САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИИ И ИСКУССТВ

XXXVIII МЕЖДУНАРОДНАЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

Выпуск 21

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ И МЕТОДИКА ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

16-20 марта 2009 г.

Санкт-Петербург
2009

XXXVIII МЕЖДУНАРОДНАЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

Выпуск 21

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ И МЕТОДИКА ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

16–20 марта 2009 года,
Санкт-Петербург

Санкт-Петербург
Факультет филологии и искусств
Санкт-Петербургского государственного университета
2009

ББК 81.2 Рус-9 Т67
Т67

Рецензенты
д-р филол. наук, проф. Е. И. Зиновьева (Санкт-Петербург),
д-р филол. наук, проф. С. С. Хромов (Москва).

Ответственный редактор
Н. А. Любимова

Т67 **XXXVIII Международная** филологическая конференция. Вып. 21: Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 16–20 марта 2009 г., Санкт-Петербург / Отв. ред. Н. А. Любимова. — СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. — 254 с.

ISBN 978-5-8465-0992-4

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

ББК 81.2 Рус-9

ISBN 978-5-8465-0992-4

© Коллектив авторов, 2009
© Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009

СОДЕРЖАНИЕ

Актуальные проблемы изучения языка и речи в аспекте РКИ

Белова Н. В. О коммуникативном подходе к словообразованию на уроках РКИ 9
Кузьменкова В. А. Функциональные транспозиции грамматических форм с позиций лингвопрагматики 14
Лазарева О. А. Концепция «элементарной единицы знания» Ю. Н. Караулова в практике преподавания русского языка как иностранного 22
Лыпкань Т. В. Общие и специфические нарушения французов и англичан при реализации русских гласных 26
Мордвина-Щодро О. А. Фрагмент синонимического ряда с доминантой «умный»: презентация в иностранной аудитории 34
Пинежанинова Н. П. Поэтическая коммуникация в аспекте РКИ: текстологические категории, интерпретация, перевод 38

Язык и культура: концептосфера русского языка

Вишнякова С. А., У Синьюй. Пословицы и поговорки на тему «Семья» в русской и китайской культурах 49

Макеева Н. С. Сопоставительный анализ ключевых репрезентантов концепта *богатство / riqueza* на основе специфики их внутренней формы 57
Самохвалова Л. Д. Неопалимая Купина как прецедентный феномен православной культуры 69
Стрельченя Ю. В. Специфика воплощения этических концептов в смысловой структуре текста (Концепт «предательство» в произведениях Ю. Трифонова) 77
Турунен Н. Языковые и культурологические лакуны при изучении темы «Человек, портрет, характер» в финской аудитории 90
Шишков М. С. О семантике неискренности в русской языковой картине мира 99

Текст. Речевое поведение. Жанры речи

Колесова Д. В. Интенция как базовая категория текстовой деятельности 107
Лю Лицзюнь. Речевой жанр разговора по душам в рассказах В. М. Шукшина 113
Проничева О. Ю. Стереотипы в политических текстах 118
Сердюкова Д. Б. Варианты речевого представления конфликтного события в биографическом нарративе 125
Шкурина Н. В. Роль метафоры в постмодернистском тексте (на примере рассказа В. Пелевина «Ника») 135
Щукина Д. А. Семантика поэтического образа у поэта-ученого... 144

Обучение русскому языку как иностранному: теория и практика

Бугаева Л. Д., Проничева М. Ф. Киноэпизод: варианты прочтения 151
Бузальская Е. В. Контроль сформированности творческих умений письменной речи 158

Дегтярёва И. Н., Шахматова М. А., Якименко Н. Е. Система работы по семантизации лексики в аудитории иностранцев-филологов как компонент профессиональной подготовки филолога-русиста 164
Дегтярёва И. Н., Шахматова М. А., Якименко Н. Е. Условия формирования профессиональной компетенции при прохождении педагогической практики 170
Иванова Т. А., Афанасьева Н. А., Румянцева М. В. Пропедевтический курс РКИ на факультете журналистики: цели и содержание 177
Лысакова И. П. Русский язык для мигрантов: РКИ или РКН? (к вопросу о содержании терминов) 181
Любимова Н. А. Некоторые теоретические вопросы обучения произношению на русском языке как иностранном 187
Московкин Л. В. Методическая терминология: некоторые тенденции развития 201
Нечунаева Н. А., Мерле Т., Трахтман Е. С. Обучение языку специальности: предметы, программы, учебные материалы по русскому языку для студентов Академии МВД Эстонии..... 206
Парецкая М. Э. Учебно-тренировочные тесты в аспекте лингвокультурологии 216
Романова Н. Ю. Подготовка иностранных учащихся к самостоятельному чтению литературы по специальности.... 225
Савченкова И. Н. Принципы отбора и подачи единиц молодежного сленга в учебном электронном словаре русского языка для иностранцев 231
Свидинская Н. Т. Роль учебного материала в повышении мотивации при изучении русского языка как иностранного... 240
Шакирова Г. Р. Лингводидактическое описание пособия «Письмо» 246

Актуальные проблемы изучения языка и речи в аспекте РКИ

Белова Наталья Викторовна
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

О КОММУНИКАТИВНОМ ПОДХОДЕ К СЛОВООБРАЗОВАНИЮ НА УРОКАХ РКИ

В настоящее время функционально-коммуникативное описание словообразовательной подсистемы современного русского языка получает все большее распространение в работах исследователей (Е. В. Клобуков, Л. В. Красильникова, Е. С. Кубрякова и др.). Однако в практике преподавания русского языка как иностранного по-прежнему преобладает структурный подход к описанию и представлению словообразовательных единиц. При этом место, которое отводится словообразованию при изучении русского языка, более чем скромное. На уроках учащиеся знакомятся с разрозненными словообразовательными моделями, значениями некоторых словообразовательных формантов, не получая целостного представления о словообразовательной подсистеме русского языка и её возможностях, о чем свидетельствуют типичные ошибки, допускаемые инофонами: *Этот словарь дала моя* ***одногруппника****; Мы заказали* ***стол*** (вместо *столик*) *в ресторане; На дереве сидела маленькая* ***птица*** (вместо *птичка*) и т. д.

В рамках структурного подхода производное слово изучается как лексическая единица, включенная в синонимические, антонимические, паронимические отношения, обладающая определенной сочетаемостью, однако целям преподавания русского языка как иностранного больше соответствует представление производного слова как компонента высказывания и текста. При этом производное слово находится в двусторонних взаимоотношениях с текстом; таким же образом должна осуществляться работа с изучаемыми де-

© Белова Н. В., 2009

риватами: от слова к тексту и от текста к слову, помогая тем самым сначала восприятию текста, а затем его порождению. Выбор и употребление производного слова зависят от ряда факторов, которые должны быть эксплицированы на уроке: это учет коммуникативной ситуации, интенций говорящего (ср.: *Молодой* ***писатель*** *выступил на конференции; И он называет себя* ***писателем? Писака*** *он!*).

В изучении иностранного языка одной из наиболее значимых проблем является проблема расширения словарного запаса, необходимого не только для осуществления непосредственной коммуникации с носителями изучаемого языка, но и для чтения различных неадаптированных текстов. Даже овладение лексическим минимумом в объёме Первого сертификационного уровня не снимает многих трудностей, которые стоят перед иностранными учащимися и связаны с пониманием русской речи (как устной, так и письменной). Как правило, каждое незнакомое слово, с которым сталкиваются инофоны, воспринимается как новое, вне связи с однокоренными словами и словами, имеющими такие же словообразовательные форманты (префиксы, суффиксы), а также вне опоры на контекст, поэтому при самостоятельной работе учащимся приходится прибегать к переводу и запоминанию. Например, слово *ежедневник* должно отсылать инофона к прилагательному *ежедневный* и существительным с суффиксом *-ик* типа *дневник, учебник* со значением объекта, а в предложениях: *О событиях рассказал* ***ежедневник*** *«Известия»; Он посмотрел свои записи в* ***ежедневнике***, — учащийся должен уметь выявлять контекстуальные значения производного слова: «ежедневное издание» и «записная книжка для ежедневных записей».

По мнению исследователей, в языках с развитыми словообразовательными системами, к которым принадлежит и русский язык, производная лексика составляет около 80% всего словарного состава языка. Соответственно, значительная часть новых слов может усваиваться путем установления словообразовательных и семантических связей с другими, уже знакомыми словами. На практике же при чтении текста по специальности, в котором встречаются

однокоренные слова (*параллельный, параллельно, распараллеливать, распараллеливание*), учащиеся понимают первые два слова (*параллельный, параллельно*), а значение двух других пытаются выяснить по словарю. Умение членить производное слово на значимые составляющие — морфемы, среди которых выделять корневую (как носителя основного значения) и аффиксальные (как носителей уточняющего, конкретизирующего значения) морфемы, сопоставлять выделенные компоненты с уже известными, устанавливать значение незнакомого слова, опираясь, с одной стороны, на значения его компонентов, и, с другой стороны, отталкиваясь от контекста высказывания — вот навыки, формирование которых возможно при коммуникативном подходе к словообразованию.

Поскольку текст является основной коммуникативной единицей обучения в практике преподавания РКИ, то раскрытие возможностей производного слова происходит в тексте. На продвинутом этапе изучения русского языка это, как правило, учебно-профессиональный текст, при работе с которым на первое место выступает развитие у учащихся навыков конспектирования, реферирования, а также продуцирования собственного текста, который создается на основе прочитанной литературы и/или результатах проведенного эксперимента. Функционируя в специальном тексте, особую роль производное слово (синтаксический дериват) играет как при компрессии текста (ср.: *Суперкомпьютеры используются, чтобы обрабатывать большие объемы данных — Суперкомпьютеры используются для* ***обработки*** *больших объемов данных),* так и при его развертывании, способствуя движению темы и создавая вариативные средства выражения единого плана содержания (ср.: *Оперативно решать проблему — оперативное решение проблемы / оперативность решения проблемы*).

При функционально-коммуникативном подходе словообразовательная подсистема не может рассматриваться изолированно, вне связи с другими подсистемами, поэтому изучение той или иной функционально-семантической категории должно включать в себя весь спектр языковых средств её выражения, в том числе словоо-

бразовательных. Так, например, при изучении темы «Выражение сравнения» наряду с лексическими, морфологическими, синтаксическими средствами выражения данной категории следует рассматривать не только способы и средства образования сравнительной и превосходной степени имени прилагательного и наречия, но и особенности употребления производных слов типа *древовидный, шарообразный, вирусоподобный*, имеющих в своем значении компонент сравнения, а также стилистически маркированных слов типа *побольше, наисовременнейший, преогромный* и др.

Ещё одной составляющей коммуникативного подхода к словообразованию на уроках РКИ является учет коммуникативной ситуации, определяющей выбор и особенности функционирования производного слова (*Налейте* ***чайку погорячее!*** — выражение в неофициальной ситуации просьбы, которая сочетается с выражением ожидания, желания; *Я сейчас возьму свою* ***сумочку*** *и вернусь!* — принадлежность речи лицу женского полу; *Мой скорее* ***ручки!*** — адресованность речи ребёнку и т. д.). Стилистические, экспрессивные возможности словообразования наиболее ярко представлены разнообразными модификационными аффиксами (в частности, глагольными приставками, суффиксами субъективной оценки), привносящими в значение производного слова новые смысловые и оценочные компоненты. Использование в речи модификационных дериватов напрямую связано с вопросами русского речевого этикета (неофициальное обращение к младшим, друзьям: *Мариночка, Славик*; неодобрительное: *Зачет принимал один* ***аспирантик***) и речевого поведения (ср. извиняющееся и успокаивающее: *У нас возникла небольшая* ***проблемка***: *вам придется* ***полчасика*** *подождать*). Особую роль выразительные возможности словообразования играют в языке рекламы и средств массовой информации (ср. актуализацию словообразовательной структуры дериватов: *выжимание человечества, вкладоискатели*). Привлечение на уроках материалов публицистики, художественной литературы способствует развитию навыков восприятия живой русской речи, лингвистической догадки, умений прогнозировать значение производного слова, опираясь на значение его компонентов и высказывание в целом.

Коммуникативный подход к словообразованию, по словам М. В. Всеволодовой, является «практическим руководством в процессе активной речевой деятельности», поэтому он не отменяет результатов, полученных исследователями в рамках системно-структурной научной парадигмы, но позволяет представить, как функционирует производное слово в высказывании и тексте, дополняя и углубляя тем самым целостное описание языка в прикладных целях.

Кузьменкова Валентина Алексеевна
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАНСПОЗИЦИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ С ПОЗИЦИЙ ЛИНГВОПРАГМАТИКИ

Как известно, прагматический подход к преподаванию русского языка как неродного предполагает тесную взаимосвязь между интенциями говорящего (адресанта) и позицией слушающего (адресата). Результативность коммуникации оценивается степенью реализации коммуникативного намерения говорящего.

В реальном дискурсе значения языковых средств во многих случаях не могут быть объяснены с позиций формальной грамматики. Преподаватели русского языка как неродного нередко становятся свидетелями коммуникативной беспомощности иностранцев, достаточно хорошо изучивших формальную грамматику, но не способных к адекватному речевому поведению в той или иной конкретной ситуации.

При таком (формальном) подходе имеют место довольно многочисленные случаи так называемого рассогласования между значениями грамматических форм, закреплёнными за ними в традиционной грамматике, и значениями этих форм, возникающими при их функционировании в живой речи.

Для осуществления успешной коммуникации иностранцам необходимо не только знание правил грамматики неродного языка, но и распознавание тех значений грамматических форм, которые возникают в реальном дискурсе. Процесс возникновения новых значений, обусловленных условиями контекста и не совпадающих с категориальными значениями данных грамматических форм, зафиксированными в традиционной грамматике, мы называем функциональными транспозициями.

© Кузьменкова В. А., 2009

Так, например, значение грамматической категории «императив» при определенных условиях может трансформироваться и приобретать значение «условия»: «*Будь я умнее, я бы уже давно работал в другой фирме*» = «*Если бы я был умнее, я бы уже давно работал в другой фирме*», а предложения, содержащие формальное отрицание, не имеют отрицательных значений: «*Не успели мы закрыть окно, как начался дождь*» = «*Как только мы закрыли окно, начался дождь*». Форма прошедшего времени может «присваивать» себе значение категории императива, как, например, в случае категоричного приглашения к действию (часто при обращении к детям): «*Вымыли руки! Сели за стол!*» = «*Вымойте руки! Садитесь за стол!*».

Неумение распознавать подобные значения грамматических форм приводит к коммуникативным неудачам, к нарушению контакта между коммуникантами.

С проблемами транспозиций тесно связана проблема имплицитных смыслов в высказывании, к которой в последнее время обращаются всё больше исследователей и без решения которой невозможно овладением неродным языком[1].

Отдельные аспекты названной проблемы, безусловно, рассматривались в лингвистической литературе. Так, имеются работы, описывающие неимперативные значения императива[2], невопросительные значения вопросительных по форме предложений, неотрицательные значения предложений с отрицанием, предложения с «немодальной модальностью»[3], предложения с гиперболическим множественным числом (использование множественного числа на месте единственного). Богатый материал, накопленный в области лингвистической прагматики, даёт возможность осмыслить и обобщить многие факты, не находящие объяснения с позиций формальной грамматики, и включить их в грамматику русского языка для иностранцев.

Данная проблема уже не раз обсуждалась в лингвистической литературе, однако описания подобных явлений по-прежнему но-

сят фрагментарный характер, не представлены (за редким исключением) в виде системы и не снабжены необходимым для иностранных учащихся комментарием.

В этом направлении интересно отметить работу М. В. Всеволодовой и Ким Тэ Чжина[4], в которой представлена система прямых и переносных употреблений форм настоящего времени русского глагола с перечислением наиболее типичных для каждого случая контекстуальных маркёров. На наш взгляд, в работе предложена модель описания подобных явлений. Такие описания должны лежать в основе функциональной грамматики для иностранцев.

Рамки данной работы позволяют нам лишь обозначить некоторые случаи функциональных транспозиций (переносного употребления) грамматических форм и ограничиться рассмотрением одного из таких случаев — транспозиционных значений диминутива.

Согласно традиционной грамматике, к основным значениям диминутива относятся «уменьшительное», «ласкательное», «уменьшительно-ласкательное» или «уменьшительно-уничижительное»[5]. Между тем в реальной коммуникации выявляется еще целый спектр модальных значений, выраженных имплицитно. Довольно часто подобные значения остаются «за кадром», попадают в неясную зону, вызывают недоумение у тех, для кого русский язык не является родным. Многочисленные примеры доказывают, что эта форма социально значима и должна быть обязательно понята для осуществления адекватной коммуникации.

Условно разделим анализируемые субъективно-оценочные значения на две группы: I группу обозначим как «позитивные» (со знаком «+»); II группу — как негативные (со знаком «–»). Рассмотрим значения диминутивов из первой группы:

– использование форм диминутива служит для создания атмосферы повышенной доброжелательности, придаёт высказыванию окраску подчёркнутой вежливости: «*Присядьте на* ***стульчик****! Подождите одну* ***минуточку****!*» *(РР).* Следующий пример демонстрирует не только подчёркнуто вежливое, но в определённой степени подобострастное отношения к адресату: «*Ах,* ***подковочку****, — заговорила она, — сию минуту! Так это ваша* ***подковочка****? А я смотрю, лежит в* ***салфеточке****…» (М. Булгаков);*

– диминутив употребляется для выражения позитивного отношения к чему-либо. Так, весьма популярный (вероятно, благодаря сравнительно низким ценам) магазин носит название «***Пятёрочка***»;

– диминутив является широко распространённой формой вежливости в административно-правовой сфере. Именно в этой сфере диминутив часто вытесняет все другие формы выражения вежливости: «*Пройдите в* ***коридорчик****!* — обращается таможенник к пассажирам международного поезда. — *Предъявите документики!*»; «*А у вас* ***документики****…я извиняюсь….* ***Документик*** *предъявите! И ваш* ***документик*** *также», — продолжал Коровьев» (М. Булгаков);*

– диминутив широко распространён при обращении к детям, когда позитивное отношение к детям распространяется и на все предметы, их окружающие: «*Надень* ***курточку****! Нет, другую,* ***голубенькую****. Иди* ***осторожненько****!*».

Рассмотрим примеры значений диминутива со знаком «минус». С помощью диминутива передаётся:

– негативная оценка профессиональных или каких–либо других (например, моральных) качеств личности: «***Адвокатишка*** *был дрянной» (Л. Толстой); «Типичный* ***кулачок*** *по своей психологии» (М. Булгаков);*

— Дрянь, ***аристократишко****, — равнодушно заметил Базаров, который встречался с ним* (с помещиком) *в Петербурге.*

— Позвольте вас спросить, — начал Павел Петрович и губы его задрожали,– по вашим понятиям, слово «дрянь» и «аристократ» одно и то же означают?

*— Я сказал «****аристократишко****», — проговорил Базаров, отхлёбывя глоток чаю.*

— Точно так-с, но я полагаю, что Вы такого же мнения об аристократах, как и об ***аристократишках****;*

— негативная оценка какого-либо объекта, явления или события: «*Рефератик у вас слабенький!*»;

– с помощью диминутива передаются самые разнообразные эмоции говорящего: удивление, изумление, смущение, неуверенность, растерянность, испуг: «*Да ведь* ***дамочка-то*** *голая!*»; «*Ай-да* ***квартирка!***» *(М. Булгаков);* «*Вот это* ***шубка!***» *(РР);* «*Бухгалтер почувствовал, что ноги его задрожали, и сел на* ***краешек*** *стула, но не забыл поднять портфель*»;

— Что вам ещё? — спросила его проклятая Гелла.

— Я ***шляпочку*** *забыл, — шепнул буфетчик, тыча себя в лысину (М. Булгаков);*

– диминутив употребляется в художественных произведениях как определённый стилистический приём, часто для создания экспрессии или контраста. Так, М. Булгаков использует диминутив, чтобы подчеркнуть несоответствие одежды и внешности одного из своих героев: «*И тут знойный воздух сгустился перед ним, и соткался из этого воздуха прозрачный гражданин престранного вида. На маленькой* ***головке*** *жокейский* ***картузик****, клетчатый кургузый воздушный же* ***пиджачок****…. Гражданин ростом в сажень, но в плечах узок, худ неимоверно, и физиономия, прошу заметить, глумливая*». Автор с помощью контраста *(гражданин «ростом в сажень»,* но *«картузик», «пиджачок»)* создаёт необычный портрет «*гражданина престранного вида*»;

– диминутивы часто используются, чтобы передать иронию или даже издёвку. Так, один из героев М. Булгакова выясняет у участника сеанса магии, где спрятаны его деньги:

— Где же спрятаны?

— У тётки моей, Гороховниковой, на Пречистенке.

— А! Это…постойте…это у Клавдии Ильиничны, что ли?

— Да.

— Ах, да, да, да, да! ***Маленький особнячок?*** *Напротив ещё* ***палисадничек?*** *Как же, знаю, знаю! (М. Булгаков);*

– диминутивы используются с целью представить неодушевлённый предмет как одушевлённый, например, «***кленёночек***» в стихах С. Есенина;

– широко распространён диминутив при употреблении существительных и прилагательных, объединённых в лексико-

семантической группе «еда»: «*Чем буду потчевать?* ***Балычок*** *имею особенный…. У архитекторского съезда оторвал*»; «*Позвольте! — смело заговорил автор популярных скетчей Загривов. — Я и сам бы сейчас с удовольствием на* ***балкончике чайку*** *попил*»; «*Кое-кто уже вернулся к своему* ***столику*** *и — сперва украдкой, а потом и в открытую — выпил* ***водочки*** *и закусил» (М. Булгаков).*

Особо подчеркнём, что диминутив может употребляться при выражении определённых речевых интенций, например, при выражении просьбы, сопрягаясь при этом с определённой интонацией (ИК-3): «***Билетик*** *передайте*!»; «*Рюхин попросил: Арчибальд Арчибальдович,* ***водочки*** *бы мне!» (М. Булгаков).* В последнем примере мы наблюдаем сопряжение значений форм диминутива и категории оптативности (желательности), которая выражена здесь при помощи сослагательной частицы «бы» и формы родительного падежа «*водочки*».

Приведённые выше примеры свидетельствуют об использовании диминутивов в области разговорной речи, в художественной литературе, в публицистике. Важно отметить, что роль диминутива в естественнонаучной и профессиональной речи в подавляющем большинстве совершенно иная: эта форма используются в качестве терминов: ***шляпка*** (гвоздя), ***спинка*** (стула), ***кулачок*** (деталь механизма) и т. п.

Как утверждается в традиционной грамматике, уменьшительно-ласкательные суффиксы склонны присоединяться к именам конкретным: *стол — столик, дом — домик, книга — книжечка*. Однако существует также диминутивы, образованные от абстрактных существительных: *шумок, смешок, говорок: «Здесь незнакомец рассмеялся странным* ***смешком****» (М. Булгаков).* Диминутивы с транспозиционными значениями представлены: а) существительными (ед. и мн. число): «*Давайте не будем рыдать,* ***гражданочка!***»; «*И тут закопошились в мозгу у Стёпы какие-то неприятнейшие* ***мыслишки*** *о статье, которую, как нарочно, недавно он всучил Михаилу Александровичу для напечатания в журнале»;* б) прилагательными (ед. и мн. число): «*Этот, казалось,* ***простенький*** *вопрос почему-то расстроил сидящего, так что он даже изменился в лице*»;

в) наречными формами: «*Двое молодых людей снялись с мест и* ***прямёхонько*** *направились в буфет» (М. Булгаков).*

«Грамматика говорящего»[6] существенно отличается от грамматики формальной, описывающей систему языка. При изучении диминутива иностранным учащимся необходимы сведения об ограничениях или запретах на образование данной формы. Так, от прилагательных *слабый, маленький, плохой, бледный* можно образовать диминутив со значением «некое качество, проявляющееся в малой степени»: *слабоватый, маловатый, плоховатый, бледноватый.* Однако от прилагательных *сильный*, *хороший* образование формы с данным суффиксом невозможно. Существительные, находящиеся в одной лексико-семантической группе (ЛСГ), ведут себя по-разному при образовании форм диминутива. При наличии широко распространенного диминутива *солнышко* (ЛСГ «*небесные тела)* существует запрет на образование диминутива от слова *луна*; при наличии диминутива *минутка* (ЛСГ «*отрезки времени*») существует запрет на образование диминутива *секундка;* образуются диминутивы *неделька, месячишко*, *годик* (или диалектное — *годок),* однако от слова *век* диминутив не образуется.

В заключение приведём ещё два примера. *Пример 1.* В одном из ателье на вопрос, готов ли заказ, был получен «вежливый» ответ: «*Зайдите в* ***понедельничек***!» Эту реплику, содержащую форму диминутив от названия дня недели, следовало понимать как форму вежливости, своеобразного извинения в связи с невыполненным заказом. Можно предположить, что иностранец, услышав данную модель, возьмёт её в качестве образца для образования форм диминутива от названий других дней недели, между тем как эта форма нерегулярна. *Пример 2.* Как известно, электронная почта (E-mail) пользуется сегодня невероятно большой популярностью в мире, в том числе и в России. Название быстро прижилось на русской почве и получило несколько оригинальных «имён», в том числе «*Емеля*» и «*Емелька*», а также «*мыло*» и (что самое интересное!) «*мыльце*».

В свете исследований, связанных с «гендерной» тематикой, сделаем следующее замечание. Существует мнение, что употребление диминутивов в большей степени характеризуют женскую речь, нежели мужскую. Однако многочисленные примеры, отмеченные нами в речи мужских персонажей романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита», свидетельствуют о том, что в мужской речи также широко представлены диминутивы. Как правило, автор использует диминутивы с целью создания иронии, насмешки и даже издёвки.

Всё сказанное выше даёт основание утверждать, что обсуждаемая форма востребована в современном русском языке и социально значима.

Таким образом, мы показали лишь часть проблемы, связанной с изучением транспозиций грамматических форм. Системное описание подобных явлений должно занять своё место в грамматике русского языка для иностранных учащихся.

Примечания

1 *Кузьменкова В. А.* Какую грамматику не понимают иностранцы? (Прагматический подход к языковым явлениям) // Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen. Wien, 1999, № 77; *Милославский И. Г.* Активная речевая деятельность — дырчатость языка — языковая картина мира // Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. СПб., 2003.

2 *Храковский В. С., Володин А. П.* Семантика и типология императива. Русский императив. Л., 1986; *Филатова Е. А.* Побуждение и императив. Способы выражения побуждения по-русски. М., 2002.

3 *Виноградова Е. Н.* Конструкции с кратким прилагательным *должен*: имплицитные смыслы // Язык. Культура. Человек. М., 2008.

4 *Всеволодова М. В., Ким Тэ Чжин.* Система значений и употреблений форм настоящего времени русского глагола (в зеркале корейского языка). Фрагмент функционально–коммуникативной прикладной грамматики. М., 2008.

5 Русская грамматика / Под ред. Н. Ю. Шведовой и В. В. Лопатина. М., 1990.

6 *Норман Б. Ю.* Грамматика говорящего. СПб., 1994.

Лазарева Ольга Андреевна
Санкт-Петербургский государственный университет

КОНЦЕПЦИЯ «ЭЛЕМЕНТАРНОЙ ЕДИНИЦЫ ЗНАНИЯ» Ю. Н. КАРАУЛОВА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

«Элементарной единицей знания» Ю.Н.Караулов называет единицу смысла когнитивного уровня языка, полученную из соединения на ассоциативной основе стимула и реакции (S + R; где S — стимул, R — реакция)[1]. Графически элементарная единица знания (или когнема, «фигура знания» в авторской концепции) представлена пентаграммой с пятью составляющими (рис. 1): 1. Смысл; 2. Способ; 3. Знак; 4. Область; 5. Функция.

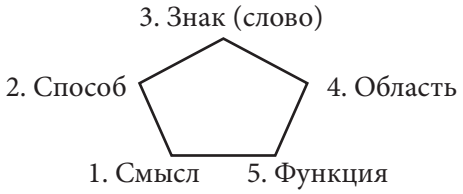

Рис. 1. Составляющие элементарной единицы знания.

Проведенный Ю.Н.Карауловым эксперимент учитывает более 7 тысяч записей, а совокупность фигур представляет собой содержание языкового сознания усредненного носителя языка — культуры (Примеры Ю. Н. Караулова: 1. Специалист по приготовлению пищи. 2. Дефиниция. 3. Повар. 4. Быт. 5. Рецепт; 1. Что есть на дне каждого сердца, как считал Козьма Прутков? 2. Прецедентный текст. 3. Осадок. 4. Чувства. 5. Ретушь).

Почему представляется интересным рассмотреть данную элементарную единицу знания в лингвометодическом плане/аспекте?

© Лазарева О. А., 2009

Во-первых, Ю. Н. Караулов учитывает оба режима порождения смысла от слова-стимула к слову-реакции S→R и от слова-реакции к слову-стимулу R→S. Это важно отметить, так как лексика любого языка представлена в виде активного слоя (слова повседневного употребления) и пассивного слоя (слова, значения которых понимаем, но которые часто не используем). «Соотношение между означающим и означаемым, между звуковой оболочкой и понятием у слов активного слоя можно символически записать так: З↔П, что означает, что существует действенная двусторонняя связь от звучания к понятию и от понятия к звучанию. <…> (у слов пассивного слоя) <…> соотношение между звуковой формой и понятием записывается так: З→П, что свидетельствует о существовании действенной связи только в одном направлении — от звуковой формы к понятию. Обратная же связь очень сильно ослаблена или вообще порвана. <…> Наименование является намного более затруднительным (по сравнению с пониманием) и в гораздо большей степени подвержено ошибкам»[2].

Во-вторых, как известно, *язык* тесно связан с *мышлением*, отражающим процесс *познания* человеком действительности и формирующим *знание* человека, которое закрепляется в *словах*. «Поскольку наше знание о мире непрерывно развивается, постольку постоянно совершенствуется и лексический организм языка. Новые слова не просто механически добавляются к уже существующим, а помещаются в ранее сложившуюся в нашем сознании систему»[3].

Такое видение структуры знания Ю. Н. Карауловым восходит к семантическому «треугольнику», «треугольнику соотнесённости» Ч. К. Огдена и А. А. Ричардса[4], «трапеции»[5], продолжая традиции поиска репрезентации смысла и поднимаясь на когнитивный уровень.

Рассмотрим каждый узел пентаграммы относительно методики преподавания языка.

Функция (знание-рецепт/знание-ретушь в концепции Ю. Н. Караулова) позволяет уточнить лексический минимум на всех уровнях общего владения русским языком как иностранным. Знание-рецепт как обязательное знание среднего носителя русского

языка составляет 65% от общего количества единиц знания в языковом сознании личности, и знание-ретушь 35% соответственно, что восходит к пропорции «золотое сечение». Таким образом, принимая во внимание это положение Ю. Н. Караулова, развивая его, можно поэтапно минимизируя лексику, прийти к определенному лексическому минимуму иностранца, учитывающего не только знание определенных лексических единиц, но и «лингвокультурных» вкраплений, начиная с элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным.

Область (и связанное с ней, входящее в нее количество когнем) уточняют номинации, количество и наполнение тематических групп, которые должны быть включены в учебный процесс (к настоящему времени выявлено более 120 референтных областей — первичных концептов). Одновременный учет предметных областей, их тематическая соотнесенность и количественное соотношение когнем — вот первичные единицы формируемой у иностранца концептуально-языковой картины мира. Обоснованными и конкретными предстают тогда лингвокультурологические изыскания и идеографические принципы описания лексики русского языка. Когнитивный подход к идеографическому описанию лексики позволяет представить языковую репрезентацию различных типов лингвокультурных единиц языка.

Знак («имя когнемы») тесно связан с **Функцией** и **Областью** и может быть представлен в виде словника, составленного по алфавитному/понятийному принципу, с учетом парадигматических отношений, по лексико-семантическим, тематическим группам, семантическим полям. Это может быть учебный словарь, тематический/идеографический словарь, учитывающий определенный лексический минимум, с пристальным вниманием к уже перечисленным пунктам. Подобная классификация языкового материала покажет модель формирования лексической системы языка в сознании инофона, что позволит ему **со**поставлять и **противо**поставлять различные лексемы, прогнозировать возможные синтаксические и семантические изменения.

Способ позволяет пересмотреть перечень/список/количество возможных способов семантизации (до 40 у Ю. Н. Караулова и не более 10 в общепризнанной методике преподавания). Например, дескрипция, символ, суждение, фрейм, прецедентный текст, метафора, импликация и т. д.

И, наконец, **Смысл** представлен одним словом, фразой или текстом и позволяет ввести на высших уровнях владения языком понятие гипертекста — ментальной карты смыслов — для получения необходимой информации, используя интертекстовые связи.

Таким образом, знакомство преподавателя русского языка как иностранного с «элементарной единицей знания» в концепции Ю. Н. Караулова, и дальнейшая методическая интерпретация данного понятия помогут усовершенствовать процесс обучения.

Примечания

1 *Караулов Ю. Н.* Элементарная единица знания в многомерной структуре языкового сознания // Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет: Сб. науч. трудов / Науч. ред. Л. Шипелевич. Варшава, 2006. С. 49–59.

2 *Морковкин В. В.* Идеографические словари. М., 1970.

3 Там же.

4 *Ogden C. K., Richards I. A..* The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism. New-York, 1927.

5 *Новиков Л. А.* Семантика русского языка. М., 1982.

Лыпкань Татьяна Витальевна
Санкт-Петербургский государственный университет

ОБЩИЕ И СПЕЦИФИЧЕСКИЕ НАРУШЕНИЯ ФРАНЦУЗОВ И АНГЛИЧАН ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ РУССКИХ ГЛАСНЫХ

Фонетическое оформление речи на русском языке вызывает значительные трудности у французов и англичан, в частности, при реализации гласных.

Как известно, русский, французский и английский языки являются отдаленно родственными. Тем не менее, данные языки типологически различны. Таким образом, между фонетическими (у́же вокалическими) системами русского, французского и английского языков существует больше специфического, чем универсального, больше отличий, чем сходств, что приводит к ошибкам в речевой деятельности индивида на неродном языке, которые затрудняют его использование в качестве средства общения. Как показывает практика обучения французов и англичан, нарушения, появившиеся на начальном этапе, являются, как правило, устойчивыми и сохраняются в речи данного контингента учащихся и на дальнейших этапах обучения русскому языку, поэтому их можно назвать типичными ошибками.

В 2009 году было проведено экспериментально-фонетическое исследование[1], цель которого состояла в выявлении фонетических нарушений, допускаемых французами и англичанами при реализации гласных при чтении русских слов.

Как показали результаты эксперимента[2], все нарушения, допускаемые французскими и английскими учащимися, можно разделить на две основные группы:

1. Общие нарушения, свойственные и французам, и англичанам.

© Лыпкань Т. В., 2009

2. Специфические нарушения, которые свойственны только французам или только англичанам.

Обе группы ошибок делятся на ряд подгрупп. 1. Общие нарушения: а) плюс-сегментация, б) фонетические в) фонемные нарушения г) самые трудные гласные для реализации д) самые трудные позиции в слове 2. Специфические нарушения: а) французов б) англичан.

