метатекстовое наполнение изменяется, становится специфическим для каждой сюжетной линии.

Итак, в ходе наблюдения учащиеся должны прийти к выводу, что метатекстовые элементы элементарные, общеязыковые представляют собой: 1) рациональную, эмоциональную оценку Автора (в нашей интерпретации автор дневника — герой Герман) по поводу описываемых событий; 2) комментарий по поводу построения текста; 3) комментарий как добавочную к тексту информацию; 4) обращения как актуализацию ситуации общения.

Данные метатекстовые элементы, как уже было сказано, являются метатекстовым наполнением первой сюжетной линии. Вторая и третья сюжетные линии с точки зрения метатекста представляют специ-

фические для данного романа метатекстовые образования, называемые нами каркасами.

Метатекст второго уровня, или каркаса, составляют утверждения ментального модуса, содержащие мотивы. К утверждениям ментального модуса мы причисляем утверждения с характером рассуждения, размышления, заключения об отвлеченных категориях (следовательно, это генеритивный регистр).

Метатекст третьего каркаса, соотносимый с третьей сюжетной линией, формируется различными текстовыми единицами, выражающими прямую и косвенную характеристику всех персонажей (включая третьих лиц, авторов изречений), читателя и самого Германа (следовательно, это волюнтивный регистр). К метатексту этого рода относятся отдельные лексические единицы, иногда с экспрессивными и стилистическими коннотациями, иногда включаемые в список повторяемых слов и конструкций, в список образов и мотивов романа, синтаксические единицы, относящиеся к персонажам романа в описании Германа и к нему самому (в его собственном описании), случаи повторения значимых в данном контексте единиц, случаи прямой речи персонажей, лексические и синтаксические единицы которой характеризуют их каким-либо образом. Под прямой характеристикой нами понимается не сугубо лингвистическая категория — как, например, любое обращение или описательное название какого-либо человека, характеризующее его, а категория семантико-лингвистическая, то есть в первую очередь семантическая: это все единицы семантически значимые для данного романа, в том числе имеющие семантическое соответствие образам, мотивам, семам романа. Приведем примеры выделенных нами случаев метатекста 3 каркаса: метатекст прямой характеристики — *сила, способность, вдохновение*, (самохарактеристики Германа), *чудо, чудак, двойник* (характеристики Феликса Германом); метатекст косвенной характеристики — *здоровый, прекрасно одетый, господин, пустота, усталый раб, побег, затопать, невозмутимо, послать к чертовой матери/ко всем чертям* (самохарактеристики Германа), *Герман* (характеристика Германа Лидой), *бродяга, оболтус,*

*мертво раздвинутые (колени), дубина, стыдливо, сентиментально* (характеристики Феликса Германом).

Далее необходимо перейти к наблюдению за функционированием метаэлементов в каждой сюжетной линии и соответственно в каждом метатекстовом каркасе, определению их основной функции.

Метаэлементы общеязыковые, или метаэлементы первого каркаса, выполняют следующие функции: эмоциональной, рациональной оценки, комментария по поводу структуры текста, комментария — добавочной информации, функция авторизации чужого слова, функция обращения<sup>3</sup>.

Метаэлементы второго и третьего метатекстового каркасов выполняют особые функции, не сравнимые с функциями общеязыковых метаэлементов, так как лингвистически они являются более сложными образованиями, а именно: целыми фразами или отрывками фраз, либо отдельными частями предложения. В составе метаэлементов второго и третьего каркаса могут находиться метаэлементы общеязыковые, и тогда выполняемая ими функция становится составной, с привнесением функций общеязыковых метаэлементов.

После определения основных функций метаэлементов в метатекстовых каркасах можно перейти к функционированию данных каркасов в романе с целью его конечной интерпретации. Для этого сначала необходимо определить истинность/ложность каждого тематически значимого высказывания, входящего во второй и третий метатекстовый каркас. Мы предлагаем следующий способ определения: каждый случай участия метаэлемента первого каркаса в тексте романа как в простых случаях, так и в составе других метатекстовых каркасов рассматривается на предмет внутреннего логического диссонанса/ассонанса данной фразы. К случаям диссонанса относятся следующие: 1) случаи логически излишней рациональной оценки в описании событий и явлений прошлого: «*Да, она любила меня*»<sup>4</sup> (герой, описывая прошлые события и явления, излишне эмоционален и пытается сам себя, и читателя, убедить в своей правоте); 2) случаи логически излишней рациональной оценки в утверждении ментального модуса: «*Конечно, я все помню*»; 3) случаи логичес-

ки излишнего обращения: «Я, дорогой читатель, пошел...» (герой навязчиво ищет внимания и сочувствия читателя).

Далее необходимо найти в тексте романа лингвистически выраженные доказательства верности/неверности тех утверждений и характеристик, которые требуют особенно тщательной верификации, так как содержат в себе метаэлементы, вносящие во фразу логический диссонанс, или являются членом совокупности случаев метатекста смежного и разводящего. Для выполнения этой операции следует обратиться к вводимым нами понятиям метатекста дублирующего, смежного и разводящего. Дублирующий метатекст появляется в случаях одинакового смысла, привносимого метаэлементами в утверждения ментального модуса, или в случаях повторения утверждений ментального модуса. Разводящий метатекст появляется в случаях взаимного несовпадения утверждений с метаэлементами или без них или их частей. После определения верности/ложности всех высказываний второго и третьего метатекстовых каркасов можно переходить к соответствию этих каркасов сюжетным линиям. Смежный метатекст представляет собой пример дублирующего, но с некоторыми лексическими, синтаксическими или семантическими (например, полная — неполная уверенность героя) вариациями.

Приведем примеры. Смежный метатекст: «Чудесное здание строилось как бы помимо меня...»; «...этот случай попал как раз в формочку...»; разводящий: «Сейчас весь смысл моей жизни заключался в том, что у меня есть живое отражение»; «... почему вспыхнула во мне дурацкая надежда, что отражение — исковеркано?»; дублирующий: «Чудо вызывало во мне некий ужас своим совершенством, беспричинностью и бесцельностью»; «Я смотрел на чудо, и чудо вызывало во мне некий ужас своим совершенством, беспричинностью и бесцельностью, но, быть может, уже тогда, в ту минуту, рассудок мой начал пытаться совершить, добиваться причины, разгадывать цель».

Лингвистическим доказательством верности/неверности утверждения с фактической стороны могут служить другие утверждения, однозначно (без помощи метаэлементов рациональной оценки) говорящие о сути данного события или состояния, или

другие утверждения, доводящие до ее понимания косвенным, индуктивным путем, при помощи единиц сюжета. Если имеется несколько тематически сходных но противоречивых утверждений и их верность/неверность сложно определить, основываясь на сюжете, то в качестве относительного признака верности какого-либо утверждения рассматривается: 1) преобладание тематически сходных утверждений с метаэлементами, не вносящими диссонанс, над тематически сходными утверждениями с метаэлементами, вносящими диссонанс, и 2) преобладание тематически сходных случаев смежного/дублирующего метатекста над разводящим. Наряду с привлечением данных признаков определения верности/неверности утверждения или характеристики и при затрудненности подобного анализа возможно использовать правило: если метатекст любого уровня содержит метаэлементы, вносящие логический диссонанс, то более вероятной будет неверность данного утверждения или характеристики. Например, «Если бы я не был совершенно уверен в своей писательской силе, в чудной своей способности выражать с предельным изяществом и живостью - -». Авторский пунктуационный знак «- -» в данном высказывании является логически необоснованным (настроенный на убеждение читателя в своих способностях автор дневника оставляет высказывание неоконченным) и, следовательно, низводит данное высказывание до ранга отчасти /совсем неверных.

Для облегчения работы мы вводим понятие семы — функционально — семантического аналога соответствия сюжетной линии и метатекстового каркаса. Не имея возможности в рамках данной статьи описать процесс выделения трех сем романа, перейдем к полученным нами выводам по их интерпретации:

1) сюжетная линия Германа реализуется в семе нарративного режима героя.

Сема приобретает интерпретацию объективного недоверия к нарративной стратегии героя: несмотря на преобладание метатекста, не вносящего диссонанс, преобладает число никак текстуально не подтверждаемых утверждений;

2) сюжетная линия Германа-Феликса реализуется в семе развития проблемы сходства/несходства героев, сема приобретает интерпретацию сходства героев с точки зрения Германа благодаря преобладанию случаев смежного метатекста данного мотива над разводящим и сравнительно малому числу вносящих диссонанс метаэлементов 1 уровня;

3) сюжетная линия противостояния Германа другим персонажам реализуется в семе истинность/ложность замысла Германа, сема приобретает интерпретацию ложности благодаря преобладающим случаям разводящего метатекста данного мотива над смежным и большому числу вносящих диссонанс метаэлементов первого каркаса.

Итак, проанализировав метатекст по предложенной схеме, можно сделать вывод о его связи с тремя сюжетными линиями в романе, о методологической необходимости разделения метатекста романа на 3 каркаса в соответствии с каждой сюжетной линией и далее о необходимости выхода на уровень функционирования метатекста с целью конечной интерпретации романа.

С точки зрения учебно-методической можно заключить, что учащиеся должны уметь определять и классифицировать метатекстовые элементы 1 каркаса, образующие любой, в том числе художественный, текст, на основе сюжетных линий художественного произведения выделять более сложные каркасы, так как можно предположить, что предложенный нами перечень каркасов применим в работе с любым художественным произведением.

#### Примечания

<sup>1</sup> Фатина Н. С. Метатекстуальное толкование слова как элемент структуры художественного текста. СПб., 1991. С. 31.

<sup>2</sup> Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 1998. С. 130.

<sup>3</sup> Матулевич Т. Г. Метатекстуальные предложения о речевых действиях коммуникантов. СПб., 1983. С. 136.

<sup>4</sup> Все цитаты приводятся по: Набоков В. Отчаяние // Собр. соч.: В 5 т. Т. 3. СПб., 1999.

Вишнякова Светлана Алексеевна

Смолярный университет, РГПУ им. А. И. Герцена

### ПРИНЦИП УЧЕТА ВЛИЯНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО НАМЕРЕНИЯ НА СТРУКТУРНО-СМЫСЛОВУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ ТЕКСТА КАК ВЕДУЩИЙ ПРИ АНАЛИЗЕ ДИСКУРСА НАУЧНОГО ТЕКСТА

Проблема понимания дискурса научного текста является всегда актуальной как для русских, так и для иностранных студентов, поскольку освоение знаний студентами осуществляется на основе большого количества учебно-научной литературы.

В научном тексте жанра учебника излагаются обычно устоявшиеся в науке факты. Однако для студентов, только начинающих постигать основы науки, знания, отраженные в научно-учебной литературе, являются новыми. Поэтому при восприятии научного текста учебника вряд ли может идти речь об интерпретации реципиентами излагаемых фактов. Это дает основание трактовать научный текст как речевое произведение, созданное и воспринимаемое в зависимости от коммуникативного задания акта общения, коммуникативного намерения автора. Коммуникативное намерение (рассказать, сообщить, проанализировать и т. п.) в тексте находит реализацию через конкретную коммуникативную задачу. В силу этих причин *в восприятии текста коммуникативная задача* текста играет *ведущую роль*.

Вместе с тем исследователи долго не выделяли коммуникативную задачу как специфическую для акта понимания и не анализировали зависимость процессуального акта понимания от ее характера. В настоящее время зависимость понимания текста от коммуникативной задачи является признанной в психологии (А. А. Леонтьев,



А. К. Маркова, Ермолаев, Лисицына, Печке, Ромашина, Павлова, Цеплитис, Сорокин, Тарасов, Шахнарович, Стрелковский, Латышев, Малахова, и др.) и лингводидактике (Вишнякова, М. В. Маркова).

Анализ текста с позиции коммуникативного подхода осуществляется в исследованиях М. Р. Майеновой, Л. Д. Киселевой, Т. М. Дридзе, Е. А. Реферовской, А. Э. Байбаловой, В. И. Ильиной и других авторов. С точки зрения названного подхода важно понимание текста, приведенное в исследовании Л. Д. Киселевой (1979): «... текст — коммуникативная единица высшего ранга, представляющая собой семантически, структурно и функционально законченное целое, предназначенное для реализации общего целевого назначения, общей коммуникативной задачи, представленной автором»<sup>1</sup>. Из приведенного определения следует, что реализации коммуникативной задачи подчинены структура, семантика и функциональная направленность текста. Исследования, проведенные в области изучения влияния различных задач на ход мыслительного процесса, показывают, что задача выполняет в нем функцию организующую и упорядочивающую.

При обучении рецепции и продуцированию научного текста, а также при анализе развития в нем смысла действует частнометодический принцип учета влияния коммуникативного намерения на структурно-семантическую организацию текста. Данный принцип разработан в монографии «Теоретические основы научного текста»<sup>2</sup>. Под ним понимается влияние коммуникативного намерения автора, отраженного в коммуникативной задаче текста (эксплицитно или имплицитно выраженной), на развитие смысла в нем — на формирование микротем, данной и новой информации, на текстообразующие функции предложения, а также на способы развития внутри-текстовой информации. Принцип означает, что коммуникативное намерение автора влияет на формирование структурно-семантической организации текста (подробнее там же).

Ядерные структурно-смысловые текстообразующие элементы, такие как тема, микротемы, данная и новая информация текста, а также ряд других текстообразующих элементов, зависят от комму-

никативного намерения автора, от поставленной в тексте коммуникативной задачи.

В аспекте коммуникативной функции научный текст представляет собой определенное множество единиц, содержащих информацию об исследуемом предмете, его комплексную характеристику, отражающую некоторую точку зрения исследования этого предмета в конкретной научной дисциплине. Иными словами, развитие мысли всегда обусловлено коммуникативным намерением автора, исходя из которого, формируется коммуникативная задача текста. В свою очередь, в зависимости от коммуникативной задачи, которую ставит автор, формируется структурно-смысловое единство текста<sup>3</sup>.

Соблюдение обозначенного принципа при выявлении смысловых связей текста требует разъяснения ряда узловых моментов:

- что понимается под коммуникативной задачей текста;
  - чем она отличается от темы текста;
  - как влияет на организацию текстообразующих элементов (микротем, данной и новой информации текста, типов связи информации);
  - как связана с предложениями, выполняющими текстообразующие функции;
  - как влияет на способы развития информации текста.
- Учет коммуникативного намерения автора должен пронизывать всю систему анализа научного текста, работу над осмыслением его структурно-семантической организации.

Известно, что конечной целью обучения иностранному языку является развитие умения общаться на данном языке. При обучении общению центральной задачей учебного процесса становится коммуникативно-речевая деятельность.

Чтобы развить умение общаться, необходимо, во-первых, знать правила построения текста (лингвистическая компетенция); во-вторых, уметь строить тексты или их воспринимать, чтобы сообщать через них или получать нужную информацию (речевая компетенция); в-третьих, уметь *передавать в тексте* собственные коммуникативные намерения или *понимать коммуникативные намерения*

партнеров (коммуникативная компетенция)<sup>4</sup>. Наличие перечисленных компетенций необходимо и в общении на научные темы.

Если говорить о понимании текста или его конструировании, то следует добавить, что перечисленные авторами три требования находятся в самой тесной взаимосвязи. В самом деле, чтобы передавать свои коммуникативные намерения или понимать коммуникативные намерения автора текста, необходимо в одном случае уметь строить тексты, в другом — воспринимать. В процессе восприятия структура и смысл тесно взаимосвязаны, для их декодирования нужна лингвистическая компетенция.

Экспериментальные данные подтверждают, что большая часть логических, смысловых ошибок происходит из-за непонимания коммуникативной задачи высказывания, ее влияния на основные текстообразующие элементы<sup>5</sup>.

Приведенные выше доводы свидетельствуют об актуальности частнометодического принципа учета влияния коммуникативного намерения на структурно-смысловую организацию текста. Поясним это положение.

Раскрытие микротем связано с коммуникативной задачей текста, поскольку они представляют собой часть общей темы, манифестированной в тексте в аспекте разрешаемой в нем коммуникативной задачи. На одну и ту же тему может быть множество разных текстов, содержание которых представлено в зависимости от того аспекта, который выбирает автор, т.е. в зависимости от авторского коммуникативного намерения, от того, какая именно коммуникативная задача обозначена в тексте. Рассмотрим с позиции этой проблемы текст из учебника «Конфликтология»<sup>6</sup>:

К числу *социально-психологических* относятся те причины конфликтов, которые обусловлены непосредственным взаимодействием людей, фактором их включения в социальные группы <...>.

Одной из таких причин являются *возможные значительные потери и искажения информации* в процессе межличностной и межгрупповой коммуникации. Человек в принципе не может в процессе общения передать без нередко существенных искажений всю информацию, которая содержится в его психике и касается проблемы, обсуждаемой с партнером. Значительная часть информации содержится на бессознательном уровне и словами вообще не выражается. Часть

информации теряется из-за ограниченности словарного запаса конкретного человека. Из-за недостатка времени не высказывается многое из того, что могло быть сказано. Часть информации утаивается говорящим, если ему сообщать эту информацию невыгодно. Из того, что сказано, многое не усваивается собеседником в силу невнимательности или трудностей быстрого понимания. Услышанное человек обычно не воспринимает на веру, а оценивает, делая выводы, отличающиеся (а иногда противоположные) от того, что сказал собеседник <...>.

Второй типичной социально-психологической причиной межличностных конфликтов является *несбалансированное ролевое взаимодействие двух людей*. В ситуации межличностного общения человек или оба человека могут играть не те роли, которые ожидает от каждого из них партнер по взаимодействию <...>. Каждый человек в процессе взаимодействия с окружающими играет более десятка типичных ролей. Это роли начальника, подчиненного, сослуживца, отца, мужа, сына, брата, пассажира, покупателя, знакомого, друга и т. п. Их мы не всегда играем одинаково успешно. В отношении опасности возникновения межличностного конфликта наиболее значимы роли, которые обобщенно можно назвать ролью старшего по психологическому статусу партнера, ролью равного партнера и ролью младшего <...>

Одной из типичных социально-психологических причин межличностных конфликтов является непонимание людьми того, что при обсуждении проблемы, особенно сложной, *несовпадение позиций* часто может быть вызвано не принципиальным расхождением во взглядах на одно и то же, а *подходом к проблеме с различных сторон*. Ведь с различных сторон одна и та же проблема может выглядеть совершенно по-разному <...>. Разнообразие мнений естественно. Но мы иногда болезненно относимся к точкам зрения, которые отличны от нашей, к критике нашей позиции, что нередко является причиной межличностных конфликтов.

*Психологическая несовместимость* — еще одна важная причина возникновения межличностной напряженности и конфликтов между людьми. Выделяют четыре уровня психологической несовместимости: психофизиологический, индивидуально-психологический, социально-психологический и социальный.

В приведенном тексте тема — социально-психологический конфликт, а его коммуникативная задача — раскрыть причины этого явления. Соответственно микротемы текста наблюдаются следующие: МТ<sub>1</sub> — значительные потери и искажение информации в процессе коммуникации; МТ<sub>2</sub> — несбалансированное ролевое взаимодействие людей; МТ<sub>3</sub> — несовпадение позиций; МТ<sub>4</sub> — психологическая несовместимость.

Однако при той же теме, но другой коммуникативной задаче текста наблюдаются совершенно иные микротемы:

Наиболее часто встречающейся причиной социально-психологических конфликтов во взаимоотношениях руководителей среднего звена является естественное *столкновение значимых материальных и духовных интересов людей* в процессе их жизнедеятельности. Сотрудники, работающие в одном коллективе, как правило, тесно взаимодействуют, совместно решая многочисленные служебные задачи. Часто взаимодействие сотрудников продолжается и в свободное, от работы время. В процессе постоянного взаимодействия интересы людей могут время от времени сталкиваться. Это столкновение интересов <...> и создает объективную основу для возможных конфликтных ситуаций.

Другой объективной причиной является слабая *разработанность правовых* и других нормативных *процедур разрешения* социальных *противоречий*, возникающих в процессе взаимодействия людей. Например, если начальник оскорбил подчиненного, то последний часто вынужден для защиты достоинства прибегать к конфликтному поведению. В нашем обществе пока не разработаны эффективные, стандартные, неконфликтные способы защиты интересов подчиненных от произвола начальников. Подчиненный, конечно, имеет право обжаловать неправильные, по его мнению, действия начальника. Однако процедура такого обжалования мало эффективна. <...>

Еще одной распространенной причиной конфликтов во взаимоотношениях руководителей среднего звена является *недостаток* значимых для нормальной жизнедеятельности людей *материальных и духовных благ*. То, что мы живем в обществе всевозможных дефицитов, естественно, заметно сказывается на количестве и характере конфликтов между ними. Основным дефицитом сегодня стали деньги. Если в организации появляется возможность получить хорошо оплачиваемую работу для ограниченного числа сотрудников, то возникают естественные конфликты между теми, кто получает эту работу, и остальными работниками. Распределение жилья, премий, заграничных командировок, других материальных и духовных ресурсов является объективно конфликтногенным процессом. <...>

Объективной причиной части межличностных конфликтов является *образ жизни многих россиян*, связанный с материально-бытовой неустроенностью <...>, деятельностью, в которой человек не всегда может реализовать свои способности, создающей ограничения для творчества и саморазвития. Очевидно, что бедный, неустроенный, не реализовавший свой потенциал человек более конфликтен по сравнению с человеком, у которого перечисленные проблемы успешно решены<sup>7</sup>.

Тема приведенного текста осталась та же — социально-психологический конфликт, но изменилась коммуникативная задача текста — раскрытие объективных факторов возникновения конфликтов во взаимоотношениях руководителей среднего звена. Соответственно изменившейся коммуникативной задаче изменились

микротемы: — наблюдаются совершенно иные микротемы. К ним относятся: МТ<sub>1</sub> — столкновение значимых материальных и духовных интересов людей, МТ<sub>2</sub> — разработанность правовых процедур разрешения противоречий, МТ<sub>3</sub> — недостаток материальных и духовных благ, МТ<sub>4</sub> — образ жизни людей.<sup>8</sup>

Как видим, в рамках одной темы могут быть поставлены совершенно разные коммуникативные задачи, требующие развития соответствующих им микротем.

Раскрытие новой информации текста также связано с коммуникативной задачей текста, поскольку новая информация является реализацией коммуникативной задачи текста. Новая информация текста поясняет, конкретизирует, объясняет данную информацию текста — ядро смыслового центра коммуникативной задачи.

Так, в приведенном микротексте (текст №1, МТ<sub>1</sub>) новая информация, раскрывающая возможные потери и искажения информации, представлена следующим образом: Н<sup>1</sup> — хранение информации на уровне бессознательного, Н<sup>2</sup> — утаивание информации говорящим, Н<sup>3</sup> — неусвоение информации из-за невнимательности, Н<sup>4</sup> — трудности быстрого понимания, Н<sup>5</sup> — неприятие на веру услышанного.

Новая информация каждой из микротем раскрывает коммуникативную задачу всего метатекста.

Коммуникативная задача текста влияет и на текстообразующие функции предложения (Firbas, Hausenblas, Halliday; Г.А.Золотова, Лосева, Гальперин, Москальская; Воробьева, Гришина, Селиверстова, Никитушкина, Ильенко, Шубина и др.).

Например, с коммуникативной задачей текста, как уже было показано, связано дальнейшее развитие информации. Именно поэтому предложение, в котором она заявлена, выполняет функцию обеспечения развития информации текста.

Предложение в функции обобщения тоже непосредственно связано с коммуникативной задачей текста, поскольку в нем имеется вывод из предыдущего текстообразования, содержание которого тоже продиктовано коммуникативной задачей:

В Японии не принято смотреть прямо в глаза друг другу. Женщины не смотрят в глаза мужчинам, а мужчины — женщинам, японский оратор смот-

рит обычно куда-то вбок, а подчиненный, выслушивая выговор начальника, опускает глаза и улыбается. Японцы, как «люди зрения», понимают, что людям подчас трудно выдержать «нагрузку чужого взгляда», и проявляют особую деликатность, например, закрывают глаза в общественном транспорте. Иными словами, Япония — одна из наименее «глазеющих» культур<sup>9</sup>.

Коммуникативная задача текста о японской речевой культуре заявлена в первом предложении: «В Японии не принято смотреть прямо в глаза друг другу». На основании ее реализации в конце фрагмента делается обобщение, имеющее непосредственное отношение к задаче текста: «Иными словами, Япония — одна из наименее „глазеющих“ культур». Маркер обобщения «иными словами» указывает на логику взаимосвязи всех ядерных текстовых элементов.

С коммуникативными задачами двух соположенных фрагментов текста и с общей задачей сверхфразового единства связана функция предложения, обеспечивающего двунаправленное развитие информации в тексте. Это объясняется тем, что данную функцию в тексте выполняет предложение в интерпозиции, информация которого развивается в двух коммуникативно заданных направлениях. С одной стороны, оно обобщает содержание предыдущего текста, продиктованное коммуникативной задачей левостороннего фрагмента текста — левосторонняя коммуникативная функция. С другой стороны, такое предложение способствует прогрессии последующего текстообразования, заданной коммуникативной задачей правостороннего фрагмента текста — правосторонняя коммуникативная функция:

Русская культура — «глазеющая». Это нашло отражение в пословицах и поговорках, в ситуациях подвоха («соврет — глазом не моргнет»), в повышенной чувствительности к взгляду партнера в критических ситуациях («искать правду в глазах») [Лабунская, 1999]<sup>10</sup>, в постоянных повторениях фразы «смотри в глаза» в воспитательных беседах с ребенком. «Глазеющей» нашу культуру можно считать, по крайней мере, **по сравнению с англосаксонскими культурами**.

Но, **сравнивая США и Англию**, Э. Холл отмечает, что американцы смотрят в глаза лишь в том случае, когда хотят убедиться, что партнер по общению их правильно понял, а для англичан контакт глаз более привычен: им приходится смотреть на собеседника, который моргает, чтобы показать, что слушает [Холл, 1995].<sup>11</sup>

От вектора коммуникативной задачи текста зависят и способы развития информации в нем. Это обусловлено тем, что в коммуникативной задаче текста заложена характеристика явления, которое может характеризоваться с разных сторон. Дозы новой информации в таком случае существуют независимо друг от друга, но объединены коммуникативной задачей текста — параллельный способ развития информации текста:

По отношению к основным участникам можно выделить *конструктивные функции конфликта*. Конфликт **устраняет** полностью или частично **противоречие**, возникающее в силу несовершенства организации деятельности, ошибок управления, нерадивости отдельных работников и т. п. Он **высвечивает узкие места**, нерешенные вопросы, факты недостаточной деловитости и порядочности. При завершении конфликтов в более чем 65% случаев удается полностью, в основном или частично **разрешить противоречия**, лежащие в их основе.

Конфликт позволяет более глубоко **оценить индивидуально-психологические особенности** людей, участвующих в нем. Конфликт **тестирует ценностные ориентации человека**, относительную силу его мотивов, направленных на деятельность, на себя или на взаимоотношения, выявляет психологическую устойчивость к стрессовым факторам трудной ситуации<sup>12</sup>.

Если в коммуникативной задаче текста заложена характеристика явления с одной какой-либо стороны, дозы новой информации оказываются взаимосвязанными — цепной способ развития информации:

«Конфликты в организациях чаще возникают между работниками, отношения которых характеризуются взаимными негативными установками, **напряженностью**. Чем хуже отношения, тем чаще конфликты. Чем чаще конфликты, тем хуже отношения. Возникает **порочный круг**»<sup>13</sup>.

Таким образом, коммуникативная задача текста напрямую влияет на организацию всех главных текстообразующих элементов. Это дает основание для признания в том, что принцип учета влияния коммуникативного намерения на структурно-смысловую организацию текста является ведущим при анализе дискурса научного текста. Следовательно, целесообразно при обучении методике РКИ уделять внимание работе над коммуникативной задачей научного текста, включать упражнения, нацеленные на раскрытие влияния

КЗ на развитие микротем текста, новой информации, текстообразующих функций предложения, способы развития информации в тексте.

#### Примечания

- <sup>1</sup> Киселева Л. Д. Текст в иерархии единиц коммуникативной системы подъязыка // Лингвистика текста. Ч. 1. М., 1974. С. 124–131.
- <sup>2</sup> Вишнякова С. А. Теоретические основы обучения моделированию научного текста (русский язык как иностранный, основной этап обучения). СПб., 2001.
- <sup>3</sup> Вишнякова С. А. Смысл и форма научного текста. СПб., 1999.
- <sup>4</sup> Акишина А. А., Иеглис, Томина М. Интенсивное обучение русскому речевому общению // Международный Конгресс преподавателей русского языка и литературы в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. М., 1990.
- <sup>5</sup> Вишнякова С. А. Моделирование научного текста в обучении иностранных учащихся: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2000.
- <sup>6</sup> Аницупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. М., 2004. С. 239–242.
- <sup>7</sup> Там же. С. 231–234.
- <sup>8</sup> Там же. С. 233–235.
- <sup>9</sup> Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М., 2004. С. 173.
- <sup>10</sup> Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов-н/Д., 1999.
- <sup>11</sup> Холл Э. Как понять иностранца без слов // Фаст Дж. Язык тела. М., 1995.
- <sup>12</sup> Аницупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. М., 2004
- <sup>13</sup> Там же. С. 245.

Доронина Юлия Владимировна  
Санкт-Петербургский государственный университет

### ЖАНР АСТРОЛОГИЧЕСКОГО ПРОГНОЗА В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ СМИ

С конца XX века мы наблюдаем увлеченность российского общества всем сверхъестественным, необъяснимым, например, магией, астрологией. Об этом, в частности, свидетельствует наличие специализированных периодических изданий («Оракул», «Лиза Гороскоп»), телепрограмм («Битва экстрасенсов» на ТНТ, сериал «Сверхъестественное» на Региональном телевидении), огромного количества рекламы экстрасенсов, магических услуг, а также наличие астрологического прогноза как обязательной рубрики большинства газет и журналов.

Обилие разного рода гороскопов в периодических изданиях и Интернете убеждает нас в том, что этот жанр востребован современным читателем. Мы не беремся утверждать, есть ли читатели, доверяющие прогнозам такого рода, однако то, что многие просматривают астрологические прогнозы из любопытства, нам кажется несомненным.

По нашим данным, астрологический прогноз публикуется практически во всех газетах и журналах, за исключением «качественной» прессы и узкоспециализированных изданий. Астрологический прогноз как жанр представляется нам интересным явлением в отношении его композиции и языкового наполнения.

Трудность анализа текстов этого жанра связана с их малым объемом. Так, в периодических изданиях прогноз может состоять из 1–2 предложений. Несмотря на такой небольшой размер, тексты в разных изданиях различаются на композиционном, тематическом

и стилистическом уровнях. Это связано с тем, что языковое наполнение жанра обусловлено типом издания: характером издания (деловое, развлекательное), его целевой аудиторией, общим стилем, принятом в издании (стиль периодического издания — публицистический, однако, в разных изданиях он может сближаться с разговорным или деловым). Продемонстрируем вышеизложенное следующими примерами.

### 1. Женский журнал (*Cosmopolitan*)

Рак. 22 июня — 23 июля.

Это успех!

Деньги — вперед. Вернее, так: деньги — впереди. Материальная выгода материализуется вовсе не из ниоткуда — несколько месяцев назад ты поиграла в сеятеля, а теперь придется без особенных усилий жать. В том числе руки деловых партнеров и соплеменников, на которых вдруг снизойдет озарение. Они резко поймут, что лучше и профессиональнее тебя в этом мире не сыскать. А вот нежно сжимать руку любимого тебе вряд ли предстоит. Хотя...если немного, совсем немного постараться, тебе и здесь повезет. Такой уж волшебный месяц июнь. То ли еще будет в твоём персональном месяце июле!

### 2. Деловая газета (*Известия 03/10/06*)

КОЗЕРОГ. Умение постоянно менять тактику, не изменяя выбранную стратегию, будет залогом ваших успехов в профессиональных делах. Однако вам стоит предпринять все усилия к тому, чтобы нейтрализовать конкурентов или значительно затруднить их прогресс в делах.

Не останавливаясь на различиях, обратимся к тому общему, что и образует жанр гороскопа.

Описывая композицию астрологического прогноза, Е. В. Бабаева выделяет 3 композиционно-смысловые части (описание карты неба, ее интерпретация и советы читателям), из которых обязательной является лишь последняя<sup>1</sup>. Композиционно этот жанр также отличается тем, что в периодических изданиях он всегда представлен 12 текстами, построенными по одному принципу. Каждый текст обязательно имеет заголовок, соответствующий знаку Зодиака. В некоторых изданиях («Лиза», «Лиза Гороскоп», «Cosmopolitan») каждая часть может иметь дополнительный «авторский» заголовок, часто являющийся прецедентным (*Я к Вам пишу...*) и/или дополнительную внутреннюю рубрику. Обычно такими рубриками являются

ся «Любовь», «Здоровье», «Финансы», «Карьера». Часто астрологический прогноз строится по принципу газетной статьи, когда после заголовка, печатаемого крупным жирным шрифтом, дается вводная часть шрифтом помельче, кратко раскрывающая содержание статьи. Такая вводная часть есть и в прогнозах, публикуемых в названных изданиях.

Исследуя содержание текстов астрологического прогноза, И. Б. Ворожцова отмечает, что коммуникативное содержание доминирует над номинативным<sup>2</sup>.

Оба исследователя сходятся во мнении, что астрологический прогноз реализует функцию воздействия. Этой функции подчинена коммуникативная организация текстов. Коммуникативное содержание астрологического прогноза заключается в высказывании отношения к адресату, суждений об адресате или явлениях, оценок, советов, сентенций, упрека или угрозы, обещаний, предостережения<sup>3</sup>.

Например, выражение оценки и совета:

**ФИНАНСЫ.** *Подготовьтесь к более чем успешному завершению серьезных проектов. Доходы сохранятся на среднем уровне.*

Доминирующая роль функции воздействия нам представляется бесспорной, однако вызывает сомнения отнесение жанра астрологического прогноза к магическому дискурсу. Е. В. Бабаева отмечает, что «магический дискурс объективно выделяется на основании системообразующих признаков: цели и участников. Общение происходит в заданных рамках статусно-ролевых отношений. Целью магического дискурса является оказание воздействия на происходящее»<sup>4</sup>.

Целью астрологического прогноза является воздействие на адресата с целью коррекции его поведения для достижения им успеха. В отличие от агента магического дискурса, агент астрологического прогноза не ставит перед собой цель воздействовать на происходящие события. Также не является типичным для астрологического прогноза свойственное магическому дискурсу принципиальное неравенство ролей участников общения.

Несомненно, что исторически астрологический прогноз действительно принадлежал магическому дискурсу, однако отнесение

к нему современных прогнозов представляется спорным. В связи с этим, представляется необходимым разделение астрологических прогнозов (по аналогии с прессой) на «массовые» и «качественные». Названия условны, но, как нам кажется, они отражают суть явления. Приводимые нами выше примеры прогнозов принадлежат к их «массовой» разновидности, которую скорее можно отнести к медиадискурсу, поскольку астрологический прогноз становится органичным целым со всеми остальными материалами издания, не выбиваясь стилистически или по содержанию. Адресат таких прогнозов стремится максимально сократить дистанцию с адресантом, создать доверительную атмосферу. Астролог выступает не в роли недостижимого прорицателя, а в роли, советчика, знающего человека. «Магическая» составляющая прогноза отходит на задний план. Это проявляется в том, что опускается мотивировка высказываемых советов, пожеланий и т. д.

Что касается адресата астрологического прогноза, исследователь справедливо замечает, что «с одной стороны объектом воздействия выступает достаточно большая совокупность людей... С другой стороны, создается впечатление личностной ориентированности, обращенности к конкретному индивиду»<sup>5</sup>. Каким образом это происходит?

Во-первых, наличие коллективного адресата — это жанровый признак астрологического прогноза. Прогноз объективно адресован всем, так как каждый человек входит в одну из 12 групп, выделяемых по формальному признаку (дате рождения). Направленность на определенную социальную группу обычно определяется типом издания. Например, прогноз может быть предназначен для женщин, подростков или деловых людей.

Коллективный адресат обязательно называется. Помимо обязательного указания знака Зодиака, являющегося также метонимическим обозначением группы людей, относящихся к нему, адресат может называться следующим образом: мужчины/женщины + знак Зодиака (*женщины-Стрельцы*), название знака Зодиака во мн. ч. (*Водолеи*); женщины/мужчины, родившиеся под знаком/созвезди-

ем + знак Зодиака; женщины/мужчины-подопечные + знак Зодиака (*женщины-подопечные Овна*); определение, + знак Зодиака (*мужественные Тельцы, спокойная, рассудительная Дева*); представители/представительницы + знак Зодиака.

Каким образом поддерживается доверие к астрологическому прогнозу? Нетрудно заметить, что этот жанр очень оптимистичен, он дает читателю надежду. Личная адресованность прогноза, как нам кажется, связана с названной выше тенденцией к сокращению дистанции между адресантом и адресатом также за счет свободного использования в тексте разговорных или просторечных выражений (*хапать, заводить, снять негатив, здорово, кидаться на что-либо*), обращения к фразеологии (*оказаться в долгах как в шелках, трудиться в поте лица, наломать дров*).

Подводя итог вышесказанному, отметим, что астрологический прогноз, публикуемый в периодических изданиях, представляет собой жанр, исторически относившийся к магическому дискурсу, однако на современном этапе вышедший из него. Главной функцией жанра является речевое воздействие. Агентом является лицо, обладающее определенными знаниями в астрологии как псевдонаучной практике, клиентом выступает любое заинтересованное лицо. Круг вопросов, связанных с «качественными» астрологическими прогнозами, заслуживает отдельного освещения.

#### Примечания

<sup>1</sup> Бабаева Е. В. Тексты гороскопов как отражение социальных ценностей и норм // Массовая культура на рубеже XX–XXI веков: Человек и его дискурс: Сб. научных трудов. М., 2003. С. 215.

<sup>2</sup> Ворожцова И. Б. Сравнительный анализ текстов астрологического прогноза в русском и французском языках // Лингвистические исследования. К 75-летию проф. В. Г. Гака. Дубна, 2001. С. 95.

<sup>3</sup> Там же. С. 96.

<sup>4</sup> Бабаева Е. В. Указ. соч. С. 213.

<sup>5</sup> Там же. С. 214.

Колесова Дарья Владимировна  
Санкт-Петербургский государственный университет

### ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Все мы в своей педагогической деятельности обращаемся к тем или другим публицистическим текстам, причем делаем это с разными целями и, соответственно, получаем разные результаты. На аспекте «Чтение» мы читаем публицистику и анализируем лексику, грамматические особенности или синтаксические конструкции, мы говорим про композицию и стремимся понять смысл текста. На аспекте «Разговор» мы используем небольшие публицистические тексты для того, чтобы ввести тему или задать необходимый дискуссионный поворот при обсуждении той или другой темы. На аспекте «Письмо» мы этот текст реферлируем или излагаем. Если у нас выделен отдельный аспект «Аудирование», то мы учимся воспринимать информацию на слух. На занятии по грамматике мы можем использовать фрагменты публицистического текста для наблюдения за грамматическими особенностями. На лекции по культурологии или страноведению мы тоже обращаемся к свидетельствам текстов из СМИ. Таким образом, любой из нас так или иначе работает с публицистическим текстом, мы несомненно пользуемся его разносторонним богатством. При этом если рекламный текст удостоверяется внимательного и скрупулезного исследования наших коллег<sup>1</sup>, то о методическом потенциале лингвистического анализа публицистического текста мне не удалось найти не только диссертации, но даже и статьи. Поэтому посмотрим на основные параметры, которые характеризуют публицистический текст с точки зрения лингвиста и могут быть полезны с точки зрения методиста.

Итак, перед нами — текст. Это значит, что мы имеем дело с высшей лингвистической единицей, результатом взаимодействия всех языковых уровней. Следовательно, «в тексте проявляются все формальные и смысловые закономерности функционирования языковых единиц на фонетическом, морфемном, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом и стилистическом уровнях», а также «цельность, связность, ситуативность, дискретность, континуальность, синтагматичность, парадигматичность, интенциональность, воспринимаемость, информативность, интертекстуальность»<sup>2</sup>. Мы не останавливаемся здесь подробно на рассмотрении этих характеристик, мы ищем методический потенциал.

1. *Формирование текстовой компетенции.* Наблюдение за функционированием таких текстовых категорий, как цельность, связность, континуальность и дискретность кажется обязательным первым пунктом при решении этой методической задачи.

Возьмем, например, связность текста. С одной стороны, студенты должны знать средства связности текста, перечислим их кратко: *лексические* (повтор лексемы, замена синонимом и местоимением), *грамматические* (порядок слов, видо-временная система сказуемых, вводные конструкции, параллелизм), *семантические* (семантическое поле, порядок следования предложений), *пограничные* (союзы, частицы, наречия, предлоги, междометия), *графические* (знаки препинания, красная строка, шрифты), *ритмико-мелодические* (длина фразы, тема, гармония, ритм, интонация, эмфаза), *стилистические* (повторы, художественные фигуры)<sup>3</sup>.

При этом они должны владеть цепным и параллельным типом связи предложения, т. е. владеть навыками линейной организации текста (и все это замечательно рассматривается на примере газетного или ТВ текста). С другой стороны, существует синтаксическая и смысловая структура текста, зависящая от оперативной памяти человека (устный текст — 7–9 слов, письменный — 20 слов). Следовательно, студенты должны иметь представление и о том, что через определенное текстовое расстояние так или иначе должны повториться элементы смысла, чтобы обеспечить корректность продолжения тек-



ста. Объяснять подобные вещи теоретически возможно не в каждой аудитории, зато на фрагменте неудачного публицистического текста из рекламной или другой бесплатной газеты увидеть подобные закономерности существования текста значительно легче.

Кроме того, существует понятие «текстовая категория»<sup>4</sup>, которой в частности являются: тематическая цепочка, цепочка хода мысли (логическая), тональность (отражение психологической установки автора текста), оценочность, темпоральность, локальность (текстовое пространство) и композиция текста. Профессионалы понимают, о чем идет речь, и в таком сухом перечислении категорий, но студентам для формирования текстовой компетенции нужно пройти по известному алгоритму: понаблюдать за функционированием этих категорий в тексте, убедиться в их необходимости, затем познакомиться с лексическими и синтаксическими способами воплощения этих категорий, наконец начать их использовать в своих текстах. Всю эту утомительную работу можно разнообразить благодаря публицистическим текстам, которые привлекательны своим содержанием.

2. *Формирование культурологической компетенции.* Всякий текст обладает интертекстуальностью, а современный публицистический текст, как иногда кажется, вообще имеет интертекстуальность своей конституирующей характеристикой. «Риторическая установка современных СМИ отражает тенденцию к порождению новых смыслов и новых оценок путем игры с цитатным фондом, восходящим ко всему нашему языковому опыту»<sup>5</sup>. Но как понять эту игру и стоящий за ним смысл человеку, не знакомому с цитатным фондом? Наш комментарий к каждому прецедентному явлению шаг за шагом приближает студента к тому, чтобы быть в состоянии самому адекватно интерпретировать современный текст, и здесь нам поможет в первую очередь публицистика, ведь «именно в языке СМИ отражается высокий энергетический потенциал текстов-интерпретаторов, субтекстов, задействуемых журналистами в своем творчестве»<sup>6</sup>.

3. *Формирование речевой компетенции.* Речевая компетенция — это прежде всего способность понимать текст, предьявля-

емый зрительно или со слуха и породить речевое высказывание в устной или письменной форме, сообразуясь с общепринятым выражением типовых интенций<sup>7</sup>.

Посмотрим, какие возможности предоставляет нам публицистический текст для формирования указанных навыков и умений.

Выше мы уже указывали на такие системные признаки текста, как ситуативность и интенциональность. Публицистический текст создается определенным человеком по определенному информационному поводу, и уже по этой причине учитывает специфику ситуации, поэтому при анализе можно обратить внимание на различие текстов именно с точки зрения речевого поведения одного человека в разных ситуациях (допустим, В. Рыжков будет продуцировать разные тексты, находясь в прямом эфире первого канала, прямом эфире радио «Эхо Москвы», отвечая на вопросы корреспондента «Российской газеты», комментируя тот или иной случай в своем блоге или на страницах интернет-издания). Очевидно, что при подобном анализе мы будем говорить о тактиках и стратегиях, о тема-рематических доминантах и об интенциях субъекта речи. Если же уровень подготовки наших учащихся позволяет, то от анализа воспринятого текста мы перейдем к его продуцированию, при этом зададим им интенцию и ситуацию.

4. *Формирование жанровой компетенции.* Я имею в виду владение системой речевых жанров, характерных для разных функциональных стилей, которое многими учеными указывается как обязательный компонент коммуникативной компетенции<sup>8</sup>. Современный публицистический дискурс пользуется таким количеством разработанных журналистами и описанных лингвистами конкретных жанров, что преподавателю РКИ непросто пройти мимо этого богатства. Конечно, нельзя ставить знак равенства между публицистическим жанром и речевым жанром, однако существенные характеристики у этих феноменов совпадают (устойчивость, стереотипность речи, существование модели речевой деятельности). Самое же важное, как мне кажется — сформировать в сознании учащихся представление о необходимости использования в своей

речи разных жанров, и эту задачу легче всего решить, обратившись к анализу жанрового наполнения газеты или радиофрагмента.

5. Наконец, *формирование языковой компетенции*. Разумеется, единицы всех уровней языка закономерно находят свое место в любом тексте. Публицистический же текст дает возможность понаблюдать за тем, что может привлечь особенное внимание студентов: за ошибками (в порядке слов, в паронимах, в падежных окончаниях) в неадаптированном тексте, за особыми экспрессивными единицами (смещение лексических единиц разных стилей; такие фигуры речи, как параллелизм, эллипсис, повтор).

Таким образом, публицистический текст дает прекрасную возможность формировать основные компетенции, необходимые для адекватной коммуникации иностранцев на русском языке. Я вообще не призываю вас формировать все навыки и умения студентов, пользуясь только этим типом текста. Однако мне кажется, что важно понимать, какая гамма лингвометодических возможностей присутствует в каждом публицистическом тексте, чтобы при обращении к нему на уроке мы не ограничивались выполнением только одной частной задачи согласно программе нашего аспекта преподавания. Каждый раз, когда мы читаем в аудитории публицистический текст, мы должны обращать внимание (и свое, и учащихся) на максимально возможное количество характеристик и особенностей этого текста, чтобы достичь выполнения не локальной задачи («пройти» эту разговорную тему или ввести необходимый лексический материал), а глобальной цели — помочь нашим учащимся полноценно участвовать в коммуникации на русском языке.

#### Примечания

<sup>1</sup> *Квон Сун Ман*. Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.

<sup>2</sup> *Трофимова О. В.* Лингвистический анализ публицистического текста: Учебное пособие. Тюмень, 2006. С. 24.

<sup>3</sup> Там же. С. 158.

<sup>4</sup> Подробнее см.: *Матвеева Т. В.* Функциональные стили в аспекте текстовых категорий. Свердловск, 1990.

<sup>5</sup> *Анненкова И. В.* Язык современных СМИ как система интерпретации в контексте русской культуры (попытка риторического осмысления) // Язык современной публицистики: Сб. статей / Сост. Г. Я. Солганик. М., 2007. С. 103.

<sup>6</sup> Там же. С. 114.

<sup>7</sup> Подробнее см.: *Бутакова Л. О.* Языковая способность — речевая компетенция — языковое сознание индивида. — <http://www.philol.msu.ru/~rlc2004/files/sec/91.doc>

<sup>8</sup> *Карасик В. И.* Язык социального статуса. М., 2002.

Петров Сергей Валерьевич

*Санкт-Петербургский государственный университет*

### **ДЕНОТАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ ТЕКСТА И ЕЕ ПРИЗНАКИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Ю. ОЛЕШИ «ЗАВИСТЬ»)**

Текст, в особенности текст художественный, как явление многомерное и многоплановое стал в последние несколько десятилетий объектом пристального внимания со стороны не только лингвистов, но и психологов, философов, искусствоведов. В результате мы имеем множество подходов, каждый из которых стремится по-своему определить лингвистическую и экстралингвистическую природу текста, представить его как некоторую систему линейных или нелинейных единиц, выявить текстообразующие категории. Но все эти подходы объединяет одно, а именно то, что все они в конечном счете нацелены на выявление и экспликацию смысла, заключенного в тексте.

В данной статье мы развиваем денотативный подход к тексту. Такой подход предполагает взгляд на текст как на денотативную структуру, строевой единицей которой является денотат — ситуация. В основе денотата — ситуации лежит определенное текстовое событие. Выделяя в художественном тексте ситуации, мы тем самым организуем его фабулу или формализуем его содержание, что в ряде случаев оказывается весьма полезным и даже просто необходимым, поскольку это способствует более глубокому пониманию текста.

Денотат — ситуация представляет собой результат семантической компрессии определенного текстового фрагмента, осуществляющейся в сознании читающего при рецепции текста. Таким образом, исходя из принципов денотативного анализа, любой текстовый фрагмент может быть свернут до минимума выраженного в языке денотата — ситуации. Процедура семантического свертывания по-

добна механизму образования пропозиций. Мы можем свернуть подобным образом определенную цепочку высказываний, и тогда, пользуясь терминологией денотативного подхода, мы получим микроситуацию. Мы можем свернуть более крупный текстовый фрагмент. Тогда перед нами — макроситуация. Наконец, мы можем представить в виде ситуации целый текст, в этом случае речь будет идти о глобальной ситуации, отражающей тему всего произведения.

Из сказанного следует, что текст, интегрированный в систему языка, сам в свою очередь представляет собой, по нашему мнению, иерархически упорядоченную композиционно-смысловую систему, в которой выделяются несколько уровней, каждому из которых соответствует своя текстовая единица:

- уровень предложения;
- уровень сложного синтаксического целого (далее — ССЦ);
- уровень малого эпизода, сочетающего в себе несколько тесно связанных по смыслу ССЦ;
- уровень большого эпизода (фрагмент главы, глава, часть).

Денотативная структура, таким образом, оказывается тесно переплетенной с композиционно-смысловой.

Денотативная ситуация относится к числу нелинейных единиц текста. При нелинейном способе передачи информации основной единицей текста оказывается «квант информации», или «квант смысла», т.е. некое ментальное образование, которое не обязательно привязано к какой-либо определенной текстовой структуре. Действительно, за денотативной ситуацией не закреплена специфическая, присущая только ей текстовая структура, что затрудняет денотативный анализ текста. Пожалуй, единственной формой существования денотативной ситуации можно признать ССЦ и другие композиционные структуры текста. ССЦ, таким образом, выступает в роли вербальной «оболочки» ситуации, а ситуация — содержательным ядром ССЦ.

Однако не всякое ССЦ содержит в себе ситуацию. Полного соответствия между денотативной и композиционно — смысловой структурами текста не существует. Не содержат ситуации,

а следовательно, обладают нулевой ситуативностью, ССЦ, передающие не актуальное, а обобщенное регулярно повторяющееся действие. Ср.: Студент решает задачу — Студент каждый день решает задачи. В этом примере первое высказывание представляет собой ситуацию, а второе — нет, в силу того что в нем передано действие, происходящее не в конкретный определенный момент времени, а совершаемое регулярно. Таким образом, в основе ситуации всегда лежит событие, которое в тексте непременно темпорально определено и конкретизировано.

Кроме того, событийность предполагает динамизм, в сферу денотативного анализа входят лишь динамические элементы текста. Однако всякий текст содержит в себе и описательные элементы, придающие ему определенную статичность. Эти описательные элементы из области денотативного анализа исключаются. Переводя это утверждение на язык лингвистики, и, в частности, стилистики, можно сказать, что денотативный анализ имеет дело только с одной композиционно-смысловой формой текста — повествованием (наррацией). Другие формы (описание, рассуждение) при денотативном анализе не рассматриваются. Тем самым можно утверждать, что ситуация всегда строится на основе собственно нарративной составляющей текста. Денотативная ситуация — это всегда повествование, а не описание, в том числе и не рефлексия. Однако следует отметить, что в отношении рефлексии такое строгое отграничение не всегда выдерживается последовательно. Здесь могут иметь место различные переходные, спорные случаи, к которым приложимы различные подходы, в зависимости от чего возможны разные пути решения этого вопроса. Однако в этой статье ставится цель дать общую характеристику денотативных ситуаций, поэтому частные случаи, требующие особого комментария, здесь затрагиваться не будут.

До сих пор нами говорилось преимущественно, скажем так, о содержательной стороне денотативных ситуаций. Однако есть в этом вопросе и формальная сторона. Мы имеем в виду некоторые грамматические характеристики, которыми обладают денотатив-

ные ситуации. Важнейшими характеристиками ситуации являются, на наш взгляд, следующие:

1. Ситуация чаще передается глаголами в форме совершенного вида: *Он организовал ряд комиссий<sup>1</sup>; С Тверской я свернул в переулок<sup>2</sup>; Мы собрались на аэродроме<sup>3</sup>.*

Использование глаголов несовершенного вида несколько ослабляет степень событийности в силу того, что событие — это нечто свершившееся, законченное, однако это не мешает глаголам в форме несовершенного вида передавать ситуацию: *Он внезапно начинает хохотать<sup>4</sup>; Бабичев держал колбасу на ладони<sup>5</sup>; Кавалеров болел трое суток<sup>6</sup>.*

2. Ситуацию могут содержать лишь те ССЦ, в которых глаголы стоят в форме настоящего и прошедшего времени. Ситуация не может быть передана глаголом в будущем времени. К примеру нельзя считать тематическим, передающим ситуацию высказывание Кавалерова: «Завтра на футболе я убью вашего брата». Мы не можем на его основе сформулировать ситуацию: Кавалеров пообещал убить Бабичева. Ситуация — это всегда то, что уже произошло или происходит, а не то, что может или должно произойти в будущем, а может и не произойти.

При формулировании фразы, обозначающей денотативную ситуацию, следует руководствоваться следующими формальными требованиями.

1. Высказывание, описывающее ситуацию, не должно содержать экспрессии и коннотации, оно должно быть стилистически нейтральным. Образность также не приветствуется. Экспрессивные высказывания следует изменять. Так, например, высказывание «Он родил „Четвертак“<sup>7</sup>» заменяем на «Он построил „Четвертак“», «Птица на ветке сверкнула»<sup>8</sup> преобразуем в высказывание «На ветке мелькнула птица».

2. Диалоги и воспоминания, содержащие рассказ о событиях, передаются фразами типа: Они говорили о том, что; Герой сообщил, что; Герой узнал, что; Герой вспомнил (вспоминает) о том, что, и т. п. Несобытийные воспоминания не рассматриваются. Не-

событийные диалоги передаются фразами, содержащими только указание на констатацию действия: Между ними произошел разговор, Они беседуют и т. п.

Итак, денотативный анализ представляет текст как систему денотатов — ситуаций, состоящую из ряда разновидностей: микро-ситуации, выделяемой в рамках малого эпизода — ССЦ, макроситуации, выделяемой в рамках текстового фрагмента, большего, чем ССЦ, и глобальной ситуации, которая включает в себя все предшествующие ситуации и описывает ключевую тему или концепт целого текста. Основным способом выделения ситуаций — формирование пропозиций на основе высказываний.

Основу ситуации составляет событие. Ситуация характеризуется следующими особенностями.

1. Она всегда конкретизирована во времени, т. е. совершается в конкретный определенный момент времени.

2. Передается такой композиционно-смысловой формой речи, как повествование.

3. Чаще всего выражается глаголами совершенного вида прошедшего времени.

4. Ситуация всегда обращена в прошлое или в настоящее и никогда в будущее.

#### Примечания

<sup>1</sup> Олеша Ю. К. Зависть: Роман. Рассказы. Дневник. Екатеринбург, 2002. С. 19.

<sup>2</sup> Там же. С. 36.

<sup>3</sup> Там же. С. 45.

<sup>4</sup> Там же. С. 22.

<sup>5</sup> Там же. С. 40.

<sup>6</sup> Там же. С. 138.

<sup>7</sup> Там же. С. 19.

<sup>8</sup> Там же. С. 37.

Пинежанинова Наталия Павловна  
Санкт-Петербургский государственный университет

### О ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ СТАТУСЕ СОВРЕМЕННОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА

Поэтический язык всегда определялся в его отношении к системе естественного языка: 1) как особый способ существования естественного языка, характеризуемый тем, что в нем элемент любого уровня организации языковой системы стремится стать семантически мотивированным и может быть оценен с точки зрения выполнения им эстетической (поэтической) функции (Якобсон<sup>1</sup>, Мукаржовский<sup>2</sup> и др.); 2) как «вторичная моделирующая система», в которой знак сам моделирует свое содержание (Лотман<sup>3</sup>), 3) как внерациональное схватывание сущности, никогда не открывающейся в процедурах логико-рационального препарирования, в отличие от естественного языка, «деформированного грамматикой» (Хайдеггер<sup>4</sup>).

Язык современной поэзии, ориентированный на постоянное стремление поэтов «выражать невыразимое», являет собой продолжение интереснейшего эксперимента с потенциальными языковыми возможностями и способами поэтической коммуникации. Особенно активно экспериментирует с языком авангардная поэзия, которой свойствен эпатаж, акционность, игра формами и знаками, редукция в качестве «минус-приема» некоторых системных языковых признаков — графических, пунктуационных, фонетических, морфологических, синтаксических. «Эволюция языка обусловлена явлениями речи» (Ф. де Соссюр)<sup>5</sup>, но насколько перспективны для языковых ресурсов лингвистические эксперименты поэтического авангарда и какие способы преобразования системных языковых признаков уже закрепились в современной поэзии<sup>6</sup>?

Самой подвижной составляющей современного поэтического текста становится его форма записи, отличающаяся от традиционной как в оформлении отдельных языковых единиц, так и целостной структуры текста. Свобода поэтической техники позволяет авторам нейтрализовать в структуре текста оппозицию строки, высказывания. Снятие знаков препинания и вместе с тем прописных букв мотивируется специфической монотонией стихотворной интонации, представляя ее демонстративно неэмоциональной, медитативной. Текст, свободный от привычных письменных элементов, ставших необязательными, неочевидными, требует к себе особого внимания, поскольку отказ от любого материального выражения каких-то логических и эмоциональных акцентов для поэта имеет вполне принципиальное значение.

Авторы устраняют границы отдельных слов, их слияние намеренно затрудняет чтение. Прием склейки слов, используемый еще в древнерусских летописях, актуализированный у Василия Каменского в знаменитом «Золотороссытьювиночь», превращает «тесноту стихового ряда» в буквальные фрагменты текста без пробелов. Однако этот прием может иметь свою мотивацию. Так, у В. Кривулина сращение мотивировано семантикой: «Иклеякаякрепцементасвязала части жестокой любви»<sup>7</sup>, где графическое оформление визуально подчеркивает эффект связанности.

Отмена прописных букв и оформление текста только строчными нивелирует и различие между именами собственными и нарицательными, переводя идентифицирующую функцию имен собственных в апеллятивную. В результате такого употребления имени собственного меняется характер выражаемого именем понятия. Оно приобретает обобщенный смысл, включающий в себя наиболее устойчивые ассоциативные связи, вызванные известным именем собственным. Аллюзии антропонима представляют собой метафорический перенос, которому предшествует метонимическое переосмысление имени собственного в контексте сущностных признаков указанного лица. Выделение характерных черт по принципу смежности образует дополнительное предметно-логическое значение

известного имени собственного. Специфическое переосмысление имени подчеркнул А. Драгомощенко в своем метапоэтическом высказывании: «Имя собственное — метонимия» («Острова сирен»)<sup>8</sup>. Так, в стихотворении С. Сигея «ТОМБО (на смерть футуриста василиска гнедова)» имена собственные представлены метонимиями — знаками футуристических поколений: (*сигей падает крыломах X / под взглядом василиска буква хау каменеет / в римскую оргию пляха / вступает неолончель*)<sup>9</sup>.

Автоматизм языка преодолевается авторами и за счет редукции слов, когда фрагментированное слово требует читательских усилий на его восстановление в процессе чтения. С одной стороны, такие языковые эксперименты отсылают к поэтической практике футуристов, с другой стороны демонстрируют формирующийся поэтический прием деформации слова с собственным стилистическим и семантическим потенциалом<sup>10</sup>. Сокращение слова (у Д. Черного: «*входя в метровагон / со ст м Киевская...*»<sup>11</sup>), отсечение начальных фрагментов слов (у В. Мишина заглавия стихов «БРЬ» и «ЯБРЬ» в цикле «Сентябрь»). Такой прием представлен и в заглавии сборника А. Альчук «не БУ», но стихи А. Альчук ориентированы не столько на неполноту, сколько на переразложение слов, где склейка захватывает части соседних слов. Поскольку в этом случае используется сдвигология, элементы анаграмматизма и графическое выделение фрагментов, то дешифровка требует определенной работы от читателя по восстановлению морфемной структуры слова:

под арки неба  
летиза кат  
улит кусолнца  
кусайп ока  
жись  
ть  
не сломила  
сильней об сто  
я ТЕЛЬств ни БУДДешь  
НА ТОМ истой<sup>12</sup>

Восприятие такого текста в его многозначности возможно только в письменном варианте, при чтении выделенные элементы не воспроизводятся как семантически значимые. Возможность прочтения текста вслух при таком графическом оформлении весьма затруднена. Проблематичны оба варианта исполнения — с дроблением слов (при этом речь абсурдируется и нет возможности подчеркнуть интонационно фрагменты, выделенные графически), и с их восстановлением (теряется авторский прием склейки слов) — *под арки неба лети закат улитку солнца кусай пока жисть не сломила сильней обстоятельств не буддешь на том и стой*. Установка на визуализацию текста<sup>13</sup> имеет определенные следствия — отношения между означающим и означаемым могут произвольно устанавливаться читателем благодаря графическому оформлению текста.

В публикациях о поэтическом языке современной авангардной поэзии наметились два основных подхода в рассмотрении существующих тенденций. Один из них направлен на описание разнообразия форм и приемов поэтической речи с точки зрения истории языка как в ретроспективном — использование архаических форм, «оживление» забытой этимологии<sup>14</sup>, так и в перспективном плане — отражение потенциальных зон языковой изменчивости, еще не получивших единого лингвистического толкования<sup>15</sup>. Другой подход направлен на анализ преемственности в рамках языка авангардной поэзии, задавшей критерии языковой обеспеченности, смысловой весомости поэтическому новаторству в начале XX века. Язык современной поэзии в таком сравнении зачастую демонстрирует «радикальный разрыв с историей поэтического языка и прямой отказ от соревнования с нажитыми в нем креатемами и эвристемами»<sup>16</sup>.

Современный поэтический язык с неограниченной (эстетической и этической) свободой демонстрирует многообразие форм стихийной модификации фонемной, графемной, морфемной структуры языка как особых способов поэтической транслитерации, звуковой редукции или шире — неологизации, а также отмену / акцентирование знаков препинания и перенос внимания с интонационного контура стиха (слухового восприятия) на визуализацию

поэтического текста и провозглашение «чисто графической интонации». При этом семантическая мотивация затруднена для восприятия или переведена в область игры знаков. В связи с этими новациями вновь актуальным становится вопрос о статусе поэтического языка: является ли он материалом тотального лингвистического эксперимента, имеющего значимые последствия для развития языка, или произошел радикальный разрыв с «высоким» поэтическим языком прошлого, отказ от слова как Логоса в угоду языковой игре и переход к слову как фрагменту дизайна.

### Примечания

- <sup>1</sup> Якобсон Р. Лингвистика и поэтика. // Структурализм: «за» и «против». М., 1975. С. 193–230.
- <sup>2</sup> Мукаржовский Я. Литературный язык и поэтический язык // Пражский лингвистический кружок: Сб. статей / Под ред. Н. А. Кондрашова. М., 1967.
- <sup>3</sup> Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста. // Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии. СПб., 1996. С. 18–253.
- <sup>4</sup> Хайдеггер М. Язык / Перевод и примеч. Б. В. Маркова. СПб., 1991. — <http://www.gumer.info>.
- <sup>5</sup> Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. М., 1933. С. 42.
- <sup>6</sup> Вне рассмотрения при таком ограничении темы остаются игровые поэтические формы и современная заумная поэзия с их неограниченными способами словотворчества и словоупотребления. См.: Аксенова О. Языковая игра как лингвистический эксперимент поэта. — <http://levin.rinet.ru/about/aksenova1.html>; Бирюков С. Целое и дробь современной экспериментальной поэзии — <http://www.netslova.ru/biryukov/drobi.html>.
- <sup>7</sup> Кривулин В. Одна минута в полдень // Воздух. Журнал поэзии. 2006. № 1. — <http://www.litkarta.ru/rus/projects/vozdukh/issues/2006-1/krivulin/>
- <sup>8</sup> Драгомощенко А. Острова сирен // Драгомощенко А. Небо соответствий. — <http://www.lib.proza.com.ua/book/1445>.
- <sup>9</sup> Сигей С. ТОМБО на смерть футуриста василиска Гнедова // Поэтика русского авангарда. Тамбов, 1993. С. 52–54.
- <sup>10</sup> Суховой Д. Книга «Дети в саду» Генриха Сапгира как поворотный момент в истории поэтики полуслова. — <http://levin.rinet.ru/FRIENDS/SUHOVEI/Articles/article2.html>.
- <sup>11</sup> Черный Д. Входя в метровагон. // Стихи.ру — национальный сервер современной поэзии. — <http://www.stihi.ru/poems/2008/08/07/3088.html>.
- <sup>12</sup> Альчук А. Сказа НО: (стихи 2000–20003 годов) // Топос. — <http://www.topos.ru/article/2007>.