Необходимо отметить, что причины первой группы нарушений могут быть разными, но все они были свойственны обеим группам испытуемых. Вторая группа нарушений была связана в основном со спецификой фонетической системы родного языка учащихся, поэтому эта группа ошибок свойственна только французам или только англичанам.

1. Общие нарушения.

А. Самим частотным видом нарушений являлась *плюс-сегментация* (49%) (рис. 1). В большинстве случаев дифтонгоидность русских гласных после мягких согласных или между мягкими согласными вызывала вставку дополнительного сегмента между мягким согласным и гласным, т. е. на месте гласного между мягкими согласными было сочетание «мягкий согласный + [i] или [j] + гласный». Например, вместо ***мясо — м[^{i}а]со*** имела место реализация ***м[ia]со.*** Такая ошибка обусловлена дифтонгоидностью русских гласных после мягких согласных и между ними.

Б. После плюс-сегментации самым ярким видом ошибок явились *фонетические нарушения*, т. е. нарушение интегральных признаков фонем, их позиционного или комбинаторного варьирования (43,3%) (рис. 1). Дифтонгоидность русских гласных в соседстве с мягкими согласными и отсутствие мягких согласных в родном языке учащихся вызвали большинство таких ошибок. Например, в слове ***дать — д[а^{i}]ть*** имела место реализация ***д[а]т***, т.е. в этом случае был произнесен гласный родного языка учащихся и отсутствовала мягкость согласного.

В. *Фонемные нарушения*, т. е. нарушение дифференциальных признаков фонемы, явились менее частотными (32,1%). В основном данный тип нарушений наблюдался при воспроизведении /ы/. На-

пример, вместо ***сын*** было ***с/i/н***. Кроме того, данные ошибки были отмечены при реализации русских безударных гласных, когда графический облик буквы при чтении не соответствовал ее произношению. Например, вместо ***носить — н[а]сить*** имела место реализация ***н[о]сить.*** Такие ошибки объясняются недостаточным владением правилами чтения русского языка и недостаточной сформированностью звуко-буквенных соответствий в русской речи учащихся.

В речи французов все указанные виды нарушений явились несколько более частотными, чем в речи англичан: плюс-сегментация (36,6% и 29,4% соответственно), фонетические нарушения (46,4% и 40,6% соответственно) и фонемные нарушения (52,5% и 45,6% соответственно). Это обусловлено большим сходством в составе фонем и их количестве между вокализмом английского и русского языков. Эти ошибки свидетельствуют о недостаточной сформированности артикуляционной базы учащихся.

Г. Нарушения наблюдались при реализации всех гласных. Тем не менее, самые яркие нарушения — это нарушения фонем /о/, /е/ (в безударной позиции 100%) (табл. 1, 2). Например, слова ***очень — [ᵘо]чень*** и ***этаж — [ᵛе]таж*** были реализованы как соответственно ***[о]чень*** и ***[е]таж.*** В данных случаях наблюдалось отсутствие дифтонгоидности у гласных. Отсутствие во французском и английском языках фонемы заднего ряда верхнего подъема неогубленной /ы/ явилось причиной высокой частоты нарушений при реализации /ы/ французами и англичанами (81,2% и 52,8% соответственно) (табл. 1, 2). Например, вместо ***сыр — с[ы]р*** имела место реализация

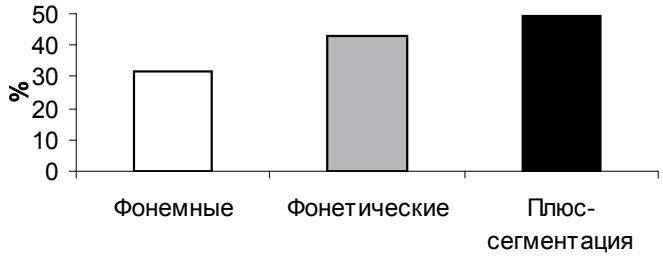

Рис. 1. Средний процент нарушений основных характеристик русских гласных французами и англичанами.

с[i]р. Характерная замена /ы/ гласным [i] переднего ряда верхнего подъема неогубленным вызвана влиянием родного языка учащихся, т.е. они искали акустически сходный гласный в родном языке. Данные нарушения также были вызваны недостаточной твердостью русских согласных в речи иностранных учащихся.

Д. Почти все позиции вызвали затруднения, но больше всего позиция с'гс', т. е. позиция между мягкими согласными не в начале слова, представила трудность для французов и англо-говорящих учащихся (79,2% и 76,8% соответственно) (табл. 3, 4). Это обусловлено отсутствием мягкости в родном языке учащихся, а также дифтонгоидностью русских гласных в данной позиции. Яркое проявление комбинаторного варьирования русских гласных в данной позиции вызвало различные нарушения. Позиция сгс, т. е. позиция между твердыми согласными не в начале слова, вызвала самую низкую частоту нарушений у французов и англичан (53,6% и 52,7% соответственно) (табл. 3, 4). В данной позиции варьирование русских гласных проявляется менее ярко.

2. Специфические нарушения

А. *Специфические нарушения французов.*

1. На месте русских аллофонов [α] и [αⁱ] в различных позициях в слове французы произносили гласный родного языка нижнего подъема переднего ряда [а] (в среднем 48%), отличающийся от русского гласного напряженностью, рядом и (в случае воспроизведения [αⁱ]) однородностью. Например, в слове ***дать — д[аⁱ]ть*** имела место реализация ***д[а]т.***

2. На месте русских аллофона [ʸu] и [ʸuⁱ] французы произносили французский гласный переднего ряда верхнего подъема огубленный [y] (в среднем 62,5%), отличающийся от русских аллофонов своей однородностью и рядом. Например, вместо ***людей — л[ʸuⁱ]дей*** имело место произнесение ***л[у]дей.***

3. На месте русского аллофона [ᵘоⁱ] перед мягким согласным был реализован французский гласный [ɔ] (в среднем (43,7%), который отличается от русского аллофона открытостью, напряженностью и однородностью. Например, вместо ***н[ᵘоⁱ]ги*** было ***н[ɔ]ги.***

Таблица 1.
Ненормативная реализация русских гласных французами при чтении

Произношение	Буквы	Число ненормативных реализаций (%)
/α/ под ударением	а, я	59,4
/α/ в безударной позиции	а, о, я	34,4
/е/ под ударением	е	50
/е/ в безударной позиции	э	100
/о/ под ударением	о, ё	100
/i/ под ударением	и	17,5
/i/ в безударной позиции	и, я, е, а	59,2
/u/ под ударением	у , ю	34,4
/u/ в безударной позиции	у , ю	23,4
/ы/ под ударением	ы, и	81,9
/ы/ в безударной позиции	ы, и, е	54,2
В среднем		**55,9**

Таблица 2.
Ненормативная реализация русских гласных англичанами при чтении

Произношение	Буквы	Число ненормативных реализаций (%)
/α/ под ударением	а, я	75,5
/α/ в безударной позиции	а, о, я	41,7
/е/ под ударением	е	45,3
/е/ в безударной позиции	э	100
/о/ под ударением	о, ё	100
/i/ под ударением	и	20
/i/ в безударной позиции	и, я, е, а	56,7
/u/ под ударением	у , ю	40
/u/ в безударной позиции	у , ю	32,8
/ы/ под ударением	ы, и	52,8
/ы/ в безударной позиции	ы, и, е	56,2
В среднем		**56,5**

Таблица 3.
Средний процент нарушений французами русских гласных по отношению к позиции в слове и фонетическому окружению

Позиции в слове и фонетическое окружение	Средний процент нарушений (%)
1а) сгс неначало слова	53,6
1б) гс начало слова	60
1в) сг конец слова	57,6
2а) сгс’ неначало слова	62,5
2б) гс’ начало слова	60
3а) с’гс неначало слова	61,1
3б) с ‘г конец слова	59,4
4а) с’гс’ неначало слова	79,2

Таблица 4.
Средний процент нарушений англичанами русских гласных по отношению к позиции в слове и фонетическому окружению

Позиции в слове и фонетическое окружение	Средний процент нарушений (%)
1а) сгс неначало слова	52,7
1б) гс начало слова	61,3
1в) сг конец слова	50
2а) сгс’ неначало слова	66,7
2б) гс’ начало слова	55,3
3а) с’гс неначало слова	73,3
3б) с’г конец слова	64,1
4а) с’гс’ неначало слова	76,8

4. На месте русских аллофонов [е] между твердыми согласными в конце слова и [ʸе] в безударной позиции в начале слова имела место реализация закрытого [ę] (в среднем 66,7%). В данном случае французы произносили гласный родного языка [е] средне-верхнего подъема переднего ряда. Этот гласный отличается от русских аллофонов своей закрытостью, напряженностью и (в случае воспроизведения [ʸе]) однородностью. Например, вместо ***этаж — [ʸе]таж*** было ***[е]таж.***

5. Ненормативных реализаций русского /ы/ под ударением были значительно больше у французов, чем у англичан (81,9% и 52,8% соответственно) (табл. 3, 4). Это обусловлено трудностью для французов произношения твердых согласных и следующего за ними гласного /ы/. Напомним, что для французского языка характерны полумягкие согласные, и также отсутствие фонемы /ы/.

Данные нарушения объясняются влиянием родного языка учащихся. Замена русских комбинаторных аллофонов гласными французского языка, имеющими относительное сходство с русскими аллофонами, привела к разным фонетическим нарушениям.

Б. *Специфические нарушения англичан.*

1. На месте русского [ɑ] в начале слова англичане произносили гласный родного языка [ɑ:], который является долгим и более отодвинутым назад. В различных позициях русский [ɑ] был реализован как [ɑ:] отодвинутый назад (в среднем 49%), положение которого аналогично основному аллофону английского гласного нижнего подъема заднего ряда неогубленного. Например, вместо ***адрес — [а]дрес*** имела место реализация ***[а:]дрес.*** Ненормативные реализации /ɑ/ под ударением были значительно больше у англичан, чем у французов (75,5% и 59,4% соответственно) (табл. 3, 4). Это обусловлено большим акустическим сходством английского гласного /ɑ:/ заднего ряда нижнего подъема с аналогичным гласным русского языка. В этом случае сходство гласных явилось ложным и привело к нарушению.

2. Редуцированный английский гласный [ə] среднего подъема центрального ряда был произнесен на месте различных русских гласных: [ɑ] в начале слова, [ɑ^{i}] в начале слова, [е] в конце слова и [^{u}о] в начале слова. Данный английский гласный отличается от русских аллофонов рядом, подъемом, и своей относительно краткой артикуляцией. В случае воспроизведения [ɑ^{i}] и [^{u}о] английский гласный [ə] также отличается от них своей однородностью. Например, вместо ***уже — уж[е]*** имела место реализация ***уж[ə].***

Данные нарушения обусловлены влиянием родного языка учащихся. Русские гласные, имеющие относительное сходство с английскими гласными, были реализованы как гласные родного языка. Кроме того, в случае ошибочной реализации [ə], различное позиционное варьирование в русском и английском языках вызвало количественное нарушение.

Результаты экспериментального исследования показали, что все нарушения были связаны, прежде всего, со спецификой функционирования сегментных единиц в русском языке, особенно с их позиционно-комбинаторным варьированием. Кроме того, нарушения были обусловлены особенностями родного языка учащихся, что подтверждает мысль Н. А. Любимовой об интерференции как о двунаправленном процессе[3]. Обнаруженные ошибки были также обусловлены типологическим несходством трех языков, что привело к яркому проявлению фонетической интерференции.

Полученные результаты необходимо учитывать при обучении французов и англичан русскому произношению, в частности, гласных.

Примечания

[1] *Салиу-Диалло Хабиб Омар* Проявление межъязыковой фонетической интерференции при чтении русских слов французами и англичанами (вокализм). Выпускная квалификационная работа бакалавра филологии. СПбГУ, 2009.

[2] *Материалом* эксперимента послужили 114 знаменательных слов со всеми гласными во всех возможных позициях относительно ударения в слове, также было выбрано самое важное фонетическое окружение для гласных: соседство с мягкими и твердыми согласными. Всего было проанализировано 896 гласных. Все слова были получены из «Словника базового уровня». *Испытуемыми* являлись 8 человек: три француза, один швейцарец (франко-говорящий) и четыре американца. Их уровень соответствовал базовому уровню владения русским языком. Эксперимент состоял из одного *опыта,* цель которого состояла в выяснении уровня сформированности звуко — буквенных соответствий при декодировании графического сигнала в звуковой при чтении вслух русских слов французами и англичанами. Согласно *инструкции* испытуемые предварительно читали список из 114 слов про себя. Затем они воспроизводили их вслух с паузой 4–5 секунд между словами. Чтение вслух фиксировалось на диктофон. В списке над каждым словом было проставлено ударение, чтобы избежать ошибок, связанных с его постановкой.

[3] *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.

Мордвина-Щодро Ольга Арвидовна
Санкт-Петербургский государственный университет

ФРАГМЕНТ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА С ДОМИНАНТОЙ «УМНЫЙ»: ПРЕЗЕНТАЦИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В русском языке существует большое количество слов для характеристики людей, обладающих незаурядными умственными способностями. Это свидетельствует о том, что данное качество занимает очень важное место в русской языковой картине мира.

На основе синонимических рядов, представленных в различных словарях синонимов[1], нами были отобраны наиболее частотные лексемы, необходимые для изучающих русский язык при повседневном общении, чтении текстов художественной литературы и публицистики. Таким образом, в синонимический ряд для презентации в иностранной аудитории, уже владеющей русским языком в объёме ТРКИ-2, мы включили следующие единицы: *умный, мудрый, разумный, проницательный, прозорливый, понятливый, сметливый, смышлёный, сообразительный, толковый.*

Мы согласны с тем, что «*умный* и его синонимы характеризуют интеллектуальные потенции личности, личность в целом…Напротив, *сообразительный* и его синонимы указывают на свойства личности, непосредственно проявляющиеся в конкретных ситуациях повседневной жизни»[2].

В соответствии с этим в целях оптимизации презентации лексем в иностранной аудитории данный синонимический ряд был разделён нами на 2 фрагмента: *понятливый, сметливый, смышлёный, сообразительный, толковый* (единицы которого содержат ситуационный признак) и *умный, мудрый, разумный, проницательный, прозорливый* (единицы которого не содержат ситуационный признак).

© Мордвина-Щодро О. А., 2009

Настоящая статья посвящена презентации в иностранной аудитории фрагмента синонимического ряда *понятливый, сметливый, смышлёный, сообразительный, толковый*, единицы которого содержат ситуационный признак.

При презентации в иностранной аудитории прежде всего следует обратить внимание студентов на многочисленность синонимического ряда прилагательных, характеризующих интеллектуальные способности человека в русском языке, а также на то, что этот факт свидетельствует о важности данного качества в русской языковой картине мира. При объяснении мы советуем разделить синонимический ряд на 2 фрагмента по принципу наличия ситуационного признака у входящих туда лексем.

Затем целесообразно привести общее значение фрагмента синонимического ряда: ‘обладающий способностью быстро понимать, как надо действовать, чтобы решить возникшую или поставленную перед субъектом задачу, или быстро понять что-либо, несмотря на недостаток информации’[3]. Далее следует обратить особое внимание на общие и различные признаки лексем. Общим у всех лексем является: 1) превышающие норму интеллектуальные способности называемых субъектов; 2) скорость понимания и реакции характеризуемых субъектов; 3) способ проникновения в суть вещей — опора на логику, интуицию и практический ум; 4) в норме: неприменимость лексем к субъекту с более высоким статусом.

Дифференциальные семы прилагательных и их стилистическую принадлежность лучше наглядно представить в виде таблицы (табл. 1).

И в заключение необходимо привести примеры употребления лексем в контексте.

Теперь, когда все собрались за одним столом, места для многих не хватит. ***Сообразительный*** *Яшка нашёл выход: … он приволок несколько длинных и широких досок, подставили под них чурбаны, и получился порядочный стол (МАС, Т.4, С. 195: В. М. Саянов. Лена).*

Таблица 1.
Дифференциальные семы прилагательных
и их стилистическая принадлежность.

		Опора на логику, интуицию и практический ум	Акцент на способность понимать	Акцент на способность правильно и быстро применить знания на практике	Предполагаемые активные действия	Додумывание информации	Забота о собственной выгоде	Техническая изобретательность	Способность к обучению, возможность развития	Практический характер знания (знание жизни)	Стилистическая принадлежность: Нейтральный пласт лексики	Стилистическая принадлежность: Разговорный пласт лексики
1.	Понятливый	+	+						+	+	+	
2.	Сметливый	+	+		+	+	+					+
3.	Смышлёный	+	+			+			+	+		+
4.	Сообразительный	+		+	+	+		+	+	+	+	
5.	Толковый	+		+	+					+		+

Ася была чрезвычайно ***понятлива****, училась прекрасно, лучше всех. (МАС, Т. 3, С. 291: И. С. Тургенев. Ася). Решено было послать донесение в штаб. Для этого избран* ***толковый*** *офицер Болховитинов*

(БАС, Т. 15, К. 555: Л. Н. Толстой. Война и мир. Т. 4). Всяческого рода ловкость была ей присуща: и замуж сумела выскочить за майора, несмотря на то, что была уже с ребёнком, и хозяйка была ***сметливая*** *— в Москве, на новом месте, даже и при карточках быстро сообразила, что где берётся (Л. Улицкая. Путешествие в седьмую сторону света. С. 37). Мальчик Алёшенька рос очень уж* ***смышлёным****, так что в одиннадцать лет запросто производил интегральные исчисления… (Б. Акунин. Пелагия и чёрный монах. С. 36).*

Примечания

[1] *Александрова З. Е.* Словарь синонимов русского языка. М., 1989. С. 28, 88, 313, 352, 416, 460; *Александрова З. Е.* Словарь синонимов русского языка. М., 2001. С. 34, 103, 357, 398, 472, 521; *Алиева Т. С.* Словарь синонимов русского языка. М., 1999. С. 348, 368–369, 408–409, 449; *Апресян Ю. Д.* Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Вып. 1. М., 1999. С. 450; *Горбачевич И. С.* Синонимический словарь русского языка. М., 1996. С. 426–427; *Евгеньева А. П.* Словарь синонимов русского языка: В 2 т. М., 2001. Т. 2. С. 617; *Алекторова Л. П. и др.* Учебный словарь синонимов русского языка. М.: Наука, 1994. С. 323; *Федосов Ю. В.* Идеографический антонимо-синонимический словарь русского языка. Волгоград, 2001. С. 43.

[2] *Апресян Ю. Д.* Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Вып. 1. М., 1999. С. 450–451.

[3] Там же. С. 397.

Пинежанинова Наталия Павловна
Санкт-Петербургский государственный университет

ПОЭТИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ В АСПЕКТЕ РКИ: ТЕКСТОЛОГИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ, ИНТЕРПРЕТАЦИЯ, ПЕРЕВОД

Анализ поэтического текста в иностранной аудитории обычно занимает факультативные, вспомогательные позиции. И причин этому несколько: несмотря на компактность, поэтический текст требует медленного, многократного прочтения, обширных фоновых знаний, понимания поэтического кода и способов декодирования. Кроме того, лексические трудности поэтического текста могут не соответствовать общему уровню владения русским языком, этот текст нельзя адаптировать, а метафоричность поэтической речи может вызывать когнитивный диссонанс в иностранной аудитории. Однако главным препятствием является вовлечение иностранных студентов в процесс поэтической коммуникации, который сам по себе является сложным лингво-этно-психо-социо-культурным феноменом. Итак, с одной стороны, очевидные трудности в работе с поэтическим текстом в иностранной аудитории, а с другой стороны — неисчерпаемый коммуникативный потенциал поэтической речи, в которой используются те же слова и выражения, что и в практической, но благодаря специфической организации стихотворения меняются способы смыслообразования, перестраиваются и парадигматика, и синтагматика речи, а также ее коммуникативная ориентация.

В связи с заявленной проблемой важным аспектом расширения представлений о потенциальных возможностях русской поэтической речи представляется обсуждение вопроса об одном из возможных способов вовлечения иностранных студентов в процесс поэтической коммуникации — о переводе поэтического текста с русского языка на родной в учебных целях в рамках занятий по разговору, а также связанный с переводом вопрос об интерпретации как о творческом овладении текстом, включающий в себя понимание поэтического текста, а также выбор и оценку основных стилистико-семантических единиц.

© Пинежанинова Н. П., 2009

Кодирование поэтической речи обусловлено тем, что она организована ритмической, фонической и метафорической системами, и образует как бы особый сверхсмысловой эффект, когда каждый элемент (будь то целая строка, слово, морфема или даже фонема) сопрягается по вертикали и горизонтали с каждым другим элементом, обретая дополнительное значение. При этом поэтический контекст, в отличие от прозаического, отнюдь не снимает, как в прозе, словарную полисемантичность, а напротив — усиливает ее, так что всякое слово в стихе одновременно означает все, что за ним закреплено в словаре и вместе с тем приобретает дополнительные окказиональные значения. Известный закон «единства и тесноты стихотворного ряда» абсолютно изменяет условия семантического согласования фразы, — и в результате каждое слово начинает означать в одно и то же время не только всё, что оно значит само по себе, но как бы вбирает в себя все значения близлежащих слов.

Акт художественной (поэтической) коммуникации направлен сам на себя как автокоммуникация, потому что адресант/поэт и адресат/поэт находятся в одном смыслопорождающем пространстве. Поэтической речи свойственны приоритет точки зрения говорящего, известность говорящему предмета речи, присутствие в сознании говорящего в момент речи всей экстралингвистической ситуации, особая позиция говорящего по отношению к адресатам речи, в частности, возможное слияние речевого субъекта и адресата.

Перевод поэтического текста на родной язык в процессе обучения русскому языку как иностранному является неотъемлемой частью коммуникативной сферы, так как произведения ориентированы авторами на художественное восприятие, а в русской поэзии коммуникативные начала художественной деятельности выражены

разнообразно и полно. Перевод в учебном процессе может рассматриваться как одна из форм взаимосвязей и взаимодействия национальных культур, как фактор повышения уровня общекультурной и лингвистической компетенции. Для перевода на родной язык поэтического произведения, помимо знания иностранного языка, на котором написано произведение, необходимо овладение основными кодами именно поэтического текста, включающими в себя понятия метра, ритма, рифмы, строфы, композиции, а также особенностей поэтической метафоризации.

Анализируя особенности перевода, необходимо брать за основу лингвистическую характеристику соотношений двух языков, их стилистических систем. Прежде чем начать работу по переводу, необходимо понять оригинал в единстве его формы и содержания. В отличие от научного анализа, переводчик стремится сохранить это единство и воссоздать его в переводе. Его задача — воспринять и понять содержание в присущей данному произведению форме и затем воспроизвести это содержание в функционально-аналогичной прообразу форме на другом языке. Поэтому особенного внимания заслуживает отношение между произведением и его исполнением в другом материале, при этом константой является осуществление в другом материале не столько единства содержания и формы оригинала, сколько конкретизация этого единства в сознании воспринимающего, т. е., проще говоря, итогового впечатления, воздействия на читателя.

Воздействие русского поэтического текста на национальное самосознание многоаспектно, его объем, глубина и формы могут быть различными. Перевод переносит и опосредует существование в различных национальных литературах ряда сходных, а порой тождественных, общих и, несомненно, взаимообусловленных элементов. Перевод — не консервация оригинала, а продолжение его жизни в условиях другого времени, другой социальной и национальной среды. Поэтому переводчику необходимо найти компромисс между вольным переводом, нарушающим верность оригиналу, времени создания произведения, личности автора, и буквальным

переводом, мумифицирующим оригинальный текст и нарушающим связь оригинала с современностью. Свобода и талант переводчика, творческое начало перевода проявляются в словесном творчестве, в выборе точного, адекватного способа выражения, его языковой формы, транслитерируемого образа.

Задача такого типа занятия — определить характер и способ создания переводимого текста, особенности его восприятия, специфику перевода отдельных форм, а также степень творческого участия переводчика в каждой из этих разновидностей перевода, оценить способы, с помощью которых реализуются функциональная семантическая равноценность оригинала и перевода.

Для выполнения перевода учащимся необходимо проделать определенную предварительную работу, направленную на понимание художественного произведения. Понимание не сводится к логическим операциям и анализу, а составляет единство двух начал. Это, во-первых, интуитивное постижение предмета, его «схватывание» как целого, и, во-вторых, на основе непосредственного понимания возникает и упрочивается истолкование, как правило, аналитическое, называемое интерпретацией. В интерпретации непосредственное (интуитивное) понимание оформляется и рационализируется. Интерпретация сопряжена с переводом высказывания на прозаический язык толкования рассматриваемых художественных приемов (в другую семиотическую область), с его перекодировкой. Толкуемое явление меняется, преображается; его второй, новый облик, отличаясь от первого, исходного, оказывается одновременно и беднее, и богаче его. Интерпретация — это избирательное и в то же время творческое овладение высказыванием (текстом, произведением), направленное на постижение смысла высказывания.

Смысл высказывания — это не только вложенное в него говорящим (сознательно или непреднамеренно), но также и то, что извлек из него толкователь. Поскольку смысл отдельного слова составляет совокупность того, что оно вызывает в сознании, и оказывается всегда динамическим, текучим, сложным образованием, которое имеет несколько зон различной устойчивости, то субъективно окрашен-

ные, личностные высказывания, «включенные» в общение, как видно, таят в себе множество смыслов, явных и скрытых, сознаваемых и не сознаваемых говорящим. Будучи «многосмысленными», они, естественно, не обладают полнотой определенности. Поэтому высказывания оказываются способными видоизменяться, достраиваться, обогащаться в различных контекстах восприятия, в частности, в нескончаемых рядах интерпретаций.

Особую трудность при переводе представляет поэтическая метафора. Слово-метафора и сравнительные обороты образуют некое особое информационное пространство, характеризуемое смыслом, который не совпадает с суммой смыслов данных слов, взятых в отрыве от художественного контекста. Особенностью художественной речи является ее смысловая емкость, зачастую семантическая полифония — при экономии средств выражения и изображения. Метафора оказывается одним из средств обеспечения семантической полифонии благодаря «денотативному сдвигу». Известно, что метафора есть перенесение наименования с одного предмета или признака на другой на основе того или иного сходства. В то же время известно, что лексическое значение слова во многом мотивируется и обусловливается свойствами соответствующего предмета, а потому в структуре значений всегда отражается структура объектов и явлений действительности. Многоплановость возможной характеристики предмета определяет во многом смысловое содержание слова, пучок составляющих его семантических признаков — сем.

Информативность метафорического слова определяется тем, что при его восприятии изменяются и состав, и количество всплывающих в сознании сем, и своеобразие их комбинаторики, и их иерархия. Семантическая структура речевой метафоры лишь частично повторяет семантическую структуру слова в прямом значении, в отличие от исходного набора сем, типичного для прямого значения. В семном составе речевой метафоры некоторые семы (как правило — архисема) обычно устраняются, другие — добавляются.

Все семантические признаки, составляющие пучок сем художественной метафоры, воспринимаются синхронно, как сосуществующие, благодаря чему метафора становится многозначной, многоплановой. Семантическая полифония является следствием того, что образное метафорическое значение связано с прямым на основе сходства двух и более признаков соответствующих явлений. В большинстве случаев значение метафоры — это прямое значение, но утратившее одну-две семы (обычно — самого общего характера) и одновременно обогащенного новыми семами, в частности коннотативными — фиксированной в тексте эмоциональной окраской.

Контекстуальная многоплановость художественной метафоры делает описание-изображение наглядным — выдвигается на передний план восприятия пучок реальных признаков предмета, воспринимаемых органами чувств, целый комплекс разнопорядковых ощущений — зрительных, слуховых, обонятельных, сопровождаемых эмоциональной оценкой. Метафора всегда заключает в своей структуре определенный эмоциональный коэффициент, который сливается с наглядными, зримыми характеристиками микрообраза. Описываются воспринимаемые предметы — их цвет, форма, движение — и изображение оживает перед читателем.

Полифонический микрообраз оригинален и нередко нуждается в более объемном контексте для полной его реализации — контексте, в котором необходимыми могут оказаться и слова, не связанные с метафорой сильной синтаксической связью. На первый план выдвигаются здесь смысловые связи, обусловленные индивидуальным видением художника. Чаще всего налицо при этом не одно, а два и более метафорических сочетаний.

Теоретический материал при анализе метафор должен быть ориентирован на решение ряда практических задач, связанных с лингвостилистическим анализом и порождением текста. Представляется целесообразным: 1) усвоить контексты реализации значений, специфических для отдельных частей речи, 2) осмыслить своеобразие информативности, семантической многоплановости, экспрессивности речевой метафоры и овладеть навыками ее анализа в терминах сем, 3) осмыслить и проанализировать ее текстообразующую функцию, ее роль в обеспечении динамичности художественного текста.

Для решения практических задач могут быть предложены следующие типы заданий и упражнений:

– выделение в тексте речевых метафор и распределение их по частям речи;

– определение контекста, необходимого и достаточного для семантизации речевой метафоры;

– сопоставление семной структуры значения слова, употребленного в прямом и переносном значении слова;

– анализ содержательной новизны и семантической многоплановости, для чего необходимо выявить в метафоризируемом слове:

а) исчезнувшие семы,

б) семы, выдвинутые с периферии значения,

в) новые семы, в том числе — актуализированные фоновые;

– квалификация меры оригинальности конкретной речевой метафоры: выделение метафор неожиданных, позиционно предшествующих объяснительному контексту, и метафор «подготовленных», стоящих после разъяснения их семантики;

Задача стилистического анализа в этом случае — определить стилистические варианты в анализируемом тексте, связать интерпретацию со стилем художественного произведения и продемонстрировать разнообразие возможностей, которые открывает художественный текст перед переводчиком.

При переводе любого текста, в частности — поэтического, на родной язык, важно считаться с интенцией автора оригинала. Поэтому анализ переводного текста в учебных целях можно проводить на языке оригинала, и сравнительный материал в таком случае будет представлен в виде обратного (буквального) перевода, который служит зеркалом понимания, ощущения адекватности перевода, и в котором отражаются возможности переводчика в интерпретации метафорической системы оригинала. Иначе говоря, обратный перевод можно рассматривать, с одной стороны, как способ оценки перевода на родной язык и, с другой стороны, как этап дальнейшей работы с поэтическим текстом, поскольку обратный перевод имеет обучающую цель.

Анализируя проделанную учащимися работу, следует отметить, как в переводах на родной язык проявилась способность организовать поэтический текст. В работах учащихся, как показывает практика, обычно отражается большая подготовительная работа по интерпретации образной системы и общего смысла стихотворения, но следует отметить и некоторые типичные недостатки в переводах, к которым можно отнести такие, как нарушение синтаксического строя, тавтологию, плеоназм, буквальное следование словарю, а также обнаруживающееся при этом некоторое ограниченное знание теории стихосложения на родном языке. Рецензирование переводов выявляет стремление учащихся передать на родном языке не только особенности метафорической системы оригинала, но и вложить в перевод собственное чувство эмоциональной сопричастности создаваемому образу.

Перевод поэтического текста позволяет иностранным учащимся глубже познать богатство и выразительность русского и родного языков; почувствовать и установить для себя ту меру свободы и ответственности, которая отличает профессиональную работу переводчика; проявить собственное творчество в поиске способов адекватной передачи образных средств с русского языка на родной; наиболее полно, в силу своих возможностей, овладеть чужим художественным высказыванием, перекодировав свое понимание русского поэтического произведения в систему родного языка.

Язык и культура:
концептосфера русского языка

Вишнякова Светлана Алексеевна
Смольный университет Российской академии образования
У Синьюй
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена — Китай

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ НА ТЕМУ «СЕМЬЯ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ

В данной статье рассматриваются пословицы и поговорки на тему «Семья» в сопоставительном аспекте русской и китайской культур.

Пословица и поговорка — это краткое, устойчивое в речевом обиходе, ритмически организованное изречение либо с общим прямым смыслом, либо переносным, многозначным, основанным на аналогии; это универсальное средство отражения национальной картины мира. Пословицы и поговорки, по определению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, в обобщённом смысле констатируют свойства людей и явлений, дают им оценку или предписывают образ действий[1]. Немаловажно подчеркнуть, что важнейшим признаком пословиц и поговорок является их функциональное назначение в качестве утверждения или отрицания, подкрепляющих речь говорящего отсылкой к общему порядку вещей и явлений[2].

Связь между культурой и языком хорошо известна. Язык как средство познания помогает человеку выражать мысли, формировать и выражать идеи, упорядочивать отношение к предметам и явлениям внешнего мира, к себе, к окружающим. Посредством языка объективируется реальный мир, отражается языковая картина мира — глобальный образ мира, существующий в сознании человека и формируемый в процессе всей духовной деятельности человека и его

© Вишнякова С. А., У Синьюй, 2009

контактов с этим миром как результат познания. Концептуальная картина мира, отражающаяся в тезаурусе человечества, универсальна и организована по законам физического мира. Свою национально-специфическую экспликацию она находит в языковой картине мира.

Из двух разновидностей концептуальной картины мира в статье рассматривается не научная, а *наивная, обыденная картина мира*, имеющая идеоэтнический характер. Понятия, концепты в ней, интерпретируясь в народном сознании, отражают житейские представления о том или ином объекте.

Пословицы и поговорки, в отличие от слов, прямо отражают когнитивную деятельность членов языкового коллектива, возникают на основе образного представления о действительности, отражающего обиходно-эмпирический, исторический и духовный образ языкового коллектива. Они запечатлевают то привычное видение мира, которое передается из поколения в поколение.

Работая с языком как источником, лежащим в основе модели культуры, необходимо учитывать то, что в его номинативном составе содержатся два типа единиц. Это единицы, в которых культурно значимая информация воплощается в денотативном аспекте значения (слова, обозначающие реалии материальной культуры или же концепты культуры духовной и социальной), и единицы, в которых культурно значимая информация выражается в коннотативном аспекте значения[3]. В данной статье при анализе пословиц и поговорок учитывается как денотативный, так и коннотативный аспекты.

Пословица имеет двоякий смысл: прямой и переносный. В. И. Даль отмечал, что «пословица — коротенькая притча». Конкретное явление приобретает в ней обобщающий смысл, а частный факт применяется к общему явлению (*Любовь да совет — так и горя нет; Не красна изба углами, а красна пирогами*). *Поговорка*, в отличие от пословицы, не имеет нравоучительного поучающего смысла, имеет чаще переносное значение (*Не красна изба углами*), хотя иногда встречается и прямое (*Любовь да совет*). В китайском языке поговорка может иметь два значения — прямое и переносное: 家常便饭 — 1. Домашняя еда; 2. Самое обыденное явление, повседневный случай.

В. И. Даль писал: «Поговорка, по народному определению, цветочек, а пословица — ягодка; и это верно». И далее он определял: «Это одна первая половина пословицы». Поговорка — это всегда меткий, выразительный образ, часть суждения, оборот речи. Примером могут быть китайские поговорки, характеризующие семью: 书香人家 — дословно: Семья с запахом книг, т. е. интеллигентная семья; 家贫如洗 — *Семья бедна, словно обмытая*. Ср. с русск.: *Ни кола ни двора*.

Типичность образов, лежащих в основе значения афоризмов, а также включенность в них символов или эталонов миропонимания — это плод коллективного представления лингвокультурной общности о некотором коллективном опыте. Что касается темы «Семья», то это опыт в воспитании детей, правилах поведения и отношений между членами семьи, родственниками и пр.

Если лексика нейтральна в отношении непосредственного воспроизведения национального своеобразия и проявляет значительную межвариантную общность своих элементов, то пословицы и поговорки носят *ярко выраженный национальный характер*. Они являются специфически национальными образованиями, отражающими *самобытность* культуры, *исторический опыт* языкового коллектива и *особенности психологического склада народа*, а также условия языкового развития данного социума. Раскроем перечисленные черты на примерах русских и китайских пословиц и поговорок на тему «Семья».

В статье приводятся пословицы и поговорки, имеющие отношение к теме «Семья» из источников: «Пословицы русского народа» В. И. Даля[4], «Словарь русских пословиц и поговорок» В. П. Жукова[5], «Словарь русских пословиц. Русские в своих пословицах» И. М. Снегирева[6], «Русские народные загадки, пословицы и поговорки» Ю. Г. Круглова[7], «Большой китайский фразеологический словарь on-line»[8], «Полные китайские поговорки on-line»[9], «Китайские поговорки»[10], «Поговорки»[11], «Фразеологизмы и пословицы on-line»[12].

Психологический склад русского народа отражен в сложившихся стереотипах народа о семье. Так, русский человек восприни-

мает семью как *надёжный оплот*: *Дома и стены помогают; В гостях хорошо, а дома лучше; Мой дом — моя крепость; Свой уголок — свой простор; Своя хатка — родная матка; Домой и кони веселей бегут; Как ни мечи, не найдешь лучше своей печи*. Ср. с кит.: 在家千日好, 出门半日难: *Хорошо тысячу дней в своей семье, трудно половину дня вне семьи*; 家就是港湾 – *Своя семья — своя гавань*; 家书抵万金 — *Письмо из дома дороже золота*. Для китайцев *дома каждая вещь дорога*, даже старая и вышедшая из строя: 家有敝帚，享之千金 — *Свою метлу, хоть и ломаную, не отдают и за тысячу золотых монет*.

В представлении русского народа *без семьи человек одинок*: *Даже дуб в одиночестве засыхает; Одна головня в поле гаснет, а две курятся; И в раю жить тошно одному; Нет семьи — ищи, а нашел — сбереги*. Ср. с. кит.: 孤木难活 — *Одно дерево тяжело растет*. 孤雁难飞 — *Один сухонос далеко не летает*.

Коллективное представление лингвокультурной общности о накопленном коллективном опыте можно представить по тем советам, которые даются в пословицах относительно поведения в семье. Они также дают представление о психологии народа. Приведем блоки пословиц по теме «Семья», соответствующих определенному ***совету.***

– *В семье надо соблюдать порядок*: Горе тому, кто непорядком живет в дому; Дом без призору — яма.

– *Не надо рассказывать чужим о домашних дрязгах*: Не выноси сор из избы. Ср. с кит.: 家丑不可外扬 — Домашние скандалы чужим знать нельзя.

– *Посторонним не следует вмешиваться в семейные дела*: *Муж с женой ругайся, а третий не мешайся; Со своим уставом в чужую семью не лезь; Отца с сыном и царь не рассудит; Жену с мужем некому судить, кроме Бога*. Ср. с кит.: 清官难断家务事 — *Даже способному чиновнику трудно разобраться в домашних дрязгах*.

– *Советы в выборе жены/мужа*: Девица, ищи себе мужа для века и замуж иди, рассмотря человека; Не ищи жену модницу, а ищи заботницу; Жениться не напасть, да как бы, женившись, не пропасть; Жена — не сапог, с ноги не скинешь; Гляди семью, откуда берешь

жену; Не будь красна и румяна, а чтобы по двору прошла да кур сочла. Ср с кит: 表壮不如里壮 — Внутренняя красота намного важнее внешней; 妻贤夫祸少 — При добродетельной жене у мужа бед мало.

Немало в пословицах встречается ***наставлений***, например, относительно того, что *семейная жизнь — постоянный труд*: *Дом невелик, да лежать не велит; Домом жить — не разиня рот ходить*. Ср. с кит: 不怕家里穷, 只怕出懒汉 — *Не бойся, что семья бедная; бойся, что в семье лодырь живет*.

Наставления даются и относительно того, что *в семье должны быть мир, лад и спокойствие*: *В доме разлад — и делу не рад; На что и клад, когда в доме лад; Не надобен и клад, коли у мужа с женой лад; Согласную семью и горе не берет; В семье разлад — и делу не рад*. Ср. с кит.: 安家乐业 — *В своей семье и живется спокойно, и работается мирно*; 家和万事兴 — *В семье лад — десять тысяч дел сделано*.

В пословицах и поговорках на тему «семья» раскрывается *самобытность культуры* народа. Содержащие страноведческую информацию лексические единицы (номинации) являются так называемыми индикаторами локальной маркированности (Кириллова). Так, в русских пословицах о семье есть лексика, обозначающая национальную пищу: *щи* (*Не та хозяйка, которая говорит, а та, которая щи варит*), *каша* (*Хозяйка красна — и каша вкусна; В семье и каша гуще*), *уха* (*Хорошая хозяйка из петуха уху сварит*), пироги (*Не красна изба углами, а красна пирогами*), *оладьи* (*Хозяйка в дому — что оладьи в меду*), *хлеб* (*Не будет хлеба — не будет и обеда*).

Сравним с китайскими пословицами и поговорками о национальной пище: 巧妇难为无米之炊 — *Хорошая жена без **риса** не готовит*; 柴米夫妻 — *Супруги **риса** и дров* (поговорка означает, что девушка и молодой человек очень бедные, они женились, потому что вместе легче прожить и заработать на рис и дрова); 不当家不知柴米贵 — *Не знать, что **рис** и дрова дорогие — не управлять семьей*; 糟糠之妻不下堂 — *Жену, которая с мужем съела **перебродившую мякину**, не бросают*. Мякина в Китае представляет собой шелуху риса. Съесть перебродившую мякину для китайцев то же, что и для русских съесть вместе

пуд соли. Перебродившая мякина — пища, которую когда-то ели китайцы-бедняки.

Самобытность культуры народа нашла отражение в пословицах и поговорках о семье через национальные элементы одежды, например *лапти* (*Дом вести — не лапти плести; Жениться — не лапоть надеть*), *онучи* (*Ближняя родня на одном солнышке онучи сушила*); народные инструменты, например *гусли* (*Жена не гусли, поиграв, на стенку не повесишь*); народные обычаи — встречать *хлебом-солью* (*Домой придешь — хлеб-соль найдешь*), выделять гостю лучшее место — *красное место*, красивое, почетное (*Красному гостю — красное место*). Ср. с кит.: 巾帼丈夫 — *Женщина с мужским характером* (Буквальный перевод: *мужчина с капюшоном и украшением*. Капюшон и украшения носили только женщины). Первые два иероглифа — 巾帼 — означают китайские традиционные женские наряды и украшения.

Интересен тот факт, что истоки некоторых китайских пословиц о семье можно найти в мифах и легендах, в чем также проявляется самобытность культуры китайского народа. Это относится, например, к пословице 千里姻缘 - 线牵 — Тысячи километров разделяют, а брачная судьба одна. У этой пословицы существует своя история. В китайской мифологии есть легенда о том, что «дедушка под луной» тянет красную линию между каждой девушкой и молодым человеком и определяет их брачную судьбу. Независимо от того, где они живут и чем занимаются, все равно молодые поженятся, потому что это их судьба.

Любопытно, что по поводу одних и тех же явлений у разных народов различные точки зрения. Русская пословица об отношениях в семье: *Разбитое зеркало не склеишь*. Ср. с кит.: 破镜重圆 — *Разбитое зеркало можно склеить*. Это означает, что разорванные отношения можно восстановить.

Истоки этой китайской поговорки в легенде. В конце династии Наня, царевич и его жена боялись, что после длительной разлуки, вызванной войной и разорением страны, они не встретятся. Тогда каждый из них взял половину медного зеркала, чтобы потом найти друг друга по половинкам зеркала, которые можно соединить. Во время разлуки в поисках мужа жена царевича попросила знакомого продать на рынке половину зеркала (в древнем Китае женщине нельзя было заниматься торговлей). Кто половину зеркала купит — тот и супруг, так как купить одну половину мог только тот, кто владел второй. Так супруги нашли друг друга.

Интересно отражен в пословицах и поговорках исторический опыт народа, исторические реалии. Например, в русских пословицах о семье встречаются такие исторические реалии, как *домострой* — особый уклад русской жизни XVI века (Женщине красота — домостройство). В словаре гендерных терминов Домострой характеризуется как свод правил поведения горожанина в повседневной жизни, как памятник светской письменности XVI века. Для гендерной истории особое значение имеют разделы Домостроя, касающиеся воспитания детей (в том числе обучения девочек рукоделию, а мальчиков «мужским» домашним работам) и отношений с женой, «государыней Дома». Домострой обучал женщин, «как Богу и мужу угодить», как блюсти честь рода и семьи, заботиться о семейном очаге, вести хозяйство[13].

Исторический опыт присутствует, например, и в другой русской пословице блока «семья и гость» — «Незваный гость хуже татарина» — негативное сравнение с незваным татарином, здесь воспринимается как ассоциация с неожиданным татаро-монгольским нашествием на Русь в XIII веке. От него погибли тысячи русичей: в 1237 г. была захвачена Рязань и в 1238 г. завоевана Северо-Восточная Русь.

В китайских пословицах также есть исторические реалии. Например: 梁园虽好，不是久恋之家 – Нет ничего милее своего дома, даже если это сад императора Ляосяо. Первые два иероглифа данной пословицы 梁园 — обозначают сад, который был устроен императором Ляосяо династии Хань.

Историческая реалия отражена в китайской поговорке 家半三军 — *Семья, что три армии*. Такая поговорка появилась потому, что в древнем Китае, семьи были очень большие, обычно пять поко-

лений жили вместе. Китайская древняя армия издревле была тоже большой: она делилась на три части: пехотную, конную и морскую. Этим было вызвано сравнение семьи с тремя армиями.

Таким образом, сравнивая русские и китайские пословицы о семье, мы можем сказать, что в них проявляется самобытность каждого народа, отражены неповторимая культура и особый психологический склад, формирующийся многими поколениями.

Примечания

1 *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Лингвострановедческая теория слова. М., 1980. С. 43.
2 *Аникин В. П.* Русское устное народное творчество. М., 2001. С. 246.
3 *Харченкова Л. И.* О соотношении дисциплин культурологической направленности в преподавании неродных языков // Русский язык как иностранный: Теория. Исследование. Практика. Вып. 4. СПб., 2000. С. 67.
4 *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1994.
5 *Жуков В. П.* Словарь русских пословиц и поговорок. М., 1993.
6 *Снегирев И. М.* Словарь русских пословиц. Русские в своих пословицах. Нижний Новгород, 1996.
7 Русские народные загадки, пословицы и поговорки // Сост. Ю. Г. Круглов. М., 1990.
8 Большой китайский фразеологический словарь on-line. — http://bbsmoon.com/chengyu/list/1.htm.
9 Полные китайские поговорки. — http://www.jysls.com/thread-188378-1-1.html.
10 Китайские поговорки. — http://www.jysls.com/thread-188378-1-1.html
11 Поговорки (Китайские поговорки). — http://www.zgma.com/suyu.htm
12 Фразеологизмы и пословицы on-line. — http://www.yyadd.com/cy.
13 Словарь гендерных терминов. — http://www.owl/ru/gender.

Макеева Наталья Сергеевна
Санкт-Петербургский государственный университет

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КЛЮЧЕВЫХ РЕПРЕЗЕНТАНТОВ КОНЦЕПТА *БОГАТСТВО / RIQUEZA* НА ОСНОВЕ СПЕЦИФИКИ ИХ ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЫ

При исследовании особенностей лингвистической реализации концепта *богатство* в русском и испанском языках одной из первой задач стало выявление его ключевых репрезентантов, т. е. слов, передающих сходный смысл с определенными модификациями (отметим, что в статье рассматривается только базовый слой концепта, а именно, богатство материальное). Выборка производилась на материале синонимических и толковых словарей, использовался также Русский семантический словарь под редакцией Н. Ю. Шведовой[1].

Выделенные лексемы отличаются не только многочисленностью, но и разнообразием внутренней формы. Под внутренней формой мы понимаем образ или идею, заложенные в конкретных морфемах или во всем исходном значении многозначного слова, которые мотивируют способ номинации предмета или явления. Характеризующая ее лингвокультурная специфика наиболее ярко раскрывается при сопоставлении лексических единиц неблизкородственных языков (в данном случае, русского и испанского). Изучение внутренней формы позволяет выявить когнитивные признаки концепта, присущие ему в период образования и закрепления слова в языке; некоторые из них осознаются носителями языка, другие могут актуализироваться в зависимости от контекста.

По данным этимологических словарей, прилагательное *богатый* и, следовательно, существительное *богатство* происходят от слова *бог*[2]. Это косвенно доказывает, что значение слова *бог* уста-

© Макеева Н. С., 2009

новилось не сразу и включало в себя семы ‘наделяющий богатством’, ‘дарующий благополучие’. Общность корня подтверждается и результатами сравнительно-исторических исследований. Так, сходные семантические отношения наблюдаются в санскрите и в современном хинди: *bhaga-h* — ‘благосостояние’, ‘счастье’, ‘наделяющий’, ‘дарующий’ и эпитет некоторых богов; *бˣāгй* — ‘счастье’, *бˣаг’вāн* – ‘бог’[3].

Таким образом, внутренняя форма русской единицы свидетельствует о том, что изначально она имела как материальную, так и духовную составляющую. Богатый человек воспринимался как личность, одаренная Богом, который награждает благами и в любой момент может лишить их. Наиболее близкой ей по этимологическому значению является латинская лексема *fortunatus*, передающая идею непостоянности материального благополучия, его зависимости от воли благосклонной или неблагосклонной судьбы. От нее произошло испанское слово *fortuna*, обладающее прозрачной внутренней формой для носителей испанского языка и эквивалентное русскому *состояние* в значении ‘имущественное положение; имущество, капитал, собственность’[4].

Слово ***роскошь***, еще один ключевой репрезентант русского концепта *богатство*, имеет скрытую внутреннюю форму. По мнению этимологов, оно пришло в русский язык из западнославянских через Украину и восходит к чешскому *rozkoš* с корнем koch-, от которого образовался глагол *kochati* — ‘любить кого-л., что-л.’, *kochati se* — ‘наслаждаться’, ‘любоваться’, а также *kochač* (польск.) и *кохати* (укр.) — ‘любить’[5]. В славянских языках единицы *roskoš* (чешск., словацк.), *rozkosz* (польск.) имеют значения ‘наслаждение’, ‘блаженство’, а соответствующие прилагательные — ‘прелестный’, ‘восхитительный’, ‘чудесный’. Данные близкородственных языков позволяют проследить такие когнитивные составляющие концепта *богатство*, присутствовавшие на этапе закрепления слова в языке, как «богатство — наслаждение», «богатство — блаженство». Эти когнитивные признаки дублируются в единицах, имеющих прозрачную внутреннюю форму: ***довольство*** и ***нега*** (книжн.). Лексема *довольство* (*жить в довольстве, обстановка довольства*) происходит от прилагательного *довольный* — 1. ‘испытывающий довольство, получивший удовлетворение, удовольствие от чего-л.’; 2. устар. ‘значительный, достаточный’[6]. Отвлеченное существительное сочетает в себе оба признака и тоже имеет два значения — ‘чувство удовольствия, внутреннего удовлетворения’; ‘материальный достаток, зажиточность’[7]. Таким образом, оно подчеркивает наличие необходимых средств к существованию, сближаясь с лексемами ***достаток*** и ***достаточность*** (устар.), а также передает позитивное отношение богатого человека к жизни.

Нега означает ‘полное довольство, удовлетворение желаний, прихотей’[8]. В словаре Д. Н. Ушакова отмечается, помимо этого, сема ‘отсутствие материальных проблем’: ‘довольство, пребывание в довольстве, *без нужды* и забот’[9], что позволило включить это слово в число репрезентантов концепта с когнитивным признаком «богатство — наслаждение», «богатство — блаженство».

В основе отвлеченного существительного ***обеспеченность*** (< *обеспеченный*) лежит глагол *печься* — ‘заботиться о ком-либо, чем-либо’, передающий мысль о том, что богатство влечет за собой отсутствие забот и переживаний. Данное значение сформировалось в результате действия универсальных семантических процессов, в соответствии с которыми сложная психическая, умственная, эмоциональная деятельность человека выражается посредством метафоры физических ощущений или физиологического состояния (печь → жаркое место → чувство жара → чувство беспокойства, забота; ср. студёный, стужа → стыд; горечь → горе; amarus [лат. горький] → фр. amer, amère; исп. amargo, -a [горький, горестный] и т. д.).

Существительное ***зажиточность*** (< *зажиточный*) является однокоренным глаголу *заживать / зажить*: ‘начать жить, стать поживать; устраиваться доходами, хозяйством’; ‘заслуживать или зарабатывать забранные вперед деньги, долг’; ‘добывать, доставать, доспевать, фуражировать’ и др.[10] От этого же глагола произошли слова *зажива* об. — ‘заработок, плата за работу’; *зажив* об. — ‘добывание, прибыль, прибавка, приращение’[11]. Таким образом, слово *зажиточность* содержит мысль о постепенном увеличении богатства,

«добываемого» человеком. Это нашло отражение в определении, приведенном в Русском семантическом словаре: «зажиточность — благосостояние, созданное всей предшествующей жизнью»[12]. Глагол *заживать / зажить* в указанном выше значении и его производные вышли из активного употребления и в современных толковых словарях не отмечены, однако ощущается связь лексемы *зажиточность* с глаголом *жить*, т. е. внутренняя форма не является полностью скрытой для носителей языка.

Сложное слово ***благосостояние*** — ‘достаток, обеспеченность’[13] — имеет корень «благ-», передающий положительное восприятие богатства. В испанском языке имеется эквивалентная единица ***BIENESTAR*** (< bien [хорошо] + estar [находиться, быть]). Еще одно составное слово с тем же корнем — ***благополучие*** (как репрезентант концепта употребляется также словосочетание *материальное благополучие*) — имеет несколько лексико-семантических вариантов / оттенков значения. Первый из них сформулирован следующим образом: ‘спокойное, без каких-либо нарушений течение дел, жизни’[14]. В результате расширения значения лексема попадает в число ключевых репрезентантов концепта *богатство*, что позволяет выделить такой его когнитивный признак, как «богатство — спокойствие, счастье».

В качестве синонима прилагательного *богатый* функционирует также слово *крепкий* (*крепкое хозяйство*, *крепкий хозяин*, *крепкая жизнь*), которое используется в разговорном стиле речи[15]. Его первый лексико-семантический вариант — 1. ‘такой, который трудно сломать, разбить, порвать’, — обусловливает когнитивный признак «богатство — надежность», «богатство — прочность». На материале современных испанских текстов мы выделили аналогичную окказиональную номинацию ***ASENTADO*** с одним из ЛСВ — ‘устойчивый, постоянный’[16], которая функционирует в нейтральном стиле речи:

Era por entonces de buen tono que las hijas de familias ***asentadas*** *fueran instruidas en las artes sociales...* [*В то время в* ***зажиточных*** *(lit. прочных, устойчивых) семьях считалось хорошим тоном прививать детям любовь к изящным искусствам*][17].

В основе прилагательного ***RICO*** [богатый], от которого сформировалось название испанского концепта ***RIQUEZA***, лежит готское слово *reiks* — ‘могущественный’. В значении ‘имеющий большое количество материальных ценностей’, выделенном как базовое для соответствующего русского концепта на современном этапе развития языка, оно зафиксировано уже в «Песне о моем Сиде» — первом письменном памятнике испанского языка[18]. Здесь же впервые встречается и производная от него единица *riqueza* [богатство] — ‘изобилие имущества и ценностей’[19]. При этом в исторических и этимологических словарях отмечается, что прилагательное *богатый*, функционируя как описание человека, указывало в первую очередь на его социальное происхождение и характер и лишь затем — на уровень материальной обеспеченности. Наиболее точным русским эквивалентом в данном случае является слово *благородный*. Об актуализации того или иного значения свидетельствовало место слова во фразе: в постпозиции оно обычно означало ‘богатый’ (*hombre rico*), в препозиции сливалось с существительным и становилось номинацией дворянина (*ricohombre*, сущ. [богатый человек] — ‘дворянин, аристократ’; *ricahembra*, сущ. [богатая женщина] / *ricadueña*, сущ. [богатая хозяйка] — ‘дочь или жена аристократа’).

Этимологический анализ имени испанского концепта позволяет выстроить следующий логический ряд: могущественные, влиятельные люди — это представители аристократической среды, и они же сосредотачивают в своих руках материальные богатства. Аналогично, существительное ***OPULENCIA*** — ‘изобилие, богатство, большое количество материальных благ’[20] и однокоренные единицы восходят к латинскому существительному *ops*, *opis* — 1. ‘сила, власть, могущество, возможность, власть’[21].

Проанализировав внутреннюю форму других ключевых репрезентантов, мы пришли к выводу о том, что когнитивный признак «богатство — могущество, власть, влияние» является особо значимым для изучаемого концепта в испанском языковом сознании. Он не только обусловил формирование перечисленных выше единиц, но и дублируется в целом ряде испанских прилагательных

с прозрачной внутренней формой — ***POTENTADO***, ***PUDIENTE*** и ***PODEROSO***. Последние являются однокоренными глаголу *poder* — ‘мочь, быть в состоянии’, который приобретает значение ‘власть’ в форме субстантивированного инфинитива и восходит к латинскому *possum, potui, posse* (*potēre* в поздней латыни). Адъективированное действительное причастие настоящего времени *potens, potentis,* образованное от латинского глагола, означало ‘сильный, могучий, могущественный’, а производное существительное *potentatus, potentatus*, f. — ‘высшая власть, господство’[22]. В испанском языке мы наблюдаем дальнейшее развитие семантики прилагательных:

poderoso — 1. ‘имеющий власть’; 2. ‘очень богатый, имеющий большое количество материальных ценностей’;

pudiente — 1. ‘влиятельный, богатый, состоятельный’;

potentado — 2. m. ‘монарх, принц или влиятельный и очень богатый человек’[23].

Иной когнитивный признак концепта *riqueza* заложен в лексемах ***HOLGADO*** и ***HOLGURA***:

holgura — 1. ‘веселье, развлечение в компании других людей’; 5. f. ‘зажиточность, благосостояние, наличие необходимых средств’;

holgado — 1. ‘свободный; без каких-либо занятий’; 3. adj. ‘об экономическом положении: зажиточный, живущий благополучно’[24].

Обе лексемы являются производными от полисемантичного глагола *holgar*; отметим некоторые из его значений: ‘быть праздным, не работать’; ‘отдыхать, делать паузу после тяжелой работы’; ‘радоваться’; ‘развлекаться от души’ и др.[25] От этого же глагола произошло прилагательное holgazán — ‘ленивый’. Таким образом, выявляются следующие когнитивные признаки испанского концепта: «богатство — праздность»; «богатство — отдых», «богатство — освобождение от тяжелой работы», «богатство — веселье». По данным этимологических словарей, глагол *holgar* образовался от позднелатинского *fŏllĭcare* ‘сопеть, тяжело дышать’; ‘быть просторным (об обуви и пр.)’. Как отмечают Ж. Коромина и Х. Паскуаль, создается образ путника, который останавливается на склоне горы, чтобы передохнуть[26]. Именно этим обусловлен семантический перенос ‘тяжело дышать’ → ‘отдыхать’ и одновременно ‘быть свободным, праздным’.

Лексико-семантический вариант ‘быть просторным (об одежде, обуви)’ образует оппозицию с прилагательным *apretado*, адъективированным причастием от глагола *apretar* — ‘сжать, сжимать’. Одно из его значений — 2. ‘имеющий недостаточное количество материальных средств[27]. Таким образом, исходя из внутренней формы, мы можем сделать вывод о том, что в испанской языковой картине мира богатство дает человеку простор, свободу, в противоположность нужде, которая «сжимает» и «стесняет» его. В русском языке адъективированное причастие *стесненный* также может обозначать ‘затруднительный, тяжелый (о материальном положении)’, например, *стесненное положение*, *в стесненных обстоятельствах*[28]. Противоположный признак («богатство — простор») встречается окказионально:

Все состоялось. У Тани была отдельная комната, <…>, на утепленной террасе Роберт Викторович устроил мастерскую. Стало ***просторней*** *и с деньгами*[29].

Когнитивный признак «богатство — отсутствие бед и забот» нашел отражение во внутренней форме существительного ***DESAHOGO*** — в первом значении ‘облегчение горя, грусти, работы’[30]. В составе устойчивого оборота ***VIVIR CON DESAHOGO*** [жить с достатком] оно указывает на то, что человек живет богато, не ведая бед и забот, сближаясь в этом с русским словом *обеспеченность* и его производными.

Адъективированное причастие ***ACOMODADO*** образовано от глагола *acomodar*, которое, в свою очередь, восходит к прилагательному *cómodo* [удобный, комфортабельный]. Аналогично, ***SOBRADO*** происходит от глагола *sobrar* [иметься в избытке]. В данном случае актуализируются когнитивные признаки «богатство — удобство» и «богатство — изобилие материальных средств».

Отдельную группу ключевых репрезентантов концепта *богатство* в русском и испанском языках составили слова, отсылающие к его конкретным вещественным «эталонам». Таковы, например,

единицы ***состоятельный*** ‘материально обеспеченный, имеющий состояние’[31]; ***состоятельность***; ***денежный*** — разг. ‘имеющий деньги, богатый’[32]. По этому же принципу образованы слова ***DINEROSO*** и ***ADINERADO*** (dinero — ‘деньги’); последнее в испанском языке используется в нейтральном стиле речи.

Прилагательные ***ACAUDALADO*** и ***CAUDALOSO*** происходят от *caudal* — ‘состояние, имущество любого типа, чаще всего денежное’[33]. Любопытно, что первый лексико-семантический вариант слова *caudal* — ‘объем текущей воды’, а *caudaloso* — ‘полноводный’, т. е. богатство осмысливается в понятиях водной стихии, как нечто текущее в большом объеме. Можно провести параллель с лексемой *abundancia* — 1. ‘большое количество’; 2. ‘процветание, богатство, благосостояние’[34]. В современном испанском языке ее внутренняя форма является непрозрачной, однако при этимологическом анализе выделяется исходный латинский корень unda, ae — ‘вал, волна, волны’[35].

В русском языке наблюдается аналогичный метафорический перенос, правда, не во внутренней форме ключевых репрезентантов концепта, а в его фразеологических экспликациях и особенностях сочетаемости. Так, для обозначения значительного дохода используется выражение *деньги текут рекой*; напротив, потеря богатства может обозначаться глаголом *иссякнуть*:

Такие специалисты быстро раскручиваются, открывают свои мастерские — и ***деньги текут рекой***[36];

Сафронычу и в ум не приходило, чтобы ***фонды*** *Пекторалиса* ***иссякли****. Где этому статься, чтобы у немца в России денег не достало?*[37].

По этой же модели создаются художественные метафоры *денежный ручеек*, *богатство льется* и т. д.:

... журнал этот был единственным местом, откуда к старику бежал тоненький ***денежный ручеек***[38];

Рассказчики на миг смутились, но очарование неожиданных ***богатств, льющихся*** *из карманов японских принцев, варшавских родственников или американских солдат, было так велико, что они снова стали хватать друг друга за коленки...*[39];

Громадные контрибуции и грабежи в завоеванных землях создали в Риме необыкновенный ***прилив*** *денег*[40].

Интересным примером в группе единиц, отсылающих к конкретным эталонам богатства, является лексема ***обилие*** (***изобилие***). По данным этимологических словарей, в значении ‘богатство, довольство, достаток’[41] она известна уже с XI в. и восходит к древнерусскому слову *обилье* — ‘хлеб’ (на корню и зерновой), которое употреблялось главным образом на Севере[42]. Данное семантическое содержание сохранилось и в других славянских языках. Таким образом, исторически богатство связывалось с достаточным количеством хлеба, что нашло отражение во внутренней форме слова. Конкретное существительное легло также в основу прилагательного ***справный*** — прост. ‘зажиточный, состоятельный’[43]. В словаре В. И. Даля отмечено существительное *справа*, в одном из значений — ‘орудие, снаряд, сбруя, снасть, настав, прибор, инструмент и всякая промысловая, ремесленная принадлежность’. Ср.: *он справно живет* — ‘со всею справою, запасливо, зажиточно’[44]. В настоящее время внутренняя форма двух рассмотренных выше единиц является для носителей языка скрытой.

Когнитивные признаки концептов *богатство* / *riqueza*, выделенные в результате этимологического, словообразовательного и семантического анализа, представлены в сравнительной таблице, приводимой далее. Темным цветом отмечены единицы, внутренняя форма которых на данном этапе развития языка является скрытой.

Примечания

1 Русский семантический словарь / Под ред. Н. Ю. Шведовой. М., 2004.
2 *Черных П. Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка. М., 2006.
3 Там же.
4 Словарь русского языка: В 4 т. М., 1981.
5 *Черных П. Я.* Указ. соч.
6 Словарь русского языка…
7 Там же.
8 Там же.
9 Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. М., 2007.

[10] *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1989.
[11] Там же.
[12] Русский семантический словарь…
[13] Словарь русского языка…
[14] Там же.
[15] Там же.
[16] Diccionario de la lengua española. Real Academia Española. Vigésima segunda edición. Madrid, 2001.
[17] *Ruiz Zafón C.* La sombra del viento. Barcelona, 2006. P. 449.
[18] *Corominas J., Pascual J. A.* Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico. Madrid, 1983; *Alonso M.* Enciclopedia del idioma. Diccionario histórico y moderno de la lengua española (siglos XII al XX). Etimológico, tecnológico, regional e hispanoamericano. Madrid, 1982.
[19] Ibid.
[20] Diccionario de la lengua española…
[21] *Дворецкий И. Х.* Латинско-русский словарь. М., 2000.
[22] Там же.
[23] Diccionario de la lengua española…
[24] Ibid.
[25] Ibid.
[26] *Corominas J., Pascual J. A.* Op. cit.
[27] Diccionario de la lengua española…
[28] Словарь русского языка…
[29] *Улицкая Л.* Сонечка. М., 2001. С. 52.
[30] Diccionario de la lengua española…
[31] Словарь русского языка…
[32] Там же.
[33] Diccionario de la lengua española…
[34] Ibid.
[35] *Дворецкий И. Х.* Указ. соч.
[36] *Токарева В. С.* Своя правда // Новый мир. М., 2002. № 9.
[37] *Лесков Н. С.* Железная воля // Лесков Н. С. Собр. соч.: В 11 т. Т. 6. М., 1957.
[38] *Ильф И. А., Петров Е. П.* Золотой теленок. М., 1994. С. 387.
[39] Там же. С. 591.
[40] *Зощенко М. М.* Голубая книга // Зощенко М. М. Избранное. Минск, 1983. С. 29.
[41] Словарь русского языка…
[42] *Черных П. Я.* Указ. соч.
[43] Словарь русского языка…
[44] *Даль В. И.* Указ. соч.

Таблица.
Когнитивные признаки концептов *богатство / riqueza*.

ОБЩИЕ КОГНИТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ РУССКОГО И ИСПАНСКОГО КОНЦЕПТОВ

Когнитивный признак	Русский язык	Испанский язык
Богатство оценивается как положительное состояние человека.	*благосостояние*	*bienestar*
Богатство имеет конкретные вещественные эталоны.	*денежный* (< деньги), *состоятельный, состоятельность, состоятельно* (< состояние)	*adinerado, dineroso* (< dinero), *acaudalado, caudaloso* (< caudal), *amillonado* (millón)
	обилие, изобилие (< хлеб в зерне), *справный* (< справа)	

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ КОГНИТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ РУССКОГО И ИСПАНСКОГО КОНЦЕПТОВ

Когнитивный признак	Русский язык	Когнитивный признак	Испанский язык
Богатство дается Богом, как знак Божьей милости.	*богатство, богатый, богато*	Богатство дано волей благосклонной судьбы.	*fortuna*
Богатство подразумевает наличие материальных благ в достаточном количестве.	*достаток, достаточность, достаточный, довольство*	Богатство подразумевает наличие материальных благ в избыточном количестве.	*sobrado*

Богатство избавляет человека от забот, дает ощущение спокойствия.	*обеспеченность, обеспеченный, обеспеченно, благополучие, благополучный, благополучно*	Богатство избавляет человека от бед и грусти.	*desahogo, desahogado*
Богатство приобретается постепенно, в течение жизни.	*зажиточность, зажиточный, зажиточно*	Богатство — неотъемлемый спутник власти, могущества, влияния.	*poderoso, potentado, pudiente*
			riqueza, rico, ricamente, opulencia, opulento, opulentemente
Богатство дарит наслаждение жизнью	*довольство, нега*	Богатство дарит радость, развлечения, веселье.	*holgura, holgado, holgadamente*
	роскошь, роскошный, роскошно		
Богатство означает надежность и «прочность» жизненного уклада.	*крепкий*	Богатство делает жизнь удобной и комфортной.	*acomodado*
Богатство наделяет человека материальными благами.	*имущий*	Богатство дает простор и свободу в противоположность нужде, которая «сжимает» и «стесняет» человека.	*holgura, holgado, holgadamente ↔ apretado*
		Богатство позволяет человеку отдыхать / оставаться праздным.	*holgura, holgado, holgadamente*

Самохвалова Лейла Джалаловна
Санкт-Петербургский государственный университет

НЕОПАЛИМАЯ КУПИНА **КАК ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ФЕНОМЕН ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ**

Православное мировосприятие стало важным звеном русского «культурного космоса» (термин М. Н. Виролайнен) с его вертикальной доминантой — «горнее — дольнее», «небесное — земное»[1]. Благодаря ее наличию, человек преодолевает путь от непостижимой, но образцовой сакральной модели к нравственно-эстетической духовности[2], от Духа — к душе. Это движение намечено в композиции центральной русской иконы — «Троице» А. Рублёва — в образе трех чаш, одна из которых, находясь у подножия престола ангелов, словно преподносится человеку, символизируя переход от «горнего» к «дольнему». Это движение проявлено в сущности самой иконы, символически соединяющей два мира, в природе Иисуса Христа. Русская культура, и особенно словесная, ориентированная на православную традицию, также объединяет в себе два начала, названные В. Лепахиным принципом иконичности: онтологического, но антиномичного единства двух миров — «горнего» и «дольнего», «благодаря которому невидимое становится духовно видимым, а человеческое причастным Божественному»[3].