<sup>13</sup> О разнообразии приемов семантического преобразования в визуальной поэзии см.: Хархур Товий. Я вижу слово или методы визуализации поэтического текста // ЛИМБ — журнал современной поэзии. 2002. № 12. — <http://limb.dat.ru/No12/essay/harhur3.shtml>.

<sup>14</sup> Зубова Л. Современная русская поэзия в контексте истории языка. М., 2000.

<sup>15</sup> Современный поэтический язык рассматривается как открытая структура, продуктивность которой зависит от авторских валентностей. См.: Фатеева Н. А. Основные тенденции развития поэтического языка в конце XX века // НЛО. 2001. № 50. — <http://magazines.russ.ru/nlo/2001/50/fatte.html>. Также Н. А. Фатеева отмечает в современном поэтическом языке основные зоны изменчивости, согласующиеся с теми, которые выделил Вяч. Вс. Иванов в книге «Лингвистика третьего тысячелетия»: 1) проблему дискретности и линейной реализации языковых единиц, 2) вопрос о сокращении морфем при аббревиации и инкорпорации, 3) возможность использования предикативных образований в функции одного слова, 4) взаимосвязь грамматикализации и лексикализации. Об этом см.: Фатеева Н. А. Предисловие ко 2-му изданию // Винокур Г. О. Маяковский — новатор языка. М., 2006. С. 5.

<sup>16</sup> Григорьев В. П. У «Братской колыбели» // Топос. 2006. — <http://www.topos.ru/article/4676>.

Рохлина Елена Константиновна

*Санкт-Петербургский государственный университет*

### КОМПОЗИЦИОННАЯ СЕМАНТИКА И СМЫСЛ ТЕКСТА

Проблема композиции осмысливается сегодня как кардинальная проблема любого исследования произведения искусства и произведения художественной литературы потому, что «только осознав общий принцип построения произведения, можно правильно истолковать функции каждого элемента или компонента текста. Без этого немислимо правильное понимание идеи, смысла всего произведения или его частей»<sup>1</sup>. Лингвистическая теория композиции берет истоки в фундаментальных трудах В. Виноградова, в которых выдвинуто положение о том, что лингвистический анализ обязательно должен охватывать и «проблемы композиции как системы динамического развертывания словесных рядов в сложном словесно-художественном единстве»<sup>2</sup>.

Композиция отражает представление о системе, ее динамике и диалектическом единстве двух составляющих — формы и содержания. «И это можно считать философской точкой отсчета в современных исследованиях универсального явления»<sup>3</sup>.

Конструктивный принцип художественного произведения заключается в создании художественного впечатления. Все средства художественной экспрессивности (слова и синтаксические структуры, композиционные приемы) направлены на достижение этой главной цели. Учитывая эти факторы, можно сказать, что композиция — способ представления содержания, выраженного языковыми средствами, в такой форме, которая, по мнению автора, наилучшим образом способствует реализации его замысла.

Как отмечал В. Г. Адмони, в произведениях литературы с текстом как целым соотносятся, так или иначе, все компоненты, «каж-



дое его предложение, даже каждое слово, взятое на том месте, в том контексте, в котором оно стоит»<sup>4</sup>. То есть речь идет о значимости аранжировки соседних предложений, о чем писала еще Б. М. Лейкина, т. е. о проявлении композиционной семантики<sup>5</sup>.

В последнее время в лингвистике развивается такое направление исследования, как композиционная семантика, занимающаяся исследованием интеграции знаков, цепочек знаков, т. е. синтагматических последовательностей, которые складываются в тексты. При анализе каждой комплексной единицы надо выявить, как именно взаимодействуют значения ее составляющих, какие типы взаимодействия наблюдаются в комплексных знаках разного порядка (словосочетание, предложение, абзац). Используя принципы композиционной семантики, можно выявить закономерности объединения словосочетаний и предложений в единую семантическую структуру и правила интерпретации таких структур<sup>6</sup>.

Эти правила дают ключи к декодированию подтекста, и таким образом, позволяют максимально приблизиться к пониманию авторского замысла. Рассмотрение способов толкования художественного текста для достижения наиболее полного и глубокого понимания его, с опорой на структуры этого текста и взаимоотношение его составляющих, лежит также в основе стилистики декодирования<sup>7</sup>. (Ср. архитектура в литературоведении.)

Лукин говорит о том, что для получателя характерно восприятие композиции как объективного компонента текста<sup>8</sup>. Справедливо также замечание О. В. Сокольниковой о том, что «выявление композиционных закономерностей построения произведения дает широкие возможности для понимания и правильной оценки его идейно-художественного смысла»<sup>9</sup>.

Одной из составляющих смысла, декодируемого интерпретатором художественных текстов, является подтекст. И поскольку смысл (содержательно-подтекстовая информация) вычитывается по мере восприятия текста как целого, роль организации этого целого (композиция и архитектура) становится очевидной для понимания смысла. Но не менее значим отбор языковых средств, для

выражения индивидуально-авторского понимания ситуации. Разумеется, есть лингвистические сигналы, на которые опирается любой реципиент при выявлении подтекста. Оба эти фактора отражаются в выборе композиционных типов предложения.

Под композиционными типами предложений вслед за В. Г. Адмони, понимаются такие, которые «не выражают каких-либо грамматических значений и представляют собой лишь разные способы организации предложений», с помощью которой **выявляются смысловые акценты**<sup>10</sup>.

В. Г. Адмони выделяет три аспекта, по которым можно рассматривать композиционные типы предложений (далее — КТП) (причем они могут совмещаться в одном предложении):

1) аспект напряженности/ненапряженности, завершенности, высказанности, когда грамматическое и смысловое завершение напряжения происходит только в конце;

2) аспект длины как один из факторов стиля, ритма и тональности повествования рассматривался и зарубежными лингвистами Личем и Шортом при лингвистическом анализе английской художественной прозы;

3) аспект однонаправленности/разветвленности, линейности/нелинейности структуры связан с фактором большей собранности или большей разветвленности мысли.

Всего (на материале русского языка) выделяются шесть КТП:

1 КТП: длина +, разветвленность +, напряженность +;

2 КТП: длина +, разветвленность +, напряженность –;

3 КТП: длина +, разветвленность –, напряженность –;

4 КТП: длина –, разветвленность –, напряженность –;

5 КТП: длина –, разветвленность –, напряженность +;

6 КТП: длина –, разветвленность +, напряженность –.

КТП имеют целый ряд функций. Способы композиционной организации предложений связаны с авторским замыслом, помогают реализовать переход от одного субъектного плана повествования к другому, понять как самого героя и его отношение к происходящему, так и позицию автора по отношению к персонажу. Композици-

онные аспекты предложений, с одной стороны, подчинены общей композиции рассказа, а с другой — являются элементами, способствующими ее реализации.

КТП — средство синтаксиса, участвующее наряду с эмоционально-экспрессивной лексикой и фоникой в формировании тональности как семантико-интонационного оформления словесного произведения<sup>11</sup>. Еще В. Жирмунский размышлял над влиянием композиционно-ритмического типа текста на использование синтаксических средств и сделал вывод о том, что «соответствие тематического построения с композицией ритмических и синтаксических единиц характерно как признак художественного развертывания темы...»<sup>12</sup>

На основании анализа функционирования КТП с позиций композиционной семантики можно констатировать, что они меняют сам характер изложения, расширяя его содержание за счет интонационно-ритмической организации. Смена длины предложений влияет на темп, который является одним из важных факторов интонационного оформления высказывания. Как известно, одна из функций интонации — передача эмоциональных значений, при этом использоваться может неокрашенная эмоционально лексика<sup>13</sup>. Эмоциональность, задаваемая композиционно и материально выраженная с помощью интонации, является одним из факторов формирования тональности. Смена тональности, в свою очередь, способствует реализации основного конструктивного принципа художественного произведения — созданию художественного впечатления.

Ниже приводится отрывок из рассказа Т. Н. Толстой «Ночь» с кратким анализом функций КТП<sup>14</sup>.

Алексей Петрович раскрыл глазки; тихо стекает с тела сон; забывается, улетает во мрак последний ворон; ночные гости, собрав свой призрачный, двусмысленный реквизит, прервали пьесу до следующего раза. Сквознячок сладко овеивает лысину Алексея Петровича, отросшая щетина покалывает ладошку. Не пора ли встать? Мамочка распорядится. Мамочка такая громкая, большая, просторная, а Алексей Петрович маленький. Мамочка знает, может, всюду пройдет. Мамочка всевластна. Как она скажет, так и будет. А он — поздний ребенок, маленький комочек, оплошность природы, обсевок, обмылок, плевел, шелуха, предназначавшаяся к сожжению и случайно затесавшаяся среди своих

здоровых братьев, когда Сеятель щедро разбрасывал по земле полнокровные зерна жизни. <...>

Алексей Петрович хватает, звякает, опрокидывает, бежит, хлопает дверью, шумно, торопливо дышит, спотыкается. Улица. Мрак. Куда идти? Туда? Или сюда? Что у него в кулаке? Деньги! Чужие деньги! Деньги просвечивают сквозь волосатый кулак. Сунуть руку в карман. Нет, все равно просвечивают. Чужие деньги! Он взял чужие деньги! <...>

Алексей Петрович привалился к водосточной трубе, плюет черным, скулит. Маленький, маленький, одинокий, заблудился на улице, по ошибке пришел ты в этот мир! Уходи отсюда, он не для тебя! Громким лаем плачет Алексей Петрович, подняв к звездам изуродованное лицо.

Абзацы взяты из экспозиции и кульминации. По объему, регистровому наполнению и набору КТП они сильно различаются, что обусловлено взаимодействием и взаимозависимостью глобальных компонентов текста и его более мелких композиционных единиц (абзацев), с одной стороны, а также тематической, жанровой и стилистической спецификой, предопределяющей наполнение абзацев конкретными языковыми единицами, в частности определенными КТП. Эти факторы определяют и аранжировку данных единиц в пределах абзаца.

В экспозиции КТП отличаются большей длиной, ветвлением, практически не выраженным напряжением. В кульминационной части предложения короткие, неразветвленные, с достаточно высокой степенью напряжения. Это меняет ритм, темп, тональность, создает стереоскопичность текста.

#### Примечания

<sup>1</sup> *Виноградов В.* О теории художественной речи. М., 1971. С. 49

<sup>2</sup> *Одинцов В.* Стилистика текста. М., 1980.

<sup>3</sup> *Кайда Л. Г.* Стилистика текста: от теории композиции — к декодированию. М., 2005.

<sup>4</sup> *Адмони В. Г.* Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики / Отв. ред. В. М. Павлов. Л., 1988. С. 210.

<sup>5</sup> *Лейкина Б. М.* К проблеме соотношения предложения и автономного текста. Л., 1976. С. 102–115.

<sup>6</sup> *Кубрякова Е. С.* Когнитивная лингвистика и проблемы композиционной семантики // Известия АН. Серия литературы и языка. 2002. № 1. С. 13–24.

- <sup>7</sup> Арнольд И. В. Теоретические основы стилистики декодирования // Стилистика романо-германских языков: Материалы семинара. Л., 1972.
- <sup>8</sup> Лукин В. А. Художественный текст: Основы лингвистической теории. Аналитический минимум. М., 2005.
- <sup>9</sup> Сокольникова О. В. Структурно-семантическая организация художественного текста и ее интерпретация в иностранной аудитории // Лингвистические и методические аспекты преподавания русского языка как иностранного. СПб., 1992. С. 90–95.
- <sup>10</sup> Адмони В. Г. Указ. соч.
- <sup>11</sup> Провоторов В. И. К вопросу о тональном строении словесного произведения (на материале речевого жанра «объявление». — <http://www.rec.vsu.ru/vestnik/>.
- <sup>12</sup> Жирмунский В. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Л, 1927. С. 145–147.
- <sup>13</sup> Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А., Гордина М. В. Основы общей фонетики: Учебное пособие для студентов филологических и лингвистических факультетов вузов. СПб., 2004.
- <sup>14</sup> Рассказ цитируется по электронному изданию: <http://www.tema.ru/rrr/litcafe/tolstaya/>.

Сердюкова Дарья Борисовна  
Санкт-Петербургский государственный университет

**ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СИТУАЦИИ  
РАЗЛАДА ОТНОШЕНИЙ В НАРРАТИВНОМ  
И КОММУНИКАТИВНОМ РЕЖИМАХ  
(НА МАТЕРИАЛЕ БИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ)**

В воспоминаниях, дневниках, биографических текстах отчетливо выделяется один из смысловых компонентов — ситуация разлада отношений, понимаемая как нарушение отношений вследствие конфликта, ссоры, недоразумения. В тексте ситуация разлада отношений может быть представлена в двух режимах — коммуникативном (т. е. в форме диалоге) и нарративном (т. е. в форме описания). Сопоставление этих двух форм представления ситуации разлада отношений позволило выявить особенности состава и функционирования речевых средств, участвующих в изображении ситуации разлада отношений в нарративном режиме. Анализ текстов показал, что речевое оформление этой ситуации при всем разнообразии используемых языковых средств обнаруживает некоторые закономерности, обусловленные выбором говорящего способа представления ситуации.

Вслед за исследователями Т. А. ван Дейком, В. Г. Гаком, А. Мустайоки<sup>1</sup> и др. ситуация понимается как особый фрагмент действительности, представляющий собой набор взаимосвязанных онтологических компонентов. Ситуация разлада отношений представляет собой макроситуацию, которая может быть проявлена в ряде микроситуаций, представляющих речевые и неречевые действия, участников ситуации, предпосылки, возникновение разлада отношений, эмоциональные состояния и оценки. Макроситуация разлада отношений проявляется в таких микроситуациях как: оскорбление, угро-

за, выговор, шантаж, клевета, обвинение, замечание, обида, страх, ревность, зависть и т. д.

Как видно из приведенных примеров, имя ситуации или микроситуации является результатом интерпретации, оценки некоторых действий, процессов, состояний реальных участников. Для обозначения этих объективно происходящих действий, находящихся в фокусе физического восприятия и наблюдения «говорящего», будем использовать термин «событие». Микроситуации можно представить в виде набора событий, которые являются непосредственно наблюдаемыми действиями, происходящими в момент протекания ситуации. Например, в рамках макроситуации разлада отношений можно выделить микроситуацию *выговор*. Событием, которым эта микроситуация представлена в физическом мире может быть, в частности, разговор двух людей, который квалифицируется участником или наблюдателем как выговор.

В основе ситуации разлада отношений можно выделить две основные группы событий, ее представляющих: *вербальные события* — разговор, обмен репликами или фраза и *невербальные события* — физические, социальные, интеллектуальные действия и т. д.

Рассмотрим небольшой фрагмент из воспоминаний Юрия Никулина, в котором говорящий представляет ситуацию разлада отношений. Директор цирка Гурский недоволен выступлением артиста Романова, потому что артист во время выступления не встал в тот момент, когда это было запланировано, и тем самым испортил цирковую репризу.

«С „внутренним состоянием“ у Бориса Романова вышел казус. (Он должен был в определенный момент встать...) Но Романов почему-то не встал и этим смазал финал клоунады.

Вне себя от ярости кричал за кулисами Гурский, размахивая своими исписанными руками...

— Где этот подлец, который меня опозорил на публике?!

Побледневший Романов вежливо и тихо объяснял:

— Понимаете, по внутреннем состоянию не возникло у меня посылы, чтобы я встал...

— Да плевать я хотел на твой посыл! Тоже мне, гений!...

С тех пор Борис Романов в подсадках у Любимова и Гурского не участвовал»<sup>2</sup>.

Представленная автором ситуация включает несколько событий: 1) невербальное событие — отсутствие ожидаемого действия: Романов не встал в нужном месте сценки; 2) вербальное событие — слова Гурского. То и другое событие являются объектом интерпретации ситуации (участником, автором, читателем, квалифицирующим событием) — «опозорил», «казус», «выговор».

Таким образом, «ситуация» и «событие» соотношены с реальной действительностью, причем ситуация может быть шире события. Принципиальным является то, что средства номинации ситуации и события различны. Лексические средства, именующие события, называют конкретные действия, признаки и состояния, имена ситуаций включают интерпретацию этих действий, процессов и состояний субъектом речи. Вербализация реакций участников ситуации разлада отношений на события действительности, происходит в результате осмысления, интерпретации того, что было воспринято. Как отмечает В. Г. Гак, «построение высказывания начинается с отбора элементов и характера отношения между этими элементами»<sup>3</sup>.

В ситуации разлада отношений выделяют инвектора (тот, кто наносит обиду) и инвектума (обиженного). В микроситуации «выговор», предполагающей разностатусные отношения, роли инвектора и инвектума закреплены за участниками ситуации в соответствии с их положением. Гурский как директор, лицо административно более высокопоставленное, чем Романов является инвектором, а Романов — инвектумом. Сама микроситуация выговора предполагает то, как Гурский реагирует на поведение Романова и то, как наблюдатель (рассказчик, субъект наблюдения), фиксирует эту ситуацию в тексте, интерпретируя их речевое поведение.

Таким образом, ситуация разлада отношений включает уровень денотативно-событийный, уровень смысловой интерпретации, отражающий понимание и восприятие ситуации говорящим,

и текстовый уровень, отображающий в речи это видение ситуации и способ представления этой ситуации.

Изображение ситуации разлада отношений возможно в двух разных режимах: коммуникативном и нарративном. В данном примере ситуация разлада отношений, представлена и в диалогическом (коммуникативном) режиме, и как сообщение о ней, выраженное в нарративном комментарии автора.

Данный эпизод демонстрирует возможности двух режимов. В начале и в конце эпизода присутствует нарратив автора, который описывает данную конкретную ситуацию разлада отношений. *«С внутренним состоянием» у Бориса Романова вышел казус. (Он должен был в определенный момент встать...) Но Романов почему-то не встал и этим смазал финал клоунады. Вне себя от ярости кричал Гурский, размахивая своими исписанными руками».*

Рассмотрим более подробно фрагмент, изображенный в коммуникативном режиме.

*(Гурский): Где этот подлец, который меня опозорил на публике?!*

*(Романов): Понимаете, по внутреннему состоянию не возникло у меня посылы, чтобы я встал...*

*(Гурский): Да плевать я хотел на твой посыл! Тоже мне, гений!...*

Как видно из данного контекста, речевая стратегия, которой придерживается Гурский, является инвективной, то есть выбираемые им коммуникативные средства выступают как прямое проявление его эмоционального состояния. Речь директора в этом случае не отличается тяготением к этикетным формулам, он также не пытается выразить эмоции косвенным, непрямым способом. Об этом говорит использование Гурским экспрессивно-оценочных лексических единиц: «*подлец*», «*тоже мне, гений!*», для которых свойственна разговорно-сниженная стилистическая окраска. Эти единицы употребляются при выражении неодобрения. Обращение Гурского на «ты», а Романова на «вы» подчеркивает неравенство в их отношениях и конфликтность ситуации. Восклицательный и вопросительный знаки в первой реплике Гурского также сообщают дополнительную эмоциональность диалогу.

Гурский использует глагол «*опозорил*». Этот глагол интерпретирует событие, произошедшее на сцене цирка, за счет такой интерпретации происходит «усиление смысла действия, выражение эмоционально-оценочной реакции»<sup>4</sup>.

В целом можно сказать, что в данном диалоге ситуация разлада отношений представлена в репликах инвектора («*обидчика*»), и выражена в первую очередь интерпретативными эмоционально-оценочными номинациями инвектума («*обиженного*») и его действий: «*подлец*», «*опозорил*», «*тоже мне, гений*». Все фразы, произнесенные инвектором, соотносятся с **реактивным регистром речи**<sup>5</sup>: не содержат сообщения, но выражают отрицательную реакцию говорящего на неречевое событие. При этом самой номинации эмоции или чувства в диалоге нет.

Теперь обратимся к части эпизода, описанной в нарративном режиме.

*«С „внутренним состоянием“ у Бориса Романова вышел казус. (Он должен был в определенный момент встать...) Но Романов почему-то не встал и этим смазал финал клоунады.*

*Вне себя от ярости кричал за кулисами Гурский, размахивая своими исписанными руками...*

*С тех пор Борис Романов в подсадках у Любимова и Гурского не участвовал».*

В данном случае, человек, описывающий ситуацию разлада отношений, является сторонним наблюдателем и непосредственно в конфликте не участвует.

«С „внутренним состоянием“ у Бориса Романова вышел казус». Это высказывание представляет **информативный** регистр<sup>6</sup>. Слово «казус», характеризующее всю описываемую далее ситуацию, является обобщением. Описывающий соотносит ситуацию со своим жизненным опытом и заключает, что произошедшее событие можно назвать словом «казус». Словарные определения («казус — сложный запутанный случай» или «казус — происшествие, событие, случай, или сложное дело в судебной практике») не исчерпывают семантику данного слова, которое квалифициру-

ет этот случай как неловкий, поставивший участников в неудобное (комическое) положение<sup>7</sup>.

«(Он должен был в определенны момент встать...) Но Романов почему-то не встал и этим смазал финал клоунады» — **репродуктивный** (изобразительный)<sup>8</sup> регистр в сочетании с **информативным**. С одной стороны, наблюдатель сообщает нам о действиях, которые должен был выполнить Романов, а именно «встать в определенный момент». Глагол «встать» не содержит в себе никакой интерпретации и описывает наблюдаемое действие. В то время как глагол «смазал» переключает повествование в информативный режим, т. е. не описывает наблюдаемое действие, а интерпретирует его, сообщая читателю, что финал клоунады закончился нечетко, не хорошо.

«Вне себя от ярости кричал за кулисами Гурский, размахивая своими исписанными руками» — **репродуктивный** режим — перед нами словно ожившая картинка, рисующая образ Гурского, кричащего и размахивающего руками. Изображение эмоционального состояния получает номинацию «вне себя от ярости», что тоже вносит элемент интерпретативности в это высказывание: наблюдатель интерпретирует состояния говорящего и определяет его как ярость.

Последняя фраза «С тех пор Борис Романов в подсадках у Любимова и Гурского не участвовал» подводит своеобразный итог, суммирует повторяющиеся события (или их отсутствие, как в данном случае) и принадлежит, таким образом, **информативному** регистру<sup>9</sup>.

В нарративном режиме повествования информация выражается в информативном и репродуктивном регистрах. Используются лексические единицы интерпретативного характера. Описанию ситуации разлада отношений в нарративном режиме свойственна определенная композиционная организованность. В начале эпизода присутствует обобщенное представление ситуации, как правило, в информативном режиме (*вышел казус*); затем следует репродуктивный регистр, которому свойственны глаголы наблюдаемых действий (*кричал, размахивая руками*); и далее снова информативный регистр, содержащий определенную интерпретацию, аналитическую оценку ситуации, обобщение (*с тех пор в подсадках не участвовал*).

Таким образом, ситуация разлада отношений может быть представлена в коммуникативном и нарративном режимах, которые задействуют разные пласты речевых средств. Так, при изображении ситуации разлада отношений в коммуникативном режиме актуализируется оценочная лексика, называющая и интерпретирующая одного из участников ситуации или его действия. (*подлец, опозорил, тоже мне, гений*).

В нарративном режиме характерно использование репродуктивного и информативного регистров. Речевые средства репродуктивного регистра служат для *изображения* ситуации разлада отношений и содержат значительное число глаголов, описывающих наблюдаемые действия (*кричал, размахивал руками*). Информативный регистр активизирует речевые средства служащие для *сообщения* о ситуации разлада отношений (*вышел казус, с тех пор в подсадках не участвовал*).

#### Примечания

<sup>1</sup> Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989; Гак В. Г. Высказывание и ситуация // Проблемы структурной лингвистики. М., 1972; Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам. М., 2006.

<sup>2</sup> Никулин Ю. В. Мой 20 век. Почти серьезно... М., 1998. С. 149.

<sup>3</sup> Гак В. Г. Русская динамическая языковая картина мира // Русский язык сегодня: Сб. статей. Вып. 1 / Отв. ред. Л. П. Крысин. М., 2000. С. 36.

<sup>4</sup> Золотова Г. А., Ониненко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 2004. С. 426.

<sup>5</sup> Там же. С. 407.

<sup>6</sup> Там же. С. 403.

<sup>7</sup> Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С. А. Кузнецова. СПб., 2000. С. 409; Словарь русского языка / Под ред. С. И. Ожегова. М., 1988. С. 212.

<sup>8</sup> Золотова Г. А., Ониненко Н. К., Сидорова М. Ю. Указ. соч. С. 402

<sup>9</sup> Там же. С. 403.

Турунен Наталия

*Университет г. Ювяскюля, Финляндия*

### **РУССКИЙ НАУЧНЫЙ ТЕКСТ В ВОСПРИЯТИИ ФИНСКИХ СТУДЕНТОВ: НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Изучение национального самосознания представителей разных культур становится сегодня всё более актуальным. Исследователями предпринимаются попытки систематического описания национального мышления в различных сферах интеллектуальной деятельности. Вслед за И. А. Стерниным, национальное мышление понимается в данной статье как устойчивая совокупность мыслительных процессов, определяющих национальное вербальное и невербальное коммуникативное поведение, а анализ любого письменного или устного иноязычного текста рассматривается как акт межкультурной коммуникации<sup>1</sup>. Каждый народ имеет не только общечеловеческое, но и нечто своё, особенное в национальном сознании и мышлении. Наиболее надёжно выявить как общие, так и несовпадающие признаки позволяет принцип сопоставления. Он дает возможность описать национальную специфику, общность и различия в разных культурах.

Одна из сфер проявления национального мышления — научный дискурс. Как известно, овладение навыками и умениями научной речи является важным моментом в процессе обучения при подготовке будущего специалиста-филолога. Знание особенностей научного стиля речи имеет и практическую направленность, так как за время учёбы в университете финские студенты должны написать самостоятельные научные работы: просеминарскую и дипломную. В данной статье мы рассмотрим особенности восприятия финскими

студентами-филологами русского научного текста в жанре статьи. Мы понимаем жанр как форму выражения действительности в определённой сфере деятельности, как принадлежность дискурсного сообщества, как обобщённый тип текста, функционирующего в определённой культуре<sup>2</sup>. Мы выбрали жанр научной статьи, потому что на родном языке студенты встречаются с текстами такого типа чаще, чем с другими. Нами выбраны четыре статьи российских авторов, рассмотренные в рамках учебных курсов. Статьи опубликованы в сборнике, изданном по материалам научной конференции, проведённой в Финляндии в конце 90-х годов.

Научный стиль, как известно, принадлежит к числу книжных стилей литературного языка, и для него характерен ряд общих условий функционирования: обдумывание высказывания, монологический характер, тяготение к нормированности речи, строгий отбор языковых средств<sup>3</sup>. Однако хотя научный стиль имеет ряд общих черт, проявляющихся независимо от характера наук и жанровых различий, по характеру изложения тексты по точным наукам, естественно, отличаются от текстов по филологии и истории. Научный стиль имеет свои разновидности, и стиль каждой научной работы определяется целями и содержанием научного сообщения. Хотя важное значение имеет также авторская манера изложения содержания, авторский стиль, в целом автор научного текста стремится к точности, сжатости и однозначности выражения при сохранении насыщенности содержания в рамках традиций известной ему научной школы.

По данным многих исследователей<sup>4</sup>, конвенциональные различия в жанре научной статьи в разных языках вызваны не только различиями в структуре языков, но и различиями в культурах. В современной финской научной речи прослеживается англо-американская традиция, наблюдается унификация формы научного изложения мысли. Согласно исследованиям, в англо-американском научном тексте наблюдаются такие черты, как стремление к строгой логико-смысловой структуре, линейность, дедуктивный способ изложения материала и др.<sup>5</sup> С русским же научным текстом финские студенты знакомы меньше.

В целях развития навыков работы с научным текстом на кафедре русского языка и культуры в университете Ювяскюля читается курс по обучению письменной русской научной речи, в рамках которого проводится анализ структуры русского научного текста. Студенты слушают лекции, знакомятся с текстами научной речи, анализируют особенности научных статей, пишут аннотации и рефераты. В конце курса студенты должны выразить своё восприятие русского научного текста, отметить сходство и различие его по сравнению с финским. Такой вид работы способствует развитию саморегуляции и рефлексии в процессе овладения русским языком, что является важным моментом при подготовке будущего специалиста. Свои работы студенты могут написать как на русском, так и на финском языке. В итоговых работах студенты пишут не только о своей работе, но и о тех трудностях, которые были у них в процессе изучения научных текстов. В данной статье мы проанализируем 30 ответов студентов третьего курса, собранных в течение 2002–2004 гг.

Есть несколько черт, которые встречаются практически во всех работах студентов. Большинство отмечает одинаковую структуру финского и русского научных текстов: *«Финский и русский текст похож, включает в себя введение, главную часть и заключение»*; *«Мне говорили, что русский научный текст отличается от финского, но я этого не вижу»*; *«Я мало читал научные тексты на финском языке, но мне кажется, что они похожи»*.

Однако в работах студентов мы обнаружили некоторые интересные факты, которые говорят о том, что финский и русский научные тексты не идентичны в восприятии учащихся. Национально-культурная специфика любого письменного или устного речевого произведения проявляется именно в ситуации межкультурной коммуникации. Встречаясь с произведением другой лингвокультурной общности, индивидуум опирается на «свои» модели восприятия и поведения.

Первое, на что обращали внимание студенты, — длина предложений. Почти все отметили, что русское предложение слишком длинное, и поэтому трудно понимать и находить его главную мысль.

Обилие придаточных предложений, осложняющих конструкций, использование генетивных цепочек мешает восприятию информации. Напомним, что средний размер сложного предложения в русской научной прозе составляет 33,5 слова, в простом предложении — 15,9 слова<sup>6</sup>.

Еще примеры: *«В русском письменном научном тексте „ужасно длинные предложения“*; *«В русском научном тексте одно предложение может составлять целый абзац. В финском тексте обычно стремятся разбить длинное предложение на несколько небольших. По-моему, длинные предложения делают русский текст слишком сложным и трудным для понимания. В таких предложениях очень трудно выделять главную мысль»*; *«В русском научном тексте много сложных синтаксических конструкций, которые трудно понять при первом чтении текста. Это для меня самое трудное в русском тексте»*.

Действительно, финское предложение в научном тексте более короткое по сравнению с русским. Средняя длина простого предложения составляет семь слов. Предложение может содержать две, максимум три осложняющие конструкции. Если предложение содержит много атрибутивных конструкций и придаточных предложений, то понимание текста читателем значительно затрудняется<sup>7</sup>. По мнению финских студентов, «одно предложение должно заключать одну мысль».

Исследователи отмечают, что проблемы чтения на иностранном языке вызваны в первую очередь проблемами языка. Эти проблемы могут приводить к явлениям интерференции, когда законы построения текста на родном языке переносятся на текст на иностранном<sup>8</sup>. При понимании текста важно уметь видеть в тексте ключевые слова, несущие основную информацию, осознавать структуру текста, членение текста. Финские студенты, имея небогатый опыт чтения научных текстов на родном языке, переносят его на русский, поэтому развёрнутая аргументация, обилие пояснительных конструкций, уточнений затрудняет для них понимание русского текста, делает его менее доступным: *«Порядок слов в генетивных конструкциях в финском языке другой, поэтому трудно понимать русские*



предложения, где идёт генетив за генетивом. Другая проблема — определение слова, к которому относится **который** в определительных конструкциях».

Как пишет Л. Н. Чумак, «необычная с точки зрения носителя другого языка сочетаемость слов на уровне словосочетания или предложения предстаёт как способ формирования языковой картины мира»<sup>9</sup>. Проецируя на русский текст свое представление о том, каким должен быть научный текст, студенты сталкиваются с проблемами не только психолингвистическими, но и культурологическими. Длина русского предложения в восприятии студентов связана с невозможностью уловить его главную мысль, с отсутствием логичности в тексте: «В русском научном тексте логика изложения и причинно-следственные отношения остаются для меня неясными»; «В финском тексте вопрос рассматривается логично и последовательно (в одном предложении одна мысль. — Н. Т.), автор переходит прямо к делу. Русский текст напоминает мне бой быков; вопросы рассматривают быстро и сразу перескакивают на другую тему».

Как нам представляется, здесь проявляется разница в понимании логичности в финском и русском сознании. Этот факт подтверждает мысль о том, что язык отображает концептуальную картину мира в языковых формах, что синтаксис играет важную роль в определении специфичных для данного языка значений и способов мышления, а всякая грамматическая конструкция выражает определённое видение мира. Образ мира, который складывается у людей разных национальностей в процессе постижения ими его многообразия, накладывает отпечаток на тот или иной язык. Логика национальных языков включается в процесс интерпретации и вербальной трансляции опыта. В словосочетании, предложении и тексте отражается связь между различными явлениями, предметами и их признаками в объективной действительности<sup>10</sup>. Как пишет А. А. Леонтьев, «овладевая иностранным языком, мы одновременно усваиваем присущий соответствующему народу образ мира, то или иное видение мира через призму национальной культуры, одним из важнейших компонентов которой (и средством овладения ею) и является

язык»<sup>11</sup>. Этим можно объяснить особенности восприятия финскими студентами русского научного текста. Текст кажется им нелогичным, поскольку его структура не соответствует структуре научного текста на родном языке. Дополнительные трудности создаёт также отсутствие развитых навыков чтения научного текста как на родном, так и на иностранном языке, а также довольно слабый уровень владения русским языком, в частности, на уровне синтаксиса.

С длиной русского предложения, содержанием в нем большого объема информации студенты связывают еще одну особенность — стилистическую — краткость, даже лапидарность финских научных текстов и «расплывчатость», «пышность» русских: «Для финна достаточно одной фразы, чтобы выразить мысль. Для русского часто нужно полстраницы. Русский научный стиль более пышный, то же самое может повторяться другими словами несколько раз. Мне трудно писать „по-русски“: всё можно изложить проще».

По мнению финских студентов, много информации может содержаться и в кратком тексте, не обязательно давать много объяснений, уточнять или расширять главную мысль. Таким образом, мы вновь видим, что национально-культурный потенциал синтаксических единиц содержит в себе отражение стереотипа структурирования мысли. По мнению финнов, логичность и краткость два взаимосвязанных явления.

Следующие наблюдения связаны со способом изложения информации. В финском научном тексте нет авторского «мы», поэтому эта форма воспринимается как авторская нескромность или как желание автора поддержать себя авторитетами.

«Странно, что в русском научном тексте автор использует форму „мы“, хотя он и единственный автор. По-моему, только члены королевской семьи, например, английская королева, пользуются такой формой. Конечно, за формой множественного числа легче спрятаться, легче создать впечатление, что исследователь не один, а экспертов больше»; «По форме местоимения „мы“ трудно определить, писал ли автор работу один или был коллектив, и насколько субъективно „наше мнение“»; «Разница между финским и русским

научным текстом в том, как автор говорит о себе и как он выражает своё мнение. В финском языке мы используем первое лицо, если автор пишет один. Для русского текста типична форма „мы“.

В русском научном тексте авторское «мы» конвенционально, определяется традициями научного дискурса. Современный носитель русского языка не думает об этом сознательно и употребляет форму «мы» как стандартное клише, как один из формальных способов презентации научной информации, как форму, принятую в научном стиле для передачи объективности содержания.

Ещё один момент, на который обратили внимание студенты, верификация представляемой научной информации. В финском научном тексте всегда даётся ссылка на источник, даже если говорится об общеизвестном, ставшем априорным знании. В русской научной культуре общеизвестный факт не требует отдельного комментария и ссылки на авторство без особой необходимости, поэтому у финских студентов постоянно возникал в подобной ситуации вопрос: «А откуда автор это знает? Откуда это ему известно?». Такая система предъявления известной научной информации, по мнению студентов, снижает научную ценность работы и зарождает недоверие к тому, что говорит автор, и вызывает вопрос о правомерности включения данной информации в научное повествование.

«Нас учили, что все „прописные истины“ должны сопровождаться ссылками на первоисточник, иначе какой-либо часто повторяемый факт, научно неподтверждённый, начинает восприниматься как истинный. В русской культуре чёткость ссылочного аппарата, видимо, не считают важной»; «В рассматриваемой статье автор сравнивает оценочные значения слов в русском, финском и шведском языках. Интересная интерпретация, но источники не приводятся. Мне кажется, что в русских научных текстах используется нефиксированная на письме информация, достоверность которой может вызвать сомнение».

Подведём некоторые итоги. Во-первых, по мнению самих студентов, часто трудности возникают оттого, что они не имеют хоро-

шо сформированных навыков работы вообще с научным текстом в жанре статьи (на родном или другом знакомом им языке).

«Я вообще не люблю научные тексты. Я люблю читать и писать, а научные тексты производят на меня гнетущее впечатление. По-моему, все научные тексты тяжёлые и трудные. В них простыя дела согнуты, как проволока».

Как отмечали студенты, к концу изученного курса они стали лучше понимать и реферировать русские научные статьи, у них появилась мотивация к самостоятельной научной работе.

«Курс был хорошим введением в проблематику русского научного текста. Уверенность придаёт то, что несмотря на небольшой опыт, снизился порог трудности в понимании русского научного текста. Это важно для нашего общего развития в обществе, где доминирует англо-американский стиль!».

Во-вторых, большую роль для студентов играют языковые трудности, особенно в области синтаксиса, что на наш взгляд объясняется недостаточно высоким уровнем владения русским языком.

В-третьих, восприятие финскими студентами русской научной статьи в большой степени обусловлено культурно специфическими факторами. Несовпадающие признаки в научной коммуникации у русских и финнов приводят к тем трудностям, о которых писали студенты. Принципы порождения текстов в разных культурных сообществах различаются, поэтому проецирование имеющегося опыта на инокультурный текст приводит к его недопониманию.

Дальнейшая работа предполагает, что студенты должны осознать и осмыслить особенности русского научного дискурса и исходить уже из новых, а не усвоенных в родной культуре, критериев при работе с русским научным текстом. В связи с этим нам представляется, что одним из важных направлений при обучении финских студентов русскому языку является когнитивный подход с опорой на функциональную грамматику, позволяющий выявить и объяснить принципы русской научной коммуникации в сопоставлении с финской.

## Примечания

- <sup>1</sup> Стернин И. А. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж, 2000.
- <sup>2</sup> Бахтин М. Эстетика словесного творчества. М., 1979; Kress G. Critical discourse analysis // Annual Review of Applied Linguistics. 1990. № 11. P. 84–99.
- <sup>3</sup> Розенталь Д. Э. Практическая стилистика русского языка. М., 1998.
- <sup>4</sup> Galtung J. Structure, culture and intellectual style: An essay comparing saxonic, teutonic, gallic and nipponic approaches // Social Science Information. 1981. № 20 (6). P. 817–856; Kaplan R. Comparative rhetoric: some hypotheses // Learning to write: first language / second language. London, 1983. P. 139–161; Mauranen A. Cultural Differences in Academic Rhetoric. Scandinavian University Studies in the Humanities and Social Sciences. Vol. 4. Frankfurt am Main, 1993; Ванхала-Анишевски М. Логико-смысловая структура русского аучного текста в восприятии её студентами-иностранцами // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2000. № 2. С. 21–27; Vanhala-Aniszewski M. The role of meta-discourse in Russian and Finnish academic texts // Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen Mainstreams / Eds. U. Dolechal, H. Gruber. Bd. 25. 2007. S. 127–141.
- <sup>5</sup> Mauranen A. Op. cit.; Schröder H. Diskurssin, kulttuurin, paradigman ja kielen vuorovaikutus tieteellisessä tekstissä // Lopussa teksti. Frankfurt am Main, 1992. P. 169–206.
- <sup>6</sup> Розенталь Д. Э. Указ. соч. С. 26.
- <sup>7</sup> Nurmi T. Kielenhuollon luennot. Jyväskylä, 1991.
- <sup>8</sup> Pitkänen-Huhta A. Summary task: a comparison of L1 and L2 performance. A Lisenciate Thesis. Jyväskylä, 1996; Grabe W. Current developments in second language reading research // TESOL QUARTERLY 25. 1991. № 3. P. 375–406.
- <sup>9</sup> Чумак Л. Н. Реализация культурного компонента значения на синтаксическом уровне // Мир русского слова. 2000. № 2. С. 60–70.
- <sup>10</sup> Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / Под ред. Б. А. Сербренникова. М., 1988; Wierzbicka A. Semantics, Culture, and Cognition. Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations. New York, 1992; Чумак Л. Н. Указ. соч.
- <sup>11</sup> Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М., 1999.

Хруненкова Анна Валентиновна

Санкт-Петербургский государственный университет

### СПЕЦИФИКА ИНТОЛЕРАНТНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЯЗЫКА СОВРЕМЕННОЙ ДРАМЫ)

Ярче всего речевая действительность, в частности антиэтикетное речевое поведение, отражается в драматургических произведениях, т.к. именно речевые действия коммуникантов и направляют движение сюжета, составляют художественное полотно произведения.

Драматурги середины XX — начала XXI веков изображают современное им общество, для которого характерна определённая специфика интолерантного речевого поведения. Сейчас обстоятельства жизни поменялись, то самое «нельзя» исчезло, а на смену «нельзя» пришло «всё возможно» и «всё дозволено». Современная драма — это, прежде всего, драма актуальная, на злобу дня, но в то же время она обращается не только к сегодняшнему дню, но и обладает особым взглядом и на то, что происходило давно и что, возможно, произойдёт в будущем. По словам Е. Ганопольской, «современная драма — это как стиль в одежде. Для кого-то этот стиль органичен, сочетается с обликом, совпадает с самоощущением, а кому-то он совершенно не в масть. Тем не менее, сейчас современная драма диктует столичную театральную моду, то есть этому стилю начинают следовать, потому что трудно сопротивляться требованиям самой жизни»<sup>1</sup>. Писатели (В. Белов, Е. Гришкова, М. Курочкин и др.) пытаются найти язык и интонации, адекватные современности, их герои говорят так, как говорят на улице. Язык современных драматургов, на наш взгляд, изысканен и афористичен, реплики персонажей «вкусны» и тесно связаны с современным речевым антиэтикетом.

Речевой портрет героя в современной драме играет роль индикатора его социального положения, отражает социальные характеристики, внутренний мир, среду обитания и веяния времени. В пьесах, написанных сегодня, наблюдается ослабевание традиций, нарушение морально-этических норм поведения (например, стирание границы Ты-/Вы общения), упрощение правил поведения, что отражается в выборе языкового оформления речи. Разнообразные средства вербального и невербального выражения, которыми пользуется часть персонажей пьес, находятся в рамках сниженного регистра общения.

В межличностном взаимодействии говорящий использует высказывание с нужным для своих целей коммуникативным заданием, с помощью семантики высказывания выражает своё отношение к действительности, к участникам коммуникации с собственной точки зрения. Нас прежде всего интересуют речевые формы, которыми пользуется часть героев современных драматургических произведений и которые предназначены для негативного воздействия на адресата, направлены на формирование у адресата определённого психологического состояния, приводящие к столкновению интересов коммуникантов и, как следствие, к конфликтной ситуации.

Так, например, при выражении **эмоционально-категорично-го отказа** персонажи используют стилистически сниженную лексику, но делают это по-разному. Например,

*Нина* (вытряхнула содержание рюкзака на стол). Что это значит?.. Куда ты собрался?

*Васенька*. В турпоход.

*Нина*: А что это?.. Зачем тебе паспорт?

*Васенька*. **Не твоё дело.**

(А. Вампилов)<sup>2</sup>

*Тиша*. Зачем пришёл?

*Иоким*. Я охочусь.

*Тиша*. Здесь?! Не выйдет. Я ни с кем не собираюсь делиться!

*Иоким*. Ты знаешь, кто меня сюда послал?

*Тиша*. **Мне плевать! Уходи!**

*Иоким*. Может, всё-таки поговорим?

*Тиша*. **Проваливай, козёл! Ты здесь лишний.**

(В. Белов)<sup>3</sup>

В данных примерах мы наблюдаем, что для выражения отказа Васенька в пьесе А. Вампилова «Старший сын» использует грубое выражение «не твоё дело», а в произведении В. Белова в речи Тиши сквозит агрессия, он не испытывает никакого уважения к собеседнику, а только старается грубо обозвать, оскорбить и унижить его, употребляя лексику с отрицательной субъективной оценкой.

*Нина* (подходит к Васеньке). Раздевайся. (Пытается снять плащ).

*Васенька* (Нине) **Отстань** (вырывается). Что тебе надо? Чего тебе не хватает? Положись на папу, он всё устроит.

(А. Вампилов)<sup>4</sup>

*Альбина*. Просит! Буквально не отлипает. Я, говорит, игрушки в него буду складывать. Подарите вы, Надежда Фёдоровна, или продайте нам сундук! Что вам в нём-то? Рухлядь, старьё. А внучек, Геночка, наш милый, игрушки в нём...

*Тархова*. **Убирайтесь от меня** со своим Геночкой вместе!

(А. Салынский)<sup>5</sup>

Здесь, как и в предыдущих примерах, в первом фрагменте героиней употребляется сниженную лексику, а во втором — грубую лексику, причём Тархова делает это преднамеренно, чтобы не просто обидеть Альбину и её внука, но и заставить её чувствовать себя оскорблённой.

В репликах персонажей современной драмы следует обратить внимание на частое использование формы **Хватит!**, которая обладает большим потенциалом экспрессивности в сочетании с другими языковыми средствами и отражает эмоциональное состояние субъекта.

*Филипп Филиппыч*. Дура ты, Аля. Сколько лет живу с тобой, всё думал, авось, поумнеешь. Шиш!

*Алевтина Борисовна* (обиженно). Что ж, седина в бороду, бес в ребро? Так, что ли, прикажите понимать?

*Филипп Филиппыч*. Ещё раз, дура.

*Алевтина Борисовна*. **Хватит меня дуркать!** Думаешь, не знаю про тебя ничего?

(Л. Разумовская)<sup>6</sup>

*Никита*. Что вы на меня так смотрите?! Да, я сволочь, я знаю. Но чем вы лучше меня?! Вам когда-нибудь было интересно, чем ваша дочь живёт и чем она дышит? Или вас ничего кроме вашей долбанной карьеры не заботило?!

*Мать Светы*. Если бы не ты — она бы не ушла.

*Отец Светы* (**кричит**). **Хватит!**

(В. Белов)<sup>7</sup>

Одним из основных веяний нашего времени можно считать **нарушение нормы Ты / Вы — общения**, что, конечно же, нашло своё отражение в драматургических произведениях современных авторов.

*Кудимов.* Михаил.

*Бусыгин.* Владимир.

*Кудимов.* **Это ты?..** Всё знаю. Сочувствую. Рад.

*Бусыгин.* Благодарю за чуткость.

*Кудимов (Сильва).* Михаил.

*Сильва (солидно).* Севостьянов. Семён Парамонович.

*Кудимов.* Парамонович? Комик!

*Сильва.* Комик? Простите, это вы о ком?

*Кудимов.* Артист! (Хлопнул Сильву по плечу).

*Сильва (холодно).* Что за фамильярности вы себе позволяете?

*Кудимов.* **Да ладно тебе!..** (Смотрит на часы). Чёрт! В половине одиннадцатого я должен быть в казарме. Ну как, парни, выпьем или подождём Ниночку?

*Сильва (холодно).* Выпьем.

*Кудимов.* А где папаша?

*Бусыгин.* Кого ты называешь папашей?

*Кудимов.* Как — кого? Отца Ниночки, **твоего отца!**

*Бусыгин.* Ты с ним незнаком и уже называешь папашей... А впрочем... Он на работе.

*Сильва.* Вы присаживайтесь.

*Кудимов.* **Чёрт побери! Почему ты говоришь мне «вы»?**

*Сильва.* А почему вы говорите «ты»? Мне и моему другу. Это нас шокирует.

*Кудимов (весело).* Парни! Что за фамильярности? Мне эта субординация (показывает) во как осточертела. Давайте проще!... Выпьем по этому поводу!.

(А. Вампилов)<sup>8</sup>

В анализируемом примере Кудимов пренебрегает нормами Ты/Вы — общения по отношению к своим собеседникам, с которыми он раньше был незнаком. Курсант авиаучилища Кудимов приходит в гости к своей девушке и впервые встречается там с её друзьями, при этом с самого начала выбирает ёрнический тон, не подходящий для данной ситуации. Таким образом, герой нарушает общепринятые нормы и правила речевого поведения. Такое поведение персонажа можно рассматривать как намеренно-провокационное. Сознательное нарушение приводит к усилению напряжённости ситуации и, как следствие, к конфликту. В данном примере герой прибегает

к этому приёму с определенной целью, понимая это, на что указывает лексическое наполнение реплик, появляющихся и повторяющихся в его речи.

Следует обратить внимание на то, что важную роль в определении смысловых оттенков играют и невербальные компоненты общения — интонация, жестикауляция и др. Например, восклицательная или вопросительная интонация, очень часто выражающая агрессию, неодобрительное отношение к собеседнику отражает эмоциональное состояние гнева.

*Сильва.* А, прилетел, голубь!

*Васенька.* А, выползли на солнышко!

*Бусыгин.* Откуда ты, старина?

*Васенька.* **Какое вам дело, крокодилы?**

*Сильва.* У тебя шикарное настроение...

(А. Вампилов)<sup>9</sup>

*Парень в камуфляже.* Ты куда это собралась?! А?!

*Блондинка.* Уезжаю.

*Парень в камуфляже.* Чего?!

*Блондинка.* Уезжаю! **Ты меня уже достал, пьяный урод!**

(В. Белов)<sup>10</sup>

Исследование драматургического материала позволяет также увидеть в ремарках невербальное сопровождение вербального выражения форм антиэтикетного речевого поведения.

*Бусыгин (Васеньке).* А как же наш уговор, старина?

*Васенька (вырывается).* Пусти! Оставайся с ним сам, если тебе хочется! Вы мне все осточертели! (Бусыгину). И ты тоже! Пусти, тебе говорят! Я и видеть-то вас не могу!

*Сарафанов (вышел из себя).* Пусти его... Раз так, пусть он убирается. Силой мы его держать не будем.

(А. Вампилов)<sup>11</sup>

*Васенька.* Зачем ты отправила меня за билетами, садистка?

*Макарская.* Да пожалела я вас! Папу твоего пожалела...

*Васенька.* Что-о?.. При чём здесь отец?

*Макарская.* А при том, что он вчера ночью сватать меня приходил.

*Васенька.* Врёшь!

*Макарская.* И что это за семейка такая, господи! За такого-то, за идиотика, — сватать! Это надо же додуматься!

*Васенька (хватает за руку).* Я... я убью тебя!

Макарская. Ты! Ха-ха! Напугал. Да ты и мухи и той не обидишь! Не в состоянии. **(Выдёргивает из его руки свою)**. И вот что, детка. Всё. Концерт окончен. Иди и не придуривайся. Пока тебя не выпороли. **(Уходит, хлопнув дверью)**.

(Вампилов)<sup>12</sup>

Таким образом, можно сделать вывод, что интолерантное речевое поведение изначально связано с напряжённой, конфликтной ситуацией, столкновением интересов коммуникантов, а выбор той или иной вербальной / невербальной единицы зависит от коммуникативной цели, интенций говорящего, лексического наполнения фразы.

#### Примечания

<sup>1</sup> Ганопольская Е. Новые орехи для старых зубов // Топос. Литературно-филологический журнал, 26.12.2005. — [www.topos.ru/article/4314](http://www.topos.ru/article/4314).

<sup>2</sup> Вампилов А. В. Старший сын // Вампилов А. В. Избранное. М., 1999. С. 106.

<sup>3</sup> Белов В. М. Сезон охоты // Самиздат. М., 27.11.2006. С. 28.

<sup>4</sup> Вампилов А. В. Указ. соч. С. 157.

<sup>5</sup> Салынский А. Отцвели уж давно хризантемы... или Русская рулетка // Театр. М., 1996. С. 7.

<sup>6</sup> Разумовская Л. Хэллоуин для россиянцев // Балтийские сезоны. 2004. № 10. С. 4.

<sup>7</sup> Белов В. М. Указ. соч. С. 11.

<sup>8</sup> Вампилов А. В. Указ. соч. С. 150–151.

<sup>9</sup> Там же. С. 144.

<sup>10</sup> Белов В. М. Указ. соч. С. 25.

<sup>11</sup> Вампилов А. В. Указ. соч. С. 157–158.

<sup>12</sup> Там же. С. 147.

Шукина Дарья Алексеевна

Санкт-Петербургский государственный горный институт

#### РОМАН С ПРОДОЛЖЕНИЕМ: СЮЖЕТ, ЖАНР, СТИЛЬ

В триаде Автор — Текст — Читатель современные филологи выделяют особую роль читателя (адресата), связанную с прагматикой художественного текста. Действительно, только читатель, воспринимая литературное произведение, дает ему жизнь, осмысливает, оценивает его и вписывает в пространство культуры. Восприятие художественного текста, будучи творческим процессом, сопряжено с его интерпретацией (читательской или профессиональной), а в отдельных случаях — с созданием нового текста-продолжения. В последнее время вошел в употребление термин «сиквел», обозначающий книгу, фильм или другое произведение искусства, являющееся прямым продолжением какого-либо более раннего произведения, построенное на его сюжете, персонажах.

В литературе давно известны продолжения. Предлагают, например, считать первым сиквелом «Энеиду» Вергилия, продолжающую «Илиаду» Гомера. Популярны авторские продолжения: романы Александра Дюма, рассказы Артура Конан Дойля. Неавторские продолжения — более сложное явление, получившее распространение в современной массовой культуре.

Какой текст и почему становится основой сиквела? Как соотносятся новый текст и источник-оригинал? Что представляет собой продолжение произведения с точки зрения сюжета, жанра, стиля?

Художественный текст, на основе которого создается продолжение, должен быть широко известным, популярным, массово читаемым. Обязательна некоторая незавершенность сюжета: или многосюжетность, или открытый финал / заданная в тексте автором

возможность разных финалов, или неоднозначность, сложность событий / характеров героев и обусловленная этим усложненная композиция. Предпочтительнее крупная эпическая форма, например, роман, потенциально многослойный в жанровом отношении. Особенности словоупотребления, сочетаемости слов, стилистические приемы должны быть узнаваемы, достаточно частотны и создавать представление об оригинальном идиостиле писателя.

Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита» относится к таким произведениям. В булгаковедении существует большое количество работ, исследующих текст «Мастера и Маргариты». Есть также книги и статьи, которые можно рассматривать не столько как интерпретацию произведения, а как дописывание, продолжение знаменитого романа.

В качестве примера можно назвать две книги Альфреда Баркова: «Роман Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита»: альтернативное прочтение» (1994), «Роман Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита»: «вечно-верная» любовь или литературная мистификация?» (1996). В первой книге А. Барков определяет роман М. Булгакова как мениппею-мистификацию и «альтернативно» решает вопрос о прототипах: Мастер — Максим Горький, Маргарита — Мария Андреева. Во второй книге автор продолжает интерпретировать роман, проводя параллели с творчеством Шекспира и Пушкина, при этом опираясь на эстетику М. М. Бахтина. Интерпретация превращается в продолжение, близкое по жанру к филологическому роману. И все же авторы подобных работ, анализируя существующее художественное произведение, выступают, в первую очередь, как ученые, исследователи, интерпретаторы, но не творцы-соавторы, писатели.

Теперь обратимся к авторам художественных текстов, рассмотрим два продолжения романа М. Булгакова и определим типологические черты сиквела.

Роман Виктора Куликова «Первый из первых или Дорога с Лысой Горы» (Тверь, 1995). Автор — тверской журналист, ставший известным по нашумевшим криминальным повестям об убийстве Листьева. По собственному признанию журналиста, замысел его

произведения возник из «неодолимой тоски по шедевру Булгакова», из потребности продолжить роман великого писателя.

Действие перенесено в Тверь в сентябрь конца XX века. В романе основным сюжетобразующим событием становится фестиваль актеров российского кинематографа, позволяющий автору актуализировать традиционно популярные идеи существования возможных параллельных миров, вечного возвращения, реинкарнации (переселения душ). Благодаря кинофестивалю Тверь на время становится столицей, то есть автором декларируется неизменность места действия и описываемых событий. Фабульное время романа-продолжения сжато до двух суток, по сравнению с источником сокращено на треть, однако сохраняется развитие параллельных сюжетных линий в двух хронотопах: современном автору и ершалаимском. Герои романа-продолжения: мессир и его свита (несколько видоизмененные), Кавалер и Дама (Мастер и Маргарита), главный герой носит несколько имен (секретарь при Понтии Пилате Иоанн, Вар-Равван, Дикообразцев). Кроме этого, действует целый ряд персонажей современного и древнего мира. С главным героем, живущим в двух пространственно-временных измерениях, связано развитие евангельского сюжета, выходящего за рамки канонических новозаветных текстов. Жанр повествования о Вар-Равване, по версии В. Куликова, первом из первых последователей Иешуа, корреспондирует с житийной и апокрифической литературой. Если М. Булгакову было принципиально важно представить аксиологическую шкалу христианства, систему нравственных ценностей человека и общества, то для В. Куликова на первый план выходит вопрос об ответственности перед человечеством тех, кто наследовал учение.

С точки зрения структуры, роман В. Куликова повторяет роман М. Булгакова: текст делится на две части и состоит из 32 глав. Названия некоторых глав созвучны с названиями глав источника: в романе «Мастер и Маргарита» главы: «Явление героя», «При свечах», «Последние похождения Коровьева и Бегемота» — в романе В. Куликова главы: «Герои возвращаются», «Ужин при свечах», «Похождения нетрезвого киноведа». В. Куликов отходит от свойствен-

ной Булгакову объективной номинации, усиливая оценочность в названиях глав, превращая их в афоризмы-сентенции: «Нет грани между правдой и вымыслом», «Очевидное не есть понятное». Некоторые названия восходят к различным прецедентным высказываниям: «Фирма веников не вяжет», «Танцуют все». Возможно, за счет этого уже на уровне заголовков эксплицируется сатирическая, пародийно-буффонадная сфера изображения современной жизни, подчеркивающая связь сиквела с романом-источником.

Современный автор заимствует у Булгакова способ переключения повествования в иной пространственно-временной план, а именно совпадение концовок и зачинов глав. Конец 2-й главы: «— Будут тебе сейчас и светильники, и звезды! — пообещал по-латыни гнусный голос. И Дикообразцев ему почему-то обрадовался.» Начало 3-й главы: «Да, Дикообразцев почему-то обрадовался голо-су, гнусавившему по-латыни угрозы»<sup>1</sup>. Основное отличие не в количестве переключений (у Булгакова три, у Куликова семь), а в их структурно-смысловом статусе в рамках целого произведения. В «Мастере и Маргарите» ершалаимские главы — это роман в романе, при этом повествователь находится в вымышленном мире романа, это сам Мастер. В романе В. Куликова оба пространственно-временных плана уравниваются в статусе: Кавалер (так именуется Мастер в романе-продолжении) приглашен на кинофестиваль, чтобы «творить настоящую жизнь». Мессир предлагает ему закончить трагедию: «Ибо все здесь произойдет так, как напишете вы. Как напишете, так и будет...»<sup>2</sup>.

В. Куликов предлагает свое решение главного для М. Булгакова вопроса о творце, творении, творчестве. С одной стороны, концептуализируется сам творческий процесс, уподобляясь творению мира, реального и вымышленного. Но кольцевая композиция романа наводит на мысль о том, что оба мира в равной мере фиктивны. У М. Булгакова при помощи героев-двойников было обозначено лишь сближение миров: Мастеру силой таланта была дана способность провидения и предвидения. У В. Куликова Мастер творит жизнь, но «быть творцом смертельно опасно»<sup>3</sup>. И автор оказы-

вается бессильным (здесь аллюзия на высказывания знаменитых писателей о неожиданных для них поступках персонажей). С другой стороны, творчество требует полного самозабвения, полной самоотдачи. Столкновение творчества и любви, как и у М. Булгакова, представлено в трагедийном ключе. Они не исключают друг друга только в одном случае: если это любовь к творчеству.

За счет передачи авторства роману Мастеру происходит отождествление мира реального и фикционального, их взаимное перетекание друг в друга. Границы романа в романе расширяются, по сравнению с источником, разрастаются до целого романа, оставляя за своими пределами часть первой главы и эпилога. Они образуют рамочную композицию, так как идентичны на лексико-семантическом и смысловом уровне. Зачин: «На самом краю бесшабашного бабьего лета над Тверью всходил невозможный день. Ядовитый рассвет его так зловеще вскипал, подзлащенный кровью, что любой наблюдатель, с первого взгляда, оторопел, понял бы, что день настаивал бессердечный, и никому не будет ни милости, ни прощения»<sup>4</sup>. Концовка: «А над Тверью вставал тот невозможный день. И ядовитый его рассвет так зловеще вскипал подзлащенной кровью, что любой наблюдатель, с первого взгляда, оторопел, понял бы, что день настаивал бессердечный, и никому в нем не будет ни милости, ни прощения...»<sup>5</sup>.

Повторяющий зачин финал, эксплицируя идею вечного возвращения, кольца времени, подчеркивает, с одной стороны, литературность текста, провоцируя вопрос: а было ли все описанное, с другой — вторичность, цитатность романа-продолжения.

Основным типологическим признаком сиквела, как представляется, можно считать использование стилизации. Имитация оригинальных особенностей стиля М. Булгакова прослеживается на всем пространстве романа В. Куликова. Как известно, М. Булгаков уже на первых страницах повествования задал и далее постоянно усиливал загадочность, странность и драматическую напряженность: «странность этого страшного майского вечера», «вторая странность», «необоснованный, но столь сильный страх», «ужас». В цитируемом



зачине-концовке Б. Куликова нарочито утрируется экспрессивность и оценочность создаваемой картины мира: «невозможный бессердечный день», «ядовитый рассвет зловеще вскипал подзлащенной кровью», «никому не будет ни милости, ни прощения».

Стилизации подвергаются прототипные черты идиостиля М. Булгакова. Строя повествование вслед за Булгаковым в разговорной манере, Б. Куликов демонстрирует ставшую, по сравнению с 30-ми годами прошлого века, более характерной и явной приметой современной речевой ситуации: тенденцию к семантическому снижению, вульгаризацию речи. Зафиксированные Булгаковым лексические и фразеологические единицы (например, у Булгакова: *паскудный кот*, *воробышек*, *сеанс*; у Куликова: аппарат факсимильной связи *паскудно зашипел*) дополняются маргинально просторечными экспрессивами современного образца: *Едрёна вошь!* (2 употребления), *Что, ёлы-палы, за ахинея!*, *Ёханный бабай!* С этой точки зрения, показательно обращение к нашим современникам одного из свиты мессира: «Товарищи, граждане и *братки!*»<sup>6</sup>.

Концептуализированные в пространстве романа М. Булгакова лексемы *черт*, *Бог*, *боги* реже встречаются в романе-продолжении, однако в этой связи следует указать на использование Б. Куликовым языковой игры. Хрестоматийным стал эпизод исчезновения одного из советских бюрократов после произнесенным им слов «Черти б меня взяли!», построенный на столкновении прямого и переносного значения словосочетаний. Б. Куликов обыгрывает фразеологизм «отдохнуть от души» вполне в традициях языковой игры. Один из свиты мессира (Поцелуев, двойник Фагота-Коровьева, от чьего имени, по мнению А. Баркова, ведется повествование в романе «Мастер и Маргарита») говорит главному герою: «Кто знает, доведется ли вам еще отдохнуть от души», далее следует текст: «Отдохнуть от души? Дикообразцев не обратил внимания на этот каламбур»<sup>7</sup>.

Отгалкиваясь от текста М. Булгакова, Б. Куликов строит свое повествование с опорой на метатекстовые элементы, стилизуя трансформированную Булгаковым сказовую манеру, в том числе и обращение к читателю. «Но — нет, милостивые государи, нет! Это у же

была не вчерашняя Тверь, не заштатный городишко, затюканный близким соседством беспардонной Москвы»<sup>8</sup>. «Кое-кто поговаривает даже, что фестивали вообще устраиваются исключительно ради банкетов. И хотя сам я с таким утверждением не согласен, но готов предложить на отсечение руку, если неправда, банкеты без фестивалей бывают, а фестивали без них — никогда»<sup>9</sup>. «Знаете ли вы, дорогие читатели, что есть власть? Знаете? Прекрасно! Тогда будьте любезны, объясните и мне, бестолковому...»<sup>10</sup>. Последний фрагмент можно рассматривать как элемент интертекста.