Принцип иконичности ориентирует тексты культуры (в понимании Ю.Лотмана — вербальные и невербальные) на значимые для нее ментальные установки, восходящие к православной аскезе (в том числе в аксиологических оппозициях): грех — чистота, свет — тьма, жизнь — смерть, страдание, милосердие, жертвенность, душа, Дух, соборность, а также на основополагающий для русской культуры софистийный комплекс веры, надежды, любви, мудрости,

© Самохвалова Л. Д., 2009

святости, красоты духовной. Эти представления формируют концептосферу русского языкового сознания, входят в когнитивную базу его носителей. Все они восходят к *Библейскому сверхтексту* — глобальнейшему и исконному для христианских культур источнику прецедентных феноменов, интертекстуальных связей. Такая же роль принадлежит и иконе — невербальному тексту культуры, что объясняется еще одной особенностью русской культуры — ее иконоцентричностью.

Икона, как и русская литература, взяла на себя дополнительную нагрузку художественного осмысления мира, воплощения эстетического опыта — «философствование осуществлялось на Руси в формах иконописания. Не в трактатах, а в иконах… приходится в конечном счете искать центральные идеи древнерусской культуры»[4]. Эта же роль принадлежит номинациям иконы (икононимам), изоморфным изображаемому, вступающим с ним в отношения тождества.

Икононимы позволяют расширить корпус прецедентных феноменов (ментефактов — термин В. Красных), в чем убеждает и активное их включение в тексты художественной литературы, и активизация их употребления в современных текстах массовой коммуникации, в частности, в рекламных. Например, «Оранта — Нерушимая стена» — название страховой компании; «Неупиваемая чаша» — название антиалкогольного препарата и частной медицинской наркологической клиники; «Неопалимая купина» — название противопожарной службы; «Троица» — название фирмы, занимающейся банным бизнесом и производством березовых веников, и др.

Прецедентные феномены, как известно, не являются единицами языка, рассматриваются как единицы дискурса[5]. Структура их инварианта восприятия выявляется в текстово-речевых построениях, не может ограничиваться справочниками и словарями. Писатели, так же как и устроители названных выше коммерческих компаний, безусловно, апеллируют к одному из компонентов сложного, диффузного инварианта восприятия этих прецедентных феноменов православной культуры, но мотивация и специфика их употребления в художественном тексте и тексте рекламы различна. Остановимся на одном из них — прецедентном имени *Неопалимая Купина*, связанном с текстом Библии и иконописным образом Богородицы.

Прецедентное имя *Неопалимая Купина* восходит к ветхозаветной прецедентной ситуации — событиям «Исхода». Неопалимая Купина (в библейском тексте — терновый куст) — чудесный горящий, но не сгораемый куст, в пламени которого Бог явился Моисею, наделив его даром пророчества и приказав вывести еврейский народ из египетского рабства (Исх. 3, 2). Название *Неопалимая Купина* появилось в русской культурно-языковой традиции и связано непосредственно с иконописным образом Богородицы, почитание которого на Руси ограничивалось ипостасью Богородицы как Защитницы от пожаров. Глубинная семантика номинации *Неопалимая Купина* гораздо многограннее. В богословской интерпретации она символизирует нетленную природу Богородицы — ее чистоту, что нашло отображение в иконографическом изображении. Богородица с младенцем изображаются в центре восьмиконечной звезды, состоящей, как правило, из двух ромбов: зеленовато-голубого, расположенного вертикально (символ ее небесной славы, сложности ее природы — она стала гранью между небесным и земным началом); и красного, горизонтального (подчеркивает ее земную славу и земную природу). В вертикальный ромб вписаны молящиеся архангелы и ангелы, в горизонтальный — символические фигуры четырех евангелистов, написавших Новый Завет, — Матфей (человек), Марк (лев), Иоанн (орел) и Лука (телец). Образ Богородицы окружен голубым кругом, символизирующим небесный свод. Иногда в правой руке она держит лестницу (Лествица Иакова, по которой сошел на землю Бог, и Богородица становится этим символом — соединяет небо и землю). Между вершинами ромбов изображаются *восемь лепестков* с фигурами ангелов. Символ восьмиконечной звезды тесно связан с Богородицей, ее тайной. Она означает Вечность, полную устойчивость, выход за пределы дольнего мира. Это — *знак Рая, Небесного Иерусалима*, а также *Богородицы — Церкви*, оставленной Ее Сыном на земле по вознесении, призванной соединять два мира. Икона «Неопалимая Купина», таким образом, изображает особый

богородичный космос, в котором «дольнее» возведено к «горнему» — святости, обожению, небесной чистоте, абсолютному безгрешию — к Храму.

Семантическое наполнение номинации иконы «Неопалимая Купина» (по принципу изоморфизма изображаемому) диффузно, неоднородно — это и фрагмент библейской истории, и его богословское осмысление, имплицирующее весь ход библейской истории как «модус для выражения одного и того же смысла»[6].

Включение этой номинации в тексты культуры в качестве прецедентного феномена дает возможность выявить диффузный инвариант восприятия, базирующийся, в первую очередь, на его сакральной семантике — от Духа к душе по принципу иконичности.

Такому принципу следует, в частности, А. Блок, обращаясь к библейскому сверхтексту. В его поэтических текстах образ несгораемого куста обретает дополнительные смысловые приращения, актуализирующие важные для поэта смыслы. Приведем два примера:

1. *Моисеев куст* в стихотворении «Весна в реке ломает льдины», инвариант восприятия которого восходит непосредственно к ветхозаветному событию и видится поэтом как *божественная благодать, способная даровать поэту божественный дар — дар пророчества*, как Бог даровал его Моисею:

Что сожалеть в дыму пожара,
Что сокрушаться у креста,
Когда всечасно жду удара
Или божественного дара
Из Моисеева куста!

2. *Белый огонь Купины* в стихотворении «Странных и новых ищу на страницах», инвариант восприятия которого связан с символическим текстом Богородичной иконы: *Неопалимая купина — символ вечной чистоты и женственности (белый огонь очищающий)*:

Белая Ты, в глубинах несмутима,
В жизни — строга и гневна.
Тайно тревожна и тайно любима,
Дева, Заря, Купина.

Образ Неопалимой Купины оказывается вписанным и в текст рассказа И. А. Бунина «Чистый понедельник», содержащего целый ряд прецедентных феноменов православной культуры, актуальных для историко-культурного контекста начала XX века, — названий монастырей, храмов, икон, имен русских святых. Смысловые приращения этих имен в тексте рассказа имплицируют мотивную семантику молчания, чистоты, покоя, безгрешия, жертвенности, милосердия, воспринимаемые автором как истоки, основа русской ментальности[7]. Все эти смыслы восходят к образу Богородицы в русской культуре, проявлены в глубинной семантике прецедентного имени *Неопалимая Купина* (как и в самом иконописном изображении). Образ Неопалимой Купины имплицирован в тексте рассказа. Смыслообразующая роль в нем отведена прецедентному имени *Храм Василия Блаженного* (расположен в центре Москвы на Красной площади). Одно из его названий подчеркивает связь с Богородицей — Храм Покрова Божией Матери (Покровский собор). Прецедентное имя *Храм Василя Блаженного* включено в микротекст с заданной, посредством ассоциативного фона прецедентных феноменов фрагмента, пропозицией «Москва, как и героиня рассказа, — воплощение русской ментальности с ее антиномичностью, противоречиями *восток — запад, чистота — грех, разгул страстей — стремление к очищению*»:

«Странная любовь... Странный город — говорил я себе, думая об Охотном ряде, об Иверской, о Василии Блаженном. — Василий Блаженный — и Спас-на-Бору, итальянские соборы — и что-то киргизское в остриях башен на кремлевских стенах».

Текстовые значения любого прецедентного имени, расширяющие структуру инварианта его восприятия, определяются посредством обращения либо к его ассоциативным связям в микротексте, выявляемым с помощью ключевых слов, формирующих систему добавочных смысловых приращений[8]; либо к широкому историко-культурному контексту, с этим именем связанному. В любом случае прецедентные феномены (как свернутый текст) выполняют в тексте роль интертекста, расширяя историко-культурные связи текста.

В тексте рассказа «Чистый понедельник», центром смысловой структуры которого является стремление к обретению духовной чистоты через храм посредством поддержания традиций своей веры (допетровской Руси), актуально обращение к архитектурному замыслу, лежащему в основе создания храма Василия Блаженного (интермедиальные связи текста). Восемь его глав, словно склоненных к главе 9-й — *собору Покрова Богородицы*, образуют из двух вписанных друг в друга квадратов восьмиконечную звезду — символ Богородицы. Таким образом, в архитектуре самого храма имплицирована иконография *Неопалимой Купины* со всеми ее семантическими составляющими. Престолы в трех храмах освящены последовательно: в честь Входа Господня в Иерусалим (путь к Голгофе — *к страданию*), в честь Покрова Богородицы (символ чистоты и символ Церкви — *очищения через храм* — центральный престол) и в честь Святой Троицы (*символ Небесного Иерусалима).* В композиции Покровского собора можно проследить развитие глубинного сакрального смысла: от Входа Господня в Иерусалим, где было совершено очищение мира от греха через страдание, жертвоприношение Иисуса, — *к* Богородице как символу Церкви, чистоты души уже человеческой (центр); — и только от нее — к Троице, к Богу, Небесному Иерусалиму. Сюда вписаны несколько концепций: историко-культурная — Москва — Третий Рим; сакрализованная: Москва — Небесный Иерусалим; нравственно-эстетическая, ментальная — очищение через страдание, через свет, храм, Богородицу, веру, что преломляется в тексте рассказа в судьбе героев[9].

Прецедентное имя *Неопалимая Купина*, включенное в тексты А. Блока и И. А. Бунина, является маркёром одной из форм проявления религиозного стиля — дискурсивной[10]. Дискурсивный аспект как форма проявления религиозного стиля связан с возможностью элементов религиозного стиля, эксплицитно или имплицитно включенных в нерелигиозный контекст, выполнять роль интертекста — дискурсивных знаний иного порядка, организующего новую, «свою» семантику. Относительно русской культуры уместно говорить о православном дискурсе как форме проявления религиозного стиля. Это понятие связано непосредственно с русской культурой, ее текстами, ментальными целеустановками, восходящими к христианству православного обряда. Православный дискурс может рассматриваться как наличие в текстах русской культуры скрытых (имплицированный дискурс) или явных (эксплицированный дискурс) языковых, речевых и лингвокогнитивных проявлений православной ментальности, элементов библейских или вероучительных знаний. Вместе с тем, включение в текст элементов православного дискурса, и прежде всего — его ментефактов, связанных с лингвокогнитивным уровнем, дает возможность выявить их собственную скрытую семантику.

Инвариант восприятия прецедентного имени *Неопалимая Купина,* как показывают тексты А. Блока, И. А. Бунина, диффузен (божественная благодать, способная даровать поэту божественный дар — дар пророчества, вечная женственность, чистота, безгрешие, Храм как путь к освобождению от греха, сохранению корней; жертвенность, милосердие), но тем не менее опирается на структуру семантики текстов культуры — текст иконы и текст Библии, соотнося художественные тексты с принципом иконичности русской словесности, выводя их в широкий историко-культурный контекст.

Рекламный текст опирается на другой принцип — в нем доминирует другая семантика, связанная с прагматической целью устроителей бизнеса. В этом случае высшим духовным принципам, глубинным историко-культурным связям отводится второстепенная роль. Инвариант восприятия прецедентного имени *Неопалимая купина*, использованном в функции названия противопожарной службы с припиской «Спаси и сохрани», ассоциируется с почитанием ее иконописного образа в народной традиции как защитницы от огня, пожара, что направлено на реализацию прагматического аспекта рекламы. В данном случае нарушается еще одна важная установка — номинация иконы находится в отношениях тождества с изображаемым. На этом основании факт употребления прецедентных феноменов православной культуры, и прежде всего — икононимов, в качестве названий организаций связан, скорее, с раз-

рушением, чем с сохранением православной традиции в русской культуре и ее текстах в широком понимании.

Примечания

1 *Лотман Ю. М.* О понятии географического пространства в русских средневековых текстах // Лотман Ю. М. Избр. ст.: В 3 т. 1992. Т. 1. С. 407.
2 *Виролайнен М. Н.* Речь и молчание. СПб., 2003. С. 27.
3 *Лепахин В.* Иконология и иконичность // Икона и образ. Иконичность и словесность: Сб. статей, посвященных 60-летию В. Лепахина. М., 2007. С. 163.
4 *Аверинцев С. С.* Красота изначальная (О русском отношении к иконописанию) // Наше наследие. 1988. № 4. С. 25–26.
5 *Красных В. В.* Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. М., 2002. С. 34.
6 *Аверинцев С. С.* Порядок космоса и порядок истории в мировоззрении раннего средневековья (Общие замечания) // Античность и Византия / Отв. ред. Л. А. Фрейберг. М., 1975. С. 279.
7 *Реброва И. В., Самохвалова Л. Д.* Особенности мотивной структуры рассказа И. А. Бунина «Чистый понедельник» // Материалы XXXII Всероссийской конференции. СПб, 2003. С. 29, 37.
8 См., напр.: *Рогова К. А.* Введение // Анализ художественного текста. Русская литература XX века. 20-е гг. / Под ред. К. А. Роговой. СПб., 1997; *Рогова К. А., Вознесенская И.М., Гончар И.А. и др.* Динамика единиц анализа художественного текста (методические основы). СПб., 2007.
9 *Реброва И. В., Самохвалова Л. Д.* Указ. соч.; *Реброва И. В.* Историко-культурный интертекст в рассказе И. А. Бунина «Чистый понедельник» // Русская литература в мировом культурном и образовательном пространстве. Новое в истории русской литературы: Сб. научно-методических материалов. Т. 2. Ч. 1. СПб., 2008. С. 223–232.
10 *Самохвалова Л. Д.* Об одном из возможных подходов к описанию религиозного стиля (к постановке проблемы) // Мир русского слова. 2007. № 4. С. 20, 23–24.

Стрельченя Юлия Викторовна
Петербургский государственный университет путей сообщения

СПЕЦИФИКА ВОПЛОЩЕНИЯ ЭТИЧЕСКИХ КОНЦЕПТОВ В СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЕ ТЕКСТА (КОНЦЕПТ «ПРЕДАТЕЛЬСТВО» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ю. ТРИФОНОВА)

Осмысление морально-этической информации является неотъемлемым условием интерпретации художественного текста. Культурная, социальная и психологическая значимость этических концептов в духовной жизни человека объясняет постоянство обращений писателей к их художественному постижению через постановку в произведении этических проблем, связанных с моральным выбором, соотношением мотивации нравственного поступка и его последствий, смыслом жизни, назначением человека и др. В этой связи представляется, что выявление и интерпретация содержания этических концептов (*добро, зло, долг, честь, совесть, справедливость* и т. д.), выведет на ключевые смыслы целого текста.

Исходя из этого, этические концепты рассматриваются нами как смыслообразующие единицы художественного текста, исследование которых не может сводиться только к анализу синтагматических и парадигматических связей номинантов этических понятий, ввиду того, что в художественном тексте они представлены преимущественно имплицитно. В изучении механизмов формирования этических концептов при восприятии смысла текста методологически значимым, на наш взгляд, является вывод, сделанный в рамках психолингвистических и когнитивных исследований, о том, что ситуация относится к числу важнейших опор в процессах понимания текста.

Опираясь на исследования А. А. Залевской, С. А. Чугуновой, Н. В. Рафиковой, Т. А. ван Дейка и В. Кинча[1], мы предприняли по-

© Стрельченя Ю. В., 2009

пытку обосновать понятие этической ситуации, в рамках которой содержание этического концепта оказывается интегрированным в семантическую структуру художественного текста. Под этической ситуацией мы понимаем лингвоментальное образование, связанное с осмыслением фрагмента текста, в котором заключена информация об этической проблеме; речевые средства, образующие этот фрагмент, стимулируют формирование смысловых комплексов, воплощающих идею этического концепта в воспринимающем сознании в процессе художественной коммуникации.

При введении этической ситуации как самостоятельного понятия мы исходили также из того, что в исследовании механизмов формирования этических концептов в процессе восприятия текста основополагающая роль ситуации определяется самой спецификой этического значения/смысла: слово, поступок, невербальное поведение приобретают этический смысл только в контексте определенной ситуации. В этой связи большая часть нравственной информации передается в художественном тексте путем изображения поступка (поступков) того или иного героя в проблемной, часто конфликтной ситуации. Осмысление мотивов, целей, средств, последствий, связанных с совершением персонажем такого поступка, — оказываются включенными в рефлективную деятельность читателя в процессе понимания текста.

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[2]. В применении к исследованию этических концептов 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-концептаульном 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. Механизм же концептуализации этических представлений осуществляется благодаря содержательно-подтекстовому уровню. 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 цельный «образ ситуации»[3]. Таким образом, этический смысл, которым наделяется этот «образ ситуации», формируется на уровне подтекста и реализуется в процессе когнитивной деятельности реципиента.

Проведенный нами анализ произведений Ю. Трифонова, подтвердил, что для исследования этических концептов необходимым оказывается глубокое и разностороннее изучение заданных в тексте компонентов и параметров этической ситуации. Центральным в этой связи оказался вопрос о том, как эти параметры представлены в тексте, какими средствами осуществляется передача этического смысла, сопровождающего изображение той или иной ситуации.

Для того чтобы продемонстрировать результаты исследования, выбрана повесть «Обмен», в которой главный герой, Дмитриев, поставлен перед необходимостью сделать выбор: остаться в коммунальной квартире или согласиться на квартирный обмен, который затеяла его жена в связи со смертельной болезнью своей свекрови. При этом отношения между двумя женщинами сложились таким образом, что обмен жилплощади стал бы для тяжело больной свекрови явным свидетельством того, что надежды на выздоровление нет, и дни ее сочтены. Тема предательства человеком самого себя, своих идеалов под давлением жизненных обстоятельств, занимает центральное место в повести, и представлена как процесс обмена нравственных ценностей и жизненных принципов.

На этом основании в качестве объекта анализа был выбран концепт «предательство», играющий, по нашему мнению, ключевую роль в смысловой организации повести «Обмен». Содержание данного концепта реализуется в ситуации, основными участниками которой выступают: Дмитриев, его жена (Лена) и его мать (Ксения

Федоровна). Денотативную основу ситуации *предательства* в повести Ю. Трифонова составляют композиционно-семантические компоненты, которые эксплицируют когнитивные признаки концепта *предательство* на содержательно-фактуальном и содержательно-концептуальном уровнях текста. Эти компоненты можно условно объединить в три группы, которые отражают динамику совершения предательства главным героем.

Первая группа компонентов репрезентирует внешний конфликт, который реализован в ситуации ссоры Дмитриева со своей женой:

a) жена Дмитриева предложила обменять 2 комнаты, одна из которых принадлежит смертельно больной свекрови, на 2-х комнатную квартиру: *жена Дмитриева затеяла обмен: решила срочно съезжаться со свекровью, жившей одиноко в хорошей, двадцатиметровой комнате на Профсоюзной улице*;

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

c^1) несмотря на плохие отношения, сложившиеся между Леной и свекровью, Дмитриев 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.;

c^2) несоответствие ожидаемого от жены уровня «добрых» чувств по отношению к нему и его матери является источником чувства **несправедливости** с точки зрения главного героя; этот обидный вывод конденсируется во внутренней речи Дмитриева и выражается восклицанием: *Она не смела так поступать!*

d) 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.);

e) поэтому Дмитриев 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 **мириться** (*Дмитриеву не хотелось мириться* и др.); и в стремлении **наказать** жену (*ему уже некогда прощать… он может лишь наказывать за бесчувственность* и др.);

f) интерпретация Дмитриевым поведения жены как признающей свою **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* и др.).

Вторая группа компонентов ситуации *предательства* репрезентирует внутренний конфликт, сопровождающий весь процесс нравственного выбора, который должен совершить главный герой повести:

a) внутренняя готовность Дмитриева принять предложение жены проявляется в его **молчаливом согласии** на просьбу Лены предупредить свекровь об обмене и взять у нее ключ от квартиры; этот компонент выражен в оценке поведения Дмитриева: *Помолчав, спросил: «Когда они хотят смотреть?»; что-то хотелось сказать, какая-то мысль, неясно-тревожная, возникала на пороге сознания, но так и не возникла*;

b) размышляя над сложившейся ситуацией, Дмитриев пытается **оправдать** свое решение и предстоящий поступок; данный компонент представлен в повести четырьмя вариантами оправдания:

b^1 — во-первых, Дмитриев старается **убедить** себя в том, что обмен будет способствовать выздоровлению матери: *…с робостью подумал о том, что, может быть, все и обойдется; они обменяются,*

получат хорошую отдельную квартиру, будут жить вместе; …чем скорее обменяются, тем лучше. Свершится ее мечта. Это и есть психотерапия, лечение души! Единственное и гениальное средство, которое спасет жизнь; ни о чем другом не мог думать Дмитриев; спасительный вариант и др.;

b^2 — во-вторых, он стремится увидеть в намерениях жены **благородный** мотив, что выражается в положительной оценке предложения Лены: *Лена бывает иногда очень мудра, интуитивно, по-женски — ее вдруг осеняет*;

b^3 — в-третьих, он пытается найти возможность переложить **вину** на внешние, не зависящие от него обстоятельства; содержание этого компонента представлено в размышлениях Дмитриева над причинами изменений, которые происходят вокруг: *Все изменилось… все олукьянилось…– окончательно и безнадежно.* (Лукьянова — фамилия жены Дмитриева) *Но, может быть, это не так уж плохо? И если это происходит со всем… значит, может быть, это естественно и так и должно быть?*

b^4 — в-четвертых, уже после сообщения сестре о своем решении совершить квартирный обмен Дмитриев хочет **уйти от ответственности**: *Не хотелось это говорить, но как-то удобно и кстати сказалось само*; *Она же хотела жить со мной всегда, ты это знаешь, и если сейчас это может ей помочь...*

c) следующий компонент связан с **внутренним протестом** Дмитриева против обмена, который также представлен несколькими вариантами:

c^1 — он выражен в **сомнении** (*Дмитриев, торопясь, одной длинной сумбурной фразой высказал свои сомнения* Лене);

c^2 — кроме того, Дмитриев осознает, что своим поступком может лишить мать **надежды,** когда пытается спрогнозировать свой разговор с матерью: *Внезапно Дмитриеву пришло в голову — это была та самая мысль, что неясно тревожила, а теперь вдруг прорезалась,– как же сказать матери насчет обмена? Она прекрасно ведь знает, как Лена относилась к этой идее, а теперь почему-то предложила съезжаться. Почему?*; представив последствия этого разговора, он испытывает **страх**, о чем свидетельствуют его ощущения: *Дмитриева даже бросило в пот, когда он все это вдруг сообразил*;

c^3 — протест выражается нежеланием **обманывать** ожидания и надежды матери: *Не могу же я внушить ей мысль — ты понимаешь?; То, что Лена говорила, было, конечно, правильно и хитро, но тоска стиснула сердце Дмитриеву* и др.);

c^4 — внутреннее сопротивление подтверждают **смущение** и **стыд** Дмитриева перед окружающими, которые не сомневаются в том, что причина обмена заключается в болезни матери, а цель — в стремлении извлечь выгоду (*Дмитриев стал нескладно излагать свою просьбу; торопливое и малосодержательное бормотание; почувствовал, как его шея и щеки наливаются краской* и др.);

c^5 — в кульминационный момент выбора Дмитриев остро переживает **муки совести**, сознавая всю тяжесть предстоящего разговора с сестрой и матерью, об этом свидетельствуют его ощущения и размышления: *…неожиданно выскочил из троллейбуса на одну остановку раньше, чем нужно;…со все большей тревогой и каким-то внезапным ослаблением духа, думая о том, как тяжело будет говорить; Невозможно тяжело* и др.;

c^6 — **совесть** и чувство **долга** мешают Дмитриеву решиться на предательство близкого ему человека, связанный с этим внутренний протест реализуется во внутренней речи героя: *…он почувствовал, что ничего не сможет ей сказать. …К черту все это! Никому это не нужно, никого не спасет, только принесет страдания и новую боль. Потому что нет дороже родной души; …сердце его колотилось* и др.;

c^7 — Дмитриев осознает, что он один несет **ответственность** за выбор, который ему предстоит совершить, поэтому делает решительный вывод: *…это касалось его одного; он один мог решить: спрашивать ключ или нет*;

d) следующий компонент заключает в себе оценку ситуации со стороны третьих лиц; так, переживания Дмитриева усиливаются тем, что его решение неоднозначно оценивается окружающими, которые:

d^1 — с одной стороны, **не осуждают** Дмитриева**, одобряя** его намерение извлечь пользу (например: *Желаю успеха!* и др.);

d^2 — с другой стороны, выражают **неодобрение**, испытывая **стыд** за поведение Дмитриева (например: *лицо Тани покраснело; Таня молчала, опустив голову; «Она* (мать Дмитриева) *мечтала, наверное, не об этом»* и др.);

Третья группа композиционно-семантических компонентов ситуации *предательства* соотносится с результатом выбора главным героем; к этим компонентам относятся:

a) сестра Дмитриева воспринимает его предложение крайне **негативно,** данный компонент реализован в ее **протесте** против обмена: «*маме это совершенно не нужно»; «это ужасная идея»; «кошмар»; «нет уж, я буду с мамой»; ухмыльнулась; в глазах была злоба*; предательство Дмитриева вызывает у нее **боль** и **отчаяние**: *Лора закрыла ладонями лицо. Только губы остались видны: они мучились, сжимались; Она мотала головой, не в силах ее поднять; «Как хотите, как хотите... Если хочет — пускай...»*

b) содержание следующего компонента проявляется в реакции матери на предложение совершить квартирный обмен, которая вопреки ожиданиям Дмитриева лишена каких-либо эмоций: *Ксения Федоровна смотрела на него спокойно, закрыла глаза; было похоже, что она засыпает*; такая реакция объясняется тем, что, по-мнению матери, Дмитриев давно ее **предал**: «*Очень хотела жить с тобой... А сейчас — нет. Давно уже нет такого желания — Ты уже обменялся… Обмен произошел... Это было очень давно. И бывает всегда, каждый день, так что ты не удивляйся, Витя. И не сердись. Просто так незаметно...*»

c) Дмитриев испытывает **страдание** от того, что **предает** мать и причиняет тем самым **боль** своей сестре; этот компонент реализован как в прямой, так и во внутренней речи Дмитриева: *…думал с отчаяньем: «Идиот! Зачем я это говорю? Мне же действительно ничего не нужно...» — Не нужно нам никакой квартиры,– сказал Дмитриев задыхающимся голосом. — Не нужно … мне не нужно. Мне, мне! Ни черта мне не нужно…кроме того, чтобы нашей матери было хорошо*; он **потрясен** ответом матери, о чем свидетельствует его реакция: *…молчал, ошеломленный*;

d) согласие матери Дмитриева на обмен равносильно согласию на **тяжелое испытание**: *Ксения Федоровна …сказала, что согласна съезжаться, только просила, чтоб побыстрей*;

e) обмен жилплощади не приносит Дмитриеву радости, **счастья;** содержание данного компонента ситуации заключается в описании событий, произошедших после обмена: *Ксении Федоровне сделалось резко хуже; после смерти Ксении Федоровны у Дмитриева сделался гипертонический криз; выглядел он неважно; сдал, посерел; еще не старик, но уже пожилой* и др.

Таким образом, реализованные в тексте композиционно-семантические компоненты ситуации предательства соотносятся: 1) с процессом морального выбора, представленным как а) внешний и б) внутренний конфликт главного героя в процессе его рефлексии над выбором поступка, и 2) с результатом морального выбора, который показан как совершение поступка (предательства) и его последствия.

Анализ субъектной организации повествования, оформляющей каждый из перечисленных компонентов, выявил, что приоритетной в изображении ситуации *предательства* в данном случае является точка зрения главного героя, которая представлена в четырех формах: 1) субъект речи (например*: «Не могу же я внушить ей мысль — ты понимаешь?»* и др.); 2) субъект действия (например*: неожиданно выскочил из троллейбуса на одну остановку раньше, чем нужно* и др.), 3) субъект восприятия (например*: тоска стиснула сердце Дмитриеву*; *почувствовал, что ничего не сможет ей сказать* и др.); 4) субъект рефлексии-оценки (например*: …это касалось его одного; он один мог решить: спрашивать ключ или нет; Не хотелось это говорить, но как-то удобно и кстати сказалось само* и др.).

Семантический анализ речевых средств, репрезентирующих компоненты данной этической ситуации, позволяет сделать вывод о том, что концептуализация *предательства* тесно связана с экспликацией в тексте таких этических концептов, как *вера, доверие, обман,*

обида, долг, счастье, смысл жизни, стыд, совесть, страдание и др. Кроме того, специфика воплощения содержания концепта *предательство* в рамках текстовой этической ситуации определяется такими параметрами, как субъект, объект, условие, область, мотив и оценка поступка. Анализ речевой реализации этих параметров дает возможность выявить те доминантные смыслы, которые связаны с экспликацией содержания концепта *предательство* в повести «Обмен».

В рассматриваемой ситуации **субъектом** предательства является Дмитриев. **Объектом** предательства выступает, с одной стороны, мать Дмитриева, а с другой — сам Дмитриев, его нравственные принципы. Учитывая, что предательство неразрывно связанно с представлением о верности как важнейшей ценности в сфере межличностных отношений, главным **условием** совершения предательства является доверие, которое объект предательства проявляет к субъекту. Так, Дмитриев не сразу решается на квартирный обмен, поскольку боится причинить матери вред, обмануть ее доверие к себе и тем самым нарушить верность своим принципам.

Поскольку анализируемая ситуация представлена в тексте с позиции самого Дмитриева, на первый план выступают его оценки и внутренние переживания, связанные с процессом выбора. Таким образом, **сферой** совершения предательства на уровне содержания текста оказываются родственные отношения, а на уровне смысла текста — нравственное сознание самого главного героя. Именно поэтому мнение сестры и матери, считающих, что Дмитриев их уже давно предал, не занимает ключевой позиции в данной ситуации.

Динамика **оценки** ситуации Дмитриевым, выступающим объектом предательства, состоит из двух этапов. Его непосредственная, эмоциональная реакция является резко отрицательной, т. к. главный герой чувствует, что не должен соглашаться на обмен, совершать данный поступок (*испуг проник в его сердце* и др.) Рациональное осмысление причин и целей обмена приводит к тому, что Дмитриев оказывается способным полностью или частично оправдать возможность его осуществления (…*может, это не так уж плохо*? и др.). При этом размышления Дмитриева делают очевидной его модель поведения — уход от решения, от ответственности, стремление переложить вину за свои поступки на внешние обстоятельства, которые не смог победить.

Таким образом, **мотивы**, побудившие главного героя на совершение поступка, явно отражают его ценностные приоритеты. Так, главным мотивом предательства в повести выступают: отсутствие у Дмитриева силы воли, признание своей неспособности противостоять намерениям жены, равнодушие и стремление во что бы то ни стало сохранить покой (…*успокоился на той истине, что нет в жизни ничего более мудрого и ценного, чем покой, и его-то нужно беречь изо всех сил*; *все равно ничего нельзя изменить* и др.)

В повести «Обмен» ситуация предательства Дмитриевым своей матери и самого себя играет ключевую роль, но не является единственной: в тексте также представлены ситуации, в которых главный герой совершает предательство по отношению к лучшему другу, изменяет своей жене — Лене, предает Татьяну, искренне его любящую. В результате анализа перечисленных ситуаций с учетом таких параметров, как субъект, объект, условие, область (сфера), мотив и оценка, была построена инвариантная **модель ситуации предательства**, в рамках которой содержание концепта *предательство* оказывается включенным в смысловую структуру произведения. Компоненты этой модели отражают понятийные составляющие ситуации *предательства*, которые можно представить в виде следующей фрейм-структуры:

(1) проявляя внешнюю доброжелательность к O (объекту предательства — лицу, группе лиц), (1’) скрывая злой умысел по отношению к O,

(2) S (субъект действия — лицо или группа лиц) совершил поступок;

(3) тем самым он обманул доверие к себе со стороны O, (злоупотребил доверием, которое ему оказывал O),

(4) т. к. своим поступком S нарушил верность O,

(5) поэтому эмоциональная реакция O на поступок S– резко отрицательная,

(6) поскольку O считает, что S не должен был так поступать,

(7) потому что O доверял S (верил в честность S, считал S своим другом)

(8) и не ожидал от S бесчестного поведения по отношению к себе;

(9) в результате возникает конфликт между S и O,

(10) который основан на разногласии — противоречии мотивов, целей, ожиданий S и O,

(11) вследствие этого отношения между S и O претерпевают изменения в сторону ухудшения или же полностью прекращаются.

Мы полагаем, что в основе механизма концептуализации *предательства* лежит восприятие читателем речевых средств, заключающих в себе на денотативном уровне содержание компонентов данной модели. Таким образом, осмысление фрагментов текста, связанных с реализацией этих компонентов, инициирует построение цельного образа ситуации *предательства* в сознании реципиента. При этом специфика речевого, содержательного и смыслового воплощения этих составляющих в тексте определена идейно-художественным своеобразием произведения в целом. Так, в повести «Обмен» особенности реализации компонентов представленной модели связаны с ключевой идеей текста, которая заключается в том, что в процессе принятия решения проявляется нравственная сущность главного героя, который оказывается безвольным человеком, постоянно идущим на нравственные компромиссы даже в самых простых житейских ситуациях. На специфику концептуализации *предательства* повлияли и особенности речевой структуры текста, представленной такими формами повествования, как прямая, внутренняя и, несобственно-прямая речь, а также переплетением оценочных точек зрения.

Подводя итог, необходимо отметить, что как объект исследования этические концепты не новы, но вопросы, связанные с механизмами концептуализации этических представлений в смысловой структуре художественного текста, являются малоизученными и нуждаются в дальнейшей разработке. Основное внимание в рамках такого подхода должно быть сконцентрировано на формах реализации и критериях выявления композиционно-семантических компонентов этической ситуации, а также изучении и систематизации в речевой ткани текстов разнообразных сигналов, посредством которых в соответствии с замыслом автора читатель моделирует систему ценностных координат описываемой в тексте ситуации. Выявление особенностей реализации этических концептов в художественном тексте может быть использовано при разработке системы заданий, обучающих восприятию и пониманию ХТ иностранным учащимся, а также корректной системы проверки точности и глубины этого понимания при чтении.

Примечания

[1] *Залевская А. А.* Текст и его понимание. Тверь, 2001.; *Чугунова С. А.* Экспериментальное исследование мысленного образа как медиатора понимания художественного текста // Психолингвистические исследования слова и текста. Тверь, 2002. С.117–127.; *Рафикова Н. В.* Процесс формирования смысловых опор при понимании текста // Залевская А. А., Каминская Э. Е., Медведева И. Л. и др. Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста. Тверь, 1998. С. 88–141.; *Дейк Т. А. ван., Кинч В.* Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике / Пер. с англ. М., 1988. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. С. 153–211.

[2] *Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М., 2005. С. 26–50.

[3] *Чугунова С. А.* Получение дополнительный (выводных) знаний как части образа ситуации текста // Психолингвистические исследования: слово и текст. Тверь, 2002. С. 112–113.