Интертекстуальность сиквела является его конструктивным признаком. В тексте Б. Куликова используются различные интертекстуальные элементы: аллюзии, реминисценции, цитаты из первоисточника, цитирование цитат и другие. Вот некоторые из них. Слова мессира: «Теперь я не сомневаюсь, что фестиваль выйдет у нас на славу! Хотя и *преподнесет сюрпризов*, как ни один другой!..»<sup>11</sup>. Вопрос современного бюрократа: «Вы подтвердить это чем-то можете? *Документ* у вас какой-нибудь есть?»<sup>12</sup>. Характеристика древнего папируса, которую дает Вар-Равван: «Помнится, Вар-Раввану показывали один из списков воспоминаний Сабины. И он был удивлен неприятно, как *многое оказалось в рассказе напутанным*»<sup>13</sup>.

Как особую разновидность интертекстуальных связей можно рассматривать заимствование художественного приема. Так, в романе Б. Куликова актуализируется характерный для творчества Булгакова структурно- и смыслообразующий музыкальный код: открытие кинофестиваля происходит под мелодию канкана, а карнавал на площади сопровождается вальсом. Таким образом, типологическими признаками сиквела выступают стилизация и интертекстуальность.

Роман Милы Бояджиевой «Возвращение Маргариты» (Москва, 2001). Эта книга, по словам московской писательницы, — «плод увлеченности романом Булгакова», попытка удержать любимых героев заклинанием слова. В одном из интервью М. Бояджиева призналась, что ей было интересно следовать канонам булгаковского романа. Ее книга начинается там, где кончается роман М. Булгакова.

Роман-продолжение М. Бояджиевой по объему в два раза больше, чем оригинал и роман Б. Куликова. С точки зрения структуры, он состоит из пролога, двух частей, соответственно: 35 и 34 главы (у Булгакова, напомним, весь роман содержал 32 главы) и эпилога. В нем, в отличие от рассмотренного выше сиквела Б. Куликова, нет ершалаимского пространственно-временного плана, однако сохраняется важный для понимания концепции романа «Мастер и Маргарита» структурно-смысловой компонент: текст в тексте. Действие вставного романа происходит в Москве 30-х годов, это Москва, описанная М. Булгаковым в последнем романе. Точкой пересечения временных планов, современного и булгаковского, становится трагическая история Храма Христа Спасителя, т. е. судьба христианского вероучения в эпоху революционных потрясений. Как и у М. Булгакова, это борьба добра и зла в душе человека и в человеческой истории.

Действие сиквела М. Бояджиевой разворачивается в Москве в течение года накануне дефолта. В центре внимания автора две темы: политика (власть) и любовь.

Из оригинала в роман-продолжение перешли несколько видоизмененными Воланд и его свита (Роланд и его свита: Шарль, Батон, Амарелло и Зела / Белла), а также Мастер и Маргарита. Любимые герои Булгакова получили в современном тексте имена Мара Илене и Максим Горчаков и стали, действительно, главными героями, точкой стяжения сюжетных линий и концентрации авторских (М. Булгакова и М. Бояджиевой) идей.

Современный автор развивает манифестированную Булгаковым программу: «За мной, читатель! Кто сказал тебе, что нет на свете настоящей, верной, вечной любви? Да отрежут лгуну его гнусный язык. За мной, мой читатель, и только за мной, и я покажу тебе такую любовь!»<sup>14</sup>. Любовь изображается как главная движущая сила мира, залог его спасения и движения к свету. В финале «Возвращения Маргариты» автор и его герои осознают, что храм спасла «настоящая, вечная и верная любовь»<sup>15</sup>.

Пролог романа М. Бояджиевой переносит читателей в финал «Мастера и Маргариты», герои решают вернуться, чтобы спасти

свою любовь, ибо «Любовь не знает покоя. Она может стать настоящей, верной и вечной, лишь сражаясь со смертью»<sup>16</sup>. В российской действительности конца XX века герои встречаются не сразу, они оказываются вовлеченными в водоворот политических интриг, экономических потрясений и махинаций нечистоплотных обывателей, мнящих себя хозяевами жизни.

Анализ «Возвращения Маргариты» позволяет выделить еще один типологический признак сиквела: воспроизведение основных сюжетных коллизий оригинала. Встреча Альберта Пальцева и отца Савватия с Роландом даже в деталях повторяет знакомство Михаила Берлиоза и Ивана Бездомного с Воландом. Роланд, именуемый визитером, интересуется российской историей, в его портрете акцент сделан на выражении глаз. Герои современного романа, как и их прототипы, пытаются определить национальность незнакомца. «Никакой он не грек Жидомасон. Точно масон. Вот откуда нахрап, ткань на костюмчике и бесовство во взгляде, — окончательно определился Савватий. — Хотя и смахивает на Антонио Бандераса». «Основательный мужичок. От корня старой русской эмиграции. Скорее всего — американец. Вдумчивые опытные глаза. Как у Холмса-Ливанова»<sup>17</sup>. В романе М. Бояджиевой есть параллели с варьете, поющим хором, домом Грибоедова. Попытки захватить флигель и арестовать свиту Роланда напоминают нападение на квартиру № 50 в «Мастере и Маргарите». Но самые узнаваемые эпизоды: полет и месть Маргариты, бал, извлечение Мастера, возвращение героев к их идиллии и полет в финале.

Отобранные из романа-источника ситуации и события, выстраиваясь в определенной последовательности, образуют сюжетный каркас, наполняемый новым содержанием. Оригинал по отношению к сиквелу выступает в качестве метатекста. В результате возникает не продолжение, а скорее вариации на тему (если пользоваться вполне уместной при анализе творчества М. Булгакова музыкальной терминологией).

Метатекстовый уровень оригинала подчеркнут также прямыми ссылками на роман «Мастер и Маргарита» как художествен-

ный текст. Например, ему дает характеристику Роланд в разговоре с Маргаритой: «Я познакомился с сочинением господина Булгакова, которое ваши уважаемые религиозные мыслители, кстати, называют „Евангелием от сатаны“. Несправедливо»<sup>18</sup>.

Для сиквела М. Бояджиевой характерна принципиальная квазицитатность. Это качество проявляется на всех уровнях текста: на уровне сюжета, жанра и стиля. В жанровом отношении, с одной стороны, роман корреспондирует с булгаковским текстом, при этом добавляется еще один жанр, т.к. вставной роман — это семейная сага, которую пишет Максим Горчаков (Мастер). С другой — по словам одного из свиты Роланда, это мыльная опера с элементами триллера. Особое место в романе отведено концептуально значимой программной фразе, ставшей своеобразной визитной карточкой писателя и его главного творения: «Рукописи не горят». В сиквеле она в различных вариантах цитируется четыре раза. В прологе ставшее прецедентным высказывание используется в качестве оценки событий: «Самоубийство не прощает ошибок, а *рукописи не горят*»<sup>19</sup>. Следующее употребление демонстрирует трансформацию фразы в современном дискурсе: «*История не горит*»<sup>20</sup>. Далее от лица Роланда дана оценка действий его и свиты в первый визит в Москву: «Чтоб сгинули приспособленцы, подпевающие вампирам в правительственных креслах, а настоящие *рукописи не горели*»<sup>21</sup>. В финале романа трансформация высказывания сопровождается усилением степени обобщения: «Если *рукописи не горят*, то и слова не улетают на веер»<sup>22</sup>.

Таким образом, были выделены следующие типологические признаки сиквела: воспроизведение сюжетной канвы оригинала, использование стилизации, интертекстуальность, пронизывающая все уровни художественного текста.

#### Примечания

<sup>1</sup> Куликов В. Первый из первых или Дорога с Лысой Горы. Тверь, 1995. С. 30, 31.

<sup>2</sup> Там же. С. 13.

<sup>3</sup> Там же. С. 14.

<sup>4</sup> Там же. С. 4.

<sup>5</sup> Там же. С. 398.

<sup>6</sup> Там же. С. 252.

<sup>7</sup> Там же. С. 85.

<sup>8</sup> Там же. С. 14.

<sup>9</sup> Там же. С. 16.

<sup>10</sup> Там же. С. 95.

<sup>11</sup> Там же. С. 79.

<sup>12</sup> Там же. С. 108.

<sup>13</sup> Там же. С. 293.

<sup>14</sup> Булгаков М. А. Избр. соч.: В 3 т. Т. 2. М., 1999. С. 523.

<sup>15</sup> Бояджиева М. Возвращение Маргариты. М., 2001. С. 601.

<sup>16</sup> Там же. С. 24.

<sup>17</sup> Там же. С. 155.

<sup>18</sup> Там же. С. 505.

<sup>19</sup> Там же. С. 12.

<sup>20</sup> Там же. С. 218.

<sup>21</sup> Там же. С. 265.

<sup>22</sup> Там же. С. 583.

Шукина Кира Александровна

Санкт-Петербургский государственный университет

**РЕЧЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ  
ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ ИНСТАНЦИЙ  
(НА МАТЕРИАЛЕ «МОСКОВСКИХ СКАЗОК» А. КАБАКОВА)**

Современная литература характеризуется развитием и видоизменением традиционных повествовательных форм, что вызывает научный интерес к изучению этих явлений, в том числе и с лингвистической точки зрения. Формы повествования, как известно, давно и плодотворно изучаются лингвистами (К. Н. Атарова, Г. А. Лесскис, В. В. Одинцов, Р. Барт, К. А. Долинин, И. Я. Чернухина, Н. А. Кожевникова, О. А. Мельничук).

Материалом данной статьи послужили «Московские сказки» А. Кабакова, которые еще не исследовались с точки зрения речевых особенностей проявления повествовательных инстанций.

Основная повествовательная инстанция в «Московских сказках» — это повествователь. Прямые включения текстов персонажей достаточно редки, и чаще выражены через формы несобственно-прямой речи, поэтому отдельно их мы рассматривать не будем.

В ходе анализа мы выделили в «Московских сказках» 3 типа повествователя:

- 1) 3-личный повествователь;
- 2) 1-личный повествователь;
- 3) нарратор.

Поскольку «Московские сказки» являются сборником, то основные характеристики в разных рассказах совпадают. Мы взяли для анализа один рассказ, чтобы на его примере показать особенности проявления повествовательных инстанций, в частности, повествователя.

В рассказе «Проект „Бабилон“», как и в других рассказах «Московских сказок», основная повествовательная инстанция — повествователь, причем это в основном 3-личный повествователь — нейтральный, дистанцированный от героев и событий рассказа, экзегетический, не входящий во внутренний мир текста. Это всезнающий повествователь, который, как отмечает Е. В. Падучева, «не дает нам отчета об источниках своих знаний; он описывает внутренние состояния персонажей, пренебрегая тем, что они недоступны внешнему наблюдателю. Он обладает неограниченными возможностями изменения пространственной ориентации, возвращаясь в прошлое и забегая в будущее — свободно перемещаясь вперед и назад по оси времени»<sup>1</sup>.

Характерными для него являются, во-первых, разнообразные речевые «маски»:

1) например, речевая «маска» рекламщика: «... точечная застройка, монолит, без внутренней отделки, 1250 у. е. за квадрат, планировка квартир свободная, подземный паркинг на ограниченное количество мест по двенадцать тысяч за место, холлы, достойные соседи, круглосуточная охрана прилегающей территории»<sup>2</sup> (28);

2) и речевая маска «историка», биографа — во вставных историях про «улицу Петрова». «При старой власти считалось, что Петров был героем гражданской войны со стороны красных, командармом и кавалерийским стратегом. Поэтому, как только новая власть круто повернулась к исторической справедливости, решили вернуть улице исконное название, то, которое она носила при совсем старой власти, когда командарм Петров, еще не ощутив в себе революционного полководца, служил простым казачьим есаулом и брал призы за джигитовку и рубку лозы» (31) и в биографии Ивана Добролюбова: «Затем подросший Добролюбов непредвиденно сделался активным комсомольцем, внештатным инструктором горкома и энергичным организатором студенческих стройотрядов, хотя сам студентом был недолго и армии избежал только по здоровью, потерявшему в ходе получения первого разряда по греко-римской борьбе» (39).

Во-вторых, характерная особенность 3-личного повествователя — это приближение к «способу мышления» персонажей: повествователь проникает в мыслительно-эмоциональную сферу персонажа, и часто это происходит в форме несобственно-прямой речи (НПР): например, несобственно-прямая речь жителя будущего дома (выделено курсивом): «Место само по себе было выбрано очень хорошее. Метро недалеко, буквально десять минут на маршрутке, хотя кому оно, это метро, нужно, но все-таки.... а возле метро еще и клиника, где липосакцию делают, не надо даже куда ехать, пожалуйста, тут же забежал и сделал.... Что правда, то правда — казино далеко, это да» (30).

Разнообразные речевые маски, включение несобственно-прямой речи зачастую являются средством выражения авторской иронии, иронического отношения к современной (и не только современной) действительности.

Далее в ходе анализа был выделен **1-личный повествователь**. 1-личный повествователь — это диегетический повествователь, максимально приближенный к сфере персонажей, принадлежащий миру текста.

Важно отметить, что 1-е лицо здесь в основном не «я», а «мы», и именно от этого «мы» рассказ и ведется. И тогда повествовательная ситуация похожа на повествовательную ситуацию сказа. Специфика повествователя в сказе, по мнению Е. Г. Муценко и др., заключается в «некоем сказовом «мы» — в установке повествователя на ценности известной социальной группы»<sup>3</sup> (выд. нами. — К. Ш.), что мы и наблюдаем у 1-личного повествователя «Московских сказок». Здесь «мы», в котором сливаются повествователь и читатель — это жители Москвы, определенного возраста, круга, образования, интересов, что достаточно точно восстанавливается из текста по определенным указаниям. 1-личный повествователь четко идентифицируется как принадлежащий к одной из социальных групп Москвы — группе «элиты», «бомонда», «олигархов», «гламурных персонажей», московского «высшего света».

Характерными для 1-личного повествователя являются:

1) употребление 1-лица «мы»: «Но не в том дело, это **мы** отвлеклись...» (32); «Далее **мы** попробуем это изображение описать словами, хотя понимаем принципиальную невозможность переложения образов одного искусства на язык другого» (35);

2) прямые обращения к читателю: «... его, этот дом хорошо видно с поворота на Николину Гору, многие обращают внимание, и **вы** видели наверняка» (42).

1-личный повествователь объединяется с читателем, и таким образом «втягивает» читателя во внутритекстовое пространство. С этим и связаны внутритекстовые — внутрисборниковые упоминания о персонажах из одних рассказов в других — Олеся Грунт, Тимофей Болконский, Иванов, Илья Павлович Кузнецов и др. Они повторяются, и таким образом создается общее для повествователя и читателя внутритекстовое пространство, объединяющее повествователя и читателя в «мы», пространство «сказки», «мифа».

Следующий выделенный нами тип повествователя — **нарратор**.

Одной из характерных особенностей современного рассказа является тенденция к максимальному сближению повествователя и автора, что, в частности, и позволило выделить отдельный тип повествователя, условно названный *нарратором*<sup>4</sup>.

Фрагменты текста, организованные нарратором, отчетливо вычлняются в структуре повествования. Нарратор осознается не абстрактно, но личностно, обладает собственным видением ситуации и героев, собственными оценками и узнаваемыми, регулярно воспроизводимыми речевыми чертами. Нарратор имеет сквозной характер, свойствен не отдельному тексту, но ряду произведений автора.

Нарратор занимает позицию «над текстом», с этой «вершины» оценивает и комментирует героев и события. Такая отстраненность точки зрения создает впечатление вторжения автора, звучания его голоса.

Выделим следующие характеристики нарратора:

- это повествователь философствующий, обобщающий, которому присуща функция дидактического комментирования;
- повествователь, близкий автору;

– в речевом плане для него характерна книжная абстрактная лексика, часто «возвышенно-романтическая» лексика, в синтаксисе ослабляются признаки разговорности.

Текст нарратора в рассказе «Проект „Бабилон“» четко вычленяется по указанным выше признакам, но не выделяется в отдельно оформленные текстовые фрагменты.

Чаще нарратор «перебивает», «вмешивается» в речь либо другого повествователя, либо персонажа, и таким образом происходит смена повествовательных инстанций.

Например, 3-личный повествователь/нарратор: *«Прямо жуть брала при разглядывании этой картины (речь 3-личного повествователя), до того огромен был дом, и сумрачно небо, и угрюма земля, и непроглядны роицы, и поля пусты, и люди жалки. Ах, люди! Ужо им... (речь нарратора)»* (36).

Другой случай смены повествовательных инстанций: прямая речь персонажа, которую «перебивает» нарратор, подчеркнута сниженная лексика персонажа сменяется книжной — нарратора:

*«Да, говорил Иван Эдуардович Добролюбов, я строю дома, и все знают, что нет в этом городе домов лучше, чем мои. ... Где раньше жили вы все ...? В пятиэтажках вонючих вы жили, вот где, в хрущобах, в бараках с дровяным отоплением и кривым сортиром через двор, ... в молодежных домах гостиничного типа с одной кухней на этаж, в засанных подъездах с засранными лифтами (речь персонажа), в скудости и уродстве, в убожестве и смраде, в мерзости и гнили была ваша жизнь. (нарратор)»* (44–45).

Последний раз в рассказе нарратор появляется в сильной текстовой позиции — конце рассказа, и сменяет 1-личного повествователя:

*«Нам-то хуже (1-личный повествователь)»*.

*Смешались языки, и не понимают люди друг друга. Ходим мы по дорогам, а вокруг — все чужие. Неба не достигли, а землю уже утратили. В вышине над стенами тьма, по тьме над стенами огни, осыпаются стены прахом, и нет уж города, а ведь был»* (51).

Вышеприведенные примеры показывают, что текст нарратора не вычленяется в отдельные текстовые фрагменты, а проявляется через смену повествовательных инстанций: 3-личный повествователь/нарратор, 1-личный повествователь/нарратор, персонаж/нарратор.

Итак, нарратор — это повествователь, дистанцированный от «внутритекстового» повествователя. Нарратор наделен функциями дидактического комментирования, философствования, он может создавать свой метатекст, связывающий «красной нитью» произведения одного автора и обладающий индивидуальными речевыми чертами. Нарратор стоит как бы *над миром* текста, смотрит на него со стороны, включает собственное видение текстовой ситуации и тем самым выводит читателя на новый уровень понимания произведения.

Таким образом, в рассказе «Проект „Бабилон“» нами выделены 3 типа повествователя:

- 1) 3-личный повествователь;
- 2) 1-личный повествователь;
- 3) нарратор.

В ходе анализа «Московских сказок» выявилось, что указанные 3 типа повествователя и речевые особенности их проявления характерны и для остальных рассказов сборника.

Все вышесказанное дает основания говорить о разных типах повествователя в «Московских сказках», занимающих разные позиции в пространстве текста, которые то оказываются на одном уровне с персонажами и читателем, то поднимаются над ними — это напоминает камеру, которая то приближается к объекту, то удаляется от него, и благодаря такой смене повествовательных инстанций читатель получает изображение происходящего в разных ракурсах, с трех разных сторон, что придает произведению объем и глубину.

#### Примечания

<sup>1</sup> Падучева Е. В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). М., 1996. С. 205.

<sup>2</sup> Здесь и далее в скобках указаны страницы рассказа «Проект „Бабилон“». Цит. по: Кабаков А. Московские сказки. М., 2005.

<sup>3</sup> Муценко Е. Г., Скобелев В. П., Кройчик Л. Е. Поэтика сказа. Воронеж, 1978. С. 69.

<sup>4</sup> Подробнее об этом см.: Шукина К. А. Речевые особенности проявления повествователя, персонажа и автора в современном рассказе (на материале произведений Т. Толстой, Л. Петрушевской, Л. Улицкой): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2004. С. 10–11.

Проблемы обучения  
русскому языку как иностранному:  
традиции и новые тенденции

---

---

Бузальская Елена Валериановна  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ  
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ТВОРЧЕСКИМ ЖАНРАМ  
ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Обращаясь к вопросу формирования коммуникативной компетенции в творческих жанрах письменной речи, исследователь неизбежно сталкивается с очень сложными вопросами, однозначного ответа на которые пока нет — что такое творческая речь, каковы ее характеристики и жанры.

В связи с антропоцентричностью, гуманистической направленностью современной методики РКИ, ставящей своей целью качественное изменение личности, ее возрастание, расширение кругозора, представляется целесообразным обратить особое внимание на процесс обучения иностранных студентов, и, прежде всего, филологов, творческим жанрам письменной речи — т. е. таким учебным видам, которые готовили бы людей к самореализации в рамках гуманитарного дискурса.

Каковы же характеристики творческой письменной речи? Разработка модели обучения сталкивается с определенными трудностями в определении термина «творческий». В описании существенных характеристик творческой письменной речи психологи и психолингвисты выделяют генерирование новых идей и образов, а так же указывают на основополагающие характеристики процесса творчества: речевую ассоциативность, рефлексивность, эмоциональность, образность, субъективность, языковую игру<sup>1</sup>. Методисты считают, что «творчество студентов проявляется прежде всего в самостоятельном определении композиции сочинения ... и в самосто-



ятельном выборе языкового оформления текста»<sup>2</sup>, в использовании экспрессивных слов, разнообразных синтаксических конструкций и стилистических средств.

Очень часто многими исследователями «самостоятельность» приравнивается к «спонтанности», однако эти явления соотносятся друг с другом по принципу гипонимо-гиперонимических отношений, так как понятие «спонтанность» шире, чем «самостоятельность», поскольку включает в себя еще и значение некоего порыва, вдохновения, не имеющего конкретных внешних стимулов.

До сих пор нет исчерпывающего ответа на вопрос, что же такое творческая письменная речь, потому что, с одной стороны, существует всеобъемлющая формула Л. Г. Кайда: «Творческая сторона — это эссеистическое „я“, оригинальное и зависящее только от таланта пишущего»<sup>3</sup>, то есть качество проявления авторского «я» в тексте. С другой, множество частных проявлений (большей или меньшей значимости) этого авторского «я». При этом важно учитывать, что творческая письменная речь в учебном процессе не является созданием художественного текста, поскольку построена во многом на имитации приемов и стилей, а одним из важнейших критериев художественности является уникальность, неповторимость способов самовыражения в тексте.

Поскольку целью обучения творческой письменной речи является, как было сказано выше, формирование коммуникативно-речевой компетенции письма, в составе которой традиционно выделяют лингвистический, деятельностный и пресуппозиционный (знания об окружающем мире и умения производить с ними операции) компоненты, представляется возможным на их основании выстроить (как один из вариантов) структуру характеристик творческой письменной речи.

В связи со всем вышесказанным возникает следующий вопрос: что же такое творческие жанры? К творческим жанрам письменной речи в методике преподавания РКИ традиционно относят эссе, рассказы, сочинения, дневниковую прозу и путевые заметки. Все эти виды письменной речи обладают своими характерными особенностями

тами как в организации текста (т. е. в функциональной оправданности композиции), так и в выборе языковых средств выражения. Каждый вид творческой письменной речи имеет свои особенности оформления, композиции, схему развертывания мысли (ведь письмо — очень важная гносеологическая категория), т. е. свой способ изложения материала.

Так, для путевых заметок, будет характерно деление записей по временным вехам (дням, годам) или по месту нахождения автора (сегодня один город, завтра — другой); описательный характер, линейное развитие темы. Для рассказа — структура из завязки сюжета, кульминации и развязки на фоне авторской модели мира.

Уже на уровне построения иерархии творческих видов письменной речи, мы сталкиваемся с двумя разными точками зрения: некоторые исследователи называют эссе, путевые заметки, дневниковые записи сочинениями разных жанров, другие считают эссе и сочинение равноправными жанрами творческой письменной речи.

Можно предположить, что данная вариативность возникает вследствие того, что само слово «сочинение», которое первоначально обозначало художественное или научное произведение вообще (например, словосочетание «собрание сочинений»), сейчас употребляется больше в значении самостоятельной работы учащегося. Устаивающееся значение влияет на возможность выстроить иерархию.

Представляется все же методически более верным отнесение сочинения и эссе к равноправным жанрам письменной речи, поскольку требования к ним различны.

Не все жанры творческой письменной речи одинаково востребованы в учебном процессе, поскольку некоторые (например, путевые заметки, стихи) предполагают формирование столь специфических, редко используемых в жизни умений, что не включаются в качестве письменного задания в сертификационные тесты. Поэтому здесь стоит остановиться подробнее на сочинении и эссе, как на жанрах, наиболее востребованных в учебном процессе.

Относительно их жанровой принадлежности могут быть различные точки зрения в зависимости от содержательного плана

произведения и способа изложения материала, что подтверждает мнение исследователей об их генетически сложившейся слабо выраженной структурированности.

Так, сочинения по способу изложения материала бывают: повествованием, описанием, рассуждением; некоторые исследователи добавляют еще сочинение-полемику<sup>4</sup>. При этом сочинение может быть выполнено в жанре статьи, отзыва или рецензии<sup>5</sup>, что представляет собой научный стиль речи; может быть представлено как частное бытовое письмо<sup>6</sup>, сближаясь таким образом с эпистолярными жанрами.

В русле творческой письменной речи сочинение возвращают: наличие в тексте ярко выраженного «образа автора» (термин В. В. Виноградова), хаотичность траекторий композиционно-речевого движения, неограниченность произведения в объеме.

Применительно к эссе обычно предъявляются более детализированные требования, например, ограничение объема, количества затрагиваемых тем, особенности в развертывании тезиса. Для эссе так же, как и для сочинения, не существует общей четкой концепции жанра, известно только, что есть художественная эссеистика и нехудожественная — т. е. газетно-документально-публицистическая. Главная функция эссе многими определяется как функция убеждения, и в связи с этим всё логико-структурное построение эссе несет на себе отпечаток размышления, доказательства. Это своего рода ментальная карта, путь автора от заголовка к последнему абзацу текста, и поэтому кажущаяся спонтанность произведений творческой письменной речи всегда ограничена закономерностями мыслительного процесса, возникновением ассоциаций и отсылок к реалиям мира, окружающего автора.

Из сказанного ясно, что для письменной речи тип коммуникативного поведения находит свое выражение в национальном своеобразии структурно-логического и образного компонентов оформления текста. Так, например, существуют различия в оформлении английского и русского вариантов творческой письменной речи: русские эссе и сочинения характеризуются возможностью нали-

чия нескольких идей, произвольной сюжетной линией, зигзагообразным развитием текста, выражением главной мысли в основной части. Английские — наличием одной идеи, выраженной в самом начале произведения и последовательно раскрываемой в дальнейших абзацах, линейным развитием текста, рамочной структурой (перефразирование тезиса в заключении).

В современной методике существует две точки зрения по поводу требований к оформлению учебных текстов: согласно первой, глобализация требует определенной унификации (обучения студентов написанию работы на русском языке по английской модели, вследствие англо-американской стилевой доминанты). Согласно второй, целесообразнее обучать студентов-филологов созданию текстов, ориентированных на национальное своеобразие структурно-логического и образного компонентов оформления — так, как предположительно написал бы сам носитель языка.

Подводя итог всему вышесказанному, хочется еще раз повторить, что обучение студентов-филологов творческим видам письменной речи является очень сложной и мало разработанной областью, в которой вопросов пока гораздо больше, чем ответов.

#### Примечания

<sup>1</sup> Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. С. 296–306; Федоров А. И. Образная речь. Новосибирск, 1985. С. 22; Борботько В. Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике. М., 2007. С. 68.

<sup>2</sup> Капитонова Т. И. Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб., 2006. С. 206.

<sup>3</sup> Кайда Л. Г. Эссе: стилистический портрет. М., 2008. С. 34.

<sup>4</sup> Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранным языкам. М., 2004.

<sup>5</sup> Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2006. С. 264.

<sup>6</sup> Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / Под ред. И. П. Лысаковой. М., 2004. С. 98.

Веракша Тамара Васильевна

*Санкт-Петербургский Военно-морской инженерный институт*

### **СИСТЕМНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОПИСАНИЮ ЕДИНИЦ ЯЗЫКА В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ДЛЯ ПРЕДВУЗОВСКОГО ЭТАПА ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАНЦЕВ**

Сегодня при обучении русскому языку иностранцев реализуется триединство компетенций — языковой, коммуникативной и культурологической. В центре обучения стоит языковая личность с ее коммуникативным пространством, основу обучения составляют атропоцентрический, системно-функциональный и лингвокультурологический подходы. Вакуум, связанный с деидеологизацией обучения, заполняет новая коммуникативная ориентация методики преподавания русского языка как иностранного — обучение межкультурному общению, характеризуемая как культуроведческая. В современной лингвистике ведется активное исследование феномена языковой личности, спектра подходов к анализу ее структурных составляющих и опыта моделирования языковой личности различных категорий учащихся. Трехуровневая структура языковой личности, предложенная Ю. Н. Карауловым, включающая вербально — семантический, когнитивный и прагматический уровни, является основой и для становления вторичной языковой личности.

Появление коммуникативной лингвистики как направления в изучении языка, создание теории функциональной грамматики привело к выделению основных содержательных категорий — это функционально-семантическое поле, категориальная ситуация, отражающая корреляцию речевого сознания и действительности, включение в систему описания разнообразных, периферийных компонентов.

Альтернатива: чему обучать — системе языка или системе речи — разрешилась в тезисе: обучать нужно системе речи, а не системе языка. Грамматические правила стали давать скрытно, меньше работать с грамматическими таблицами; это привело к массе ошибок в речи обучаемых, а исправление ошибок часто не понималось и, следовательно, не воспринималось учащимися.

При обучении коммуникативность противопоставлялась системности, односторонность такого подхода стала очевидной в силу того, что наша традиционная грамматика является исходной точкой и фундаментальной базой теории функциональной грамматики, и создание теории функциональной грамматики является логическим продолжением существующей теории дескриптивной грамматики. Г. А. Золотова пишет: «...семантика и синтаксис слиты в языке органично, неотделимо. Каждое слово, вовлекаясь в коммуникативный процесс, уже несет в него свое категориально-семантическое значение, оно и есть материя, ей, как глине морфология придает форму, соответствующую назначению, то есть функции, поэтому элементарная единица синтаксиса неизбежно является структурно-смысловой»<sup>1</sup>.

Само понимание функции в языкознании очень различно. Функцию и функциональность рассматривали на основе противопоставления формы и содержания, языка и речи, языка и нормы, статики и динамики, структуры и употребления, средства общения и самого общения. Эти точки зрения не исключают друг друга, а создают систему пересекающихся понятий — основу иерархического учения о системе языковых функций.

Термином «функциональная лингвистика» обозначается несколько различных направлений: исследование особенностей функционирования языка в разных экстралингвистических ситуациях, изучение особенностей выполнения языком его отдельных функций, исследования в области функционально-семантических категорий и некоторые другие.

Логоцентричность классических грамматик, где в основе всех категориальных реализаций было слово (частеречное деление, описание парадигм), не позволяла на современном этапе получить значи-

тельные результаты в сфере традиционной парадигматической лингвистики и в практике преподавания русского языка иностранцам.

Единицей обучения в коммуникативной методике М. Вятюнев определил понятие речевого действия: «Единицей обучения выступает речевое действие, компонентами которого служат стандартная речевая потребность и мотивированная форма ее реализации»<sup>2</sup>. Большое место заняли стандартные ситуации общения с ограниченным набором языковых средств, использование клише не позволяло переходить к порождению творческих высказываний в зависимости от постоянно возникающих в процессе естественной коммуникации различных речевых ситуаций.

На современном этапе развития методики русского языка как иностранного методическими единицами описания речевой коммуникации признаны ситуация общения, интенции и речевые действия, это изложено в концепции «Порогового уровня», в образовательных стандартах, разработанных группой авторов МГУ и СПбГУ. При описании уровней дается список тем, ситуаций общения, коммуникативных задач, перечень речевых действий и интенций. Здесь же даются основные понятия и способы их языковой реализации.

Кризис существовавших методов обучения привел к проблемам в создании учебников русского языка для иностранцев. Представители того или другого учебного заведения стали создавать учебники для себя, знакомство с несколькими учебниками каждому из нас показывает расхождения в отборе и минимизации грамматического и текстового материала, в подборе упражнений при обучении продуктивным и рецептивным видам речевой деятельности, в приверженности тем или другим методам обучения. Поэтому такое пристальное внимание стали уделять работе с текстом. Цепочка «слово — словосочетание — предложение — текст» в сегодняшней лингвистике и методике превратилась в неразрывное целое, при этом акцент делается на содержании, смысле, замысле, предметных связях, отражаемых в тексте. Отсюда следует описание денотативных моделей, которыми оперирует наше сознание наряду с понятиями и представлениями<sup>3</sup>. Функциональное описание языка, тесно

связанное с тематико-ситуативной группировкой языкового материала, оказывается шагом в направлении изучения этих денотативных моделей, их языкового плана. При работе с текстом становится более понятным соотношение «значение — употребление», особенно это касается категории многозначности: многозначность снимается в контексте, тексте, когда мы рассматриваем слово не только со стороны системы языка, но и при обращении к словарной статье.