Турунен Наталия
Университет Ювяскюля (Финляндия)

ЯЗЫКОВЫЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ЛАКУНЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ЧЕЛОВЕК, ПОРТРЕТ, ХАРАКТЕР» В ФИНСКОЙ АУДИТОРИИ

При переводе с одного языка на другой и при сравнении единиц разных языков можно заметить, что, в частности, сходные по смыслу слова двух языков далеко не всегда полностью совпадают по значению. Это свидетельствует о национальной специфике семантики языковых единиц, которая обнаруживается в целом ряде аспектов на всех языковых уровнях. Расхождения в языках и культурах фиксируются и описываются лингвистами в различных терминах. По В. Л. Муравьёву, в процессе систематического сопоставления двух языков выделяются лакуны — «белые пятна», возникающие в результате отсутствия эквивалента слову в одном из языков[1]. Применительно к сопоставлению лексического состава языков в лингводидактике используется термин «безэквивалентная лексика»[2]. При сопоставлении грамматических систем двух языков Ч. Хоккет выделяет случайные пропуски, пробелы в речевых моделях (random holes in patterns)[3]. Г. Гачев, говоря о национально-специфических элементах, препятствующих общению представителей разных культур, характеризует их как «заусеницы», которые «задираются» в процессе межкультурной коммуникации[4].

К. Хейл, исследуя культуру австралийского этноса уолбири и сравнивая её с англоязычной культурой, пользуется термином “gap” (пробел, лакуна). Отмечая, что в языке уолбири отсутствуют традиционные числительные, исследователь рассматривает данный факт как лакуну[5]. Таким образом, существование лакун объясняется отсутствием лингвистических и культурологических универсалий в одной культуре, присущих другой национальной культуре.

© Турунен Н., 2009

В российской психолингвистике и теории коммуникации термин «лакуна» включает идею о лакунизированном характере вербального и невербального поведения одного народа относительно другого[6]. Согласно этому подходу, описание коммуникативного поведения одного народа на фоне другого строится на выявлении и описании лакун — «смысловых скважин» (термин Н. И. Жинкина[7]). Чем дальше отстоят друг от друга сравниваемые культуры и языки, тем больше лингвистических и культурологических лакун может быть обнаружено в процессе коммуникации между представителями этих культур. Такие лакуны, согласно И. Ю. Марковиной, должны либо компенсироваться (заменяться близкими по смыслу понятиями, знакомыми для иностранного коммуниканта), либо заполняться (принцип описания и разъяснения новых для коммуниканта понятий и явлений в целях адекватного понимания речевого сообщения).

Сходной с данной теорией можно считать концепцию описания коммуникативного поведения И. А. Стернина, созданную в русле антропоцентрической и когнитивной лингвистики. Изучение коммуникативного поведения предполагает систематическое описание коммуникативных действий, фактов реального общения представителей определённой культуры, культурная специфика (лакунарность) которой проявляется на фоне иной конкретной культуры[8]. Интересна также концепция А. Вежбицкой, предложившей понятие «когнитивный сценарий», позволяющий описывать лакунарность, в частности, национальную специфику эмоций, с помощью универсальных семантических элементов, делающих реалии культуры доступными для понимания представителями иных культур[9].

Российские учёные Ю. А. Сорокин[10], Ю. С. Степанов[11], В. Л. Муравьёв[12] интерпретируют понятие лакуны в терминах вариант и инвариант поведения, характерного для определённой локальной культуры.

Отмечается, что при выделении лакун нужно учитывать как лингвистические, так и экстралингвистические факторы. Первые

связаны с тем, что каждый язык по-своему членит окружающую действительность. Например, в русском языке нет соответствия в виде слова или словосочетания английскому слову "*glimpse*" — осмотр достопримечательностей, а слово "*afterthought*" может быть истолковано по-русски как «*мысль, пришедшая позднее, после происшедшего события*». Экстралинвистические факторы соотносятся с отстутствием реалий, характерных для определённой локальной культуры. Так, финское блюдо *"kalakukko"* возможно перевести на русский язык только с помощью словосочетания — «*ржаной хлеб с рыбной начинкой*». В русском языке отсутствует обозначение для такого понятия, как "*Bierdeckel*" (нем.) — «*картонная подставка под пивную кружку*».

Ю. С. Степанов выделяет абсолютные и относительные лакуны. Согласно исследователю, абсолютные лакуны осознаются при составлении переводных словарей как слова, не имеющие эквивалента в виде слова в данном языке. К относительным лакунам относятся слова, употребляемые в языке редко и при особых обстоятельствах[13]. Так, примерами абсолютных лакун для французского языка являются русские слова *кипяток, ровесник, именинник*. В немецком языке нет соответствий русским словам *щи, сутки, автолюбитель*. Относительными лакунами для многих языков являются высокочастотные в русском языке слова *душа*, *тоска*, *судьба*, употребляемые в других языках значительно реже и несущие культурно-специфические оттенки[14]. В. А. Муравьёв выделяет помимо абсолютных и относительных лакун также векторные, стилистические, этнографические и ассоциативные лакуны[15].

Векторные лакуны связаны с несовпадением понятийных объёмов слов разных языков. Так, в русском языке прилагательное *красный* имеет много синонимов (*рубиновый*, *багровый, карминный, алый и т. д.*), которые в хантыйском языке обозначаются одним словом *выртэ*[16]. Стилистические лакуны связаны с отсутствием в одном из языков слова с идентичной стилистической окраской, напр., фин. *vyötärö, шита* (уст.) рус. — *талия*. К этнографическим лакунам относятся явления жизни, быта определённого народа, в том числе национальная одежда, танцы, обычаи: *окрошка, кутья* — требуют разъяснения в финской аудитории, *sosiaaliturvatunnus* (социальный код, дающий право на медицинское обслуживание в Финляндии) — безэквивалентен для россиян. Ассоциативные лакуны выделяются на основании отсутствия в языке реципиента закреплённой за словом определённой языковой ассоциации, характерной для изучаемого языка. Так, выражение «*Горько!*» ассоциируется у русских со свадьбой, в финском языке данное слово имеет только прямое значение.

В этнопсихолингвистике выделяются следующие типы лакун[17].

1. Языковые лакуны (лексические, стилистические и грамматические). Такие лакуны могут быть абсолютными и относительными.

2. Культурологические лакуны (этнографические, психологические, поведенческие и кинесические). Такие лакуны могут быть интерязыковыми и интеркультурными, интраязыковыми и интракультурными, конфронтативными и контрастивными, имплицитными и эксплицитными.

3. Текстовые лакуны.

На основе данной классификации рассмотрим некоторые типы языковых и культурологических лакун, возникающих при изучении темы «Человек, портрет, характер» в финской аудитории.

К абсолютным лексическим лакунам (не имеющим эквивалента в другом языке) для русского языка можно отнести такие финские слова данной тематики, как *hipiä* (рус. *нежная, ухоженная кожа женщины*), *niska* (рус. *шея сзади*). Кроме того, в финском языке существуют синонимы, имеющие только один эквивалент в русском языке, например: рус. волосы — фин. *hiukset*, *tukka*.

Примером относительной лакуны (имеющей сходное значение, но отличную дистрибуцию в двух языках) для финского языка является русское слово *душа*. В финском языке существуют два синонима слову *душа (sielu, mieli*), причём значение второго не имеет эквивалента в русском языке. В финском языке *mieli* — *расположение духа, охота, желание* (*mielensä mukaan* — *по нраву, по душе*).

Это слово имеет множество производных в финском языке: *mieliala* — настроение, *mielihyvä* -удовольствие, *mielikuvitus* — вооб-

ражение, *mielikuvituksellinen* — фантастический, *mielipaha* — огорчение, *mielipide* — мнение и т. д.

Стилистическими лакунами (выделяемыми на основании отсутствия слова со сходной стилистической окраской в одном из сопоставляемых языков) для финского языка являются следующие русские слова:

Рус. *глаза, очи — фин. silmät*

Рус. *рот, уста — фин. suu*

Рус. *щека, ланита — фин. poski.*

Абсолютной грамматической лакуной для финского языка является категория рода в русском языке, а в качестве относительной грамматической лакуны можно выделить более частое по сравнению с финским языком употребление императива в русском языке.

Среди культурологических лакун абсолютными этнографическими лакунами для финского языка являются такие русские слова, как *кокошник, косоворотка, зипун, тулуп*, тогда как понятия *валенки*, *шуба и лапти* имеют эквиваленты в финском языке: *huovikkaat, turkki, virsut.*

Кинесические лакуны представляют собой несовпадение жестов у представителей разных культур. Так, при расставании русские машут рукой, финны обычно этого не делают. Отсутствуют в финской культуре также жесты, обозначающие рост (высокий — низкий) и размер (большой — маленький), предполагающие поднятие — опускание рук, разведение рук в стороны. Русские сопровождают свою речь жестикуляцией: помогая речи, жестикулируют правой или левой рукой — для финнов это не типично. При общении финны соблюдают дистанцию примерно в 1–1,2 метра. Вероятно, если подойти ближе, то финн отступит назад. Касания тела или одежды, как правило, не допускаются, в то время как русские в неофициальной обстановке могут позволить себе похлопать приятеля по плечу, поцеловать подругу. Финны пожимают руку собеседника только при первом знакомстве (в неофициальной обстановке), при повторной встрече этот жест не повторяется.

Национально-психологические лакуны связаны с несовпадением национально-психологических типов участников коммуникации[18]. Если у русских существует миф о загадочной русской душе (*Умом Россию не понять)*, то у финнов, наряду с мифами о чистоплотности и честности есть миф о присущей финнам зависти. К характерологическим лакунам относится также финское понятие *sisu*, определяющее основу финского национального характера. Это понятие включает такие категории, как *выносливость, выдержка, терпение, мужество, смелость, смекалка,* иногда означая также *упрямство, нежелание уступить*[19].

Поведенческие лакуны связаны с несовпадением правил «повседневного поведения» у различных народов. Выделяются лакуны этикета общения и рутинные. Следует отметить, что хотя в финской культуре пожимать руку собеседника принято только при первом знакомстве, однако в официальном или деловом контексте рукопожатие обязательно, причём дамам в Финляндии также надо пожать руку, в противном случае ваше поведение будет расценено как оскорбительное и последующие отношения могут испортиться. В деловом общении с финнами русским рекомендуется смотреть собеседнику в глаза — если отводится взгляд, то финн может заподозрить партнёра в неискренности или во лжи. К другим важным советам относятся следующие: нельзя прикасаться к собеседнику (похлопывать, класть руку на плечо), нельзя перебивать собеседника и, как правило, не стоит ожидать от финна мгновенной реакции.

Личные имена и отношения между людьми могут послужить отправной точкой непонимания и отторжения чужой культуры. Так, русские считают крайне важным передать все оттенки возникающих между людьми чувств и все перемены и колебания в отношениях между ними (вспомним хотя бы прекрасный анализ экспрессивного словообразования в сфере личных имён А. Вежбицкой[20]. И если в официальном общении к русским людям принято обращаться по имени и отчеству, то финны даже при официальной встрече могут опустить имя собеседника. Деминутивы, которыми так богат русский язык, не распространены в финском языке: обра-

зование уменьшительно- ласкательных форм возможно и уместно лишь при обращении к детям и близким людям: «*sydänkäpyseni*», *Lissukka — «сердечко моё», Лизонька.* У русских степень интимизации личных отношений в языке гораздо выше. Так, поразительно богат спектр значений суффикса *-оньк- / -еньк-*: восторг, очарование, привлекательность, жалость, интерес, напр., «*плохонький*» — сострадание, жалость, теплота.

К рутинным лакунам, отражающим несовпадение повседневного поведения финнов и русских, можно отнести тот факт, что в Финляндии незнакомые люди избегают пристально смотреть друг другу в глаза, встреча взглядов может означать нежелательное «касание», тогда как русские не считают это предосудительным.

При сравнении двух языков лакуны могут обнаруживать разную степень глубины. Мощные, глубокие лакуны носят интеркультурный, конфронтативный характер, т.е. выделяются при сопоставлении. К таким лакунам относятся лакуны культурной символики и традиционные сравнения.

Как показано в исследовании А. П. Василевич[21], несовпадение цветовой символики может служить источником непонимания и неприятия чужой культуры. Автор отмечает, что в финском языке слово *синий* (*sininen)* — понятие синкретическое, включающее в себя различные цвета и оттенки, относящиеся к голубой, синей, а также в некоторой степени зелёной и фиолетовой части спектра. С этим цветом связываются различные эмоциональные состояния человека: надежды, грёзы, идеалистические представления, но это может быть также цвет возмущения, тоски, печали и грусти (*sininen suuttumuksesta, sininen kaipuu*). Белый цвет в обеих культурах символизирует невинность — на невесте белое подвенечное платье (*viattomuuden valkoinen asu*). Но если для русских, с определёнными оговорками, белый цвет символизирует радость, то для финнов — это также цвет печали, смерти. Таким образом, специфика цветовых предпочтений в разных культурах даёт основание говорить о цветовых лакунах: если для русских тоска ассоциируются с зелёным цветом (*тоска зелёная*), то для финнов — с синим.

О наличии конфронтативных лакун можно убедиться на материале традиционных сравнений. Наиболее распространённым в обоих языках является тип сравнения, основанный на сопоставлении с животными и растениями: *tyhmä kuin aasi (рус. глупый как осёл), viekas kuin kettu — (рус. хитрый, как лиса), rohkea kuin leijona — (рус. храбрый, как лев).* Следующие сравнения финского языка не имеют эквивалента в русском языке: *медленный как улитка (рус. как черепаха), глаза карие, как у горного кабана (рус. как вишни), тело гибкое, как у горностая (рус. гибкий, как лоза).*

Среди других типов сравнений можно выделить следующие:

1) сопоставления с вещами и предметами объективной действительности: *тупой, как сапог (рус. туп, как пробка).* Не имеют эквивалента в финском языке сравнения: *рот большой, как колодец; толстый, как бочка; тонкий как нитка; голова круглая, как мяч.*

2) сравнения, основанные на сопоставлении со сказочными персонажами: *глаза зелёные, как у ведьмы (рус. глаза зелёные, как у кошки); нос длинный, как у Буратино (рус. нос большой, как у Буратино).* Финские сравнения, не имеющие эквивалента в русском языке: *рука короткая, как у карлика; нога большая, как у великана; голова умная, как у прорицателя.* Русские сравнения: *рот кривой, как у Бабы-Яги; руки сильные, как у богатыря.*

3) сравнения, основанные на сопоставлении по роду занятий: *рука мускулистая, как у спортсмена; ноги кривые, как у ковбоя — фин.; руки мускулистые, как у борца; тело гибкое, как у балерины — рус.*

Как нам представляется, метод описания и систематизации лакун позволяет выявлять особенности национального своеобразия коммуникативного сознания народов. Такой подход даёт возможность лучше понять и глубже изучить неродной язык, а значит эффективнее решить проблемы межкультурной коммуникации.

Примечания

[1] *Муравьёв В. Л.* О языковых лакунах (на материале русского и французского языков) // Иностранные языки в школе. 1971. Вып. 1. С. 36–44.

[2] *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. М., 1990.

[3] *Hockett Ch. F.* Chinese versus English // Language in culture. Chicago, 1954. P. 114–115.
[4] *Гачев Г. Д.* О национальных картинах мира // Народы Азии и Африки. 1964. № 1. С. 67–74.
[5] *Hale K.* Gaps in grammar and culture // Linguistiks and antropology in honor of C. F. Volgelin-Jisse. 1975.
[6] *Марковина Ю. Д.* Влияние лингвистических и экстралингвистических факторов на понимание текста: Автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 1982.
[7] *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. М., 1982.
[8] *Стернин И. А.* Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж, 2000; *Попова З. Д., Стернин И. А.* Язык и национальная картина мира. Воронеж, 2002.
[9] *Вежбицкая А.* Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. М., 2001.
[10] *Сорокин Ю. А.* Метод установления лакун как один из способов выявления локальной культуры. (Художественная литература в культурологическом аспекте). Национально-культурная специфика речевого поведения. М., 1977. С. 120–136.
[11] *Степанов Ю. С.* Французская стилистика. М., 1985.
[12] *Муравьёв В. Л.* Указ. соч.
[13] *Степанов Ю. С.* Указ. соч.
[14] *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание. М., 1996.
[15] *Муравьёв В. Л.* Указ. соч.
[16] *Харченкова Л. И.* К вопросу о лексических лакунах в русском и хантыйском языках. Языки народов Севера, Сибири и Дальнего востока. СПб., 1998. С. 112–117.
[17] *Антипов Г. А., Донских О. А., Марковина И. Ю. и др.* Текст как явление культуры. Новосибирск, 1989.
[18] Там же.
[19] Там же. С. 115.
[20] *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание…
[21] *Василевич А. П.* Язык и культура: сопоставительный анализ группы словцветообозначений // Этнопсихолингвистика. М., 1988. С. 51–55.

Шишков Максим Сергеевич
Санкт-Петербургский государственный университет

О СЕМАНТИКЕ НЕИСКРЕННОСТИ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

В статье рассматривается специфика отрицательной части макроконцепта «искренность» — неискренности — в русской языковой картине мира.

Прежде всего, необходимо дать определения терминов *микроконцепт* и *макроконцепт*. Мы придерживаемся взгляда Е. В. Сергеевой, которая предлагает считать *микроконцептом* «концепт более узкого значения (меньшего объема значения), могущий полностью или частично становиться составляющей концепта большего объема значения» — *макроконцепта*, т. е. «концепта предельно широкого значения, способного включать другие концепты»[1].

По нашему мнению, микроконцепт может быть, с одной стороны, разнороден с макроконцептом (например, концепты «Бог» и «истина»). В этом случае мы можем изучать концепты изолированно. С другой же стороны — он может являться частью какого-либо концепта, представляя его отрицательную составляющую (как бы инвертированный концепт, изучить который можно только в связке с микроконцептом). Так, в макроконцепте «искренность» можно выделить микроконцепт «неискренность», представляющий его пейоративную, отрицательную зону.

Материалом представляемого исследования послужили данные современной публицистики, тексты обсуждений на интернет-форумах, тексты классической и современной художественной литературы, а также ассоциативное поле микроконцепта «неискренность», полученное в ходе свободного ассоциативного эксперимента.

© Шишков М. С., 2009

Начнем рассмотрение семантики неискренности с обращения к макроконцепту «искренность», а именно — к тем случаям, когда в аналогичных контекстах слово «искренность» может восприниматься как с положительной, так и с отрицательной окраской.

К таким случая относится очень частотное *формульное* употребление лексемы «искренний», когда она встречается в речи субъекта. Например, формула прощания «***Искренне* Ваш…**».

Реклама на сайте одной из компаний-грузоперевозчиков заканчивается следующими словами: *Надеемся, что и Вы сможете по достоинству оценить преимущества работы с нами!* ***Искренне ваш,*** *«Кабриолет»*[2].

Модель выражения соболезнования **«Выражаем / приносим / примите *искренние* соболезнования…»**.

Формульное выражение «искренние соболезнования» воспринимается носителями языка двояко. Полученные в ходе ассоциативного эксперимента ассоциаты в большинстве случаев (26) говорят о его соотношении с *утешением*, то есть относят формульное выражение к положительной зоне концепта, но оказывается достаточно много (18) случаев, когда это словосочетание воспринимается как штамп, выражающий «неискренность»: *брет* («бред», орфография сохранена. — *М. Ш.*), *вранье, выражение признания наличия боли, дежурные слова, крокодиловы слезы* и др.

В современной речевой практике встречаются случаи формульного употребления словосочетания, не связанные с контекстом смерти и утешения, например, комментарий администрации одного из интернет-форумов: ***Приносим искренние соболезнования*** *всем, кто принял участие в дискуссии, навязанной этим истеричным критиком*[3].

Другим вариантом формульного употребления служат модели «***Искренне* поздравляем / желаем …**»:

Коллектив ООО «Теплоблок» ***искренне поздравляет*** *всех женщин с праздником 8 Марта!*[4];

«**Выражаем *искреннюю* признательность / благодарность / надежду…**»:

Прежде всего хочу выразить Вам свою ***искреннюю, сердечную благодарность*** *за большой, нелегкий, но благородный труд в редактировании и регулярном выпуске ежемесячного журнала «Наш современник»*[5].

Сомнительными оказываются случаи, когда в качестве субъекта выступает не человек, например:

ЗАСО «Промтрансинвест» ***выражает свою искреннюю признательность и благодарность*** *БРУСП «Белгосстрах», которое первым из перестраховщиков произвело выплату части страхового возмещения в полном объеме собственного удержания ответственности…*[6]

Приведенные этикетные формулы характеризуют субъекта, представляя его во многих случаях как выражающего чувства «по правилам», при этом его слова опознаются как официальные, иногда становятся неискренними.

Объяснение такого восприятия русскими неискренности в формульных ситуациях можно найти, например, в одном из рассказов Д. Гранина (1982):

Одинаковость этого выражения заинтересовала Щербакова, секрет тут, очевидно, в том, думал он, что ***чувство это неискреннее****, потому что* ***искренние чувства*** *несхожи и у каждого они должны выражаться по-своему*[7].

Ассоциативный эксперимент показал развитие пейоративной зоны концепта «искренность».

Негативные ассоциаты оказались достаточно частотными среди реакций на стимулы «искренний человек» (12: *наивный* (2), *врун, дурак, дурачок, зануда, лжец, лох* и др., к ним примыкает отрицание факта существования искреннего человека — 4 случая) и «искренняя вера» (5: *мрак, наивность, никак, самообман, сопли*). Негативные реакции (всего 15: *наивный* (2), *неинтересный* (2), *топор* (2) и др.) стали доминирующими и среди ассоциатов на стимул «простой, безыскусный».

Теперь обратимся к рассмотрению ассоциативного поля микроконцепта «неискренность».

Ассоциатами на стимул «НЕИСКРЕННОСТЬ» стали следующие: ***'обман'* (56)** (ложь (20), вранье (7), обман (7), лицемерие (6), лживость (5), фальшь (4), врать, лесть, лукавство, неубедительно!, нечестность, фальшивость, хитрость); ***зло, грех* (12)** (враг, гордыня, грех, зло, злоба, коварность, несчастье, плохо, подлость, придаток греха, тщеславие, черная кошка); **'притворство' (11)** (притворство (4), делать дураком, за спиной, закрытая дверь, камень за пазухой, подхалим, пользоваться людьми, скрывать чувства); ***соматические характеристики* (5)** (бегающие глаза, глаза, покрасневшее лицо, некрасивые глаза, прищур); ***'состояние пустоты'* (4)** (пустота, потерянность в мире, отсутствие любви, боязнь жизни); ***индивидуальные* (19)**: было, бытия, естественное состояние, жар, запутаться самому в себе, кругом, метод, ну и что, опасно, потемнеть, продолжает надоедать :), Рейнеке-лис, року подобна, смех женщины, страх, тайна, червь, я; — (3).

То есть неискренность в прямой номинации ассоциируется прежде всего с 'обманом' (56) и 'притворством' (11).

В русском языке неискренность (как и искренность) соотносится с душой: неискренний, лживый человек может быть назван «криводушным». К этой же сфере относится и выражение «кривить душой».

Неискренность воспринимается либо как грех, либо как характеристика, порождающая грех (12: *враг, гордыня, грех, зло, злоба, коварность, подлость, придаток греха* и др.).

И. А. Ильин пишет: «*… грех есть для него* (человека. — *М. Ш.*) *разливающееся море безлюбовности, пошлости, духовной близорукости или даже слепоты, безответственности, нецельности и* ***неискренности***»[8].

Характеризуя человека, неискренность может выражаться соматическими свойствами (5 ассоциатов: *бегающие глаза, глаза, покрасневшее лицо, некрасивые глаза, прищур*) и внутренним состоянием пустоты (4).

Интересно, что индивидуальные ассоциаты находят соответствие в текстах классической литературы. Например, с «неискренностью» ассоциируется *смех женщины*. У А. П. Чехова читаем: *Но она как-то* ***неискренне засмеялась и поморщила свой длинный нос****, который показался ему старообразным…*[9].

В этом же примере видим и соматическую характеристику неискренности — «поморщить нос».

Подобного рода примеры встречаются довольно часто. Неискренность присуща не только смеху, но и улыбке:

Рябович глядел на сиреневую барышню, которая очень горячо спорила о том, что было для нее чуждо и вовсе не интересно, и следил, как на ее лице появлялись и исчезали ***неискренние улыбки***[10].

Таким образом, можно сделать два основных вывода.

Во-первых, анализ соотношения макроконцепта «искренность» и его «инвертированного» микроконцепта «неискренность» показал, что постепенно происходит расширение отрицательной зоны концепта, расширение сферы «неискренности».

Во-вторых, исследование такого рода «инвертированных» концептов ставит теоретический вопрос о том, каким образом они соотносятся друг с другом и как их необходимо изучать: понятие антонимии концептов в данном случае оказывается применимым не полностью, поскольку речь идет о двух сторонах одного концепта.

Примечания

[1] *Сергеева Е. В.* Религиозно-философский дискурс В. С. Соловьева: лексический аспект. Монография. СПб., 2002. С. 27.
[2] http://www.kabrioletnn.ru
[3] http://www.polk.ru/forum/index.php?showtopic=89.
[4] http://teploblok.ru/novosti_teploblok/pozdravlyaem_s_8_marta.
[5] «Сражающееся слово» // «Наш современник». 2003.
[6] http://www.promtransinvest.by/rus/news/company/~year__m11=2007~page__m11=1~news__m11=14.
[7] *Гранин Д.* Ты взвешен на весах...
[8] *Ильин И. А.* Аксиомы религиозного опыта.
[9] *Чехов А. П.* Поцелуй.
[10] Там же.

Текст.
Речевое поведение.
Жанры речи

Колесова Дарья Владимировна
Санкт-Петербургский государственный университет

ИНТЕНЦИЯ КАК БАЗОВАЯ КАТЕГОРИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В самом глобальном понимании **интенция** — коммуникативное намерение говорящего. Уже средневековые философы размышляли о значении «intentio». Так, у Августина категория обозначает *направленность души к цели*. П. Абеляр проводит различие между поступком (opus) и намерением (intentio). А. Галес включает в определение intentio помимо цели также «то, что позволяет нам прийти к цели», преодолевая тем самым дуализм намерения и поступка, что мы видим и у Бонавентуры, и у Фомы Аквинского. В современной философии распространено понятие интенциональности[1].

Отечественные лингвисты проанализировали и описали языковые средства, благодаря которым можно говорить о проявлении той или иной интенции[2].

Наряду с анализом интенции высказывания ведутся исследования интенции текста, отмечается текстообразующая функция интенции, но основное направление этого рода анализов — прикладное. Эти исследования опираются и на работы В. В. Виноградова[3] об образе автора и К. А. Сюннеберга об ораторском намерении. В. В. Виноградов писал в частности о том, что содержание текста и цель создания текста соотносится с языковыми средствами, использованными для выражения мыслей[4]. Л. К. Граудина, опираясь на труды К. А. Сюннеберга, предлагает классификацию «видов речи» с установкой на намерение говорящего в порядке возрастания интенсивности волевого начала[5].

© Колесова Д. В., 2009

Посмотрим, как проявляет себя интенция в разных типах текста. Мы выбрали одну интенцию — «Вызвать сочувствие» и обратились к научной литературе и к текстам.

Целью исследования **бытовых диалогов** может стать анализ разновидностей перлокутивного эффекта косвенной иллокуции «вынуждение к сочувствию» в речевой деятельности англоговорящих и русскоговорящих участников бытовых диалогов[6].

Информативные высказывания, несущие две иллокутивные силы, побуждают слушающего реагировать на иллокутивную силу, призывающую к сочувствию и достигающую перлокутивного эффекта. «*Я забыла ручку (деньги, расческу, и т. д.)*». Реакция может быть трех типов: сочувствие, несочувствие («У меня тоже паста закончилась») и игнорирование. В результате прагмалингвистического эксперимента и анализа фрагментов художественных текстов выясняется, что англоговорящие люди чаще русскоязычных выражают вербальное сочувствие, когда к ним обращены указанные высказывания. Происходит комплексный анализ интенции — процесса ее порождения, ее речевого воплощения и ожидаемых реакций собеседника. Интенция несомненно является базовой категорией для изучения бытового диалога.

Перейдем **к художественному тексту**.

Н. С. Ковалев[7] рассуждает летописном тексте и упоминает интенциональность. Он считает, что эту категорию полезно рассматривать во взаимосвязи с понятием «концепт». Интенциональность здесь — совокупность всех реализаций ядерного концепта, выражающая намерения автора, коммуникативную направленность текста как смыслового целого. Способом выяснения интенции становится когнитивный (концептуальный) анализ текста. Это исследование демонстрирует **интерпретирующую функцию интенции** как текстовой категории.

Образец иного подхода к пониманию интенции в художественном тексте находим в статье Е. В. Тырышкиной, посвященной анализу русского авангарда[8] и стихотворению В. Маяковского «А все-таки». Поэт пишет о тех, кто понять его может, но не хочет

(люди высокой культуры), и о тех, кто понять готов, но не может (чернь). Поэт взывает к идеальному читателю, который поймет и оценит, одновременно декларируя невозможность понимания; его интенция — вызвать сильные эмоции у читателя, разбудить и разбередить его душу, а затем бросить, не позволив достичь катарсиса. Интенция «вызвать сочувствие» присутствует в данном тексте, однако играет второстепенную роль. Здесь интенция в первую очередь — это осознанная цель автора, побудившая его создать текст, т. е. интенция имеет **текстопорождающую функцию** и выявляется с помощью филологического анализа.

О. В. Василенко доказывает, что «авторской установкой „Сказания о Борисе и Глебе“ было вызвать сочувствие к убитым братьям. Именно поэтому автором используется больше императива-мольбы, так как этот оттенок значения эмоционален и содержит в себе меньший процент назидательности, чем призыв и увещевание»[9]. Интенция здесь — авторская установка, близкая к категории образа автора, которая выявляется с помощью семантико-стилистического анализа.

А. А. Богатырев анализирует рассказ В. Шукшина «Срезал»[10] и доказывает, что коммуницируемая текстом ситуация общения проигрывается читательским сознанием одновременно в двух параллельных сценариях — фактически рассказанном и отрицающем его должном, нормальном, что может интерпретироваться как разрыв между отклонением и нормой и как разрыв между сущим и должным. Сфера рефлексии реципиента художественного текста над предметами такого порядка и образует интенцию текста. Интенция здесь — художественная идея, выявляется с помощью герменевтического и композиционного анализа. Мы же наблюдаем за реализацией **регулятивной функции интенции**.

Текст официально-делового стиля лишен эмоциональности, наша интенция для него не послужит текстообразующим элементом. Но официальный текст может быть использован и с названным намерением (сводка фронтовых новостей от Советского Информбюро в публицистическом или ином риторическом дискурсе). Другие же интенции вполне могут стать текстопорождающими

и текстоопределяющими. Так, разница между Заявлением и Жалобой — в различных интенциях: желание получить искомое и удовлетворение чувства справедливости. Интенция понимается как цель речевой коммуникации, а ее функция — **текстопорождающая**. В первом случае нам нужно избрать жанр «Просьба», а во втором «Сообщение», тогда интенция — это комплекс речевых и текстовых средств, позволяющих достичь желанной цели, а функция такой категории — **текстоопределяющая.**

Чем различаются рецензия положительная и отрицательная? В первом случае ведущая интенция автора — «вызвать уважение у реципиента к труду», а во втором — «вызвать раздражение/презрение к труду». При обязательном единообразии композиции, структуры, текстовых элементов эти рецензии будут включать различные языковые и риторические средства. Значит, и в **научных текстах** можно наблюдать за интенцией как за **целью текстопорождения** и за тем внутренним смыслом, формированию которого подчинены используемые в тексте средства.

Обратимся к **публицистическому тексту.** Современные исследователи рассматривают интенциональность в качестве главной и основополагающей категории этого текста[11].

В статье В. Панюшкина «Сердце справа»[12] речь идет о мальчике, у которого «порок сердца и все органы внутри перепутаны», ребенку нужна срочная операция в Германии. Журналист пишет статью с целью побудить читателей перевести сумму денег на счет фонда. Используются слова, принадлежащие бытовому уровню общения, мы бы их охарактеризовали как слова и выражения, которые в большинстве своем относятся к ТРКИ-1. Очевидна и особенность синтаксической организации текста: мы встретим здесь в основном простые малораспространенные предложения («*И Юрий принялся открывать коньяк. И праздновать. И пропраздновал полчаса вместе с родственниками и друзьями. А через полчаса Наталья позвонила снова…*»). Кажется, что мы слушаем (чему способствуют повторяющиеся союзы) рассказ человека, неискушенного в риторических приемах. Перед нами — сказ (автор по специальности театровед-

исследователь и является лауреатом множества профессиональных журналистских премий).

Мотивное развитие выдает руку такого мастера. Несколько абзацев главный герой текста фигурирует как «мальчик», т. к. все вокруг заняты вопросом о том, как ему можно помочь. Однако мальчику становится все хуже, и вот «*Наталья подумала, что ничем не может помочь своему мальчику, ничего не может ему дать. Ничего кроме имени.*» Если бы историю рассказывал не журналист, а романист, мы бы ему не поверили. Однако публицистический формат и сказовая организация текста заставляет читателя верить безыскусному изложению реальных событий. «*Господь узнал мальчика по имени*», и состояние младенца позволило сделать первую операцию. В сознании читателя образуется представление о том, что родственники и специалисты при всем желании ничего не могли сделать для спасения ребенка. Затем произошло чудо, творцами которого не были ни родители, ни врачи, но действия этих людей дали возможность чуду произойти. У маленького Миши началась нормальная жизнь. Завершается же повествование так:

«*Теперь, если Мишу не прооперировать еще раз, он будет жить до десяти лет примерно. А если прооперировать, то мы, люди, не будем знать, сколько Мише отпущено лет или десятилетий. Только Бог будет знать.*»

Ситуация повторяется: есть близкие и врачи, которые стараются мальчику помочь, есть кризис и ощущение уходящего времени, и нужно усилие извне, чтобы привести все составные части к успеху. Читатель может стать сопричастным чуду спасения жизни, а не просто выполнить некий гуманистический жест.

В статье использованы два главных приема: сказовая организация повествования и использование возможностей мотивного развития. Интенция «вызвать сочувствие» в данном тексте имеет **текстопорождающую функцию**, при этом мы понимаем **интенцию как коммуникативное намерение автора**. Однако параллельно выявляется и **текстоопределяющая функция** рассматриваемой категории (особенности организации текста служат оптимальному

воплощению главной интенции). Если же мы включим в анализ рассмотрение рубрики («Российский фонд помощи»), то станет явной и **интепретирующая функция** интенции. В публицистическом тексте интенция действительно играет важную текстообразующую роль; в этом тексте выявить интенции значительно легче, чем в художественном.

Итак, во всех основных типах текста интенция является базовой категорией, благодаря которой автор может помыслить текст и затем создать его, а реципиент может понять текст и отреагировать тем или иным образом.

Примечания

1 Философский энциклопедический словарь/ Под ред. А. А. Ивина. М., 2004.

2 См.: сборники «Логический анализ языка» 1988, 1989, 1990, 1993.