Когнитивный уровень языковой личности представляет собой «языковую картину мира» отдельного индивида, спроецированную в его сознании на опыт той среды, в которой он воспитывался и рос. Третий, прагматический уровень включает цели, мотивы, установки и интересы личности и также обусловлен экстралингвистическими факторами.

Объем текста как единичного проявления речи — речевой деятельности и речевого общения — зависит от целей общения, определяемых экстралингвистическими факторами. Организующим началом этой единицы является намерение автора, целеустановка, которая определяется конкретной деятельностью людей.

Действительно, текст с точки зрения самых общих определений можно рассматривать как некий конкретизированный фрагмент речи, причем, и со стороны речевой деятельности, и речевого общения. Определяется набор лингвистических средств, соответствующий определенной речевой деятельности в конкретной сфере общения. В основе коммуникации объективно выступает не столько акт речевого общения, сколько отражение в этом акте конкретной формы человеческой практики, деятельности, познание которых необходимо обучающимся.

Всякая ситуация может быть материализована в тексте, с присущей данной теме лексико-семантической группой. Обучение русскому языку в его функционировании, применительно к коммуникативным задачам и коммуникативным ситуациям не означает, что обучать коммуникации можно, минуя систему языка. Поэтому на всех этапах обучения остается актуальным вопрос о том, как, реализуя грамматическую программу, одновременно осуществлять

обучение рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности в системе, при этом доминирующим условием обучения должна быть достаточная соразмерность системности, когнитивности и коммуникативности.

Коммуникативная компетенция, которая понимается в современной методике как способность пользоваться языком в речевой деятельности, считается сформированной только в том случае, когда «в ее распоряжение поступила лингвистическая компетенция»<sup>4</sup>. Следовательно, коммуникативность становится не целью обучения, а средством, способом, инструментом формирования речевого механизма, т. е. способности формулировать свои мысли, появляющиеся с определенным намерением в определенной ситуации. При таком системно-функциональном подходе к обучению русскому языку иностранцев в практику преподавания включаются все возможные типы упражнений, носящие коммуникативный характер, вводящие обучаемых в речевую деятельность, представляющие реальные сферы общения.

Из этого следует, что современный метод обучения русскому языку как иностранному уместно назвать системно-коммуникативным. При этом имеется в виду не только языковая система, но и система текстов, и система лексического материала, и система речевых действий и интенций, и система речевого этикета и т. д.

В наше время создаются учебники нового поколения, при этом обновляется тематическое содержание учебников, идет поиск наиболее эффективного представления в нем учебных материалов. На кафедре русского языка Военно-морского инженерного института разработано учебное пособие по русскому языку для предвузовского этапа подготовки иностранцев, соответствующее требованиям элементарного и базового уровня государственного стандарта по русскому языку для иностранных граждан.

Главная цель учебного пособия — ускорить адаптацию иностранных военнослужащих к русскоязычной языковой среде, подготовить их так, чтобы они могли успешно продолжать обучение на основном этапе, получая ту или другую специальность. В соот-

ветствии с этими задачами в основу создания учебного пособия были положены следующие принципы:

- системность, минимизация и отбор материала при описании грамматической системы русского языка;
- выбор предложения в качестве основной единицы обучения грамматике, функционирование изучаемых грамматических форм в речи на основе текстоцентрического подхода;
- формирование у иностранных военнослужащих языковой и коммуникативной компетенции с учетом их коммуникативных потребностей;
- формирование культурной компетенции с учетом экстралингвистических факторов.

При создании учебного пособия авторы учитывали ведущие методические принципы, такие как коммуникативность, доступность, функциональность, системность, посильность, самостоятельность, пособие создано на основе системно — функционального подхода к обучению русскому языку.

Пособие состоит из двух разделов: вводного фонетико-лексико-грамматического и основного. Центральной единицей каждого раздела является урок, включающий грамматическую и лексическую тему. Главной задачей первого раздела является обучение звуковой стороне речи, ее фиксации на письме, а также знакомство обучаемых с основными частями речи в их начальной форме. В содержание обучения фонетике входит произношение звуков, ударение и ритмическая организация слова, интонационное оформление предложения. В минимум вводно-грамматического курса отобраны: существительное и такие его категории, как род и число; согласуемое с существительным прилагательное; личные, притяжательные и указательные местоимения; количественные числительные; глагол и его категории — лицо и число; некоторые служебные слова. Владение усвоенным материалом дает возможность приступить к работе над основным курсом и продолжить изучение русского языка на более высоком уровне.

Второй раздел посвящен предложно-падежной и видо-временной системам русского языка. Формой презентации изучаемого

языкового явления служит помещенный в рамке речевой образец — конкретное предложение, наглядно представляющее потенциальное множество однотипных единиц; далее предлагаются схемы, таблицы и цикл тренировочных упражнений. Формы закрепления и активизации — упражнения на материале однотипных предложений. Это имитативные, условно-речевые и речевые упражнения.

Расширение лексического запаса и усложнение грамматики дают возможность широко использовать коммуникативные упражнения, выполнение которых позволяет не только закрепить собственно языковые единицы, но и одновременно включить их в акт коммуникации, добиться автоматизации операций с языковыми единицами. Работа над предложно-падежной системой ведется на постоянно расширяющемся лексическом материале, при четком взаимодействии лексики и грамматики. В процессе работы над видо-временной системой особого внимания требует изучение видов русского глагола, сначала идет знакомство с понятием вида глагола, с основными значениями совершенного и несовершенного вида, освоение разных способов видообразования; формирование первичных навыков правильного употребления глаголов совершенного и несовершенного вида. Затем происходит углубление, расширение и систематизация сведений о функционировании видов; совершенствование навыков видообразования и видоупотребления, правильного выбора нужного вида глагола в речи.

Грамматическая часть завершается изучением тем «Причастие» и «Деепричастие». Эти глагольные формы широко используются в художественном, публицистическом и научном стилях речи. Владение ими на пассивном уровне необходимо для чтения специальных, газетных и художественных текстов.

Лексические темы, коммуникативно значимые для учащихся в повседневно-бытовом и учебном общении, представлены диалогами и учебными текстами, включающими грамматические конструкции, изучаемые в данном уроке. Таким образом, у обучаемых создается лингвистическая база для отбора и использования языковых средств в монологической и диалогической речи, построенной

на основе типовых высказываний и грамматических конструкций, представленных в учебных текстах и диалогах. В пособии широко представлен лингвострановедческий материал, включены тексты о Петербурге, о Царском Селе. Задания на продуцирование текста предусматривают выход и в письменную речь.

В конце каждого урока дается словарь, включающий новые лексические единицы.

Учебное пособие предусматривает комплексное использование современных технологий обучения, позволяет реализовать гибкую модель обучения, построенную на личностно-ориентированном и системно-коммуникативном подходах обучения иностранных военнослужащих русскому языку.

#### Примечания

- <sup>1</sup> Золотова Г. А. О возможностях функционального исследования языка // Русский язык в научном освещении. 2002. № 1. С. 67.
- <sup>2</sup> Вятютнев М. Н. Методические аспекты современного учебника русского языка // Русский язык за рубежом. 1988. № 3.
- <sup>3</sup> Новиков А. И. Семантика текста и ее формализация. М., 1983.
- <sup>4</sup> Вятютнев М. Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. М., 1986. С. 67.

Гончар Ирина Александровна, Вознесенская Ирина Михайловна,  
 Попова Татьяна Игоревна, Федотова Нина Леонидовна  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ  
 УЧЕБНОГО КОМПЛЕКСА ПО РКИ «РУССКОЕ ПОЛЕ»  
 (→ II СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ ОБЩЕГО ВЛАДЕНИЯ)**

Неудовлетворенность результатами преподавания РКИ обусловлена в определенной степени недостаточно высоким качеством средств обучения, которые не обеспечивают эффективности учебного процесса. Это обстоятельство заставляет задуматься о новых подходах к обучению неродному языку и попытаться реализовать их в учебниках и учебных пособиях.

При разработке лингвометодической концепции учебника по РКИ «Русское поле» (→ II сертификационный уровень общего владения) мы исходили из общепринятого положения о том, что учебник представляет собой относительно цельную систему, которая воплощается в конкретном материале, ставит цель, конкретную для данного этапа и данного контингента обучаемых, и организует учебный процесс в целом.

В отечественной методике накоплен достаточно большой опыт по созданию средств обучения, и, разумеется, любая новая попытка в этом направлении должна опираться на него. Прекрасным образцом воплощения оригинальной методической концепции является филологический комплекс, созданный в 80-х годах прошлого века авторитетными специалистами в области преподавания русского языка как иностранного В. М. Матвеевой, Е. И. Воиновой, Б. В. Братусем, Г. Н. Аверьяновой, Н. А. Лобановой, И. П. Слесаревой<sup>1</sup>.

В последние годы наметились принципиально новые тенденции в развитии методики преподавания иностранных языков и, в частности, русского языка, которые связаны прежде всего с введением государственной системы тестирования по РКИ, а также с выходом «в другое измерение, именуемое «иноязычным образованием» и имеющим четыре аспекта — познание, развитие, воспитание, учение»<sup>2</sup>. Назрела острая необходимость в учебнике, который должен:

- учитывать требования Государственных Стандартов;
- обеспечивать реализацию указанных выше аспектов, что становится возможным исключительно при использовании аутентичных текстовых материалов;
- способствовать успешной реализации коммуникативных потребностей иностранных студентов, обучающихся по различным специальностям (филологический, гуманитарный, естественнонаучный, технический профили);
- основываться на новейших лингвистических достижениях в изучении текста, а также современных концепциях функциональной и коммуникативной грамматики;
- позволять осуществлять взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности, не дискриминируя отдельные виды, в частности, аудирование;
- быть свободным от идеологического регламента.

Учебный комплекс «Русское поле» II.1 представляет собой центральную часть большого проекта, осуществляемого под руководством Е. Е. Юркова. Согласно общему замыслу этот комплекс предназначен для иностранных учащихся, имеющих подготовку в объеме I сертификационного уровня общего владения РКИ.

Для достижения II сертификационного уровня необходимо 380 аудиторных часов: 4–6 семестров в российских высших учебных заведениях (6 часов в неделю) или 5–6 месяцев на краткосрочных курсах (20 часов в неделю). Учебный материал можно условно распределить по 4 подуровням, каждый из которых рассчитан на 90–95 часов. Такое распределение материала предполагает создание че-

тырех частей учебника, что представляется методически обоснованным, так как позволяет провести относительно четкие границы внутри II сертификационного уровня и ввести более жесткий промежуточный контроль.

Первая из четырех частей учебника (II.1) состоит из Книги для студента, Книги для преподавателя, Рабочей тетради (для студента), видеоприложения (на DVD) и аудиоприложения (на CD)<sup>3</sup>.

По мнению А. Р. Арутюнова, *цель* как базисная характеристика является одной из составляющих теоретической модели любого учебника и определяет важнейшие его структурно-содержательные параметры<sup>4</sup>. Учебник устанавливает тот обязательный минимум компетенций и компетентностей, которыми должен обладать учащийся по завершении каждого из этапов обучения.

Цель учебного комплекса «Русское поле» — развитие языковых навыков (фонетических, лексических, грамматических), совершенствование умений во всех видах речевой деятельности, а также формирование дискурсивной, социолингвистической, страноведческой и лингвокультурологической компетентностей. Важно, что область учебной деятельности значительно расширяется благодаря включению воспитательных задач. Соответствующее текстовое и методическое оснащение способно обеспечить не только заданный уровень коммуникативной компетентности у обучаемых, но и создать необходимые предпосылки для реализации *концепции иноязычного образования*, сформулированной Е. И. Пассовым. Это оказалось возможным вследствие особого внимания к одному из важнейших параметров валидности обучающих текстов — этическому, когда целью образования становится *homo moralis*, а духовность — «итоговой характеристикой индивидуальности»<sup>5</sup>.

Сформулированную выше цель можно достичь с опорой на *лингвометодическую концепцию*, одним из принципиальных положений которой является понимание исключительной важности текстов как фундамента обучения иностранному языку. «Все мысли, чувства, характеры, отношения между людьми — всё выражается в языке, в речи, в коммуникативном процессе. Отдельные слова, предложения мы

изучаем, изолируя их, извлекая из естественного речевого окружения. Общаемся же мы текстами. Лингвистика всё более приближается к признанию текста главным объектом. Текст время от времени привлекал интерес лингвистов, но главным образом техническими средствами связи между предложениями. Между тем текст — источник всех знаний о языке, о мыслях, о жизни. ... Все средства языка всех уровней, существуют только как элементы, части целого — текста»<sup>6</sup>.

Вторую позицию, согласно теории А. Р. Арутюнова, занимает определенная *педагогическая система*, которая, будучи моделью учебно-воспитательного процесса, диктует выбор наиболее целесообразной и удобной для учащихся формы подачи учебного материала. Здесь мы в значительной степени руководствовались положениями общей теории деятельности Г. П. Щедровицкого, ядром которой является всеобъемлющее философское учение о рефлексии.

Следуя за исследователями-методистами из Тверского государственного университета, проинтерпретировавшими теорию Г. П. Щедровицкого и оформившими ее в виде концептуальных методических рекомендаций,<sup>7</sup> мы разделили каждый урок на 3 композиционных **части**, которые соответствуют трем стадиям: *вызова* (привлечение внимания к обсуждаемой на уроке проблеме), *активного усвоения материала* (выполнение тренировочных упражнений) и *творческого применения усвоенного материала* (разработка проектов на основе изученного языкового материала).

На **Стадии вызова** (I) используется короткая дневниковая запись вымышленной героини, сопровождающаяся заданиями, которые призваны возбудить интерес к проблеме урока, позволяют обратиться к жизненному опыту студентов и включить механизм прогнозирования и целеполагания. Смоделированный текст содержит в себе базовую лексику и основные грамматические конструкции, актуальные для изучаемой темы. Кроме того, текст снабжен фотографией, на которой героиня представлена в конкретной жизненной ситуации, соотносимой с темой урока.

**Основная часть** урока (II) — смысловая стадия работы с текстом (в письменной или звучащей формах) ориентирована на ак-



тивное восприятие новых содержательных и речевых компонентов в предлагаемом текстовом материале. Основная часть делится на блоки, которые имеют подзаголовки, носящие проблемный характер. Стержнем каждого блока является *оригинальный* письменный или устный (диалогический или монологический) текст. Все задания блока основаны на методе развития критического мышления, направленном на формирование способности студентов свободно воспринимать речь собеседника и формулировать свои мысли в процессе общения. Каждый блок включает упражнения и задания, вырабатывающие навыки прогнозирования и анализа, а также активного использования языковых средств, соответствующих данной ситуации общения. Именно поэтому блок заканчивается заданиями, развивающими **дискурсивную** компетентность студентов, а точнее, умения порождать письменные и устные тексты в рамках социально закрепленных жанров общения.

В каждом блоке есть задания, направленные на развитие навыков и умений в аудировании, чтении, говорении и письме. При этом есть и такие блоки, в которых представлены упражнения, предназначенные для развития навыков и умений преимущественно в одном виде речевой деятельности, например, в аудировании.

**Заключительная композиционная часть** урока (III) представляет собой творческое задание на основе *проекта*. Это задание соотносится с так называемой стадией рефлексии, которая закрепляет полученные знания, включая их в систему прежних представлений, что способствует усвоению и запоминанию нового материала. Обмен идеями и мнениями, предусмотренный на этой стадии, обеспечивает совершенствование коммуникативных умений и развитие интеллектуальных способностей.

Особого внимания заслуживает координация учебных и обучающих действий в процессе работы с аудиотекстом. основополагающими для отбора аудиоматериалов служат следующие положения:

– обучающие звучащие тексты отвечают требованиям валидности, т. е. эти тексты *аутентичны, соответствуют уровню обучения, привлекательны, обладают жанровыми характеристиками,*

*отражают программную тематику, этичны, эстетичны, качество записи и воспроизведения достаточно высоки;*<sup>8</sup>

– каждый урок обеспечен материалами как для аудиторной, так и самостоятельной (домашней) работы;

– работа с каждым звучащим текстом завершается оперативным тестовым контролем и последующей интерпретацией-дискуссией там, где текст это позволяет (исключение составляют тексты, семантика которых ограничена содержательным компонентом и не требует поиска смыслов).

Кинотексты используются и для обучения говорению, однако их лингвистические параметры могут значительно отличаться от тех, которыми характеризуются тексты, предназначенные для развития аудитивных умений.

Лингвометодическая концепция учебного комплекса «Русское поле» II.1 представлена в таблице «Лингвометодическое содержание уроков». Структура учебника базируется на тематико-ситуативном принципе, т. е. в каждом разделе тема дана как определенный фрагмент действительности. Отдельные сегменты этого фрагмента отражают микроситуации (подтемы, аспекты темы): так, макроситуация «Повседневная жизнь» (Урок 2) состоит из микроситуаций: *Типичный день, События дня, Радости и трудности повседневной жизни, Настроение и чувства, Организация дня, Планы на будущее.*

Определение денотативно-предметных сфер влечёт за собой последующий шаг, реализующий коммуникативно-деятельностный подход в обучении. На этом этапе выявляются коммуникативные потребности обучаемых, приоритетные для определенной темы, и необходимые умения в разных видах речевой деятельности, с помощью которых могут быть удовлетворены данные потребности. Один из примеров приведен в *табл. 1.*

Установление соотношения коммуникативных потребностей и умений требует решения такой лингвометодической задачи, как отбор средств обучения, адекватных и потребностям и умениям, в первую очередь — текстам. Ясно, что, в конечном счете, уровень владения иностранным языком определяется умениями понимать

Таблица 1.

Соотношение коммуникативных потребностей и умений  
в уроке 2 «Повседневная жизнь»

Коммуникативные потребности обучаемых	Формируемые умения
<p>Как сообщить о событиях прошедшего дня?</p> <p>Как рассказать о настроении, выразить своё состояние?</p> <p>Как поделиться чувствами, мыслями?</p> <p>Как сообщить о планах?</p>	<p><b>понять</b> текст-сообщение о событиях частной жизни;</p> <p><b>делать</b> дневниковые записи;</p> <p><b>рассказать</b> в личном письме о событиях своей повседневной жизни, настроении;</p> <p><b>понять</b> монологический текст об организации и планировании дня;</p> <p><b>выразить мнение</b> (удовлетворение/неудовлетворение) о качестве собственной жизни;</p> <p>в ходе дружеской беседы <b>сообщить и распространить</b> о событиях частной жизни, <b>выяснить</b> чувства и отношения, <b>поделиться</b> своими чувствами и настроением, <b>описать</b> чувства и настроение других</p>

и порождать определенное количество письменных и устных текстов разной жанровой принадлежности.

Можно ли представить в некоей системе тексты, отражающие характерные модели общения и служащие инвариантом, типовой реализацией интенций говорящего во всех сферах и ситуациях общения? К сожалению, до сих пор в методике преподавания РКИ не существует общей типологии текстов с описанием их характеристик, соответствующих уровням коммуникативной компетенции. Хотя многие методисты и признают основной единицей обучения *текст* как базовый объект обучения и его конечный продукт, тем не менее именно отсутствие лингвометодической типологии текстов ставит перед авторами любого нового учебника сложные задачи.

С нашей точки зрения, типология текстов может опираться на достижения теоретической лингвистики, в частности, на коммуникативные текстовые регистры, описываемые в коммуникативной грамматике Г. А. Золотовой, а также на теорию речевых жанров, разрабатываемую в жанроведении и речеведении. Исследования линг-

вистов в области текста позволяют выделить те текстовые характеристики, которые являются релевантными для создания типологии, т. е. позволяют выявить круг текстовых моделей, подлежащих освоению и усвоению в процессе изучения иностранного языка.

При организации работы с текстовым материалом в учебнике «Русское поле» П.1 учитывались следующие положения:

1) Ситуация действительности может быть представлена в двух режимах речи — нарративном и коммуникативном. Коммуникативный режим (непосредственное участие в ситуации) и нарративный режим (рассказ о ситуации или текст, который описывает ситуацию) являются равноправными способами существования текста, учет этих двух режимов даёт ключ к дифференциации текстов и спецификации средств их речевого оформления.

2) Ситуация действительности, лежащая в основе урока учебника, должна быть представлена текстами разной регистровой характеристики (в соответствии с концепцией Г. А. Золотовой): текстами репродуктивного, информативного и генеритивного регистров, текстами с комбинациями этих регистров, а также диалогическими тестами волюнтивного и реактивного регистров. Такой подход органичен для разнопланового представления ситуации действительности. Он связан с разным уровнем восприятия этой ситуации действительности: от простого наблюдения, до передачи информации и обобщения. Так, вокруг ситуации действительности «Повседневная жизнь» группируются следующие типовые тексты, относящиеся к репродуктивному, информативному и генеритивному регистрам:

а) *репродуктивный регистр* — *монолог-описание своего настроения, эмоционального или физического состояния (дневниковые записи);*

б) *информативный регистр* — *информативный монолог (диалог) о событиях частной жизни («Дневник одной пятницы»), информативный монолог в сфере публичного общения: сообщение об образе жизни и планировании дня (Л. Вербицкая «Линия жизни»);*

в) *генеритивный регистр* — *обобщающе-логический аудиотекст «Как приручить время?»*

Благодаря включению в урок текстов разных регистров иностранный учащийся, воспринимающий ситуацию действительности, предстает как субъект восприятия, субъект знания, субъект интеллектуального и эмоционального отношения, оценивающий субъект.

3) Текстовая типология, формирующаяся с учётом обучения иностранному языку, должна использовать научные результаты в области изучения жанров речи. В основе жанровой классификации монологических и диалогических текстов, распределяющих их по определенным группам, лежит интенциональный принцип, т. е. главная интенция, связанная с основной коммуникативной целью. Этот принцип был положен в основу концепции Н. Д. Арутюновой, которая предлагает различать следующие типы диалогов:

- *информативный диалог* (запрос и сообщение информации);
- *прескриптивный диалог* (предписания, инструкции и т. п.);
- *обмен мнениями* с целью принятия решения или выяснения истины;
- *диалог, имеющий целью установление или регулирование межличностных отношений* (унисон или диссонанс): спор, дискуссия, обмен мнениями и т. п.;
- *праздноречевые жанры* (фатическое общение): общение ради общения, этикетный диалог, общение для поддержания контакта и т. п.<sup>9</sup>

В этой классификации учитывается интенция субъекта речи, которая становится значимым критерием текстовой типологии. С этой точки зрения, ситуация действительности «Повседневная жизнь» может быть представлена такими жанрами, как:

- а) информативные жанры — информативный диалог (договоренность о встрече);
- б) регулятивные жанры — диалог-регулирование межличностных отношений в разговорно-обиходной сфере;
- в) интеллектуальные (оценочные) жанры — оценочно-квалифицирующий монолог об удачах и неудачах собственной жизни;
- г) фатические жанры — дружеский разговор о событиях частной жизни, о планах.

Подобная систематизация типов текстов, соотносимых с названными ранее коммуникативными потребностями, показывает разнообразность текстового материала, представляющего данную денотативную ситуацию с учётом разных интенций и коммуникативных ролей говорящего, в разных условиях общения. Включение в урок текстов разной регистровой направленности и различных жанров речи позволяет, с нашей точки зрения, максимально приблизить модель обучения к реальной коммуникативной деятельности человека в аналогичных жизненных ситуациях, что дает возможность превратить учебный процесс РКИ в целенаправленное обучение текстовой деятельности.

В формировании текстовой составляющей учебника «Русское поле» П.1 было реализовано несколько принципиальных положений:

- а) соотношение письменных и устных текстов оптимально, поскольку развитие коммуникативной компетенции учащихся (текстовой компетенции) требует сбалансированного учёта потребностей во всех видах речевой деятельности;
- б) все тексты, используемые в уроках учебника, являются аутентичными, а не специально созданными для учебных целей;<sup>10</sup>
- в) текст должен обладать определенной культурологической ценностью (содержать прецедентную информацию). Систематизация этой информации позволит создать лингвокультурологический минимум для данного уровня владения языком, позволяющий адекватно воспринимать и интерпретировать устные и письменные тексты.

Текстовая семантика предопределяет особый подход к отбору и представлению лексико-грамматического материала в каждом уроке. Мы исходили из того, что речевая организация текста опирается на изоморфные этому типу текста семантические структуры и реализующие их речевые средства. Таким образом, предпринята попытка выделить базовые для определенного типа текста некоторые семантические категории и воплощающие эти категории грамматические модели с их типовым лексическим наполнением. Так, *фатический диалог*, включающий парные жанры «жалоба — утеше-

ние» требует введения специфических средств их выражения. *Монолог-описание настроения* обеспечивает семантическую структуру «Субъект и его состояние», представленную соответствующими моделями описания чувств, изменения состояния, группой глаголов пребывания в эмоциональном состоянии и глаголов приведения в эмоциональное состояние:

радоваться / обрадоваться ↔ радовать / обрадовать;

сердиться / рассердиться ↔ сердить / рассердить;

Кому стало (становится, станет) весело, стыдно, обидно...;

У кого на душе (на сердце) тревожно, тепло, легко...;

У кого неприятности, новость, радость...;

Кому не спится, не работается...;

Кому (не) хочется спать, работать...

Последовательность учебных действий соответствует движению от текста, организованного с помощью определенных моделей, которые обуславливают восприятие, анализ и идентификацию базовых средств его организации, — к выполнению коммуникативно-ориентированных упражнений и порождению письменных и устных текстов осваиваемых типов.

Презентация и тренировка учебного материала подчиняется задаче вовлечения в учебную деятельность и увлечения учащегося, что является неотъемлемой предпосылкой его потребности в речевой деятельности, активизации мотивированного участия в процессе учения. Это — необходимое условие формирования потребности в чтении и слушании (получение информации) и говорении и письме (сообщение знания, выражение мнения или отношения).

Любая теория признается методически целесообразной, если она может быть реализована в *действующем или потенциальном учебнике*. В данном случае методологической основой лингвометодической концепции являются положения общей теории деятельности, теории речевой деятельности, теории текста, теории жанров, педагогическая теория, теория коммуникативности, теория учебника. Мы постарались сформулировать эти положения в виде учеб-

ных действий, которые составили методическое содержание данного учебного комплекса.

### Примечания

- <sup>1</sup> Войнова Е. И., Матвеева В. М., Аверьянова Г. Н. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Основной курс (первый год обучения). М., 1981; Войнова Е. И., Матвеева В. М., Аверьянова Г. Н., Братусь Б. В. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Основной курс (второй год обучения). М., 1982; Лобанова Н. А., Слесарева И. П. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Систематизирующий курс (третий год обучения). М., 1984; Лобанова Н. А., Слесарева И. П. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Систематизирующий курс (четвертый — пятый годы обучения). М., 1984.
- <sup>2</sup> Пассов Е. И. Русское слово в методике как путь в мир русского слова, или Есть ли у методики будущее? СПб., 2008. С. 56.
- <sup>3</sup> Предполагается аналогичное построение других частей комплекса.
- <sup>4</sup> Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М., 1990.
- <sup>5</sup> Пассов Е. И. Развитие индивидуальности как цель иноязычного образования // Мир русского слова. 2001. № 1. С. 36.
- <sup>6</sup> Золотова Г. А. Русская грамматика на рубеже столетий // Всероссийская конференция «Русский язык на рубеже тысячелетий». 26–27 октября 2000 г. Материалы докладов и сообщений: В 3 т. Т. 1. СПб., 2001. С. 78–79.
- <sup>7</sup> Суворина Е. А., Борисова О. Н., Ткаченко Е. В. и др. Теория и технология образования. Тверь, 1992.
- <sup>8</sup> Гончар И. А. Валидность обучающих аудиотекстов. // Мир русского слова. 2007. № 4. С. 71.
- <sup>9</sup> О классификациях речевых жанров см.: Арутюнова Н. Д. Жанры общения // Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М., 1998; Шмелева Т. В. Речевой жанр. Возможности описания и использования в преподавании языка // Русистика. № 2. Berlin, 1990.
- <sup>10</sup> О понятии «аутентичный текст» см.: Авдеева И. Б., Васильева Т. В., Левина Г. М. Рассуждение об аутентичности в методике обучения иностранных учащихся инженерного профиля // Мир русского слова. 2001. № 4.

Лазарева Ольга Андреевна, Московкин Леонид Викторович  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

### РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В СУХОПУТНОМ ШЛЯХЕТНОМ КАДЕТСКОМ КОРПУСЕ: ОБУЧЕНИЕ И КОНТРОЛЬ

Тема нашего научного сообщения непосредственно связана с решением вопроса, значимого для всех преподавателей русского языка как иностранного, и главным образом для тех, кто интересуется историей его преподавания: с решением вопроса о том, когда в нашей стране началось организованное обучение иностранцем русскому языку. Когда мы говорим «организованное обучение», мы имеем в виду включение предмета «Русский язык» в расписание учебных занятий в том или ином учебном заведении, наличие учебных программ и учебных планов, проведение экзаменов.

Специалисты по истории языкознания и по истории преподавания русского языка как иностранного утверждают, что русский язык как иностранный в нашей стране начали преподавать в начале XVIII века в Московской гимназии пастора Эрнста Глюка<sup>1</sup>. Однако опубликованные в XIX веке архивные документы позволяют усомниться в этом: в штате Московской гимназии не было учителей ни русского языка, ни даже церковнославянского, и самое главное — в ней не учились иностранцы. Гимназия Э. Глюка была создана при Посольском приказе с целью подготовки переводчиков для российских дипломатических миссий, поэтому в ней и обучались преимущественно русские по происхождению ученики: из 238 учеников, получивших образование в этой школе с 1703 по 1715 год, было лишь десять с нерусскими фамилиями, и это были не иностранцы, а дети обрусевших «немцев», например, Матвей Винниус, сын дьяка Посольского приказа А. Винниуса<sup>2</sup>.

Иностранцев учащихся было много в гимназии и университете, открытых в 1726 году при Академии наук в Санкт-Петербурге. Однако и здесь нет оснований утверждать, что имело место организованное преподавание русского языка иностранцам. В гимназии обучали на немецком языке и на латыни, в университете только на латыни. Соответственно, эти язык и изучались. Первый теоретический курс русского языка в Петербургском академическом университете читался в 1738–41 гг. (лектор — адъюнкт В. Е. Адодуров). Попытки практического обучения русскому языку в гимназии, относятся, вероятно, только к концу 1750-х годов («русские классы» М. В. Ломоносова). При этом, как свидетельствуют документы, все занятия по русскому языку предназначались, главным образом, не для иностранцев, а для русских учащихся, которые латинским языком владели лучше, чем «своим природным».

И все же до нас дошли документы, которые позволяют уверенно утверждать, что русский язык как иностранный в учебных заведениях нашей страны преподавали с 1730-х годов. Во втором томе «Материалов для истории Императорской Академии наук» опубликовано следующее письмо, направленное руководством Сухопутного шляхетного кадетского корпуса в канцелярию Академии наук:

*«Промемория.*

*Изъ канцеляріи шляхетнаго кадетскаго корпуса въ академію наукъ.*

*Понеже для обученія кадетскаго корпуса кадетъ, кои изъ иноземцевъ, по россійски потребенъ учитель, который бы въ штильъ россійскаго и нѣмецкаго языковъ былъ искусенъ, ибо бывшій при ономъ корпусъ за профессора россійскаго языка Мартынъ Шванвицъ, по требованію, уволенъ въ оную академію; а по штату кадетскаго корпуса назначенныхъ по оному штату профессоровъ, и учителей, и мастеровъ повельно требовать отъ академіи наукъ: того ради канцелярія кадетскаго корпуса отъ академіи наукъ требуетъ, дабы вмѣсто реченнаго Шванвица искусный человекъ в штильъ россійскаго и нѣмецкаго языковъ для опредѣленія въ кадетскій корпусъ присланъ былъ, понеже въ ономъ для показаннаго обученія обстоитъ необходимая нужда. И академія наукъ о вышеописанномъ благоволитъ учинить по Ея И. В. указу.*

*Von Tettau, directeur.*

*Major de Bodan.*

*Яковъ Алексѣевъ.*

*Praes. in cancell. acad. d. 24 sept. 1735.»<sup>3</sup>*

Вероятно, это первый (по времени) документ, свидетельствующий о преподавании русского языка как иностранного в учебных заведениях России. Именно он побудил нас проанализировать литературу, описывающую деятельность Сухопутного шляхетного кадетского корпуса периода 1730-х годов, и мы смогли обнаружить ряд любопытных данных.