3 *Виноградов В. В.* О языке художественной литературы. М., 1959. С. 140.

4 *Горшков А. И.* Лекции по русской стилистике. М., 2000. С. 126–131.

5 *Граудина Л. К., Миськевич Г. И.* Теория и практика русского красноречия. М, 2009.

6 *Миронова Е. А.* Вариативность перлокутивного эффекта косвенной иллокукции «вынуждение к сочувствию» (на материале бытовых диалогов англоговорящих и русскоговорящих коммуникантов): Автореф. дис. … канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2006.

7 *Ковалев Н. С.* Древнерусский летописный текст: принципы образования и факторы эволюции: Уч. пособие. Волгоград, 2001. — http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=8425

8 *Тырышкина Е. В.* Русский авангард начала 20-го века: аспекты прагматики. — http://avantgarde.narod.ru/beitraege/ov/et_pragmatika.htm

9 *Василенко О. В.* Коммуникативный акт в текстах Борисо-Глебовского цикла // Бодуэновские чтения: Бодуэн де Куртенэ и современная лингвистика: Междунар. науч. конф. (Казань, 11–13 дек. 2001 г.): В 2 т. Казань, 2001. Т. 1. С. 61.

10 *Богатырев А. А.* Понятийная и идейная семантическая интерпретация художественного текста // Тверской лингвистический меридиан. Вып. 4. Тверь, 2000. — http://www.tol.tversu.ru/Meridian4.htm

11 *Клушина Н. И.* Интенциональные категории публицистического текста (на материале периодических изданий 2000–2008 гг.): Автореф. дис. … д-ра филол. наук. М., 2008.

12 *Панюшкин В.* Сердце справа // Коммерсантъ. № 21(4076), 06.02.2009.

Лю Лицзюнь
Санкт-Петербургский государственный университет — Китай

РЕЧЕВОЙ ЖАНР РАЗГОВОРА ПО ДУШАМ В РАССКАЗАХ В. М. ШУКШИНА

Речевому жанру разговора по душам уделяют внимание русские и зарубежные исследователи (В. В. Дементьев, К. Ф. Седов, А. Вежбицка, И. А. Кириллова, А. Д. Степанов). Выделяются некоторые черты разговора по душам как речевого жанра.

1. Говорить искренно, от души, то есть выразить себя правдиво.

2. Говорить правду. Правда, как отмечает А. Вежбицка, «не абстрактная и безличная правда, а правда, которая процветает в человеческой речи, в искреннем общении людей не с „открытым умом“ <...>, а с „открытой душой“ <...>, т. е. душой, открытой для других людей»[1].

3. Говорить добровольно.

4. Разговор по душам требует общения «душа к душе» наедине.

5. Темой разговора по душам является то, что волнует говорящего: жизненные позиции и ценности, собственные чувства и мысли, которые «личностно очень важны для говорящего, стремящегося донести эту личностную значимость до адресата»[2].

6. Говорящий часто требует понимания, эмоционального одобрения и поддержки от адресата.

7. Адресат в разговоре по душам руководствуется основной установкой, которую можно определить, как «*стремление поставить себя на точку зрения собеседника*, взглянуть на изображаемую в речи ситуацию его глазами»[3]. Данного типа языковую личность К. Ф. Седов называет «кооперативным актуализатором»[4], который в разговоре проявляет тяготение к утешению, выражению сочув-

© Лю Лицзюнь, 2009

ствия, демонстрирует неформальный интерес к темам, интересующим собеседника, и готовность активно и действенно помочь ему[5].

Таким образом, разговор по душам, «выступает речевым фреймом, с которым в русском языковом сознании связано представление о коммуникативном идеале в рамках повседневной коммуникации»[6]. Такого типа коммуникация часто становится предметом изображения в русской классической литературе, в том числе и в рассказах В. М. Шукшина.

Так, у Максима Ярикова — героя рассказа «Верую» — «душа болит». Он обращается за советом к священику, который оказался его соседом в больнице:

— *Душа болит, — сказал Максим. — Я пришел узнать: у верующих душа болит или нет?* (II, 540)[7].

— *Вот это как раз я и чувствую, и ты со своей больной душой пришел точно по адресу: у меня тоже болит душа. Только ты пришел за готовеньким ответом, а я сам пытаюсь дочерпаться до дна, но это — океан. И стаканами нам его не вычерпать. <...> Когда мы пьем это, мы черпаем из океана в надежде достичь дна. Но — стаканами, стаканами, сын мой! Круг замкнулся — мы обречены.*

— *Ты прости меня... Можно я одно замечание сделаю?*

— *Валяй.*

— *Ты какой-то... интересный поп. Разве такие попы бывают?*

— *Я — человек, и ничто человеческое мне не чуждо* (II, 542).

Максим определяет тему и тональность разговора прямым признанием тревоги, душевной неуспокоенности, потом высказывает откровенную оценку: «*Ты какой-то... интересный поп. Разве такие попы бывают?*», затрагивая личность собеседника. Все это отражает искренность и доверительность героя по отношению к адресату, говорящий видит в собеседнике близкого человека, с которым можно откровенно делиться собственной мыслью, чувством, переживанием.

Батюшка в свою очередь ведет себя как «кооперативный актуализатор», демонстрирует большой интерес к теме разговора, более того, выражает солидарность переживаниям героя: «*У меня тоже болит душа*». Пытаясь помочь Максиму, батюшка использует

тактику объяснения, прибегая к метафоре. Он сравнивает разговор о душе с океаном, который глубок и сложен. Понять причину, почему «душа болит», так же невозможно, как стаканами не вычерпать океан, тем самым отклоняя возможность прямого и быстрого ответа на сложный вопрос.

В разговоре оба собеседника обращаются друг к другу на «ты», причем батюшка употребляет не свойственное речи духовного лица стилистически сниженное слово «*валяй*», которое обычно используется по отношению только к близкому человеку. Все это определяет тональность общения: искренность и доверительность, показывает особенности обеих языковых личностей: склонность к прямому, искреннему и откровенному общению без всякой условной вежливости.

Разговор по душам в рассказах Шукшина нередко происходит между родными, точнее между братьями. Так, герой рассказа «Как зайка летал на воздушных шариках» Федор — вечный труженик, вдруг почувствовал вызов от молодого поколения, осознал факт того, что он стареет. И все это волнует и мучит его душу, что побуждает его открыть ее своему младшему брату Егору. Он понимает неизбежность смены поколений, но противопоставляет ценности старших и материальные ценности молодых: «*Не торопи-ись, <...> Больно прыткие! Есть еще такие понятия, как — **опыт**. **Старшинство ума**. **Дачи увидели**! **Машины увидели**!.. А не видите, как ночами приходится ворочаться от... Ты в субботу-то купаться пошел, а я сижу в кабинете*» (III, 198); «*Тут уж я самому господу богу могу прямо в глаза смотреть: все добыто **трудом**. Сам **от работы никогда не бегал***» (III, 199), Он выражает насмешку и осуждение по отношению к молодым, подчеркивая значимость опыта прожитой жизни: «*Сам еще ночного горшка не выдумал, сопляк, а уже с претензиями. Не -ет, подожди, пусть сперва материно молоко на губах обсохнет, потом я выслушаю твои претензии. Свистуны*» (III, 198). Федор делится мыслями и чувствами, переживаниями по поводу его работы с братом, рассчитывая на понимание и эмоциональную поддержку.

Федор жалеет брата и сочувствует ему, что проявляется в том, что в разговоре он ведет себя как кооперативный актуализатор. Для

поддержки он использует тактику одобрения и поощрения: «*Я всегда рад за тебя, всегда думаю: „Молодец Федор, хоть один из родни в большие люди выбился“*» (III, 199), утешения и демонстрации искренней заботы: «*Ну, и ладно. Ничего, братка, ничего. Дыши носом*» (III, 200); «*Что-то все же томит тебя, братец, — сказал Егор. — Давай уж... может, и помогу каким словом*» (III, 201), что отражает сочувствие, искренность данной языковой личности.

Тема разговора по душам в рассказах В. М. Шукшина нередко касается существенных жизненных и нравственных категорий: добра, зла, города и деревни.

Так, в отпуск «чудик» (одноименный рассказ) приехал на Урал в гости к брату Дмитрию, с которым двенадцать лет не виделись. Но Чудика почему-то сразу невзлюбила сноха, отнеслась к нему грубо и злобно: не желая слушать разговор между братьями, она их выгнала на улицу. Дмитрий заплакал и стал открывать младшему брату свою душу: «*Вот она, моя жизнь! Видел? Сколько* ***злости*** *в человеке!.. Сколько* ***злости****!*» (II, 342), объясняет причину злости жены: «*Ну чего вот невзлюбила?!! За што? <...> А вот за то, што ты — никакой не ответственный, не руководитель. Знаю я ее, дуру. <...> Она и меня-то тоже ненавидит — что я не ответственный, из* ***деревни***» (II, 342), жалуется на жену: «*А ведь сама из* ***деревни****! <...> А вот... Детей замучила, дура, одного на пианинах замучила, другую в фигурное катание записала. Сердце кровью обливается, а — не скажи, сразу ругань*» (II, 343), чтобы излить свое горе, скрытое в глубине души, и возмущение.

Чудик в беседе с братом ведет себя как «кооперативный актуализатор», речевое поведение которого ориентируется не только на коммуникативного парнера, но и на себя. С одной стороны, Чудик пытается брата утешить и успокоить: «*Брось, не расстраивайся. Не надо. Никакие они не* ***злые****, они — психи. У меня такая же*» (II, 342), «*Ты, Дмитрий, не ругайся с ней, а то она хуже невзлюбит. А я как-нибудь поласковей буду, она, глядишь, отойдет*» (II, 343), с другой стороны, он разделяет мнение собеседника, сопереживает его проблемам: «*А в чем дело, вообще-то? Да если хотите знать, почти все знаменитые люди вышли из* ***деревни***» (II, 343), « *Да там один воздух чего стоит! <...> травами разными пахнет, цветами разными...*» (II, 343) Речевое поведение Чудика проявляет индивидуальные особенности данной языковой личности: склонность к добру, сочувствию, стремление к справедливому, сердечному, дружелюбному общению.

Итак, приходим к выводу о том, что речевой жанр «разговор по душам» представляет собой один из главных сюжетообразующих источников рассказов Шукшина. Выделяем некоторые особенности жанра разговора по душам в рассказах В. М. Шукшина со стороны говорящего: 1) желание беседы «с глазу на глаз»; 2) сообщение сокровенной мысли, результата размышлений; 3) искреннее суждение, высказывание в личной беседе о сущностных категориях бытия: душа, жизнь, труд, добро, зло, город, деревня; 4) искренность, откровенность, доверие; 5) расчет на понимание, поддержание темы; со стороны слушающего: 1) поддержание разговора; 2) демонстрацию иинтереса к темам разговора; 3) выражение сочувствия, утешения по отношению к адресанту; 4) готовность неформально помочь.

Используемый Шукшиным жанр разговора по душам позволяет выявить некоторые индивидуальные черты языковой личности персонажа: стремление к близкому человеческому общению, доминирование «открытия души» и «искренности» в речевом поведении героя, что отражает искренность, откровенность, жалость, сочувствие, сопереживание собеседников друг другу, что отражает важные черты русского характера.

Примечания

[1] *Вежбицка А.* Русские культурные скрипты и их отражение в языке // Русский язык в научном освещении. № 2 (4). М., 2002. С. 21.

[2] *Кириллова И. А.* Речевое действие «делиться» и его жанровое поле // Жанры речи. Вып. 2. Саратов, 1999. С. 267.

[3] *Седов К. Ф.* Разговор // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. М., 2007. С. 229.

[4] Там же.

[5] Там же.

[6] Там же.

[7] Здесь и далее цитаты из произведений В. Шукшина приводятся по следующему изданию: *Шукшин В. М.* Собр. соч.: В 6 т. М., 1992. В скобках указаны том и страница по данному изданию.

Проничева Ольга Юрьевна
Крестьянский государственный университет имени Кирилла и Мефодия (г. Луга)

СТЕРЕОТИПЫ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

На сегодняшний день узаконено обращение к экстралингвистике при изучении текстов, для сущностного понимания которых необходим совмещенный анализ языковой логики их порождения и внеязыковой доминанты. Подобный подход предполагает принципиально новые способы описания стилевых явлений, одним из которых стал предложенный В. Г. Костомаровым векторный метод. «Континуум стилевых явлений может исчисляться именно векторными полями — разными связями внеязыковой и языковой действительности; даже сама стилистика может изображаться как многомерное векторное пространство, совокупность всех векторных полей»[1]. Используя векторный метод, вместо словарно-грамматического описания, представляющего инвентарь, но не составляющего сути стилевых явлений, можно вывести законы составления текстов и их типологию. Отвлеченные стилевые установки, задающие направленный выбор языковых средств выражения из общего источника (языка), композиционное конструирование этих единиц в тексте, т.е. переводящие данную внеязыковую действительность в языковую, следует считать конструктивно-стилевыми векторами (КСВ). «Любая языковая единица при верной реализации данного КСВ индивидуализировано принадлежит уже только данному тексту, данному воплощению данного вектора»[2]. Естественный язык выступает в этом случае как средство для реализации поставленных задач, когнитивный инструмент, система знаков, репрезентирующих и трансформирующих информацию под воздействием КСВ.

© Проничева О. Ю., 2009

Изучая специфику порождения и функционирования политических текстов, мы пришли к выводам, что их природа связана со специфическим использованием языка в рамках определенной социальной практики. Так, например, агитационные тексты — ситуативно-связанные тексты, рассчитанные на оперативность и разовость массовой социальной отдачи, на создание определенного общественного настроения, которое в большинстве случаев оказывается нестойким, преходящим, но действенным. Реализуясь в серии шагов предвыборной кампании, агитационные тексты наслаиваются друг на друга, последовательность их целенаправленно ориентирована на достижение определенного эффекта — победы на выборах.

В агитационном тексте все используемые языковые единицы (приемы) должны быть стратегически оправданы. Не существует определенного «языка агитации», языковые средства, используемые в политических агитационных текстах, представляют собой набор единиц, регулярно используемых в сфере СМИ. Эффект воздействия достигается за счет их текстовой организации по принципу конструктивно-стилевого вектора. В рамках дискурс-анализа необходимо учитывать факторы, задающие КСВ: социальный контекст, дискурсивную практику, различные психологические установки, стереотипы, которые могут актуализироваться / не актуализироваться в направлении потребностей агитации.

Стереотип представляет собой сложное соединение социального и индивидуального, освященное национальной традицией как социально благоприятное. Стереотипы закреплены за типовыми ситуациями и обычаями, что обеспечивает их устойчивость, однако, индивидуальный способ их использования не исключает и разветвленную вариативность. Менталитет социальных групп современного российского общества специфичен, однако в целом менталитет русских характеризуется доминантой морали, что учитывается адресантом при создании агитационного текста.

Например, биографические данные, призванные в данном типе текстов как можно более выигрышно представить политиче-

ского субъекта, отбираются и преподносятся таким образом, чтобы обеспечить заранее прогнозируемый результат.

БЕЛЯЕВ ЮРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

Родился 10 декабря 1956 года в Ленинграде. Закончил среднюю школу, после окончания технического училища работал на заводе «Красная Заря» регулировщиком радиоаппаратуры.

С 1975 по 1977 г. проходил службу в Армии на территории Польши. После Армии работал во ВНИИ «Электромаш», откуда в 1982г. был по переводу направлен на службу в Уголовный розыск Ленинграда. Закончил вечернее отделение Ленинградского Института Железнодорожного транспорта. С 1984г. работал в Управлении Уголовного розыска. Последняя должность — оперуполномоченный по особо важным делам. Известен массированными рейдами против кавказской и цыганской наркомафии. Имеет награды.

В 1992–1993 г. участвовал в боевых действиях на территории Югославии, защищая сербских женщин и детей. Был организатором отрядов добровольцев. За участие в боевых действиях на территории Сербии Юрий Беляев награжден медалью Жукова.

В 1993 г. увольняется из органов Внутренних Дел и переходит на профессиональную политическую работу. Причиной этого стало понимание того, что при демократах в милиции стало невозможно выполнять свой долг. И надо было выбирать, либо подчиняться бандитствующей своре коррумпированных чиновников, либо уйти, чтобы не стать их сообщником.

6 декабря 1994 г. после проведения съезда национального движения России, на котором Юрий Беляев был выдвинут единым кандидатом на должность Губернатора Санкт-Петербурга от национального движения, на него было совершено покушение, спланированное кавказскими бандитскими группировками города. Погибли охранявшие его два казака Феодоровской станицы, сам он получил пять пулевых ранений, длительное время находился на лечении.

С 1997 г. занимается организацией помощи участникам так называемых «неизвестных войн» и локальных конфликтов на территории СНГ.

В марте 2000г. Юрий Беляев возглавил Оргкомитет 5-го Съезда Национального движения России, который прошел в отеле «Санкт-Петербург». В основном докладе Беляева был поддержан курс на национально-государственное возрождение России.

В 2001 г. Юрий Беляев единодушно избран председателем Центрального Совета «Партии Свободы», которая впитала в себя лучшие традиции национального движения России за последние двенадцать лет. Партия была создана для того, чтобы народ России мог отстаивать свои права перед лицом возникающих угроз. Беляев много времени уделяет работе с молодежью, воспитывая ее в патриотическом духе.

Юрий Беляев автор бестселлера «Так победим», который посвящен изложению практических методов по ведению политической борьбы народа России за достойную жизнь. Сейчас вышла его вторая книга «Не будь лохом», в ней автор дает беспрецедентно полный набор рекомендаций, как уберечь себя от всевозможных способов мошенничества, и тем самым сэкономить свое время, нервы и деньги.

Юрий Беляев женат, воспитывает двух детей. Любит животных, старые советские фильмы. Преданный болельщик питерской футбольной команды «Зенит». Увлекается классической борьбой в тяжелом весе.[3]

Из приведенного примера видно, что биография «представляет данные о персоне как человеке», определенным образом трансформируя объективную информацию, значительное место отводя «ценным качествам политика», опыту его работы, характеристике дополнительных умений, сведениям о наградах, военных заслугах, научных званиях, хобби, увлечениях. Как правило, данные в биографии, используемой в целях агитации, преподносятся в образной форме, развернутыми, двусоставными предложениями (сказуемое, чаще всего, выражается либо глагольной, либо причастной формами страдательного залога, встречается изложение от 1-го лица), с элементами экспрессивного синтаксиса, хронологический порядок может быть нарушен.

Биографические данные, включенные в агитационный текст и подчиненные авторской стратегии, развивают определенную те-

матическую линию (лейтмотив) на основании которой можно выделить две модели. Первая, назовем ее «наш кандидат — герой», призвана создать идеализированное представление о претендентах как о тружениках, бескорыстных правдоискателях, «рыцарях конечной черты», единственная цель которых — Отечеству послужить (см. приведенный выше пример). В реальной жизни все гораздо противоречивей, и подобная идеализация порой даже вредит претендентам. В последнее время усилиями спичрайтеров активно развивается другая модель «наш кандидат — один из нас», задача которой представить кандидата, как простого человека, такого же, как большинство избирателей, со своими проблемами, бедами, увлечениями, «маленькими слабостями», но способного в меру своих возможностей добросовестно трудиться на политической ниве. При этом индивидуальное, личностное зачастую преподносится в контексте или на фоне всеобщего массового. Частное событие нередко возводится в ранг общечеловеческого.

Ольга Ивановна Белохвостова родилась в Североморске, в семье флотского военнослужащего. Выросла на Севере среди сопок, скудной природы и холодного климата.

Жена военного летчика, работала в конструкторском бюро, связанном с авиацией, После выхода мужа в отставку и переезда нашла в себе силы сменить профиль своей работы. Годы труда — теперь Ольга Ивановна декан заочного отделения Университета.

Но не бывает гладко в России для простого человека, в любой период его жизни. Не обошло горе и семью Ольги Ивановны. Два года назад погиб сын. В свое время жена генерала Тучкова, потеряв любимого мужа в битве под Бородино в 1812 году, а затем похоронив и сына, превратила заботу о ветеранах той войны в свою профессию и ушла в монастырь. Трудно не верить в искреннее желание помочь людям тех, кто и сам испытал горе, трудности и несправедливость в своей жизни, не пал духом и не сломался.

Ольга Ивановна Белохвостова решила баллотироваться в Законодательное Собрание области для того, чтобы помочь всем нуждающимся людям.

* * *

Кукин Алексей Михайлович. Родился 22 марта 1964 года в г. Тосно. Учился в восьмилетней школе на улице Боярова (Ныне Дом юного техника), а затем в средней школе №1. 1982–1985 служил на кораблях и в частях Краснознаменного Северного флота, по специальности радиотелеграфист 1 разряда. В 1986 году женился, дочурке 9 лет. В 1988 году в результате несчастного случая стал инвалидом второй группы (травма опорно-двигательного аппарата). В настоящее время Координатор Международного Благотворительного Фонда «Русь». Слушатель Академии государственного управления при Президенте Российской Федерации.

* * *

Корнев Валерий Тимофеевич. Родился 29 июля 1960 г. в городе Луга Ленинградской области. После окончания 8 класса средней школы № 8 г. Луги окончил с отличием торгово-кулинарное училище, работал поваром 5 разряда в кафе «Теремок» в г. Луге. Служил в Советской Армии более 10 лет на разных должностях. В 1993 г. уволился из ВС. Прапорщик запаса. Имея трех детей и проживая в однокомнатной квартире 11,5 кв. м. на полигоне, вынужден был заняться предпринимательской деятельностью. Избран депутатом народного собрания депутатов (1997–2000 г.г.) Занимался общественной и политической деятельностью. С 2000 г. студент института внешнеэкономических связей и права. Студент 5 курса юридического факультета. Работаю с 2000 г. коммерческим директором магазина «Копейка» ИП Корневой И. Б. (моя жена). Мне 45 лет. Один сын — женат. Работает в С. Петербурге. Второй — студент 2 курса ГУАПА. Дочь — ученица 10 класса средней школы № 5.

Следует отметить, и это демонстрируют приведенные примеры, что модель «наш кандидат — один из нас» с большей частотой использовалась в рамках региональных выборов, что, возможно, подтверждает точку зрения политтехнологов о том, что в регионах и в начале XXI в. ещё сильны позиции «кухарки, управляющей государством».

Обыденность автобиографии в этом случае неслучайна, предполагается, что сработает стереотип, «сигнал» — «я один из вас», следовательно, «я — свой» и «я призываю вас к единомыслию» (не надо забывать, что семантическая оппозиция «свой/чужой» является базовой оппозицией политического дискурса).

Проанализировав имеющийся материал, мы пришли к выводу, что, представляя кандидата, моделируется его имидж, что предполагает выделение доминанты, поскольку в массовом сознании срабатывает, прежде всего, самый простой из механизмов взаимопонимания — механизм стереотипизации, то есть формирования устойчивого и упрощенного образа кандидата как результат обобщенного личного опыта индивида. На наш взгляд, пока трудно говорить о модели «безусловного влияния». Скорее всего, мы наблюдаем формирование неких форм, возможно, соотношение которых будет приводить к определенному результату агитации. Среди факторов, обусловливающих данное явление, можно назвать, в частности, функционирование в массовом сознании адресата мифологической составляющей, то есть особой логики, согласно которой окружающая реальность воспринимается очень конкретно, эмоционально, в образно-чувственной форме, как «система равенств и повторений». Здесь складываются речевые стереотипы, позволяющие с одной стороны, определять «горизонты ожидания» избирателей, с другой — вести наблюдения за поисками выхода за пределы штампов, речевым творчеством, выразительным потенциалом языка.

Примечания

1 *Костомаров В. Г.* Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики. М., 2005. С. 67.

2 Там же. С. 63.

3 Здесь и далее в приведенных примерах сохранены орфография, пунктуация и стиль оригинала.

Сердюкова Дарья Борисовна
Санкт-Петербургский государственный университет

ВАРИАНТЫ РЕЧЕВОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТНОГО СОБЫТИЯ В БИОГРАФИЧЕСКОМ НАРРАТИВЕ

Термин «ситуация» является многозначным в современных лингвистических исследованиях. В данной статье ситуация понимается как фрагмент действительности (материальной/внешней или внутренней/ментальной), получающий воплощение в предметно-тематическом содержании текста. При таком понимании ситуацию квалифицируют как референтную или денотативную[1].

В центре нашего внимания находится ситуация разлада отношений, которая в силу ее частотности в жизненной практике находит регулярное представление в биографических текстах. Объектом наблюдений являются фрагменты текстов, вербализующих данную ситуацию не в коммуникативном режиме, который демонстрирует речевое поведение участников в условиях непосредственного конфликта (ссоры, размолвки, перепалки), а в нарративном режиме, представляющем рассказ о такой ситуации.

Разлад отношений мы понимаем как ситуацию, происходящую между двумя (или более) участниками, состоящими в определенных отношениях, при этом один из участников условно может быть назван «обидчиком», а второй «обиженным». Ситуация разлада отношений осуществляется, когда один из участников совершает какое-то действие (или действия), которые приводят к тому, что изначальные отношения между участниками становятся хуже.

Первым шагом в исследовании ситуации разлада отношений является попытка выработки семантической модели, которая по-

© Сердюкова Д. Б., 2009

зволит установить ее типологические компоненты, их взаимосвязь. Одним из первых в науке семантическую модель развертывания ситуации описал В. Я. Пропп, выделивший относительно небольшой набор основных составных частей волшебной сказки — глубинных функций и проследивший за тем, как эти функции участвуют в текстообразовании, получают текстовое воплощение[2]. Такое изучение сказки по функциям действующих лиц дало толчок исследованиям типологии семантики текста. В настоящее время одним из ведущих в современной лингвистике направлений, занимающихся поиском категорий, реализуемых в семантике теста, является теория фреймов, которая служит своеобразным «мостиком» между пространством текста и ментальным пространством. Фрейм, в том числе сценарный фрейм, с одной стороны, представляет собой когнитивную модель, а с другой — словесную материализацию когнитивной модели[3]. Таким образом, описание ситуации разлада отношений в виде сценарного фрейма позволяет рассматривать ситуацию как динамическую структуру, состоящую из ряда событий, следующих друг за другом в определенной последовательности, и в то же время позволяет соотнести компоненты денотативной ситуации с ее речевым представлением.

Итак, ситуация разлада отношений, структурированная в виде сценарного фрейма, выступает в качестве номинативного содержания текста. Композиционно-смысловой фрагмент текста, в котором ситуация разлада отношений получает свою речевую реализацию, назван нами **ситуационный текстовый фрагмент** (далее СТФ). Важнейшим этапом при анализе СТФ является выявление семантики этих фрагментов. Одним из возможных способов решения этой задачи является процедура «упрощения смысла» или «операция свертывания», позволяющая вынести на поверхность основное содержание того или иного фрагмента текста. «Процедура упрощения используется тогда, когда трудную для понимания информацию преобразуют в относительно простую форму. В основе способности человека облекать сложные идеи в простые слова также лежат когнитивные действия упрощения. Как бы сложно и своеобразно

ни были изложены сценарные события, их можно записать упрощенно, опуская детали и обнажая «скелет» сценария, обросшего дискурсными подробностями»[4].

Итогом процедуры упрощения смысла является написание *сценария* анализируемого текстового фрагмента.

Рассмотрим пример — СТФ, взятый из воспоминаний о Гумилеве.

Но вот случился казус, сразу омрачивший наши отношения.

Я напечатал рецензию о сборнике «Дракон», в которой не очень почтительно обошелся с произведениями Гумилева. Иронический тон рецензии подействовал на Н. С. как личное оскорбление. Он высказал мне свое неудовольствие в довольно резких выражениях[5].

Представим данный текстовый фрагмент в упрощенном виде:

Я напечатал рецензию на произведения Гумилева. Гумилев посчитал рецензию иронической, оскорбился и сказал мне об этом. В результате наши отношения испортились.

Опираясь на такой упрощенный вариант представления семантики СТФ нетрудно выделить основные компоненты ситуации разлада отношений.

Участник-1 — «я»;

Участник-2 — Гумилев;

Событие-1 — действие, совершаемое Участником-1: *Я напечатал рецензию*;

Событие-2 — Участник-2 оценивает Событие-1 в соответствии со своими принципами, ожиданиями, представлениями: *Гумилев посчитал рецензию иронической*;

Событие-3 — реакция Участника-2 в результате произведенной им оценки События-1: *Гумилев оскорбился и высказал свое неудовольствие*;

Событие-4 — ухудшение отношений между участниками. Это ухудшение получает номинацию: *казус омрачил наши отношения*.

Данные компоненты ситуации (2 участника и 4 компонента, обозначенные как события) представляют типовой набор компонентов денотативной ситуации разлада отношений и образуют слоты ее сценарного фрейма.

Выделенные компоненты ситуации разлада отношений в полном своем составе или при отсутствии одного или двух компонентов получают свое выражение в СТФ.

Рассмотрев СТФ, денотатом которых выступает ситуация разлада отношений в разных биографических текстах разных авторов, стало очевидным, что речевая реализация ситуации разлада отношений получает разное представление, несмотря на наличие их общей структуры. Описывая ситуацию разлада отношений, авторы биографических повествований излагают события необъективно. «Когда мы рассказываем о том или ином событии, которому сами были свидетелями, мы неизменно сталкиваемся с дилеммой: рассказывать ли только то, что мы сами непосредственно видели, т. е. факты, либо реконструировать внутреннее состояние действующих лиц, мотивы, которые руководили их действиями, но не были доступны внешнему наблюдению, — т. е. принимать во внимание их собственную внутреннюю точку зрения»[6]. Субъект речи также дает понять, кому из участников ситуации он симпатизирует, чью сторону принимает.

Особенности речевой реализации ситуации разлада отношений и ее компонентов зависят от ряда факторов, одним из которых является позиция субъекта речи по отношению к описываемой ситуации. Субъект речи может быть а) непосредственным участником описываемых событий и, соответственно, являться субъектом действия, субъектом восприятии и субъектом оценки одновременно; б) он может быть непосредственным наблюдателем описываемых событий, но не участником, т. е. являться субъектом восприятия и оценки; г) наконец, говорящий может предстать как удаленный во времени и пространстве рассказчик, выступающий, тем не менее, как субъект оценки. Независимо от степени удаленности или причастности субъекта речи к описываемым событиям, он всегда является субъектом оценки, ему свойственна рефлексия по поводу описываемых событий, которые фиксируются и изображаются с определенной точки зрения, передают отношение говорящего к участникам и событиям.

Как отмечает Ю. Д. Апресян, «человек в своей языковой деятельности постоянно занимается оценкой своих ближних, используя для этого готовую систему весьма общих этических, религиозных, юридических, логических и иных правил, норм, заповедей, в той или иной мере узаконенных в данном обществе»[7].

Различия в речевом представлении заметны как на уровне описания ситуации в целом, так и на уровне описания отдельных компонентов ситуации.

Отличия в представлении денотативной ситуации зависят от фокуса эмпатии. «Эмпатия — идентификация говорящего с участником или объектом сообщаемого события, изложение чего-либо с некоторой точки зрения. Эмпатия может варьироваться от объективного изложения события (нуля) до абсолютного совпадения точек зрения говорящего и участника излагаемой ситуации»[8]. Рассмотрим речевое представление Ситуации-4. Возможны следующие варианты.

1. В фокусе эмпатии находится один из участников ситуации:

Оскорбленный юноша вышел из ее палат, бросив золотой швейцару, за ним хлопнули тяжелые двери, и ***он вычеркнул из сердца*** *сестру*[9]. (Ср. другие, потенциально возможные варианты представления ситуации: *с тех пор они не виделись с сестрой; больше они с сестрой не разговаривал; они поссорились навсегда, сестра перестала существовать для него и т. д.).*

Очень скоро ***я с Гумилевым рассорился*** *из-за того, что он не прислал мне номера журнала, где были помещены мои стихи*[10]. (Ср. другие, потенциально возможные варианты представления ситуации: *мы с Гумилевым поссорились; поведение Гумилева привело нас к ссоре; ссора возникла из-за того, что Гумилев… и т. д.*)

Участники ситуации выполняют в конфликтном событии разные роли, которые можно условно назвать как «обидчик» и «обиженный». Минимальный контекст, представленный выше, дает нам возможность определить роль участника, находящегося в фокусе эмпатии: *он вычеркнул из сердца сестру* — в фокусе эмпатии находится «обиженный» юноша. *Вычеркнуть из сердца* означает «пере-

стать думать, вспоминать»[11], причем осознанно, даже в ущерб своим чувствам, потому что некий человек совершил нечто такое, что в соответствии с системой ценностей (моральной, этической, религиозной и т. п.) вынуждает полностью оградить себя от этого человека. Таким образом, юноша выступает как «пострадавший», «обиженный». Субъект речи, таким образом, выражает свою оценочную позицию по отношение к одному из участников.

Я с Гумилевым рассорился — в фокусе эмпатии «обиженный» «я», который выступил инициатором ссоры с Гумилевым, потому что Гумилев совершил действие, которое не соответствует представлениям об этичном поведении «обиженного».

Как правило, в нарративе от 1-го лица субъект речи, являющийся участником ситуации, представляет в речи ситуацию с позиции обиженного. В нарративе от 3-го лица, говорящий может стремиться к объективному изложению событий или солидаризируется с кем-либо из участников, что находит отражение в высказывании, которое обнаруживает симпатии говорящего в распределении ролей обидчика и обиженного.

2. Фокус эмпатии и оценочная точка зрения говорящего может проявляться в избираемой говорящим номинации ситуации, в присваиваемом субъектом речи «имени события».

Чуть ли не на первом уроке в первом классе ***случился конфуз***[12].

Но вот ***случился казус****, сразу омрачивший наши отношения*[13].

… ***произошла тяжелая сцена*** *в двух шагах от меня...*[14]

Она короче других сформулировала то, на что, на что намекали все без исключения мемуаристы: ***шла борьба***[15].

Такие речевые единицы как *конфуз*, *казус*, *сцена*, *борьба* (*размолвка, трения, конфликт, разрыв*) выступают в качестве агенсов предложений и находятся в фокусе эмпатии, что приводит к «деперсонализации» события[16], когда в центре внимания находятся не участники, а имена событий. При этом в отдельную семантическую группу легко выделяются слова-наименования события типа *конфуз* и *казус*, поскольку имеют в своей семантике элемент непреднамеренности произошедшего события, что отражает точку зрения

субъекта речи на происходящее: он не пытается подчеркнуть роли «обидчика» и «обиженного», не хочет встать на чью-либо сторону и сохраняет нейтралитет по отношению к участникам (возможно, в силу уважительного отношения к ним).

Во всех перечисленных выше примерах субъекты речи, давшие номинацию конфликтному событию, являются непосредственными участниками либо свидетелями ситуации разлада отношений, современниками происходивших событий. В первых трех случаях субъекты речи являются субъектами действия, непосредственными участниками ситуации. В четвертом примере, взятом из биографии Бориса Пастернака, при номинации конфликтного события автор повествования Дмитрий Быков, удаленный от происходивших событий во времени, дословно цитирует Елизавету Черняк, жену критика Якова Черняка, дружившего с Пастернаком. Ситуация получает оценочную номинацию, когда субъект речи имеет о ней детальное представление, дающее возможность выразить свое отношение к произошедшему. Семантической особенностью единиц, номинирующих событие, является их ментальная, а не физическая природа. Эти единицы выражают прагматическую оценку, не раскрывая реальной структуры события[17]. Так, например, слова *конфуз* («состояние смущения, неловкости, неловкое положение»)[18], *казус* («происшествие, событие, случай»), *трения* («споры, столкновения, разногласия, мешающие нормальному ходу дела, нормальным взаимоотношениям»[19] и т. п. не дают представления об объективно-физической природе названного события. Такие единицы содержат оценку события субъектом речи, характеризуют его по различным параметрам: таким, как преднамеренность или непреднамеренность, принципиальность, наличие эмоционального дискомфорта, степень проявления отрицательных эмоций, нежелание достигнуть компромисса и т. д. В. Е. Гольдин полагает, что единицы такого типа «классифицируют проявление человеческого поведения и, по крайней мере, часть этих слов является характеризующей номинацией **поступков**. <…> Главное содержание этих имен — характеристика, оценка, причем оцениваются и именуются не сами конкретные

действия, не их структура <…>, а воплощенные в них единицы поведения, **поступки,** то, чем оказываются, как могут восприниматься соответствующие действия»[20].

Таким образом, обозначая конфликтное событие словом *конфуз,* субъект речи оценивает произошедшую ситуацию как непреднамеренную и неловкую, вызвавшую смущение у субъекта действия; лексическая единица *казус* также подчеркивает непреднамеренность конфликта, его неожиданность для субъекта речи, непонимание негативной реакции «обидчика»; посредством номинации события, выраженного словосочетанием *тяжелая сцена,* субъект речи оценивает его как тягостное, гнетущее, эмоционально подавляющее, публичное (произошедшее при свидетелях) и в то же время театральное, эксцентричное, отличающее это событие от событий обыденных и повседневных; обозначение события словосочетанием *шла борьба* характеризует конфликтное событие как протяженное во времени, при активном конфликтном поведении обоих участников ситуации разлада отношений, а также сообщает о непримиримости участников и нежелании идти на компромисс.

Ряд подобных оценочных номинаций конфликтного события, выявленных на основе проанализированных СТФ в изученном корпусе биографических текстов, можно продолжить единицами, взятыми из словарей. Так, например, в качестве имени события могут быть использованы следующие единицы: *брань*, *вызов*, *выпад*, *злословие*, *каверза*, *клевета*, *кляуза*, *коварство*, *предательство*, *отповедь*, *пакость*, *претензия* и др.

Еще одной особенностью речевого представления денотативной ситуации является возникновение «неконвенционального» компонента значения у некоторых единиц[21]. Это характерная особенность речевых средств, обозначающих Событие-1. Рассмотрим пример (субъект речи — субъект оценки):

Пастернак сходил с эстрады, только что ответив невнятным улыбчивым мычаньем на ***гневный монолог*** *крестьянского поэта Петра Орешина. Ничего внятного и нельзя было ответить: Орешин сам не знал, что ему так не понравилось. Он* ***наскакивает*** *на* ***Пастернака со странными претензиями****: «Думаете, вы мастер? Не таких мастеров знавали! Андрея Белого слушали!». В ответ на эту* ***гневную отповедь*** *Пастернак улыбался и разводил руками, пропуская сказанное мимо ушей*[22].

Речевое обозначение События-1 представлено единицами ***гневный монолог, гневная отповедь, наскакивать со странными претензиями.***

Наиболее нейтральной единицей, представляющей событие, является *монолог*, который в толковом словаре получает следующее определение: «пространная речь одного лица, обращенная к слушателям или к самому себе»[23]. Однако прилагательное «гневный» характеризует произнесенный монолог однозначно как *неприятный, недобрый, исполненный гнева* с точки зрения субъекта речи. Нейтральная единица *монолог* обозначает действие, которое в данном СТФ также названо единицами *гневная отповедь* и *претензии*, которые содержат отрицательный оценочный компонент в своей семантике: отповедь определяется как «строгое и неодобрительное возражение, осуждение, выговор»[24] либо как «текст, представляющий собой замечание, строгое и неодобрительное, возражение, ответ, содержащий осуждение чьих-либо слов, поступков»[25]. Претензия определяется как «жалоба, выражение недовольства кем-либо, чем-либо»[26]. Глагол «наскакивать» также содержит отрицательную оценочность в одном из своих значений: «накинуться на кого-то с упреками, обвинениями»[27]. В данном ряду единиц *монолог* приобретает отрицательный «неконвенциональный» семантический компонент.

Таким образом, мы видим, что субъект речи, описывая конфликтное событие, представляет его исходя из собственной интерпретации произошедшего, давая понять, на чьей стороне его сочувствие, симпатии или неодобрение.

Примечания

1 *Долинин К. А.* Интерпретация текста. Французский язык. М., 2005

2 *Пропп В. Я.* Морфология волшебной сказки. М., 1998

3 *Шляхов В. И.* Обучение сценарному речевому взаимодействию // Русский язык за рубежом. 2008. № 1.

[4] Там же. С. 32.
[5] Николай Гумилев в воспоминаниях современников. М., 1990. С. 23.
[6] *Успенский Б. А.* Семиотика искусства. М., 1995. С. 108.
[7] *Апресян Ю. Д.* Лексикографический тип: интерпретационные глаголы // Языковая картина мира и системная лексикография. М., 2006. С. 148.
[8] Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 592.
[9] *Цветаева А.* Воспоминания. М., 1971. С. 33.
[10] Николай Гумилев в воспоминаниях… С. 37.
[11] Большой толковый словарь русского языка. СПб., 1998. С. 188.
[12] *Герман М.* Сложное прошедшее. СПб., 2000. С. 102.
[13] Николай Гумилев в воспоминаниях… С. 23.
[14] Там же. С. 41.
[15] *Быков Д.* Борис Пастернак. М., 2006. С. 184.
[16] *Демьянков В. З.* Лингвистическая интерпретация текста: Универсальные и национальные (идеоэтнические) стратегии // Язык и культура: Факты и ценности: К 70-летию Юрия Сергеевича Степанова. М., 2001.
[17] *Гольдин В. Е.* Имена речевых событий, поступков и жанры русской речи // Жары речи. Саратов, 1997.
[18] Большой толковый словарь… С. 453.
[19] Там же. С. 1342.
[20] *Гольдин В. Е.* Указ. соч. С. 95
[21] Гловинская М.Я. Неконвенциональная оценка в русских речевых актах // Болгарская русистика. 2005. № 3–4.
[22] *Быков Д.* Указ. соч. С. 191.
[23] Большой толковый словарь… С. 555.
[24] Там же. С. 757.
[25] Словарь-тезаурус синонимов русской речи // Под. ред. Л. Г. Бабенко. М., 2007. С. 175.
[26] Большой толковый словарь… С. 968.
[27] Там же. С. 599.

Шкурина Наталья Васильевна
Санкт-Петербургский государственный университет

РОЛЬ МЕТАФОРЫ В ПОСТМОДЕРНИСТСКОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА В. ПЕЛЕВИНА «НИКА»)

Рассказ В. Пелевина «Ника» представляет собой яркий образец прозы постмодернизма, в которой органично переплетаются игровое начало, цитация, метафоризация и многие другие признаки, характерные для постмодернизма. Каждый из них заслуживает отдельного рассмотрения, но справедливо было бы остановиться на таком широко используемом в постмодернизме средстве, как метафора в связи с тем, что в пелевинском рассказе она сыграла главную роль в организации как сюжета, так и смысловой перспективы рассказа.

Фабула рассказа предельно проста, так как весь сюжет построен не на действии, а на отношениях главных персонажей, одним из которых является кошка, что выясняется только в конце рассказа. Благодаря такой интриге вся история на последней фразе превращается в своеобразный перевертыш и требует от читателя повторного прочтения и осмысления.

Главный герой рассказа — одинокий и пребывающий в постоянном поиске смысла жизни и бытия человек, живущий в своем достаточно замкнутом мире, ограниченном немногочисленными друзьями, воспоминаниями и размышлениями о прошлом и настоящем. Читатель знакомится с героем в тот момент, когда все его воображение и помыслы были заняты исключительно той самой кошкой, о которой было сказано выше. Поведение и привычки кошки, ее инстинктивные потребности дают герою пищу для построения многоуровневых рассуждений, обрастающих неожиданными, порой абсурдными ассоциациями. Такое пристальное внимание

© Шкурина Н. В., 2009

к Нике невольно заставляет читателя поверить, что именно Ника является центральным персонажем рассказа, именно ее образ является носителем главной идеи в рассказе. Но на это и был сделан расчет писателя, которому нужно было привлечь к образу Ники максимальное внимание читателя, запутать его, ввести в заблуждение и таким образом продержать в неведении до самого конца, когда на последней фразе произойдет смысловой «взрыв».

На самом деле, образ Ники для автора — это способ заставить героя самораскрыться, показать свое истинное Я, так как реакции героя на Нику, подкрепленные умозаключениями и оценками, проявляют личность героя с разных сторон. Чаще всего герой не ограничивается в своих рассуждениях конкретными ситуациями с Никой, а выстраивает на их основе целые теории, используя при этом разветвленные ассоциативные связи, которые уводят его далеко от Ники, раскрывая перед читателем отдельные стороны жизни героя, его проблемы. Причем поводом для таких ассоциаций могут быть самые банальные вещи: разбитая Никой сахарница, вид двора, который может видеть Ника из окна, случайно встреченные у дома соседи и т. п.

Такая рефлексия героя и составляет, по сути, содержание рассказа, так как происходит взаимозависимый и взаимообусловленный процесс: возникающие у героя ассоциации оказывают влияние на его реальную жизнь, на восприятие окружающего, на его отношение к Нике-кошке.

Такая сюжетная основа — психологическая жизнь индивида — обычное явление для постмодернистской литературы, так как отражает главную идею постмодернистской философии — интерес к бессознательному — тому, на основе чего, как правило, и рождаются ассоциативные образы. Взаимосвязь вещей и явлений часто при этом становится настолько неясной и надуманной, что приводит к мысли о полной абсурдности этих ментальных построений. Но именно на отказе от преимущественной деятельности сознания во имя бессознательного зародилась, стояла и стоит постмодернистская эстетика. Процесс такой бессознательной активности может

восприниматься абсурдным с точки зрения рационального сознания, но приобретает определенную логику и смысл, если рассматривать его именно как отражение сферы бессознательного[1]. Взаимосвязь сознательного и бессознательного породила своеобразное строение постмодернистского текста, в основу смысловой организации которого часто закладывается игровое начало, что как раз и происходит в рассказе В. Пелевина. «Артистическая легкость, с которой писатель (В. Пелевин. — *Н. Ш.*) любое событие делает поводом для игры, дает возможность предположить, что в игре (в перевоплощениях, метаморфозах, и подражаниях) он ищет если не спасение от собственной неопределенности, то точку опоры»[2]. Это сказано о романе писателя «Чапаев и Пустота», но в равной степени может быть отнесено и к рассказам Пелевина, в частности, к «Нике».

В «Нике» игра с читателем является главным текстообразующим приемом, для которого используется такое мощное художественное средство, как метафора. Именно благодаря постепенно развертываемой в тексте метафоре происходит движение сюжета рассказа с нарастающим к концу эффектом обманутого ожидания.

То, что автор постмодернистских произведений прибегает к метафоре, вполне закономерно, так как связь метафоры и постмодернистской философии объясняется обусловленностью в одном и другом случае бессознательным. Не случайно в философии постмодернизма манеру письма и мышления называли также «метафорической эссеистикой»[3].

Метафора в рассказа Пелевина функционирует на двух уровнях. Первый уровень — генеральный, текстообразующий, на котором идет формирование как горизонтального, так и вертикального, сюжета.

На этом уровне метафора поддерживает игровую доминанту — запутывает читателя, заставляя его принять образ кошки за женский образ и поверить в психологическую борьбу мужского (герой) и женского начала (Ника), разворачивающуюся в рассказе. Такая текстообразующая роль метафоры включается в формирование текста уже с названия рассказа, когда романтическое женское

имя, мало ассоциирующееся с кличкой кошки, правоцирует читателя на представление некоего женского образа, а первый, «бунинский», абзац — абсолютное начало текста, которое своей сильной позицией задает определенную мыслеобразную установку, усиливает авторскую провокацию и направляет читателя по ложному пути, по которому читателю предстоит пройти вплоть до последней, заключительной фразы текста.

В самом деле, трудно представить себе, что за подобным описанием скрывается образ всего-навсего домашней кошки: «*… ее смуглую южную прелесть…*», «*Ника не интересовалась чужими чувствами, но инстинктивно угадывала отношение к себе…*», «*не то, чтобы Ника была равнодушна к удобствам..., но предметы существовали для нее только пока она ими пользовалась…*», «*с чужими чувствами она не считалась, но не из-за скверного склада характера*», «*дал ей пощечину*», «*когда я пришел извиняться, молча отвернулась к стене*», «*она часами дремала у телевизора, почти не глядя на экран*», «*ни разу не помню ее с книгой*», «*природное изящество и юность придавали всем ее проявлениям какую-то иллюзорную одухотворенность*», «*по-настоящему красива и осмысленна именно ее простая судьба*», «*я мечтал узнать, что она обо мне думает, но добиться от нее ответа было бесполезно, а дневника, который я мог бы украдкой прочесть, она не вела*», «*однажды я остановился за ее спиной, положил ладонь ей на затылок — она чуть вздрогнула, но не отстранилась*», «*вскоре я почувствовал, что она тяготится замкнутостью нашей жизни, становится нервной и обидчивой*».

Именно эта генеральная метафора, метафора-перевертыш выстраивает и держит на себе весь сюжет рассказа как прочную конструкцию, отличающуюся максимальной целостностью и органичностью, которая даже на последней фразе не разрушается, а предоставляет новое прочтение всего произведения в целом.

Итак, если функция текстообразующей метафоры первого уровня (гиперметафоры) направлена на воплощение главного авторского замысла — «превращение» домашней кошки в лирическую героиню рассказа, то задачи, выполняемые ситуативными

метафорами, метафорами второго уровня, иные: сквозь призму ассоциативного восприятия героя проявить его картину мира, иронический подтекст, которым пронизан его взгляд на окружающее, и, в конечном счете, представить его образ во всей его противоречивости и подчеркнутой индивидуальности. Для понимания того, почему именно метафора выступает для этого главным художественным средством, важно помнить о природе постмодернистского текста, о чем уже говорилось выше: если главная идея постмодернизма заключается в том, что истинная мудрость лежит по ту сторону от логического мышления и наиболее глубинные смыслы могут быть выражены не дискурсивно, а с помощью литературных и художественных средств, то логично, что среди этих средств важнейшее место должно принадлежать именно метафоре, вызывающей такие потоки ассоциаций как ни одно другое средство[4]. Именно с такими, казалось бы, неуправляемыми потоками ассоциаций главного героя мы сталкиваемся в рассказе, когда он мысленно воссоздает картины прошлого или комментирует настоящее, вкладывая в это определенную долю иронии и даже сарказма. Так как метафора всегда оценочна, то благодаря ей не трудно определить отношение героя к тому или иному явлению или событию, попавшим в сферу его внимания. При этом знак оценочности проявляет некоторую закономерность. Так, воспоминания и переживания, связанные с внутренней жизнью героя, его личностными пристрастиями и чувствами имеют чаще всего нейтральную или определенно позитивную оценку: сахарница была «*для меня — чем-то вроде копилки, где сохранились собранные за всю жизнь доказательства реального бытия…*»; «*Выкинуть какие-нибудь треснувшие очки означает признать, что целый мир, увиденный сквозь них, навсегда остался за спиной, или, наоборот и то же самое. Оказался впереди, в царстве надвигающегося бытия…*»; «*обломки прошлого становятся подобием якорей, привязывающих душу к уже не существующему*»; «*И я снова ощутил на своих плечах невесомый, но невыносимый груз одиночества*»; «*но я толкнул невидимую вагонетку судьбы…*»; «*вся красота, которую*

я вижу, заключена в моем сердце, потому что именно там находится камертон, с невыразимой нотой которого я сравниваю все остальное» и т. п.

Воспоминания и наблюдения, связанные с политическим и социальным прошлым или настоящим, несут отчетливо негативную оценку, проявляя в герое злую критичность и явную оппозиционность: красный каркас чума на детской площадке напомнил, «*что как-то в детстве, в серый зимний день, моя душа хрустнула под тяжестью огромного гэдээровского альбома, посвященного давно исчезнувшей культуре охотников за мамонтами…*»; «*другим ее эхом* (породившей нас культуры. — *Н. Ш.*) *были маленькие стада фарфоровых мамонтов, из тьмы тысячелетий бредущие в будущее по миллионам советских буфетов*»; «*…погода стояла что ни на есть ленинская: за окном висел ноябрьский чернобулатный туман, сквозь который еле просвечивал ржавый зиг хайль подъемного крана…*»; «*на близкой стройке районной авроркой побухивает агрегат для забивания свай*»; «*думал о пенсионерах из бывшего архива, несущих в подъезде последнюю живую веточку захиревшей общенародной вахты — по их трагической сосредоточенности было видно, что далеко в будущее они ее не затащат, а передать совсем некому*»; «*… а мир вокруг — всего лишь система зеркал разной кривизны*»; «*„Мерседес“ с хамским номером*».

Такая тенденция в оценке позволяет представить личностные качества главного героя. С одной стороны, повышенный интерес к своему собственному Я, крайний эгоцентризм, а с другой стороны, острая оппозиция к социуму со всеми его существовавшими и существующими формами влияния на личность, будь это обще-государственная система или соседство по дому. Герою совершенно не важно, «какое столетье на дворе»: недавнее тоталитарное прошлое или сегодняшнее «беспредельное» настоящее — как прошлое, так и настоящее им не принимается, осмеивается, облекается в неожиданные метафоричные образы, что отражает общее состояние нового мира, в котором, по мысли Ж. Бодрийяра, господствует стихия бессознательного: «сегодня индивиды, опустошенные как

субъекты и оторванные от своих объектных отношений, находятся по отношению друг к другу в состоянии дрейфа: вся общественная жизнь прекрасно описывается в терминах бессознательного… и выражает собой зыбкость личностных идентичностей»[5].

Тем не менее, центральным образом, которым проверяется герой, является образ Ники. Воспринимая в ней женское начало, он старается приписать ее поведению женскую мотивацию, объясняющую ее поступки. Что же так заинтересовывает героя в этом непонятном зеленоглазом существе? Неужели Ника сама по себе? Конечно же, нет. Интерес к Нике — видимость, обман, та самая оторванность от объектных отношений, о которых говорит Ж. Бодрийяр. Сам герой откровенно признается: «*…сколько я мог бы сказать, к примеру, о песочнице? А о помойке? А о фонаре? Но все это будет моим миром, от которого я порядочно устал, из которого мне некуда выбраться, потому что умственные построения, как мухи, облепят изображение любого предмета на сетчатке моих глаз*». И дальше: «*Мой кратковременный интерес к ее внутренней жизни… объяснялся, видимо, моим стремлением измениться, избавиться от постоянно грохочущих в моей голове мыслей, успевших накатать колею… В сущности, со мной уже давно не происходило ничего нового, и я надеялся, находясь рядом с Никой, увидеть какие-то незнакомые способы чувствовать и жить*». В этих словах отражается главная цель присутствия Ники в жизни героя: не ее ввести в свой мир, а самому попробовать уйти в другой мир, где могут быть новые, «какие-то незнакомые способы чувствовать и жить». Поэтому не случайно внимание героя привлекают именно те поступки Ники, те ее привычки и желания, которые не соответствуют его миропониманию, не отвечают его ожиданиям: «… *ее рассудок совершенно не склонен к путешествиям по прошлому и будущему, а довольствуется настоящим*» (мысли героя, как мы наблюдаем в рассказе, наоборот, обращены чаще всего в прошлое); «*для нее окружающие были чем-то вроде шкафов*»; «*сама Ника … недоступна, как вершина Спасской башни*»; «*она была сгущенной жизнью, как бывает сгущенное молоко*».

Если взаимоотношения с Никой для героя, по его собственному признанию, это один из возможных путей поиска другого мира (причем, ясно, что сам герой даже не представляет, каким должен быть этот другой мир), то логично представить: понимание иллюзорности надежд на Нику сделала бессмысленным ее присутствие в жизни героя. По роковому ли стечению обстоятельств, по беспечности ли героя Ника ушла из жизни, не вызвав в нем ни чувства вины, ни чувства потери, а только то, что и можно было ожидать от того, кто находится в вечном поиске, — освобождение и надежду: *«Дождь пошел снова, и по лужам поплыли пузыри, подобные нашим мыслям, надеждам и судьбам; летевший со стороны леса ветер доносил первые летние запахи, полные невыразимой свежести и словно обещающие что-то такое, чего еще не было никогда. Я не чувствовал горя и был странно спокоен».*

Сфера бессознательного, отраженная в ассоциативных образах, ярко представлена в рассказе Пелевина и отражает наиболее глубинные сферы психологической жизни человека, стремящегося изобрести некую новую для себя реальность, способную изменить жизненный стереотип, обрести новые стимулы, без которых жизнь превращается в цепь однообразно повторяющихся событий и ситуаций — в рутину. Ориентация на бессознательное, соответственно, требует таких художественных средств и приемов, которые могли бы в полной мере передать некоторую алогичность и непредсказуемость, которые являются его следствием. Таким средством является, прежде всего, метафора, так как «она освобождает выходящие за пределы плоского значения выразительные силы языка, отменяет простое соотношение между именем и предметом, создает новые взаимосвязи и отношения между различными областями действительности и представлений и фиксирует заново осуществившееся для читателя в образе содержание слова»[6], что и определяет ее роль в постмодернистском тексте и, в частности, в рассказе В. Пелевина, где она не только выявляет ценностные ориентации автора и героев, не только выстраивает языковую картину мира, но и является организующим центром художественного произведения в целом.

Примечания

1. *Полозова И. В.* Метафоры в философии постмодернизма // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. 2003. № 2. С. 14.
2. *Азеева И. В.* Игровая проза Виктора Пелевина // Яросл. Пед. Вестн. 2005. — http://www.yspu.yar.ru/vestnik/novye_Issledovaniy/5_3/
3. *Полозова И. В.* Указ. соч. С. 13.
4. Там же.
5. *Бодрийяр Ж.* Символический обмен и смерть. М., 2000. С. 55.
6. Теоретическая поэтика: понятия и определения: Хрестоматия / Авт.-сост. Н. Д. Тамарченко. М., 2002. С. 133.

Щукина Дарья Алексеевна
Санкт-Петербургский государственный горный институт (технический университет)

СЕМАНТИКА ПОЭТИЧЕСКОГО ОБРАЗА У ПОЭТА-УЧЕНОГО

В филологических исследованиях научная и художественная картины мира традиционно противопоставляются по принципу восприятия и описания реальной действительности. Около полутора веков назад А. А. Потебня в работе «Мысль и язык», обозначив противоположность науки и поэзии в дихотомиях: понятие / представление, научный факт / поэтический образ, определил роль поэзии в осмыслении окружающего мира: «заменяя единство понятия единством представления, она некоторым образом вознаграждает за несовершенство научной мысли и удовлетворяет врождённой человеку потребности видеть везде цельное и совершенное»[1].

Гармония мифологического отношения человека к природе, на основе которого сложились и наука, и искусство, переосмысленная в универсальности таланта гениев возрождения, в энциклопедизме мыслителей и творцов эпохи просвещения, по-новому реализуется в XX веке. Многоплановость и многослойность композиций в рамках различных направлений авангарда, монтаж как основной принцип кинематографа позволили обнаружить новые соотношения между предметом, изображением и образом. Так, размышляя о двойной экспозиции в кинокадре предметов, резко различных по масштабности, С. Эйзенштейн рассматривает её «как глубокое осмысление тех двух планов, неразрывно единых, в которых предстаёт всякое явление, представляя собой изображение самого явления, через которое как бы двойной экспозицией просвечивает

© Щукина Д. А., 2009

обобщение его содержания»[2]. Идеи С. Эйзенштейна обнаруживают близость научному мышлению, поэтому могут быть сопоставимы с последовательностью мыслительных операций учёного, комплексно исследующего новое явление от частного к общему. Однако вопрос о соотношении предмета, его изображения, слова и образа остаётся нераскрытым, усложняясь при обращении к художественным текстам. Пытаясь обозначить отдельные аспекты данного вопроса, рассмотрим специфику образного мировидения современного поэта-учёного.

Имеющие долгую историю поэтические традиции Горного института находят продолжение и в стихах студентов, только пробующих перо, и в сборниках уже признанных «мэтров» поэзии, среди которых известные учёные, профессора Василий Волович-Бородин (6 стихотворений), Лев Горшков (9 стихотворений), Юрий Шувалов (7 стихотворений). В настоящее время подготовлен к печати литературно-художественный сборник «Россыпи», объединяющий творческие искания учеников и учителей, включающий последние произведения, отобранные самими авторами[3]. В сборнике представлены традиционные поэтические темы: природа, путешествие-странничество, творчество, любовь.

Специфика образной интерпретации тем поэтами-учёными состоит в совмещении изображения конкретного предмета, отражающего реальное видение мира природы, и художественного образа, насыщенного символическими, поэтическими ассоциациями, коннотативными контекстуальными значениями, в своего рода двойной экспозиции, фокусирующей научную и художественную точки зрения на предмет. В стихах поэтов-учёных изображены различные природные объекты и явления, у В. Воловича-Бородина: *звезда, небосклон, волна, пальма, остров, дождь, солнце, море, луна, берег, луг, путь;* у Л. Горшкова: *берёзка, пух, лёд, вершина, долина, гора, туман, эхо, путь;* у Ю. Шувалова: *луна, звезда, дорога, природа, небеса, путь.* Набор предметов изображения, способ их поэтического представления, помещение слов-номинаций в сильную позицию (повтор, конец строки, рифмуемое слово) демонстрируют значимость объ-

ективного, иногда напоминающего научное, отображения действительности, которое подвергается поэтической корректировке: в поэзии осуществляется синтез онтологического и художественного измерения.

Образ *звезды*, константа поэтического мировосприятия, даёт возможность проследить, как в анализируемых стихотворениях осуществляется это совмещение. *Какая россыпь спелых* ***звёзд*** *// На раннем небосклоне* (В. Волович-Бородин) — начальные строки стихотворения, которые содержат объективную характеристику предмета (что, где, в каком количестве) и определение *спелые*, порождающее цепочку ассоциаций: урожай → осень года → осень жизни. Действительно, далее в стихах метафора жизни получает развитие, а поэтический образ *звезды*, объективируясь, приобретает новые смысловые оттенки. В стихотворении «Куба» использовано традиционное поэтическое сравнение: *Ты, как* ***звезда****, недосягаемо // Сияла сквозь далёкость мне*. В поэзии *звезда*: недостижимый, далёкий объект, абсолютный идеал и цель устремлений — соответственно все эти символические характеристики переносятся на сравниваемый предмет. С другой стороны, сравнение Кубы со звездой актуализирует географические и политические реалии. Куба — далёкий остров в океане: географическое положение страны относительно России. Куба — остров революции, свободы: стереотип общественного сознания в идеологизированном политическом дискурсе 70-х годов прошлого века. Кроме того, сравнение со звездой в этом значении восходит к традиции вольнолюбивой лирики А. С. Пушкина.

В программном для творчества Л. Горшкова стихотворении «„Огненный столп“ Гумилёва» *звезда* обозначена имплицитно через аллюзии с последним сборником Н. С. Гумилёва (например, насыщенная символическими образами поэма «Звёздный ужас», завершающая сборник). Среди анализируемых стихов есть восьмистишие «Русский зодиак», в названии и второй строке которого сравнение со *звездой* просматривается как метонимический перенос: *Извечно русская примета — // Берёзка, словно зодиак*. Зодиак, зодиакальные созвездия, в толкованиях астрологов предсказывающие судьбу человека и человечества, по функции замещаются берёзкой, традиционным символом русской природы, русской ментальности, России в целом. В контексте стихотворения *берёзка* предстаёт как дерево, неотъемлемая часть русского пейзажа (описание денотата: *шумливая листва, береста, дымка зелени*), как воплощение смены времён года (образ круга, временного цикла поддерживается сравнением *зодиак*), как символ всего русского (национальная идентификация актуализирует важные для русского самосознания составляющие: простор, судьба, доля и др.), как идеальный образ (символические, ассоциативные, коннотативные значения поэтического образа *звезда*).

Образ *звезды*, которая ведёт к возлюбленной (Ю. Шувалов), вводя фольклорный, библейский и литературный интертекст, поддерживается традиционным для русской ментальности образом *пути*: ***Звезда*** *пусть светит мне в пути // К тебе, «My Love»,* моя *отрада.* (Намеренное столкновение английской и русской номинации в обращении к любимой оживляет поэтический образ, созданный в первой строке).

Образ *пути*, непосредственно связанный с темой дороги, путешествия, странствия, в определённой мере — странничества, является общим для поэтов и корреспондирует как с художественными представлениями, так и со стереотипами профессии (считается, что геологи, горняки много перемещаются). *Путь* как физическое движение обозначен топонимами, точными географическими адресами: *Куба, Гавана, Атлантика, Новый Свет, Донбасс, Чукотка, Норильск, Колыма*. Как жизненный путь — традиционными метафорами: *Но* ***в пути*** *— на счастливом витке // Грусть твою наша встреча прервала.* (В. Волович-Бородин); *И мы, // Своим сочтя священным долгом, // Творим для жизни//* ***Вечные пути****…* (Л. Горшков); *Не злато, не власть //* ***В путь-дорогу*** *зовёт — // Красивая женщина где-то живёт.* (Ю. Шувалов). *Путь* как творчество, поэтическое предназначение осмысливается в интертекстуальном пространстве русской культуры, прежде всего русской литературы: жизнь и творчество Н. С. Гумилёва, произведения И. Эренбурга, герои французского романтизма.

Интересно указать также на изображение в поэтическом контексте объектов, связанных непосредственно с горным делом и геологоразведкой, а именно включение терминов в поэтический контекст. Метафорическое использование наименования полудрагоценного камня: *Скажу: тебе не просто дышится // В краю, где льётся* ***бирюза****.* (В. Волович-Бородин) Сравнительная конструкция с использованием термина (специальный сплав): *По круче горной // Иду, упорный //* ***Магнитом*** *— выси, // И роем — мысли.* (Л. Горшков) Термин (название сплава) в прямом значении: *Рука чудесное свершила: // Отлита в* ***бронзе*** *красота.* (Ю. Шувалов) Разговорный вариант терминологического сочетания в составе перефразированного устойчивого оборота: *Как археолог, я ищу людей, // В которых* ***драгоценности*** *зарыты.* (Ю. Шувалов)

Анализ стихотворений трёх современных поэтов, профессоров Горного института, с одной стороны, позволяет увидеть оригинальную образную интерпретацию традиционных поэтических тем и образов, с другой — дает возможность обозначить некоторые типологические черты, обусловленные совмещением поэтической и научной картин мира.

Примечания

[1] *Потебня А. А.* Мысль и язык // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология / Под ред. проф. В. П. Нерознака. М., 1997. С. 59.

[2] *Эйзенштейн С. М.* Избр. произв.: В 6 т. Т. 2. М., 1964. С. 456.

[3] Россыпи. Литературно-художественный сборник. СПб., 2009 (в печати).

Обучение русскому языку как иностранному: теория и практика

Бугаева Любовь Дмитриевна, Проничева Марина Фридриховна
Санкт-Петербургский государственный университет

КИНОЭПИЗОД: ВАРИАНТЫ ПРОЧТЕНИЯ

Интерпретация фильма обладает своей спецификой в сравнении с интерпретацией литературного произведения. При анализе фильма в фокусе внимания, помимо фильма как единого смыслового целого, оказывается, с одной стороны, эпизод — микротекст, дающий возможность на коротком временном отрезке на разных уровнях организации — сюжетном, композиционном, визуальном, звуковом, вербальном и т. п. — представить формирование и развитие художественной идеи, исследовать приемы и способы художественной выразительности, с другой стороны — кадр, «*основной* носитель значений киноязыка»[1].

Киноэпизод — это «элементарное синтагматическое целое» (в применении к естественному языку уровень предложения или слова), «законченная синтагма, отличающаяся внутренним единством, отграниченная с двух концов структурными паузами»[2]. Положение эпизода внутри границ-пауз делает его удобной единицей анализа, в том числе и анализа методом индукции, выводящим на уровень интерпретации фильма в целом. Кроме того, эпизод, как и сюжет фильма, поддается пересказу.

Кадр, согласно знаменитому определению С. М. Эйзенштейна, «вовсе не *элемент* монтажа. Кадр — *ячейка* монтажа»[3], т. е. мельчайшая самостоятельная единица, обладающая способностью посредством монтажа объединяться с другими кадрами в цепочки. В то же время кадр как таковой подлежит семантической интерпретации в одном ряду с такими изобразительными моделями как картина и фотография. Можно поспорить с Лотманом, сближающим кино-

© Бугаева Л. Д., Проничева М. Ф., 2009

кадр со статичными формами искусства, поскольку картина также может обладать внутренней динамикой (так, Эйзенштейн увидел динамику в портрете Ермоловой кисти В. Серова и в картине В. Сурикова «Переход Суворова через Альпы»). Различие между эпизодом и кадром заключается не в динамизме первого и статичности второго, а в природе повествовательности. Если киноэпизод является примером повествовательности в общекультурном смысле, то кадр — пример собственно кинематографической нарративности. Кадр, по мнению Лотмана, сопротивляется сюжетно-событийной нарративизации (несмотря на то, что возможно его описание, в том числе психологический портрет или пейзаж) и поддается научному метаописанию, в частности, структурно-семиотическому анализу[4].

Кино является синтезом как минимум двух тенденций — вербальной и невербальной, в свою очередь, подразделяющейся на живописно-образную и / или музыкально-образную. В результате, можно говорить о трех типах повествования, фундирующих современный фильм — словесном, изобразительном и музыкальном (звуковом). Тогда и кинокадр, и киноэпизод можно рассматривать как реализацию и комбинацию данных повествовательных средств.

В поисках конкретного примера обратимся к эпизоду из фильма «Мне не больно» (2006, режиссер-постановщик — Алексей Балабанов, сценарий — Валерий Мнацаканов, оператор — Валерий Мнацаканов, композитор — Вадим Самойлов, в главных ролях Рената Литвинова и Александр Яценко). В строгом смысле, это скорее не эпизод или фраза, а цепочка фраз, один из уровней организации кинотекста, — некое кинематографическое подобие сверхфразовому единству, так как состоит из нескольких элементов-фраз, объединенных общим мотивом встречи. Наметившийся между героями Яценко и Литвиновой роман близится к концу после знакомства Миши (Яценко) с соперником в лице бизнесмена Сергея (Михалков). Миша и Тата (Литвинова) оказываются в ситуации двойного выбора: им предстоит решить вопрос о существовании/несуществовании самих отношений и выбрать между легкой интрижкой и серьезным чувством. Встреча героев в кафе — кульминационный

момент в разрешении конфликтной ситуации, сменяющийся сценой на скамейке в парке и прогулкой героев по городу.