Сухопутный шляхетный кадетский корпус был открыт в 1732 году фельдмаршалом Б. Х. Минихом для обучения двухсот дворянских детей. Среди них около трети составляли дворянские дети из Лифляндии и Эстляндии, родным языком которых был немецкий<sup>4</sup>. При этом в отличие от многих других учебных заведений того времени обучение в этом кадетском корпусе осуществлялось на русском языке. Русским языком должны были владеть не только учащиеся, но также преподаватели и воспитатели, в том числе и лица нерусского происхождения.

Для обучения русскому языку нерусских учащихся, а также нерусских преподавателей и воспитателей, в штате Сухопутного шляхетного кадетского корпуса были предусмотрены три должности: профессора русского языка, учителя и подмастерья (т. е. ассистента)<sup>5</sup>. Первым профессором русского языка как иностранного в этом корпусе (1732–35) был Мартын Шванвиц, ранее служивший учителем немецкого и латинского языков в Академической гимназии в Санкт-Петербурге, опубликовавший в 1730 году грамматику немецкого языка для гимназий и оставивший интересное, хотя и неполное описание грамматики русского языка для немцев<sup>6</sup>.

С 1734 года русский язык иностранным кадетам преподавал учитель Эрих Весман, до того служивший писарем и приказчиком на Екатеринентальской мызе близ Ревеля. При поступлении на службу его экзаменовали профессор русского языка М. Шванвиц, учитель латинского языка Ф. Л. Анахин и учитель немецкого языка И. Виндорф, которые сообщили, что он «по-немецки и по-русски хорошо пишет, и хотя он ныне еще не так совершен, как надлежит, но понеже ныне лучшего к такому делу сыскать не скоро, то можно его в учителя российского языка определить»<sup>7</sup>.

В 1735 году была замещена и должность подмастерья — им становится Исаак Клеркен (Кларген), и его задача состояла в том, чтобы обучать иностранных кадетов русской грамоте. В том же году М. Шванвиц вновь перешел на службу в Академическую гимназию и возникла потребность в профессоре русского языка, вот почему руководство кадетского корпуса и направило представленное выше письмо в Академию наук. Вероятно, Академия наук так и не прислала нового профессора, поэтому в штатном расписании кадетского корпуса за 1737 год мы встречаем фамилии лишь двух учителей русского языка — Весмана и Кларгена<sup>8</sup>.

Преподавание всех учебных предметов в Сухопутном шляхетном кадетском корпусе, в том числе и русского языка как иностранного, было хорошо организовано. Об этом свидетельствует первый в российской методике документ, посвященный проведению экзаменов в этом корпусе, — «О учреждении при Шляхетномъ кадетскомъ корпусе публичныхъ экзаменовъ» от 10 сентября 1737 года<sup>9</sup>.

В нем предписывается проводить два ежегодных публичных экзамена 15 марта и 15 сентября, причем кадетам надлежало сдавать обязательный экзамен по языкам: русскому, немецкому, французскому и латинскому. Экзамен проводился дифференцированно по трем классам (уровням):

1) кадетов, которые еще начинают читать и писать, «для их экзаменованья можно их заставить что-нибудь печатное или письменное прочесть, а сколько они обучились писать, то можно наилучше усмотреть от собственных их писем»;

2) кадетов, которые «обучались грамматике и вокабулам и уже могут нечто с того языка, которому они учатся, на свой природный язык перевести или с природнаго на оный», надлежало экзаменовывать в грамматике по вопросам: «нечто задать, которое они должны тотчас перевести с одного языка на другой и возвратно, рассмотреть оные экзерциции, которые они уже делали»;

3) тех, «которые в каком-нибудь языке уже так далеко пришли, что они могут на оном нечто сами сочинить и стиль несколько разумеют, экзаменовывать по их сочинениям или переводу».

В девятом томе «Материалов для истории Императорской Академии наук» опубликован еще один любопытный документ, датированный 26 февраля 1748 года: списки профессоров Академического университета, которых направляли для приема экзаменов в Сухопутный шляхетный кадетский корпус. Из него мы узнаем, что в комиссию по русскому языку были включены М. В. Ломоносов и В. К. Тредиаковский<sup>10</sup>. И если причастность В. К. Тредиаковского к этим экзаменам никакого удивления не вызывает (у него к этому времени уже был опыт преподавания русского языка иностранцам), то в отношении М. В. Ломоносова этого сказать нельзя: не сохранилось никаких других документов, свидетельствующих о какой-либо связи этого ученого с обучением русскому языку как иностранному.

#### Примечания

<sup>1</sup> Живов В. М. Язык и культура в России XVIII века. М., 1996. С. 160; Иевлева З. Н. Этап развития методики с XVIII столетия до образования Советского государства // История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях. М., 2005. С. 30.

<sup>2</sup> Зерцалов А. Н., Белокуров С. А. О немецких школах в Москве в первой четверти XVIII века (1701–1715 гг.) // Чтения в Императорском обществе истории и древностей российских при Московском университете. 1907. Кн. 1.

<sup>3</sup> Материалы для истории Императорской Академии наук. Т. 2 (1731–1735). СПб., 1886. С. 800.

<sup>4</sup> Лузанов П. Ф. Сухопутный шляхетный кадетский корпус (ныне 1 кадетский корпус). Исторический очерк. Вып. 1. Период графа Миниха (с 1732 по 1741). СПб., 1907.

<sup>5</sup> Волховский К. Первый кадетский корпус (1732–1863). СПб., 1884.

<sup>6</sup> Материалы для истории... Т. 2 (1731–1735). С. 436.

<sup>7</sup> Лузанов П. Ф. Указ. соч. С. 35.

<sup>8</sup> Материалы для истории... Т. 3 (1736–1741). СПб., 1886. С. 446–450.

<sup>9</sup> Лузанов П. Ф. Указ. соч. Приложение № 3.

<sup>10</sup> Материалы для истории... Т. 9 (1748–1749). СПб., 1897. С. 82.

Митина Наталья Геннадьевна  
Санкт-Петербургский государственный университет

### ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ЗАДАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ТИПА

Предлагаемый доклад посвящен анализу речевого поведения преподавателя русского языка как иностранного в аудитории при работе с заданиями коммуникативного типа. Одна из задач нашей работы состоит в так называемой расшифровке речевого продукта преподавателя на этапе введения коммуникативного задания. Особый интерес представляют способы интерпретации данной формулировки коммуникативного задания в учебнике преподавателем.

На начальном этапе анализа мы попытались найти связь между типом коммуникативного задания и способом его интерпретации преподавателем. Под заданиями коммуникативного типа мы понимаем вид творческих упражнений, способствующих формированию речевых умений и обеспечивающих наиболее высокий уровень практического владения языком<sup>1</sup>.

При попытке распределения заданий по классификации, предложенной Э. Г. Азимовым и А. Н. Щукиным, мы пришли к выводу о ее «недостаточности» в рамках нашего исследования. Поясним. В данной классификации коммуникативные упражнения включают следующие группы:

- 1) респонсивные (или вопросо-ответные);
- 2) ситуативные;
- 3) репродуктивные (пересказ текста или видеоряда);
- 4) дискуссионные;
- 5) композиционные (устное выступление по предложенной

теме, импровизация, драматизация);

Таблица 1.

Формулировка задания в учебном пособии	Интерпретация задания преподавателем
1. Ответьте на вопросы. Задайте их друг другу и вашему преподавателю. а) Почему люди покидают свою страну? <sup>3</sup>	1а) — <i>В прошлый раз мы с вами затронули только первый вопрос «Почему люди покидают свою страну», да? Причины отъезда.</i>
2. Выскажите мнение по вопросам. а) Отделена ли религия от государства в России?	2а) — <i>Как вы поняли из текста: отделена ли религия от государства в России? И является ли российская федерация светским или конфессиональным государством? Отделена, понятно слово? Да? А в чем это выражено? Как это проявляется?..</i>
3. Тема: Поговорим о любви. а) Нужна ли семья? б) Кто глава семьи?	3б) — <i>На ваш взгляд: кто должен быть главным в семье? Кто глава семьи?</i>

б) инициативные;

7) игровые<sup>2</sup>.

В основе данной классификации лежат разнообразные с точки зрения целевых установок задания, поэтому они попадают в методической классификации Азимова и Щукина в одну из групп. Приведем примеры: тип упражнений — респонсивные (табл. 1).

Целевая установка каждого задания в учебнике разная: 1 — цель: установка причины происходящего факта, 2 — цель: узнать мнение; 3 — цель: получить мнение. В то же время по форме эти задания остаются вопросо-ответными.

В характере (то есть способе интерпретации) предъявления коммуникативных заданий преподавателем мы наблюдаем следующее: меняется целевая установка задания.

Первый вопрос — на прогнозирование, второй — на понимание, третий — на интерпретацию.

Таким образом, цель задания коммуникативного типа в учебнике и характер его предъявления преподавателем разные. На характер презентации коммуникативного задания влияет изменение целевой

установки задания в целом (полное или частичное), то есть той коммуникативной задачи, которая ложится в основу выполнения задания коммуникативного типа. Именно целевая установка, то есть коммуникативная задача, а не тип упражнения, дает широкий спектр его интерпретации. Этим объясняется, почему классификация Азимова и Щукина оказывается недостаточной в рамках нашего исследования.

Под характером или способами интерпретации мы понимаем способы организации речевого поведения в соответствии с интенцией коммуникации<sup>4</sup>, направленные на решение общей коммуникативной задачи говорящего<sup>5</sup>. Таким образом, не тип коммуникативного задания определяет способ его интерпретации, а коммуникативная задача, которая лежит в его основе. Под коммуникативной задачей, в свою очередь, мы понимаем функционально-семантическую основу (характер и цель предъявления материала) задания коммуникативного типа, представленного в учебнике или учебном пособии.

Типы коммуникативных задач заданий учебника можно представить в виде четырех групп (где основополагающим принципом классификации является функционально-семантическая основа задания коммуникативного типа, то есть характер и цель предъявления материала).

**1 группа.** Характер предъявления задания: информация. Цель предъявления задания: информирование, сообщение, запрос информации.

**2 группа.** Характер предъявления задания: мнение. Цель предъявления задания: выражение мнения / побуждение к выражению мнения.

**3 группа.** Характер предъявления задания: тема+цель. Цель предъявления задания: представление темы обсуждения / объяснение цели задания.

**4 группа.** Характер: побуждение. Цель: побуждение к поиску фактологической информации / к выражению мнения.

В табл. 2 показано соответствие коммуникативных задач каждой из представленных выше групп.

Итак, проблема интерпретации коммуникативного задания приводит к вопросу его функционально-семантической основы. Ха-



Таблица 2.

№ группы	Коммуникативные задачи
1 информация	– информирование + объяснение – побуждение, информирование + запрос информации – запрос фактологической информации – запрос информации, сообщение + запрос информации – сообщение информации + привлечение внимания – объяснение цели задания + запрос информации
2 мнение	– выражение мнения – побуждение выразить мнение
3 тема и цель	– информирование + объяснение – объяснение цели задания + запрос информации – представление темы обсуждения
4 побуждение	– побуждение к поиску фактологической информации – побуждение выразить мнение

характер интерпретации задания коммуникативного типа связан с его основной коммуникативной задачей и не находится в прямой зависимости от типа коммуникативного задания. Коммуникативное задание не только подвергается речевой интерпретации со стороны преподавателя, но и дополняется путем расширения, комбинирования спектра коммуникативных задач. Наличие вариативности способов интерпретации объясняется творческим характером коммуникативного задания, индивидуальным стилем преподавателя, интенцией коммуникации в целом.

#### Примечания

<sup>1</sup> Азимов А. Г., Шукин А. Н. Словарь лингвистических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб, 1999. С. 116.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Здесь и далее приводятся расшифровки записей устной речи преподавателей кафедры РКИ и методики его преподавания СПбГУ на занятиях по темам: «Эмиграция», «Религия», «Речевой этикет», сделанные в мае 2006 года, на занятиях использовались личные материалы преподавателей; «Поговорим о любви», сделанные в феврале — марте 2006 г., на занятиях использовался учебник Р. М. Теремовой, В. Л. Гавриловой «Окно в мир русской речи» (СПб., 2001).

<sup>4</sup> Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Омск, 1999. С. 109.

<sup>5</sup> Борисова И. Н. Категория цели и аспекты текстового анализа. // Жанры речи. Вып. 2. Саратов, 1999. С. 81–97.

Попова Татьяна Игоревна, Афанасьева Наталья Андреевна  
Санкт-Петербургский государственный университет

### ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Дискурсивная компетенция, или компетенция дискурса, по «Общеввропейским компетенциям», определяется как «знания правил построения высказывания для выполнения различных коммуникативных функций»<sup>1</sup>, она является одной из составляющих коммуникативной компетенции, наряду с лингвистической, социолингвистической, стратегической (компенсаторной), социокультурной и социальной. В отечественной методике преподавания иностранных языков под дискурсивной компетенцией понимают «знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение их создавать и понимать с учетом ситуации общения»<sup>2</sup>.

Составляющими дискурсивной компетенции, в свою очередь, являются стратегический, тактический, жанровый и текстовый компоненты. **«Стратегический компонент»** включает умения субъекта осознавать коммуникативное намерение и планировать коммуникативное событие с точки зрения реализации цели общения. **Тактический компонент** предполагает сформированность у субъекта речи умений анализировать коммуникативную ситуацию и отбирать адекватные ей и наиболее оптимальные для данного лингвистического сообщества средства и способы достижения коммуникативного намерения субъекта. **Жанровый компонент** дискурсивной компетенции включает умение выбрать тип текста для достижения коммуникативного намерения субъекта в заданном контексте, а также знание жанровых норм и умение организовать

дискурс в соответствии с канонами конкретного жанра. Под **текстовым компонентом** дискурсивной компетенции понимаются умения организовать последовательность предложений таким образом, чтобы они составляли единое целое — связный текст со всеми присущими ему свойствами»<sup>3</sup>.

Как мы видим, в определении дискурсивной компетенции подчеркивается сознательный выбор речевых средств для реализации намерения, ограниченный при этом рамками жанра общения. Когда же необходимо начать формировать дискурсивную компетенцию? В методике нет однозначного ответа на этот вопрос.

Авторы монографии «Общеввропейские компетенции» отмечают, что «на занятиях по родному языку работа над компетенцией дискурса начинается на самых ранних этапах обучения. При изучении иностранного языка на начальных стадиях учащиеся отрабатывают отдельные предложения. Развитие компетенции дискурса становится одной из важнейших целей обучения на более продвинутых этапах»<sup>4</sup>. Как представляется, отмеченное в данном положении несовпадение этапов обучения компетенции дискурса при овладении родным и иностранным языком (на начальном и более продвинутом этапах), вступает в противоречие с потребностью иностранных учащихся в формировании дискурсивной компетенции уже на более ранних этапах обучения. Отмеченное противоречие не означает, что авторы «Общеввропейских компетенций», а вслед за ними и разработчики российских стандартов владения РКИ, отрицают формирование дискурсивной компетенции на ранних этапах. Однако в дескрипторах, описывающих владение дискурсивной компетенцией на уровнях А1- элементарный, А2 — базовый, В1 — первый, В2 — второй, допускаются много несоответствий идеальному речевому продукту или ограниченность понимания смысла речевого произведения: например, на уровне А2 учащийся «может показать, когда он/она еще следит за мыслью собеседника, но очень редко понимает достаточно, чтобы поддержать беседу самостоятельно», на уровне В2 — «может начинать беседу, вступать в беседу в подходящий момент и заканчивать беседу, хотя иногда эти действия характеризуются определенной неуклюжестью» и т. д.<sup>5</sup>

Таким образом, об адекватном сознательном выборе речевых средств для реализации своего коммуникативного намерения мы можем говорить, начиная с третьего-четвертого уровней владения иностранным языком (В2, С1). Данное положение зафиксировано и в Стандартах владения РКИ. Так, ТРКИ-3 предполагает умение комбинировать тактики речевого поведения в зависимости от сферы общения и социального статуса собеседника, соблюдая правила стилистического оформления речи, а ТРКИ-4 — полное соответствие ситуации общения<sup>6</sup>.

Однако, как представляется, уже на ТРКИ-2 должны формироваться основные составляющие дискурсивной компетенции, что вытекает из требований Стандарта, предписывающих формировать на этом уровне способность учащегося общаться в широком круге ситуаций культурной, учебной и профессиональной сфер общения, которая позволяет вести профессиональную деятельность на русском языке. Данная способность предполагает владение речевыми средствами, стратегиями и тактиками, характерными для этих ситуаций и сфер общения. Таким образом, дискурсивная компетенция начинает формироваться на элементарном, базовом, первом уровнях обучения РКИ, достигает достаточно адекватного уровня на ТРКИ-2 и совершенствуется на ТРКИ-3 и ТРКИ-4.

Каким образом формировать дискурсивную компетенцию? Какие научные парадигмы могут быть положены в основу обучения?

В 70–80-х годах прошлого века в российской практике преподавания РКИ господствовала функционально-стилистическая парадигма. На ее основе были написаны учебные пособия по практической стилистике для студентов-иностранцев<sup>7</sup>. В них главное внимание уделялось стилистике ресурсов, разрабатываемой на основе учения о функциональных стилях М. Н. Кожинной (пермская стилистическая школа). Главная заслуга этой школы — поуровневое описание речевых средств, характерных для каждого из 5 функциональных стилей русского языка (соответствующих 5 сферам общения — политика, искусство, наука, деловая и бытовая сферы), четкое перечисление лексических, морфологических, синтаксических средств, отличающих один стиль от другого. В этой же

функционально-стилистической парадигме написаны и некоторые современные учебные пособия для иностранцев<sup>8</sup>. В основном эти учебники и учебные пособия предназначены для иностранных студентов-филологов и формируют, скорее, профессиональную, а не дискурсивную компетенцию, т. к. их основная цель — научить анализировать тексты, а не создавать их.

В этот же период в методике преподавания РКИ широкое распространение получило учение о связности и цельности текста, в советском языкознании представленное работой И. Р. Гальперина<sup>9</sup>. На основе этого учения были написаны многочисленные учебные пособия по аннотированию и реферированию научного текста. На данном этапе особое внимание уделялось формированию текстовой составляющей дискурсивной компетенции. Основными объектами обучения являлись связность и цельность научного текста.

В конце XX века, в связи с активным процессом интеграции российской системы образования в европейскую систему образования, силы российских методистов были направлены на определение объема и содержания коммуникативной компетенции на каждом из шести уровней владения языком, соответственно возрос интерес и к содержанию и объему дискурсивной компетенции на каждом из уровней. В Стандартах владения РКИ и Типовых тестах была предпринята попытка определить набор жанров устной и письменной речи, а также набор стратегий и тактик, которыми должен владеть иностранец, изучающий русский язык, на каждом из уровней. Таким образом, основное внимание стало уделяться стратегическому, тактическому и жанровому компонентам дискурсивной компетенции. В этот период появились учебные пособия, формирующие дискурсивную компетенцию в устной разговорной и отдельных жанрах письменной речи<sup>10</sup>.

Наиболее интересной современной научной парадигмой, до конца еще не освоенной методикой преподавания РКИ, в настоящее время является речеповеденческая парадигма, основанная на учении о жанрах речи (работы Т. В. Шмелевой, Н. Д. Арутюновой, саратовская школа жанроведения). В основе этой парадигмы лежит

представление о типичных особенностях речевого поведения говорящего (пишущего) в типичных ситуациях речевого общения. Речевое поведение описывается в рамках коммуникативного события, важными характеристиками которого являются время, место, участники, цель общения. В последние годы активно формируется и социально-психолингвистическая парадигма, предложена типология речевых культур О. Б. Сиротининой и социально-психологическая типология языковых личностей К. Ф. Седова. Данную социально-психологическую парадигму частично используют авторы учебных пособий по межкультурной коммуникации. В центр внимания этих пособий попадают конфликты, обусловленные особенностям национального речевого поведения<sup>11</sup>.

В 2007 г. вышло учебное пособие по практической стилистике русского языка для иностранцев «Палитра стилей» Т. И. Поповой, Н. А. Афанасьевой (издательство «Златоуст»), в основу которого были положены в основном речеповеденческая и социально-психолингвистическая парадигмы.

Адресуя настоящее пособие студентам, сдающим второй уровень, авторы руководствовались, с одной стороны, требованиями Стандарта ТРКИ-2, поэтому включили в пособие научный стиль (учебно-научная сфера общения), деловой стиль (профессиональная сфера общения). С другой стороны, делая акцент на речевое поведение (тактики и стратегии), авторы ориентировались на те реальные жизненные ситуации, в которых могут оказаться студенты. Так, в рамках **разговорного стиля** студенты знакомятся с тактиками уговаривания и убеждения (в том числе с теми, которые они могут услышать от продавцов на рынке), видят, как проявляется бытовое хамство и теплые отношения в семье, учатся общаться в чате и использовать невербальные средства (мимику, жесты). В разделе **деловой стиль** они проходят все этапы поиска работы: от прочтения объявления о вакансии в газете и оценки добропорядочности работодателя, написания резюме и до тактики поведения на собеседовании. В разделе **научный стиль** знакомятся с ходом защиты дипломной работы, учатся составлению по материалам введения,

заклучения доклада (слова) на защите и этикету поведения в ходе защиты. В рамках **публицистического стиля** учатся понимать позицию автора публицистического текста.

Таким образом, смена научных лингвистических парадигм: от изучения функционирования речевых средств в различных сферах общения — к строению текста, а затем от типологии речевых жанров — к индивидуальному речевому поведению, — находит свое отражение и в изменении принципов формирования дискурсивной компетенции иностранцев, изучающих русский язык. На современном этапе, когда начали создаваться комплексы обучения РКИ — от элементарного до четвертого уровней обучения РКИ<sup>12</sup>, есть все возможности сделать процесс формирования дискурсивной компетенции планомерным и целенаправленным, сквозным на всех этапах обучения. Данная задача потребует от авторов такого комплекса еще раз подумать об объеме и содержании дискурсивной компетенции на каждом из уровней и об адекватных средствах формирования этой компетенции.

#### Примечания

- <sup>1</sup> Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. М., 2003. С. 122.
- <sup>2</sup> Кучеренко О. И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения (французский язык, неязыковой вуз): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. С. 10.
- <sup>3</sup> Головина Н. П. Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе обучения репродукции и продукции иноязычных письменных текстов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. С. 10.
- <sup>4</sup> Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. М., 2003. С. 122.
- <sup>5</sup> Там же. С. 28–29.
- <sup>6</sup> Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному: Третий уровень. Общее владение / Е. Е. Юрков, К. А. Рогова, Т. А. Иванова, Т. И. Попова. М.; СПб., 1999.
- <sup>7</sup> Васильева А. Н. Практическая стилистика русского языка для иностранных студентов-филологов старших курсов. М., 1989; Лобанова Н. А., Слесарева И. П. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Систематизирующий курс (4–5 годы обучения). М., 1984.

- <sup>8</sup> Григорьева О. Н. Стилистика русского языка: Уч. пос. для иностранцев. М., 2000; Практическая стилистика русского языка (для студентов-иностранцев): Учебное пособие / И. П. Лысакова и др. СПб., 1994.
- <sup>9</sup> Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 2007.
- <sup>10</sup> Попова Т. И., Юрков Е. Е. Поговорим? Пособие по разговорной практике. СПб., 2000; Колесова Д. В., Харитонов А. А. Золотое перо. Пособие по развитию навыков письменной речи. Книга для учащегося. СПб., 2007; Бердичевский А. Л., Соловьева Н. Н. Русский язык: сферы общения. Уч. пос. М.: Рус.яз.курсы, 2002.
- <sup>11</sup> Бердичевский А. Л. Россия в диалоге культур. Природа в человеке, человек в природе. Русский язык как иностранный. М., 2005.
- <sup>12</sup> Речь идет об учебном комплексе «Русское поле», создаваемом под руководством Е. Е. Юркова на кафедре РКИ и методики его преподавания СПбГУ.

Романова Наталья Юрьевна  
Санкт-Петербургский государственный университет  
технологии и дизайна

### ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАНЦЕВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДИЗАЙН»

Студенты дизайнеры должны овладеть языком профессионального общения, т. е. специфической разновидностью языка и культуры, «которая используется для общения на ту или иную специальную тему и для которой характерны определенные особенности формальной организации и выражения, отличающие ее в целом от общелитературного стандарта»<sup>1</sup>. Достижение этой коммуникативной цели и решение лингводидактических и методических проблем, с этим связанных предполагает опору на коммуниктивно-когнитивную концепцию обучения, которая теоретически сформулирована и отчасти обоснована, и организацию ее научного сопровождения, разработку соответствующего учебно-методического обеспечения для специальности «Дизайн». В рамках новой когнитивно-дискурсивной парадигмы проводились исследования применительно к инженерному профилю обучения<sup>2</sup>.

В новых условиях возможность совершенствования коммуникативной компетенции иностранных студентов-дизайнеров определяется необходимостью изучения структуры их совокупной языковой личности; описания на основе этого изучения особенностей речевой личности обучаемого. В этом случае сам процесс обучения должен быть профессионально-ориентированным и способствовать развитию профессионально-значимых типов мышления студентов, а также инициировать творческую самостоятельность.

Общеизвестно, что значительную часть информации по специальности студент получает через чтение. Это тот вид речевой деятельности, который позволяет специалисту сохранять язык за пределами обучения и в будущем расширять профессиональный кругозор. Однако процесс обучения чтению на основе развития умений воспринимать речь в письменной форме является чрезвычайно сложным.

Практика преподавания русского языка как иностранного убедительно доказывает, что на основном этапе обучения иностранные студенты не всегда могут самостоятельно читать литературу по специальности на русском языке, хотя формированию, развитию и совершенствованию навыков и умений чтения уделяется большое внимание на всех этапах обучения. Результаты анкетирования, проведенного нами среди студентов-иностранцев, обучающихся специальности «Дизайн», свидетельствуют о том, что они при подготовке к экзаменам (например, по истории искусств) и работе над индивидуальными проектами предпочитают пользоваться литературой только на родном языке или языке посреднике. Даже студенты, успешно выполнявшие задания на занятиях под руководством преподавателя, самостоятельно не смогли справиться с чтением текста по специальности, так как не сумели поставить цель чтения, выделить ключевые слова, смысловые опоры, заменить сложные конструкции эквивалентными. Низкий уровень языковой и предметной компетенций, объясняется несформированностью лексико-на-тезауруса, необходимого для чтения текстов по специальности. Определяющую роль при понимании информации, зафиксированной письменно, играет также степень сформированности и других составляющих коммуникативной компетенции: дискурсивной, социокультурной и стратегической. Несформированность названных компетенций приводит к коммуникативным неудачам в процессе чтения инокультурного специального текста. Пониманию текста препятствует использование студентами неадекватных стратегий: они не обращают внимания на стиль текста, время его написания, не анализируют заголовок, делают пословный перевод, не пытаются

выявить главную и второстепенную информацию в тексте, ориентируются на смысл корня, игнорируя грамматические признаки, не используют стратегии определения значения незнакомого слова с опорой на словообразование и контекст. Если носитель языка воспринимает в первую очередь прагматический и семантический уровни текста и лишь в специальных целях обращается к синтаксическому и морфологическому, то иностранец, наоборот, начинает с морфологического и синтаксического анализа отдельных предложений и только потом переходит к смыслам и прагматике текста.

Для успешного понимания текстов по специальности у студентов-инофонов должна быть сформирована межкультурная профессиональная компетенция в области дискурса соответствующего коммуникативного пространства.

Вопросы формирования профессиональной межкультурной компетенции в чтении, как нам представляется, могут быть решены путем использования фреймового, дискурсивного и интерпретационного подходов. Фреймовый подход позволяет систематизировать основные понятия специальности, при обращении к дискурсивному подходу основное внимание уделяется не отдельному связному тексту и принципам его устройства, а сверхтекстовым смысловым образованиям, интерпретационный подход способствует более глубокому постижению читателем-инофоном смысла текста по специальности.

Все уровни понимания текста определяются взаимодействием тезауруса личности и концептуальной системы реципиента не только с содержанием текста, но и с его смысловым окружением: дискурсом и картиной мира. Привычная схема автор-текст-реципиент оказывается недостаточно продуктивной, если речь идет о чтении аутентичных текстов по специальности, поскольку процесс смыслообразования в них определяется не столько авторской интенцией, сколько смысловым окружением, поэтому при обучении иностранных студентов гуманитарного профиля текст рассматривается как форма реализации дискурса специальности.

Дискурсивная природа текста требует особого интерпретационного подхода к его анализу. Такой подход как правило применяется

к анализу художественных текстов, но, как представляется, он является сегодня наиболее адекватным задачам обучения чтению литературы по специальности. Интерпретация читателем-инофоном научного дискурса обладает всеми признаками акта межкультурной коммуникации. В научном тексте получает отражение принцип познавательной деятельности и ее особенности. Смысловая структура научного текста обуславливается комплексом экстралингвистических факторов, связанных со спецификой научного мышления, познавательной деятельности и функционирования вербализованного знания в научно-профессиональной и учебно-профессиональной коммуникации.

Самостоятельная работа с произведениями научной литературы на основном этапе обучения иностранных студентов-нефилологов должна осуществляться на основе интерпретации дискурса специальности, что позволяет оптимизировать процесс совершенствования коммуникативной компетенции. Дискурс дизайнера отличается от общелитературного. Дискурсы дизайнера в разных странах имеют особенности, обусловленные тем, что дискурс это принадлежность социума (в первую очередь профессионального, но также национального, географического, гендерного, политического и др.), где прагматические потребности социума определяют сумму знаний, картину мира, терминологию, словарь, стилистику, конвенциональные формы коммуникации, используемые помимо языка знаковые системы и др.<sup>3</sup> Самостоятельная интерпретация читателем-инофоном дискурса специальности представляет собой сложный вариант межкультурной коммуникации.

Модели мышления различных групп учащихся соответствуют сложившимся культурно-языковым правилам мышления и текстопроизводства в данной сфере общения. Когнитивная и профессиональная составляющие широко понимаемой коммуникативной компетенции студентов-нефилологов имеют свои реализации на лингвистическом уровне благодаря когнитивному типу — ментально-лингвистическому фрейму.

Реализация культурологического подхода при обучении интерпретации научного дискурса в аспекте межкультурной комму-

никации приведет к более эффективному освоению фрагментов русской языковой научной картины мира.

Является очевидным, что в основе формирования профессиональной межкультурной компетенции в чтении лежит многокомпонентное умение, сформированность которого обеспечивает возможность самостоятельно читать незнакомые аутентичные научные тексты по специальности без посторонней помощи с адекватной скоростью, достаточным уровнем понимания читаемого и в соответствии с различными целями деятельности. В качестве такого умения мы предлагаем умение самостоятельной интерпретации дискурса специальности. Названное умение формируется посредством функционально-аспектных занятий, целью которых является формирование частных умений, таких как умение самостоятельно поставить цель чтения, умение определить тип текста, умение понять особенности текста, обусловленные национальной научной традицией, умение критически осмысливать содержащуюся в тексте информацию, умение творчески использовать информацию и некоторые другие

Для совершенствования умения самостоятельной интерпретации дискурса специальности необходимо формирование стратегической компетенции, под которой применительно к обучению чтению мы понимаем способность выбирать эффективные стратегии восприятия и интерпретации текста.

Модель формирования умения самостоятельной интерпретации дискурса специальности включает практически ориентированную систему стратегий самостоятельной интерпретации научного текста по специальности и предусматривает 3 этапа обучения: аудиторный этап, внеаудиторный этап, аудиторный контролирующий этап.

**Аудиторному этапу** обучения соответствуют 4 стадии формирования сложного многокомпонентного умения самостоятельной интерпретации дискурса специальности, выделяемые в зависимости от вида формируемых частных умений.

На *ориентировочной* стадии, предполагающей восприятие и узнавание текста, формируются умения поставить цель чтения,

определить тип текста, проанализировать заголовок, прогнозируя содержание текста, обеспечивающие формирование дискурсивной компетенции.

*Предметно-смысловая* стадия предполагает понимание общего фактического содержания текста. На этой стадии формируются умения понимать языковой материал, обеспечивающие точность понимания, и умения понимать содержание текста, обеспечивающие полноту понимания, что способствует развитию языковой и предметной компетенций.

*Культурологическая* стадия предполагает понимание значения текста в контексте данной культуры. На этой стадии формируются умения понять особенности текста, обусловленные национальной научной традицией, умение восприятия культурологической информации, которые обеспечивают глубину понимания и приводят к развитию социокультурной компетенции.

*Интерпретационная* стадия предполагает активное диалогическое понимание смысла, совпадающее с его формированием и критический анализ как высшую степень осмысления. На этой стадии развивается речевая компетенция.

Психолого-педагогической задачей **аудиторного** этапа обучения самостоятельному чтению научной литературы по специальности является формирование студента как субъекта самостоятельной учебной деятельности, а также развитие интеллектуальной активности обучаемого за счет осознанного овладения стратегиями интерпретации научного текста.

На этом этапе обучения, цель которого познакомить студентов с рациональными приемами самостоятельной работы при овладении умениями чтения, необходимо показать студентам преимущества пользования стратегиями интерпретации текста по специальности для повышения эффективности чтения. Стратегии должны быть актуализированы, так как это повышает уровень осознания студентом его когнитивных процессов и облегчает обучение пользованию такой стратегией. Преподаватель демонстрирует приемы работы с текстом, анализируя текст вместе со студентами, составляет

инструкцию. Памятка-инструкция предполагает, что в ней даются вполне конкретные указания о необходимости использования конкретных стратегий при интерпретации дискурса специальности, но студенты имеют возможность выбирать стратегии, наиболее подходящие им лично. Типовая модель анализа, заложенная в инструкции, которая предназначена для обучения студентов-нефилологов приемам самостоятельной работы над текстом по специальности, учитывает специфику дискурса «дизайна», а также оптимальные стратегии интерпретации этого дискурса. Пошаговые действия, зафиксированные в инструкции, отрабатываются под наблюдением преподавателя на аудиторных занятиях, после чего инструкция служит моделью интерпретации, на которую студенты ориентируются в ходе внеаудиторной самостоятельной работы с текстами по специальности. После описания стратегии преподаватель моделирует ситуацию ее применения через выполнение соответствующей задачи. Далее студентам предоставляется возможность практиковаться в применении этих стратегий, что приводит к формированию знания процедурного типа. Целью аудиторного этапа не является безусловное развитие у обучаемых всех умений самостоятельной работы с иноязычным текстом. Речь идет лишь об общей ориентации в операциях и действиях, от которой в дальнейшем следует переходить к совершенствованию сложного многокомпонентного умения самостоятельной интерпретации дискурса специальности.

**Внеаудиторный этап** включает самостоятельную работу, нацеленную на дальнейшее развитие и совершенствование сформированных ранее навыков и умений чтения текста по специальности. Студенты осваивают алгоритм смыслового восприятия текста на практике непосредственно во время внеаудиторной работы с текстом по специальности. Внеаудиторному этапу соответствует *синтезирующая* стадия, на которой происходит совершенствование сформированных ранее умений в процессе самостоятельного внеаудиторного чтения и формируются умения самостоятельной работы, а именно умения самопланирования, самоконтроля и самокоррекции. На этой стадии формируется стратегическая компетенция

и совершенствуются другие компоненты межкультурной профессиональной компетенции в чтении.

**На аудиторном контролирующем этапе** преподаватель контролирует выполнение внеаудиторных заданий и корректирует применение студентами стратегий интерпретации текста.

Формирование умения самостоятельной интерпретации дискурса специальности возможно лишь на основе особым образом организованного текстового материала как объекта самостоятельной читательской деятельности.

Сформированные на аудиторном и внеаудиторном этапах частные умения становятся основой становления сложного многокомпонентного умения самостоятельной интерпретации дискурса специальности, лежащего в основе профессиональной межкультурной компетенции в чтении.

#### Примечания

- <sup>1</sup> Митрофанова О. Д. Научный поиск — педагогическая реальность — лингводидактические технологии // Мир русского слова и русское слово в мире. Материалы XI Конгресса МАПРЯЛ. Варна, 17–23 сентября 2007 г. Т. 11. Sofia, 2007. С. 366.
- <sup>2</sup> Авдеева И. Б. Лингводидактическая концепция обучения профессиональной коммуникации иностранных учащихся инженерного профиля: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005; Васильева Т. В. Лингводидактическое описание синтаксических и глагольных доминант подязыков дисциплин инженерного профиля: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005; Левина Г. М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу как одной из составляющих профессионального образования в российских технических вузах: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003.
- <sup>3</sup> Левина Г. М., Авдеева И. Б., Васильева Т. В. К вопросу о создании теории обучения иностранных учащихся инженерного профиля в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы // Мир русского слова и русское слово в мире. Материалы XI Конгресса МАПРЯЛ. Варна, 17–23 сентября 2007 г. Т. 11. Sofia, 2007. С. 344.



Рябова Ольга Валентиновна

Санкт-Петербургский государственный университет

### О ПРИЕМАХ ОБУЧЕНИЯ НОСИТЕЛЕЙ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА РУССКОМУ УДАРЕНИЮ

Одним из наиболее важных для речи иностранцев на русском языке является фонетический навык правильного произнесения ударных гласных. Трудности при формировании этого навыка обусловлены спецификой русского ударения, которая ярко проявляется на фоне того, что в родном языке учащихся ударение отсутствует.

Как известно, русский ударный гласный характеризуется: 1) длительностью; 2) особой тембральной окраской; 3) интенсивностью произнесения. При этом его основным признаком является длительность<sup>1</sup>. С методической точки зрения следует говорить о формировании у учащихся навыка произносить ударный гласный как самый долгий гласный в слове.

Следует отметить, что в русском языке место ударения в словоформе является строго закреплённым и способствует различению форм одного слова, а часто — различению слов. Так, например, только по месту ударного гласного можно определить лексическое значение омографов *áтлас* и *атлáс* или форм имени существительного *снег: снéга* (ед. ч. род. п.) и *снегá* (мн. ч. им. п.).

При освоении указанных выше особенностей русского ударения носители французского языка сталкиваются с рядом сложностей, обусловленных природой ударения в родном языке.

Согласно лингвистическим исследованиям<sup>2</sup>, во французском языке существуют ритмические группы, которые определяют просодические характеристики высказывания. Это значит, что место ударного гласного в слове может быть определено только во фразе.

Такое ударение называют ритмическим. Из этого следует, что трудности при обучении французов русскому ударению будут прежде всего связаны с произношением русского слова во фразе.

Ударение играет важную роль при интонационном оформлении русской фразы. Изменение тона голоса, оформляющее то или иное значение, происходит именно на ударном гласном, который находится в наиболее семантически значимом слове, входящем во фразу. Ср., вопросы, оформленные повышением тона на ударных гласных, обозначенных выделенными буквами: *Это Ва́ша новая сумка?* и *Это Ваша нóвая сумка?* Очевидно, что именно движение тона на ударном гласном, который является самым долгим не только в фонетическом слове (соответственно, *Ва́ша* и *нóвая*), но и во всей фразе, позволяет слушающему правильно определить рему вопроса, и ответить на него, не нарушив коммуникативной ситуации.

Безусловно, носитель французского языка при освоении этой фонетической закономерности сталкивается с необходимостью произнести как более долгий ударный гласный в каждом из слов, входящих во фразу, а также реализовать ударный гласный слова, в котором содержится рема высказывания, как наиболее долгий по сравнению с ударными гласными всех других слов во фразе.

Таким образом, оказывается, что указанные особенности ударения в русском и французском языках являются основополагающими для разработки варианта методического комплекса, направленного на формирование фонетических навыков носителей французского языка в речи на русском языке.

Работа над правильностью реализации русских ударных гласных должна проводиться постоянно и систематически: как в ходе постановочного фонетического курса, так и при организации работы по коррекции фонетических навыков. При этом необходимо учитывать, что процесс формирования этих навыков неоднороден: на любом из этапов корректировочного курса могут потребоваться постановочные упражнения. Это будет зависеть не только от организации преподавателем процесса обучения, но и от способностей

учащихся, а также от того, как будет организована ими самостоятельная работа над фонетическими навыками.

Всё сказанное выше приводит к выводу о необходимости использовать систему национально ориентированных упражнений. Для обучения РКИ носителей французского языка наиболее эффективными представляются упражнения следующих типов.

1. Упражнение, направленное на формирование и развитие навыка удлинения ударного гласного в фонетическом слове. Это упражнение следует считать базовым. Например, следующее:

*Слушайте и повторяйте. Слушайте ещё раз и читайте. Произнесите ударный гласный долго.*

*Сад, сады, садовник, посадить.*

Обычно выполнение такого упражнения вызывает затруднения у французов, так как они «не слышат» места ударного гласного. Часто встречается и другой вариант: студент понимает, где должно быть ударение, но не может воспроизвести его.

Следует отметить, что, наряду с формированием навыка произношения ударного гласного как наиболее долгого, это упражнение позволяет развивать у учащихся представление о размещении и подвижности русского ударения. В качестве лексического материала для такого упражнения следует отобрать, например, парадигмы формоизменения имён существительных или глаголов.

2. Упражнение, направленное на формирование и развитие навыка удлинения ударного гласного и повышения на нём тона голоса (как при общем вопросе) в наиболее значимом слове. Другими словами, данное упражнение направлено на развитие собственно просодического навыка, связанного с местом ударения в слове, а также на формирование навыка интонационного оформления вопросительного предложения. Введение дополнительного «маркера» (движение тона голоса) позволяет учащемуся безошибочно определять место ударения в фонетическом слове и проконтролировать собственное произношение. Заметим, что каждый компонент этого упражнения имеет коммуникативную направленность и не содержит элементов, которые не были бы полезны для разви-

тия коммуникативных навыков на русском языке. Например, такое задание:

*Читайте вопросы, произнося ударный гласный долго и повышая на нём тон голоса.*

*Сад? Сады? Садовник? Посадить?*

Преподаватель может также отметить, что сочетание вопросительной интонации с «преувеличенным» удлинением ударного гласного выражает вопрос с удивлением.

Единственное, чего следует избегать при выполнении этого упражнения, — это слишком сильное повышение голоса на ударном гласном в речи студентов-мужчин, так как интонирование с использованием больших перепадов тона голоса (интервалов) свойственно женской речи на русском языке.

3. Целью следующего упражнения является устранение ритмического ударения в речи носителей французского языка на русском языке. Упражнение состоит из последовательно произносимых фраз, в каждой из которых ритмический рисунок меняется по сравнению с предыдущей, то есть нарушается равномерность распределения ударных гласных во фразе. Например (в скобках указано чередование ударных (У) и безударных (Б) слогов):

*Мама мыла Милу мылом.* (У Б У Б У Б У Б)

*Мама купила Миле мыло.* (У Б Б У Б У Б У Б)

*Мама купила Миле тетрадь.* (У Б Б У Б У Б Б У)

— *Это мне?* — *спросила Мила.* (У Б У Б У Б У Б)

— *Да, тебе,* — *ответила мама.* (У Б У Б У Б Б У Б)

Очевидно, что при произнесении первой и четвёртой фраз не возникнет затруднений, так как в них ударные гласные чередуются с безударными в определённой последовательности (через один). Произнесение остальных примеров потребует от учащегося не только произносить ударный гласный как долгий, но и, что особенно важно, не удлинять остальные гласные и не делать на них движения тона голоса.

4. Упражнение, направленное на формирование и развитие связности произношения фонетического слова и фонетических

слов во фразе, является чрезвычайно важным в процессе обучения русскому ударению. При выполнении таких заданий не только развивается навык произношения ударного гласного как наиболее долгого, но и формируется важный для коммуникации навык объединения звуков в фонетические слова. Примером такого упражнения может служить система следующих заданий:

1. Слушайте фразы и ставьте знаки ударения.

*Мила получила задание на дом.*

– *Посмотри на дом! Какой красивый!*

2. Определите, какие слова не имеют самостоятельного ударения.

3. Скажите, меняется ли значение выделенных слов от того, на какой гласный падает ударение.

4. Прочитайте фразы, не делая пауз и произнося ударные гласные как более длинные, чем остальные.

5. К упражнениям, завершающим этот цикл, следует отнести задания, направленные на формирование навыков синтагматического и логического ударения. Такие задания формируют представления о коммуникативной функции интонации в речи и в то же время развивают навыки правильного произношения русских ударных гласных. Например, выполняя следующее задание, учащиеся наблюдают функционирование синтагматического и логического ударения на примере одной фразы, учатся различать эти коммуникативно значимые отличия на слух, а также самостоятельно воспроизводить их.

*Слушайте и повторяйте. Прочитайте.*

*Он пришёл.* Синтагматическое ударение (и понижение тона голоса) на ударном гласном слова *пришёл*, выражение сообщения о том, что *им* совершено действие *прийти*, причём новой информацией является *пришёл*.

*Он | пришёл.* Фраза состоит из двух синтагм. Первое синтагматическое ударение (и повышение тона голоса) — на ударном гласном слова *он*; второе синтагматическое ударение (с понижением тона голоса) — на ударном гласном в *пришёл*. По сравнению с первой фразой внимание слушателя обращается на то, кто именно совершил действие *прийти*.

*Он пришёл?* Вопрос (с повышением тона голоса на звуке [o] в слове *пришёл*) о действии, которое совершил *он*.

*Он пришёл?* Вопрос (с повышением тона голоса на звуке [o] в слове *он* и последующим падением тона) о том, кто совершил действие *прийти*.

*Он пришёл!* Логическое ударение на слове *он*, выраженное удлинением гласного [o] и падением на нём тона голоса.

В данном упражнении наиболее важным для учащихся является наблюдение коммуникативных различий данных фраз. Такое наблюдение организуется преподавателем с помощью вопросов и специальных заданий. Например: *Ответьте на вопросы «Он пришёл?» и «Он пришёл?».* Почему у этих вопросов разные ответы? Что в вопросе помогает понять, каким должен быть ответ?

Упражнения представлены нами в том порядке, в котором их целесообразно вводить на этапе формирования фонетических навыков, однако те же типы упражнений могут быть использованы в корректировочном курсе, причём их место в методической системе определяется потребностями учащихся.

Таким образом, система обучения носителей французского языка русскому ударению базируется на формировании навыков произносить ударный гласный как наиболее долгий и использовать движение тона голоса только на этом ударном гласном, вне зависимости от его места в слове, синтагме и фразе в отличие от использования ритмических групп в родном языке учащихся.

#### Примечания

<sup>1</sup> Несмотря на полученные в ходе научных исследований доказательства того, что именно длительность ударного гласного является его основной характеристикой, до сих пор распространены методические приёмы обучения, в основу которых положена работа над громкостью (интенсивностью) произнесения ударного гласного. Такие упражнения иллюстрируют подход к русскому ударению как к динамическому. Однако при обучении инофонов русскому произношению повышенная громкость ударного гласного нарушает целостность интонационного оформления фразы, затрудняет восприятие смысла высказывания.

<sup>2</sup> Шерба Л. В. Фонетика французского языка. Л., 1939; Гордина М. В. Фонетика французского языка. СПб., 1997.

Свидинская Надежда Тихоновна  
Санкт-Петербургский государственный университет  
технологии и дизайна

## ДЕЛОВОЙ РУССКИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ

Особый интерес к обучению русскому языку делового общения как методической проблеме возник в конце 80-х — начале 90-х годов XX века.

В настоящее время изменились коммуникативные потребности учащихся, изучающих русский язык, их социальный и возрастной статус. Если до недавнего времени основной категорией иностранных учащихся были студенты и аспиранты высших учебных заведений, которые овладевали русским языком как средством получения специальности, то в настоящее время появилось большое количество иностранных граждан, приехавших в Россию с деловыми целями и нуждающихся в изучении русского языка делового общения. Иначе говоря, деловой русский становится все более востребованным разными категориями иностранных учащихся: студенты, стажеры, бизнесмены.

Введение российской государственной многоуровневой системы тестирования граждан зарубежных стран в 1999 году сделало возможным сдачу экзаменов по русскому языку как иностранному на сертификат «Русский язык делового общения. Бизнес. Коммерция. Продвинутый уровень».

Обучение русскому языку как средству делового общения признано необходимым аспектом, так как овладение русским языком в рамках одной профессионально ориентированной системы не обеспечивает успешной коммуникации в рамках другой. При обучении деловому общению очевидна прагматическая ориентация на сферу применения получаемых знаний по русскому языку.

Актуальной проблемой сегодня остается проблема создания современной модели обучения русскому языку делового общения разных категорий иностранных учащихся. Сама постановка подобной проблемы требует решения ряда лингвистических и методических задач.

Выбор модели обучения связан с индивидуальной интерпретацией преподавателем на занятиях выбранного метода обучения применительно к конкретным целям и условиям работы. Если принять данный постулат, то при обучении русскому языку делового общения необходимо создание специальных частных методик, основанных на четком представлении о том, какой комплекс знаний, навыков и умений необходим учащимся для практического владения русским языком в сфере делового общения. Официально-деловой стиль связан с употреблением специальных языковых средств, которые образуют относительно замкнутую систему. В обучении деловой речи базовым аспектом является нормативный аспект. Овладение нормативным аспектом требует изучения лексического состава официально-делового стиля с точки зрения правильности словоупотребления, особенностей использования грамматических форм слов разных частей речи, а также правильного употребления глагольных и именных словосочетаний со связью управление. Особое внимание следует уделить синтаксической организации официально-деловых текстов. В конечном счете учащиеся должны осознать, что особенности официально-делового стиля являются объективным фактом языка, а их отражение в текстах делового стиля закреплено традицией.

Таким образом, при обучении русскому языку делового общения одной из первоочередных задач является формирование у учащихся языковой компетенции в области официально-делового стиля. Языковая компетенция, согласно современным теориям, присутствует в ведущих составляющих коммуникативной компетенции: в дискурсивной, предметной, социолингвистической. В целом формирование профессионально-деловой компетенции предполагает приобретение учащимися как языковых навыков, так

и речевых умений, связанных с речевыми и этикетными нормами, принятыми в сфере официально-делового общения.

Говоря о коммуникативном аспекте в обучении языку делового общения иностранцев, хотелось бы выделить как методическую проблему обучения деловому общению с позиций принципа межкультурной коммуникации, позволяющего рассматривать деловое общение как одну из форм межкультурного взаимодействия. Цели обучения деловому общению в этом случае расширяются: обучаемые овладевают знаниями делового русского языка, обогащенными культурным компонентом. Иначе говоря, объектом обучения, кроме языка, речи, речевой деятельности, становится культура, что позволит учащимся приобрести навыки межкультурного общения в официально-деловой сфере. Необходимость обучения принятым в сфере деловых отношений правилам общения представителей различных языков, а следовательно, и культур, сегодня начинает исходить признание. Это нашло отражение и в материалах XI Конгресса МАПРЯЛ, в частности, в докладе Л. Б. Трушиной, который был посвящен вопросам делового общения в аспекте межкультурной коммуникации в курсе РКИ<sup>1</sup>.

В последнее время в связи с изучением данной проблемы все более широкое распространение получает понятие «деловая культура». Особую значимость деловая культура приобретает в курсе РКИ для бизнесменов. При обучении русскому языку иностранцев-бизнесменов основная цель — сформировать у обучаемых наряду с коммуникативной компетенцией навыки и умения, обеспечивающие адекватное межкультурное общение иностранца с русскоязычным деловым партнером, ибо игнорировать межкультурные барьеры в бизнесе нельзя, т.к. от этого зависит успешность деятельности фирмы. В связи с этим возникает необходимость изучения и описания ситуативных моделей деловых межкультурных контактов, включая такие коммуникативные ситуации, в которых при межкультурном общении выявляются расхождения в русской и других культурах. Подобные исследования являются задачей смежных наук: лингвистики, лингвокультурологии, лингводидактики.

Представляется, что наиболее эффективная учебная модель деловой коммуникации может быть создана с учетом речевого поведения и отличительных черт делового общения в русской и других культурах. В процессе обучения деловому общению у учащихся должны быть сформированы умения пользоваться средством языка и речи для реализации целей общения. Говорить о том, что учащиеся владеют коммуникативной компетенцией в сфере делового общения можно лишь в том случае, если они успешно решают задачи взаимодействия и взаимопонимания с деловыми партнерами (носителями изучаемого языка) в соответствии с традициями культуры языка, принятыми в официально-деловой сфере.

В контексте обсуждаемых вопросов нельзя не затронуть вопрос о том, как имеющиеся в распоряжении преподавателя средства обучения, в частности учебники и учебные пособия, помогают решить задачу формирования у учащихся профессионально-деловой компетенции.

При обращении к учебной литературе можно констатировать, что все учебные пособия содержат разделы, основной задачей которых является создание языковой базы, обеспечивающей формирование речевой компетенции. Если говорить о новизне, то презентация языкового материала в большинстве пособий направлена на решение коммуникативных задач. Хотелось бы отметить учебный комплекс Л. П. Клобуковой, И. В. Михалкиной «Русский язык для деловых людей», рассчитанный как на иностранных студентов, так и бизнесменов, желающих изучать основы русской деловой речи. Работа по данному пособию позволит решить одну из основных задач: совершенствовать языковые навыки учащихся на основе обучения употреблению языковых средств в соответствии с коммуникативными интенциями и разнообразными ситуациями официально-делового общения.

Моделирование учебных речевых ситуаций, в которых осуществляются разные формы делового общения (деловые переговоры, деловая беседа, деловой телефонный разговор) является в современных учебных пособиях по деловому общению<sup>2</sup> той основой,

которая позволяет формировать коммуникативную компетенцию учащихся.

Учитывая одно из значимых положений в теории обучения иностранным языкам, что в основе деятельности учащихся лежит мотив, т. е. то, ради чего осуществляется та или иная деятельность, авторы современных учебных пособий в качестве учебных материалов представляют факты, обеспечивающие формирование интереса студентов к русскому языку и практическому его использованию. В это связи можно выделить ряд учебных пособий. Например, В. К. Лебедева, Е. Н. Петуховой «Деловая поездка в Россию», построенное по ситуативному принципу. В пособии представлены такие темы и ситуации, как «Совместные и иностранные предприятия», «Биржевая деятельность», «Выставки, ярмарки, аукционы», «Условия поставки и платежа», «Вопросы страхования»<sup>3</sup>.

Интересный и разнообразный материал содержится в учебном пособии И. Г. Милославского «10 уроков русского языка для бизнесменов»<sup>4</sup>, предлагаемые для изучения темы которого связаны с актуальными вопросами развития современного бизнеса в России: «Права и предпринимательство», «Банки», «Большие надежды малого бизнеса» и другие. На основе предлагаемых тем и ситуаций осуществляется обучение диалогическому общению в области деловой сферы.

В рассмотренных пособиях реализована современная лингвометодическая концепция, основанная на том, что овладение правилами речевого поведения должно осуществляться в конкретных ситуациях.

Можно говорить о том, что в основе создания современных учебных пособий по обучению деловому общению лежит два постулата современной методики: ориентация на пользователя и аутентичность обучающих материалов.

Актуальной задачей остается создание учебных пособий как для разных категорий учащихся, так и для разных этапов обучения. В частности, специальная учебная литература необходима тем иностранцам, которые обучаются по краткосрочной форме. Речь идет

прежде всего о курсах русского языка, на которых при аспектном обучении одним из аспектов, как правило, является русский язык делового общения. Одним из немногих учебных пособий, составленных в соответствии с методической концепцией интенсивного обучения к представляющей собой начальный курс русского языка для деловых людей является учебное пособие «Русский язык для бизнесменов. Интенсивный курс»<sup>5</sup>.

Если рассматривать имеющиеся учебные пособия с точки зрения их соответствия потребностям учащихся в овладении устными и письменными формами деловой коммуникации, то считаем необходимым отметить, что в них недостаточно представлен (или даже можно сказать почти не представлен) материал для обучения письменной деловой речи.

В заключение хотелось бы сказать, что смена образовательной парадигмы и расширение диапазона стратегии обучения предполагает высокий научно-методический уровень преподавания, достижение которого требует как наличия учебной литературы, соответствующей потребностям времени, так и внедрения в учебный процесс современных моделей обучения.

#### Примечания

<sup>1</sup> Трушина Л. Б. Деловая культура в курсе РКИ для бизнесменов как расширение понятия «язык и культура» // Мир русского слова и русское слово в мире. Материалы XI Конгресса МАПРЯЛ. Варна, 17–23 сентября 2007 г. Т. 6 (2). Sofia, 2007. С. 422–428.

<sup>2</sup> Ускова О. А., Трушина Л. Б. Элитный персонал и К<sup>о</sup>. Русский язык делового общения (продвинутый сертификационный уровень): Учебный комплекс. М., 2005; Лебедев В. К., Петухова Е. Н. Деловая поездка в Россию. Учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся. СПб, 2002.

<sup>3</sup> Лебедев В. К., Петухова Е. Н. Указ. соч.

<sup>4</sup> Милославский И. Г., Шувалова С. А. и др. 10 уроков русского языка для бизнесменов. М., 1992.

<sup>5</sup> Еремина Л. И., Любимцева С. В., Тарковская Б. М. Русский язык для бизнесменов. Интенсивный курс: Уч. пос. М., 2006.

Усенко Ирина Юрьевна

Санкт-Петербургский государственный университет

### О ВОЗМОЖНОСТЯХ ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ

Актуальной задачей современной методики является разработка способов такой организации лексико-грамматического материала, которая соответствовала бы потребностям учащихся при оформлении высказывания и дискурса в определенных типах коммуникативно-речевых актов и способствовала бы формированию умений употреблять языковые средства в спонтанной речи.

Предпринятый нами анализ ответов тестируемых при выполнении задания «Интервью» субтеста «Говорение» ТРКИ-2<sup>1</sup> (проанализировано 25 интервью) показывает, что у инофонов при решении определенных типов коммуникативных задач возникают трудности языкового характера, т.е. трудности в использовании конкретных языковых средств и образовании языковых форм.

Прежде всего речь идёт о выражении так называемых ментальных интенций<sup>2</sup>, требующих порождения дискурса — рассуждения: *оценочное суждение, предположение, мнение, сравнение* и др. При выражении этих интенций в речи тестируемых обнаруживаются большое количество ошибок, относящихся к более низкому уровню. Например, в 30% случаев при выражении интенции *предположение* тестируемые не могут образовать или неправильно образуют форму сложного будущего времени: «Я думаю/ российский бюджет в следующем году будет растёт». Можно сделать вывод о том, что при обучении студенты не имели достаточной практики

в образовании и использовании глагольной формы сложного будущего времени в речевой ситуации *предположение*, в связи с чем у них не сформировалось достаточно гибких и устойчивых навыков употребления этих форм в соответствующем коммуникативно-речевом акте. Подобная закономерность прослеживается также относительно образования и употребления иных типов грамматических явлений: рефлексивных глаголов, временных синтаксисом, глагольных форм ирреального наклонения и др.

В дискурсах, реализующих некоторые типы ментальных интенций, присутствуют типовые опорные лексико-грамматические элементы. Неумение адекватно употреблять их вызывает у тестируемых затруднения при реализации указанных выше интенций и значительно снижает успешность коммуникации.

Мы предприняли попытку выделить опорные лексико-грамматические элементы, выступающие в качестве языковой основы продуцирования смыслов в конкретных типах коммуникативно-речевых актов. Выделенные лексико-грамматические единицы входят в разработанные нами типовые модели решения конкретных коммуникативных задач, представляя собой основу вербальной тактики их реализации. Такое представление лексико-грамматического материала, отвечая требованию языковой системности, в то же время отражает реальное функционирование языковых единиц в коммуникативно-речевом акте, т.е. соответствует принципам организации языкового материала на функционально-коммуникативной основе.

Модели разрабатывались на основе анализа ответов тестируемых при прохождении субтеста «Говорение» (задание «Интервью», ТРКИ-2). Разработка моделей потребовала конкретизации содержания коммуникативных задач (интенций), заданных в субтесте «Говорение» и описываемых в «Государственном образовательном стандарте», т.е. выделения частных интенциональных смыслов.

При выделении частных интенциональных смыслов мы опирались на идею Д. И. Изаренкова<sup>3</sup>, который в методических целях разграничивал «общее содержание потребности» и «конкретное

содержание потребности», ставшей стимулом к порождению высказывания. Так, например, среди частных разновидностей общего интенционального смысла *предположение* в задании «интервью» наиболее часто встречаются два варианта: *предположение-прогноз* (прогнозирую то, как будут развиваться события в будущем) и *предположение-фантазия* (предполагаю, как я действовал бы при определённом условии). Общая интенция *оценочное суждение*, как правило, реализуется в двух частных разновидностях: *оценка — рациональное суждение* (каким образом я характеризую ситуацию/поведение людей: хорошо или плохо); *оценка — личное предпочтение* (что я больше люблю, что лучше).

Рассмотрим модель реализации частного интенционального смысла *предположение-прогноз*. Невербальная (содержательно-смысловая) тактика реализации этой интенции определяется главной коммуникативной задачей: на основе анализа ситуации в настоящем предположить (спрогнозировать), каким образом будут развиваться события в будущем. Главную коммуникативную задачу можно передать при помощи ключевой формулы, выражающей содержательно-смысловую основу коммуникативно — речевого акта данного типа: *что будет развиваться как*.

В ключевой формуле помимо содержательно-смысловых характеристик коммуникативной задачи определённого типа намечаются её речевые и языковые маркеры. Так, при речевой реализации указанной ключевой формулы необходимо использовать лексико-грамматические средства для реализации трёх содержательных компонентов: 1) обозначить субъект развития; 2) описать развитие с помощью адекватных лексических средств и представить его характер с помощью корректного образования видо-временных глагольных форм; 3) охарактеризовать направление развития (как будут развиваться события) с помощью качественных синтаксем.

Для выражения каждого из описанных компонентов можно использовать вариативные лексико-грамматические средства. Например, идея изменения, развития ситуации может быть выражена (в зависимости от характера проблемы, от предмета обсуждения)

с помощью разных лексико-грамматических моделей. Приведём некоторые из них: 1) *что будет развиваться как?* (*быстро/ динамично/ активно/медленно*); 2) *уровень чего? будет повышаться/понижаться*; 3) *решение проблем будет каким?* (*благоприятным/неблагоприятным*); 4) *перспективы чего? будут какие?* (*положительные/отрицательные*); 5) *состояние чего улучшится/ухудшится*.

Владение указанными лексико-грамматическими средствами необходимо для того, чтобы правильно осуществить выбор модели при реализации данной задачи. Анализ приведённых лексико-грамматических моделей позволяет выделить набор операций, которыми говорящий должен владеть при их оформлении и употреблении: образование глагольных форм простого и сложного будущего времени, образование форм от глаголов с –ся и их употребление, употребление наречий образа действия, образование и употребление темпоральных синтаксем.

Представим вышесказанное в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1.

Модель вербализации интенционального смысла *предположение-прогноз*

Частный интенциональный смысл	Предположение-прогноз
Ключевая формула	Что будет развиваться как
<b>Речевые образцы и лексико-грамматические модели</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- что будет развиваться как? (быстро / динамично / активно / медленно)</li> <li>- уровень чего? будет повышаться / понижаться</li> <li>- решение проблем будет каким? (благоприятным / неблагоприятным)</li> <li>- перспективы чего? будут какие? (положительные / отрицательные)</li> <li>- состояние чего улучшится/ухудшится</li> </ul>
<b>Операции и элементы языковой системы</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- образование глагольных форм простого и сложного будущего времени</li> <li>- образование форм от глаголов с –ся и их употребление</li> <li>- употребление наречий образа действия</li> </ul>



Как отмечают методисты, определённая грамматическая форма должна быть «маркирована» в сознании человека конкретной речевой функцией<sup>4</sup>. Это маркированность обуславливает успешность не только операции выбора лексико — грамматической модели, но и операции её грамматического оформления<sup>5</sup>.

Представляется, что разработанные по предложенному алгоритму модели реализации коммуникативных задач, содержащие разноуровневые лексико-грамматические единицы, необходимые для выражения конкретного коммуникативного намерения, могут использоваться в качестве средства управления организационно-методической деятельностью преподавателя: служить ориентиром при создании циклов уроков и учебных пособий по говорению, а также базой для разработки специальных схем, непосредственно управляющих речевой деятельностью учащихся.

#### Примечания

<sup>1</sup> ТРКИ-2 — тест второго сертификационного уровня общего владения русским языком как иностранным

<sup>2</sup> Термин из: *Формановская Н. И.* Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М., 2007.

<sup>3</sup> *Изаренков Д. И.* Обучение диалогической речи. М., 1986.

<sup>4</sup> *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1985. С. 118.

<sup>5</sup> Там же.

*Научное издание*

**XXXVII  
МЕЖДУНАРОДНАЯ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ:**

*Выпуск 20*

Русский язык как иностранный  
и методика его преподавания

11–15 марта 2008 года,  
Санкт-Петербург

Ответственный редактор  
*Н. А. Любимова*

Оригинал-макет  
*М. С. Шишков*

Лицензия ЛП № 000156 от 27.04.1999. Подписано в печать 25.12.2008.

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

Усл. печ. л. 18. Тираж 100 экз. Заказ № 988.

Факультет филологии и искусств

Санкт-Петербургского государственного университета.

199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 11.

Отпечатано в типографии Издательства СПбГУ  
199061, Санкт-Петербург, Средний пр. В. О., д. 41