В учебной аудитории эпизод, предваренный комментарием к реалиям российской действительности («спиртного не держим, лицензии нет», *диспансер*), стилистическим вариантам слов (*ворюга*), разговорным выражениям, сленгу (*в кайф/ не в кайф*) и т. д. и сопровождаемый вопросами на понимание, становится затем предметом нарративного анализа. Несмотря на то, что существенная часть анализа остается за рамками урока, он, подобно верхушке айсберга, присутствует в вопросах, выводящих на глубинный — концептуальный уровень фильма.

В диалоге героев выделяются узловые моменты, связанные с нарушениями определенных ожиданий или норм. Так, первый значимый элемент диалога — отсутствие ответа на вопрос «Как Вы поживаете?» — привлекает внимание к функции вопроса в разговоре и к нежеланию героев дать на него обычную форму ответа. Не-ответ героев на вопрос, выполняющий простую коммуникативную функцию, предполагает серьезность ситуации, в которой герои пренебрегают и коммуникативно-устанавливающей функцией вопроса, и самим вопросом как профанирующим ситуацию стоящего перед ними выбора. Употребление местоимения вместо имени в вопросе о Сергее «кто он?» демонстрирует, с одной стороны, ненужность референтных ссылок в диалоге людей, хорошо понимающих друг друга, а с другой, аннулирует временной разрыв между встречами героев. В результате диалог героев предстает как непрерывное общение в единственно возможной для них реальности совместного существования. Спрашивая о Сергее, Миша предлагает Тате варианты ответа — «политик, бизнесмен, старый ворюга». В результате, актуализируется вопрос о синонимичности/несинонимичности элементов ряда и о составляющих потенциального антонимического ряда. Предложенные Мишей определения синонимически сближаются, получая негативную оценку, а интерпретатором выступает последний элемент — *старый ворюга*. Тогда потенциальный антонимический ряд, все элементы которого позитивно окрашены, —

«художник или поэт, человек искусства, молодой честный человек». Предлагая определения Сергею, Миша стремится дать определение себе способом «от противного», противопоставить себя Сергею. Нежелание Таты подыграть Мише, замечающему: «Не дари ему своей юности», — прямое указание на свой далеко не юный возраст свидетельствуют как о серьезности разговора, так и об отказе от «олитературивания» и поэтизации действительности в вопросах, имеющих экзистенциальное значение. Аналогичную функцию выполняет и откровение Таты, сообщающей Мише, что она не жена, а содержанка Сергея. Отказ Миши признать испытываемую им душевную боль («мне не больно») — последняя попытка героя выстроить свое поведение на основе конвенций окружающей действительности, выступающая контрастом к отказу от конвенциональных масок в последнем разговоре с Татой и финальному признанию героя «Мне больно». Принявший решение остаться с Татой, Миша тем самым выбирает возможность чувствовать в противовес абстрактным понятиям добра и зла. Отсюда его отказ от оценочной шкалы хорошо/плохо и выбор «Пусть будет так, как сейчас». В результате анализа знаковых «пауз» — нарушенных ожиданий складывается диалог-подтекст озвученного героями диалога, который в учебной аудитории можно раскрыть при помощи следующих вопросов:

– Какую функцию в разговоре обычно выполняет вопрос «Как вы поживаете?» Почему никто из героев не хочет на него отвечать?

– Миша спрашивает Тату о профессии Сергея: «Кто он? Политик, бизнесмен, старый ворюга?». Что объединяет предложенные варианты? Какую оценку — положительную или отрицательную — имеют названные профессии? Как мог бы выглядеть антонимический ряд профессий? В чем скрытый смысл вопроса Миши?

– Миша, считающий, что Тата — жена Сергея, замечает: «Бедная... Чудесная моя, не дари ему своей юности». Как Тата реагирует на слова Миши? Почему Тата подчеркивает свой возраст и рассказывает, что является содержанкой Сергея?

– Что имеет в виду Тата, когда говорит Мише: «чужая жена — это в кайф, а с содержанкой как-то не то, не в кайф»? Приведите примеры из литературной традиции романа героя с замужней женщиной. Знаете ли вы литературные примеры романа с содержанкой?

– Попробуйте интерпретировать «так» в словах Миши «А не надо хорошего. Пусть будет так, как сейчас».

Однако киноповествование обладает своей спецификой. Следование лишь словесному нарративу не позволяет обозначить моменты перехода во взаимоотношениях героев и обедняет интерпретацию как эпизода, так и фильма в целом. Рассмотрим пространство эпизода, которое, в свою очередь, выступает, с одной стороны, как глубинное построение кадра, с другой — как пространство сюжетного развития действия.

Глубинное построение кадра, создающее кинотекст-аналог недискретности жизни, имеет место в первой половине диалога — в кафе. Во время разговора Миши и Таты за окном пролетают голуби. Птицы появляются в момент, когда Миша спрашивает о Сергее «Кто он?». Возможный вопрос к аудитории: «Как показана растерянность Миши в разговоре?» Параллель птицы — мысли Миши, представленная в технике монтажа как «конфликт» (термин Эйзенштейна) заднего и переднего плана, позволяет проследить динамику меняющегося в ходе разговора отношения героя к девушке. Балабанов использует прием психологического параллелизма, позволяющий эксплицировать внутренний мир героя, представив задний план кадра как картину его подсознания.

Пространство сюжетного развития образовано следующими локусами: квартира, метро, кафе, сад около кафе, улица. Собственно диалог разворачивается в кафе, в саду и на улице. Если вслед за Бахтиным понимать событие как пересечение героем границы, ведущее к развитию действия, то в эпизоде имеет место пересечение границы, являющееся событием. Возможный вопрос к аудитории: «Разговор Миши и Таты происходит сначала в кафе, потом в саду. Как связаны между собой содержание разговора и окружающая обстановка?» Переход из кафе в сад — переход из публичного пространства в приватное, из буднично-реалистического в романтическое, в литературе традиционно выступающее пространством

любовных признаний. Это переход из пространства, где герои действуют «как все» (все сидят), в пространство, где герои выделены из окружающей среды (герои сидят — люди в парке гуляют). Переход в сад — переход из ситуации выбора в ситуацию принятого решения: он знаменует завершение процесса «собраться с мыслями», осуществленный героем выбор в пользу сохранения и развития отношений с девушкой.

Анализ кадра добавляет обертоны смысла предложенной интерпретации. Важное значение приобретают следующие моменты.

– Общий план (нейтральная степень приближения) / крупный план. Камера, до телефонного разговора Миши и Таты находящаяся на расстоянии, приближается к ним в момент встречи. Весь разговор дан крупным планом, сужающим и интимизирующим пространство героев.

– Точка зрения наблюдателя. На фоне голоса Миши, спрашивающего «Кто он?», на экране возникает лицо Таты и взметнувшиеся за стеклом голуби — мысли Миши. Тем самым нарушается ожидаемое совпадение звукового и визуального ряда, в результате, маркируется попавшее в кадр изображение. Зритель наблюдает одновременно и за лицом Таты, и за ее видением мыслей Миши.

– Телесный контакт героев: касание / некасание рук. Так, перемена в отношении Миши к героине маркируется отказом от телесного контакта.

– Позиция героев в кадре. Перейдя в новую, доверительную, фазу отношений, герои переходят от позиции «напротив друг друга» к позиции «рядом», «плечом к плечу».

Среди дополнительных возможностей интерпретации эпизода, помимо структурного и сравнительного анализа кадров, — интертекстуальный анализ, возможный на разных уровнях организации кинотекста — от кадра до сюжета. Так, кадр, в котором Миша закуривает, — перевертыш эпизода с сигаретой из фильма Джека Клейтона «Путь наверх» (“Room at the Top”, 1959). Если в фильме Клейтона раскуривание сигареты — прелюдия к любовному действию, то в фильме Балабанова — прелюдия расставания, впрочем,

так и не произошедшего. В целом же, сюжет фильма, что отмечали многие рецензенты «Мне не больно», перекликается с фильмом Артура Хиллера по сценарию Эрика Сигала «История любви» (“Love Story”, 1970).

Элементы анализа киноэпизода входят, эксплицитно или имплицитно, в разные виды анализа словесного и изобразительного ряда фильма — языковой, семиотический, тематический, психологический, историко-культурный, социально-политический, антропологический, интертекстуальный, сравнительный и т. п., вплоть до комплексного анализа эпизода и фильма. Выбор за преподавателем.

Примечания

[1] *Лотман Ю. М.* Семиотика кино и проблемы киноэстетики // Лотман Ю. М. Об искусстве. СПб., 2005. С. 309.
[2] Там же. С. 344.
[3] *Эйзенштейн С. М.* За кадром // Эйзенштейн С. М. Монтаж. М., 2000. С. 497.
[4] *Лотман Ю. М.* Указ. соч. С. 344–345.

Бузальская Елена Валериановна
Санкт-Петербургский государственный университет

КОНТРОЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

На основном этапе обучения, для успешной сдачи теста по РКИ третьего уровня в рамках аспекта «Письмо», студенты должны овладеть умениями в области учебной эссеистики: как публицистической, так и художественной. Последняя не является обязательной для всех учащихся: нефилологам достаточно уметь создавать связный текст, который бы соответствовал структурным особенностям этого жанра, доказательно и наглядно демонстрировал позицию автора и выполнял функцию логического убеждения читателей. Филологи должны уметь создавать письменную работу в жанре художественного учебного эссе — собственно *творческую* работу, не только в узко методическом толковании этого понятия (как самостоятельное продуцирование текста учащимся), но и в его исходном значении (как создание чего-то нового, удивительного, оригинального, основанного на работе воображения). Соответственно, к этому типу эссе предъявляются несколько иные требования — как в структурном плане, так и в плане функциональной нагрузки, поскольку художественное учебное эссе выполняет функцию воздействия (а не убеждения, как в публицистическом варианте) через использование определенных средств передачи авторского впечатления читателю. Набор этих средств индивидуален для каждого учащегося и даже для каждой конкретной работы, вследствие чего на первый взгляд кажется невозможным разработать градацию оценивания сформированности творческих умений.

Исходя *только* из результата творческой письменной речи — только из самой письменной работы учащегося, это невозможно.

© Бузальская Е. В., 2009

Следовательно, представляется необходимым выделить два типа показателей сформированности умений творческой письменной речи — прямые показатели и косвенные.

К прямым показателям окажется отнесенной вся та информация, которую можно извлечь из письменной работы учащегося: нестандартность, самостоятельность размышления автора, принципиальное наличие в тексте образных средств, риторических элементов и прочих средств эстетико-эмоционального воздействия на потенциального читателя. При этом оцениваться должны не количественные показатели, а точность, логичность, уместность, правильность употребления средств воздействия на читателя.

В итоговой таблице это может быть представлено следующим образом: традиционно выделяемым трем частям (*содержание, интенция, и структура*) дается специфическое (разработанное специально для жанра художественного учебного эссе), наполнение.

Так, для оценивания качества *содержания* художественного эссе, в связи с характерными особенностями данного жанра, оказываются особенно важными:

– нестандартность логического хода в развертывании темы (опора на собственный опыт, приведение примеров из своей жизни, своих личных наблюдений, и т. д.) и

– принадлежность работы к «проективным текстам» (термин Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова), — то есть к таким, общий смысл которых не исчерпывается только контекстом. Без выполнения этих двух требований эссе не может состояться как жанр, поэтому их соблюдение оценивается как «+» или «–».

В интенцию, на основании того, что главной движущей силой эссе является осуществление функции этико-эстетического воздействия, оказываются включены следующие параметры: риторические приемы, образность (сравнения, языковые и авторские метафоры, эпитеты), стилистическая правильность (однородность, отсутствие повторов и других ошибок стиля), использование экспрессивных возможностей синтаксиса (парцелляция, инверсия, чужая речь, эллиптические предложения, бессоюзная связь, предложения с раз-

говорным экспрессивным элементом), использование графической девиации (графического акцентуирования в тексте: подчеркивания, написание слова заглавными или печатными буквами, графическое разбиение строки и др.).

Данные элементы оцениваются по нескольким критериям — уместности, принципиальной расшифровываемости их смысла из контекста (понятности), функциональной значимости, лингвистической правильности, соблюдения этико-эстетической нормы. Соответственно, они могут оцениваться по пятибалльной шкале.

И последний объект — структура и форма — должен содержать в себе требования: а) по соблюдению общей жанровой структуры; б) национально-специфических черт художественного эссе.

Первый из этих параметров будут характеризовать: имя эссе (не номинативная, а смыслоорганизующая доминанта), наличие относительно свободной композиции, функционально значимое деление текста на абзацы, открытый конец, ограниченный объем эссе (1–2 страницы).

Второй параметр показывает степень сформированности вторичной языковой личности учащегося: художественное эссе основывается на особенности мышления автора, а, значит, помимо общих жанровых, существую национальные структурные особенности. Именно поэтому композиция *учебного* эссе менее свободна, чем *профессионального*, поскольку в процессе обучения студентам изначально необходимо показать определенные модели, содержащие национально специфические особенности хода авторской рефлексии.

Все сказанное выше относится к оценке прямых показателей сформированности умений творческой письменной речи. Их результаты можно представить в следующей таблице (табл. 1).

Представляется необходимым добавить, что выделяемые обычно в таблицах подобного рода «языковые средства» здесь не оцениваются, поскольку грамматические ошибки, как правило, не приводят к коммуникативному сбою.

Согласно этой таблице, максимально можно набрать 35 баллов, однако очень сложно представить себе работу, в которой

Таблица 1.

Оценка прямых показателей сформированности творческих умений.

Объект контроля	Параметры контроля	Результат
Содержание	Принадлежность работы к проективным текстам	+
	Нестандартность логического хода в развертывании темы	+
Интенция	Риторические приемы	0–5
	Образные средства	0–5
	Использование экспрессивных возможностей синтаксиса	0–5
	Использование графической девиации	0–5
	Стилистическая правильность	0–5
Структура и форма	Соблюдение общей жанровой структуры эссе	0–5
	Соблюдение национально-специфических черт художественного эссе	0–5

на протяжении 1–2 страниц были бы использованы все параметры, указанные в интенции. Данные показатели факультативны: для достижения эффекта воздействия достаточно наличия двух каких-либо элементов из списка, поэтому достаточное количество баллов, свидетельствующее о сформированности умений творческой письменной речи — 20 баллов.

Косвенные показатели сформированности умений творческой письменной речи можно разделить на рецептивные и продуктивные.

Рецептивные — умение расшифровывать, присваивать существующие в языке и культуре готовые единицы — фразеологизмы, сравнения, языковые метафоры, концепты.

Продуктивные — умение создавать свои единицы, учитывая фоновые знания носителя языка — потенциально предполагаемо читателя. Например, учащийся из Испании сравнил следы на первом снегу с косточками чиримойи. Носителю русского языка такое сравнение ничего не скажет, образ не возникнет. Подобные явления (калькирования учащимися образных конструкций или попыток

переноса концептов родной культуры в иноязычную) чаще всего приводят к коммуникативной неудаче из-за недостаточного внимания преподавателей к области интерференции умений творческой письменной речи.

При развитии творческих умений необходимо учитывать специфику мышления учащихся. Так, для европейцев, ориентированных на аналитичность, хорошими средствами развития образности являются:

– загадки, вследствие их повышенной метафоричности (например: белая вата плывет куда-то);

– намеренная языковая игра: на основном этапе она используется на самых простых, часто встречающихся примерах.

– решение проблемы через обыгрывание определенной роли, заданной преподавателем, например: «Вас зовут..., вы влюблены, и пишете это эссе для того, чтобы очаровать девушку/произвести то или иное впечатление на молодого человека». Или: «Если короля не тронет Ваше послание, вас утром казнят. Вы сидите в башне и пишете это эссе». Задания подобного рода помогают снять психологический барьер, возникающий в начале работы над эссе, на них основывается действие психосберегательных технологий, защищающих сознание, например, через обыгрывание роли (маска), или использование в работе прошедшего времени (временное дистанцирование от эмоционально значимых моментов).

Для людей, выросших на иероглифическом письме, образность естественна, гораздо сложнее им принять те конструкции, в которые она облечена в русском языке (например, в русском языке для построения сравнения существуют *словно, точно, будто*).

Косвенные показатели сформированности умений творческой письменной речи не выводимы из письменной работы, поскольку они в меньшей степени зависят от количества знаний, в большей — от владения стратегиями присвоения и использования образных единиц. Данные умения предлагается оценивать отдельно, анкетированием: учащимся предлагается ответить на вопросы, обращенные к эмоциональному или аксиологическому содержанию анализируемого объекта или явления. Правильные ответы могут быть даны только в том случае, если студентам удастся эксплицировать пресуппозиции максимально приближенно к трактовке данных объектов носителями языка.

Иными словами, прямые и косвенные показатели приводят к мысли о том, что при осуществлении контроля сформированности творческих письменных умений необходимо выделить два уровня: уровень проверки правильного оформления информации при помощи иноязычного кода (на основании прямых показателей) и уровень развития понимания, проникновения в концептуальное пространство системы носителей языка (на основании косвенных показателей).

Дегтярёва Инна Николаевна, Шахматова Марина Алексеевна,
Якименко Надежда Егоровна
Санкт-Петербургский государственный университет

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ В АУДИТОРИИ ИНОСТРАНЦЕВ-ФИЛОЛОГОВ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ФИЛОЛОГА-РУСИСТА

Важнейшим компонентом подготовки к профессиональной деятельности студентов-филологов является овладение способами семантизации лексики. Лексический навык лежит в основе и рецептивных, и продуктивных видов речевой деятельности, работа над каждым из них начинается с презентации лексики. Таким образом, представление об особенностях формирования лексического навыка на занятиях с иностранными студентами-филологами должно стать основной составной частью подготовки русских студентов, будущих преподавателей русского языка как иностранного.

В методической и лингвистической литературе этому вопросу уделяется большое внимание. Все описанные способы можно условно разделить на три группы: методические, педагогические и лексикографические способы описания лексики. Какими из них должен владеть филолог-русист?

В «Настольной книге преподавателя иностранного языка»[1] описывается около 30 способов семантизации иноязычной лексики. При обучении иностранцев-филологов владение таким количеством способов семантизации просто необходимо, так как целью обучения является овладение языком не просто как средством общения и получения специальности на данном языке, но овладение профессией филолога-русиста. Основной целью, при обучении

© Дегтярёва И. Н., Шахматова М. А., Якименко Н. Е., 2009

русских практикантов-филологов, является овладение **полным** способом семантизации лексических единиц, который достигается с помощью **комплекса приемов** семантизации, независимо от вида речевой деятельности, поскольку лексический навык является ведущим как при обучении рецептивным, так и при овладении продуктивными видами РД. Отдельные же способы семантизации, рассматриваемые в методике, указывают на одну какую-либо сторону значения слова, и, по мнению И. П. Слесаревой, являются редукцией по отношению к полному способу семантизации[2]. **Комплекс приемов** семантизации предполагает сообщение таких сведений о слове, которые позволяют воспринимать его как элемент лексико-семантической системы языка с одной стороны, с другой — пользоваться им для «совершения всех предусмотренных программой речевых действий»: это информация о звуковой форме слова, о его морфологических свойствах, значении, словообразовательной и морфемной структуре, то есть последовательное указание на все слагаемые значения слова, раскрытие не только **предметной** соотнесенности, но его парадигматических, синтагматических, деривационных и прагматических характеристик. Все эти параметры никак не укладываются в один-два способа семантизации лексики, особенно, если ведущим оказывается способ наглядной семантизации.

Презентация слова является первым этапом в методическом процессе усвоения лексики, сама презентация — это процесс, это **система упражнений**, с помощью которой осуществляется организация усвоения новой лексики. Значение слова усваивается как знание, которое предполагает запоминание и воспроизведение. **Значение слов** требует их усвоения путем активной отработки в оперативной памяти, а **понятия** нужно формировать в качестве того механизма, с помощью которого осуществляется наше словесное мышление. В методике выделено **три основных этапа** формирования лексического навыка и недостаточное внимание к одному из них ведет к непрочному и неустойчивому становлению лексического навыка в любом виде речевой деятельности. Первый этап — **этап введения**, семантизации нового слова и его первичного вос-

произведения, он определяет прочность усвоения лексической единицы. Для упражнений, обеспечивающих первичное закрепление лексики, характерны следующие особенности: они должны составлять неотъемлемую часть объяснения, выполняя иллюстративную, разъясняющую и контролирующую функции; в упражнениях должны предусматриваться не только элементарные операции, но и сложные умственные действия, развивающие творческие возможности учащихся и позволяющие им уже на этапе первичного закрепления использовать введенный материал во всех формах речевого общения. В качестве примера можно привести лексические упражнения, предложенные А. Н. Кирейцевой при обучении аудированию в процессе овладения языком специальности[3], лексические упражнения, предложенные В. В. Химиком, Н. В. Шкуриной при обучении терминологии языкознания и литературоведения[4], сборник лексико-грамматических упражнений Т. А. Будановой и др.[5] **Второй этап** — этап ситуативной тренировки и создания прочных лексических языковых и речевых связей, он требует от преподавателя знаний о специфике изучаемого лексического материала. Понимание преподавателем лингвистических особенностей материала и использование **не только одного способа** семантизации (все равно какого) позволяет удержаться от ошибки, от который предостерегал Л. С. Выготский[6]. Он считал, что прямое обучение понятиям всегда оказывается практически невозможным и педагогически бесплодным. Преподаватель, пытающийся идти этим путем, обычно не достигает ничего, кроме пустого усвоения слов, голого вербализма, симулирующего и имитирующего наличие соответствующих понятий, а на самом деле прикрывающего **пустоту**. Термины, слова и словосочетания на данном этапе обучения должны становиться объектом мыслительных операций умозаключающей деятельности. **Третий этап** — этап создания динамических лексических речевых связей, он подготовлен и обусловлен первыми двумя этапами. Поскольку речь требует понимания, которое не сводится к языковому знанию и делает необходимой опору на знание сферы обозначаемого, которую, в конечном счете, составляет реальная действительность, отражающаяся в мышлении. Под информацией, актуальной для обучения РКИ, понимаются сведения о языке, истории, культуре, образе жизни, традициях, вкладе в мировую культуру страны изучаемого языка, а также информация, соотносимая с профессиональной ориентацией учащихся.

Мастерство преподавателя состоит *в умении* совместить требования лингвистики и методики, *в соотнесении* их с уровнем владения языком в каждой конкретной группе, *в избрании* методов и способов подачи материала адекватных для конкретной учебной ситуации.

В методике значимым является уровень понимания. Среди уровней понимания выделяют фрагментарный, глобальный, детальный и уровень критического понимания. Основу фрагментарного уровня понимания составляют *умения* различать, узнавать, дифференцировать языковые единицы, *деление* слова на значимые части, *установление* значения незнакомого слова по контексту или на основе словообразовательного анализа. Словообразовательный анализ помогает «узнавать» слово, выводить его значение из известных составляющих частей слова: корня, приставки, суффикса. Основная тяжесть в формировании данного уровня понимания ложится на предтекстовые (дотекстовые) упражнения. Предтекстовые же упражнения призваны играть важную роль в формировании различных психологических механизмов восприятия (внутреннего проговаривания, вероятностного прогнозирования на языковом уровне, увеличение объема зрительного восприятия, увеличение объема оперативной памяти)[7]. С точки зрения лингвистических требований к семантизации слова как элемента лексико-семантической системы языка важнейшими являются: *предоставление* информации о семантической структуре слова, о его словообразовательных особенностях, о связях слов с другими словами, об отношении слова к той или иной лексико-грамматической категории (часть речи, словообразовательное гнездо), о семантических связях и отношениях слов с другими словами (синонимия, антонимия, паронимия, омонимия), об объединении слов в лексико-тематические и лексико-

семантические группы, отдельные терминологические ряды, семантические микросистемы, об объединении слов по стилистическим свойствам[8].

Наиболее адекватно совмещаются данные методические и лингвистические требования в системе упражнений, предложенной авторами пособия «Лексикология» (учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык) под редакцией Е. И. Зиновьевой. В предлагаемых заданиях активизируется лингвистическая терминология, уделяется внимание вопросам лексической семантики, словообразования, морфемного анализа, различных грамматических трудностей, работе с научным текстом Предтекстовые упражнения направлены на объяснение значений новых слов, грамматических особенностей, тренировку и употребление путем многократного повторения одного слова в разных вариациях. Эти упражнения нацелены на решение основной методической задачи: снятие трудностей чтения, они ориентированы на поступательное усвоение лингвистического знания через восприятие, имитацию, наблюдение и употребление. Среди упражнений, формирующих коммуникативную компетенцию учащихся, следует особо выделить упражнения на развитие навыков вероятностного прогнозирования на основе словообразования. Предтекстовые упражнения тесно связаны с текстом и послетекстовыми упражнениями, они четко соотнесены по степени сложности, логично обеспечивают поступательное движение от уровня ***фрагментарного*** понимания, через ***глобальное*** и ***детальное*** восприятие к уровню ***критического*** понимания текста. Послетекстовые упражнения выполняют сразу несколько функций: они продолжают семантизацию лексики на уровне словосочетания, обеспечивают тренировку в составлении предложения, отрабатывают различные модели предложений, обеспечивают процесс усвоения лексической единицы в составе предложения, демонстрируют функционирование языкового материала в разных формах и контекстах. Послетекстовые упражнения нацелены на контроль понимания текста, на умение разбираться, каким образом реализуется его коммуникативная задача. Отбор

учебного материала обусловлен ведущими принципами обучения студентов по образовательной программе подготовки бакалавриата, что предполагает опору на практико-ориентированный подход в обучении, направленный на реализацию методологической взаимосвязи теоретических знаний и практические навыки их применения и позволяет использовать его в качестве базового пособия при подготовке иностранцев-филологов. Таким образом, система работы по семантизации лексики в аудитории иностранцев-филологов подготовлена как теоретически, так и практически и должна учитываться в профессиональной подготовке филологов-русистов.

Примечания

1. *Маслыко Е. А., Бабинская П. К. и др.* Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск, 1998. С. 13–17.
2. *Слесарева И. П.* Проблемы описания и преподавания русской лексики. М., 1980. С. 145.
3. *Кирейцева А. Н.* Обучение аудированию: теория и практика // Основы научной речи / Под ред. В. В. Химика, Л. Б. Волковой. СПб., 2003.
4. *Химик В. В., Шкурина Н. В.* 10 уроков по языку специальности. СПб., 2000.
5. Сборник лексико-грамматических упражнений / Т. А. Буданова, Е. И. Зиновьева, Т. А. Иванова; Отв. ред. С. Т. Саевич, М. А. Шахматова. СПб., 2003.
6. *Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования. М., 1956.
7. *Фоломкина С. К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., 2005.
8. См.: *Половникова Е. Д.* Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе. М., 1987; *Слесарева И. П.* Указ. соч.; *Зиновьева Е. И.* Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного. СПб., 2003.

Дегтярёва Инна Николаевна, Шахматова Марина Алексеевна,
Якименко Надежда Егоровна
Санкт-Петербургский государственный университет

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Педагогическая практика студентов-филологов в иностранной аудитории — это экзамен на проверку наших коллективных усилий. Все мы, преподаватели кафедры, вкладываем немало труда в образование наших студентов. Но кто, где и когда сможет ещё так доходчиво объяснить молодому преподавателю, что все, чему его учили 4 года, ему необходимо для того, чтобы стать специалистом высокого класса, как ни его собственные студенты? Только на практике русские студенты проявляют искренний и неподдельный интерес к лексике, словообразованию, и грамматике родного языка. Только на практике выявляются сильные и слабые стороны их профессиональной подготовки. Студентов учат составлять конспекты уроков, перед практикой они «проигрывают» уроки на семинарах. Но есть вещи, которым не научить на абстрактном уроке, «проигрываемом» на семинаре перед русскими студентами: не научить соотносить уровень трудности языкового материала и заданий с уровнем владения языком в конкретной группе, не научить работать в «предлагаемых условиях», удерживать внимание группы, не научить коротко и точно, не отвлекаясь от темы урока, исправлять ошибки, рационально распределять время урока. Именно педпрактика вырабатывает: а) способность мобилизовать свои теоретические знания из различных областей языка (лексикологии, грамматики, лингвокультурологии и т. д.) и сообщать их иностранным учащимся в форме, соответствующей цели обучения и уровню языковой подготовки группы; б) способность находить правильную линию профессионального (методического) поведения, адекватную создавшейся методической обстановке, а не только давать уроки по готовым разработкам; в) умение не просто копировать образец и строго следовать указаниям ведущего преподавателя, но и проявлять самостоятельность в решении конкретных методических задач. Под самостоятельным решением понимается умение студента целесообразно использовать свои знания и опыт, учебники и учебные пособия, умение правильно поставить методическую задачу в рамках тематического плана и **совершенно** самостоятельно ее решить при планировании и проведении урока. Во время педпрактики студенты должны научиться очень многому: вводить новый лексический и грамматический материал, подлежащий рецептивному и продуктивному усвоению, в соответствии с его лингвистическими особенностями и целями усвоения; подбирать лексические и грамматические упражнения для рецептивного усвоения лексики и грамматики; выбрать цель обучения, например, чтению, сообразуясь с характером текста и уровнем подготовленности учащихся; проводить элементы лексико-грамматического и стилистического анализа текста; определять способы проверки понимания прочитанного или услышанного текста в соответствии с целью обучения на данном конкретном занятии.

© Дегтярёва И. Н., Шахматова М. А., Якименко Н. Е., 2009

Практика необходима, и чтобы она проходила без особых проблем, хотелось бы уточнить некоторые требования, обеспечивающие успешное формирование профессиональной компетенции русских студентов-филологов.

Основным условием допуска к педагогической практике является отсутствие академической задолженности у студентов. На конференции перед практикой студентам сообщаются цели и программа обучения, доводятся до сведения их обязанности и права. Каждый практикант должен посетить не менее 10 уроков своих сокурсников с последующим его анализом под руководством преподавателя или методиста. За анализы уроков выставляется особая оценка. За пе-

риод «пассивной» практики студенты должны получить представление об уроках разных типов, посетив не менее 10 уроков у разных преподавателей на разных аспектах (разговор, грамматика, чтение, письмо). **В идеале**, студент в период практики дает «зачетный» урок, подготовленный совершенно самостоятельно, без участия преподавателя и методиста. Данный урок анализируется и защищается в присутствии методиста, ведущего преподавателя, не менее двух сокурсников практиканта. Наряду с организацией уроков студенты проводят внеклассные мероприятия. **Требования к уроку практиканта**. Студент-практикант должен продемонстрировать: 1) умение проводить основные блоки урока (фонетическая разминка, проверка домашнего задания, введение и отработка нового материала, контроль за усвоением отработанного материала, формулировка домашнего задания); 2) владение 10–12 способами семантизации лексики; 3) владение 6–8 различными методами (способами) работы; 4) умение проводить упражнения на отработку фонетических, лексических, грамматических навыков говорения, аудирования, чтения, письма; 5) умение проводить устный и письменный контроль (с учетом государственного тестирования); 6) умение точно и коротко исправлять ошибки в речи учащихся, не отвлекаясь от темы урока; 7) умение проводить игровые задания; использовать аудио- и видеотехнику.

Речевая адаптация студента — практиканта должна характеризоваться следующими параметрами: необходимо вести урок, выбирая речевые формы, соответствующие уровню языковой подготовки учащихся, реагировать в корректной и доступной для учащихся языковой форме на непредусмотренные конспектом события на занятии (выразить похвалу или замечание по поводу ответов, исправить ошибку)[1].

Требования к оформлению конспекта.

1. Конспект урока составляется практикантом самостоятельно под руководством ведущего преподавателя.

2. Конспект должен включать описание основных блоков урока. Студент должен отразить в конспекте умения: выбрать упражнения для отработки фонетической формы слова; подобрать способ введения и семантизации слова, соответствующий его характеру и уровню знаний учащихся; подобрать упражнения для формирования лексических навыков; выбрать способ репрезентации и семантизации новой грамматической формы в соответствии с характером этого явления и уровня знаний учащихся; определить упражнения для формирования речевых грамматических навыков; провести контроль усвоения лексического и грамматического материала. При обучении диалогической и монологической формам речи студент должен подобрать упражнения для обучения обмену репликами по ситуации, подобрать упражнения для обучения беседе по теме, подобрать упражнения для обучения различным видам монологических высказываний с опорами на тему, текст, наглядность; провести контроль и **оценку** диалогической и монологической речи учащихся.

3. В конспекте должно быть указано приблизительное время проведения каждого блока урока.

4. Блок отработки нового материала должен составлять 45–50% учебного времени.

5. Урок, предложенный практикантом, должен соответствовать **уровню и профилю** обучаемых студентов-иностранцев.

6. Конспект должен быть проверен и подписан ведущим преподавателем за день до проведения контрольного урока.

Обязанности ведущего преподавателя.

1. Определить тему урока для практиканта (попросить студента, в период пассивной практики, определить **уровень** владения языком и **профиль** обучения студентов-иностранцев, место данного урока в программе обучения).

2. Проверить конспект, составленный практикантом (убедиться в наличии основных блоков урока, проверить фактическую и фактологическую правильность грамматического и лексического материала, включенного в урок, проконтролировать распределение учебного времени).

3. Обеспечить готовность конспекта **за два дня** до проведения контрольного урока.

Одним из важных элементов обучения в период педпрактики является развитие способности студентов к анализу деятельности преподавателя и самих практикантов, а также к самоконтролю, самоанализу и самокорректированию. Эти способности обеспечивают **обратную связь**, без которой трудно представить **успешную** деятельность будущих преподавателей русского языка как иностранного.

Важнейшим условием формирования профессиональной компетенции при прохождении педпрактики является участие **в анализе** уроков, проводимых практикантами. Основная сложность состоит в том, что студенты смотрят и не видят, не понимают того, что делает преподаватель или практикант. При анализе чужого урока студентам трудно определить положительные моменты урока, трудно объяснить, что же было не совсем правильно и почему в каждом конкретном уроке. Основными параметрами при оценке урока являются: структура урока, качество проведения каждого блока урока, оценка фактического и фактологического материала урока. С самого начала практики студенты ориентированы на то, чтобы вскрыть **недочеты** прослушанного урока, с тем, чтобы предотвратить их в своей дальнейшей работе. При анализе урока в период пассивной практики практикант должен ответить на следующие вопросы.

1. Какова **цель** прослушанного вами урока?

2. Каков **тип** данного урока: формирование (или совершенствование) навыков (фонетических, лексических, грамматических) или развитие речевых умений (диалогической или монологической речи, аудирования, чтения, письма).

3. Как данный урок вписан в цикл уроков по теме? Проанализировать, как методические приемы, упражнения и средства обучения, используемые на занятии, способствовали достижению цели урока.

4. Выявить соотношение упражнений в развиваемом на уроке виде речевой деятельности и другими видами речевой деятельности. Какие упражнения и в какой последовательности проводятся на уроке, чтобы добиться реализации его цели? Когда и с какой целью преподаватель использует ситуативность на уроке? С какой целью, в каких случаях и какая наглядность применяется на занятии?

5. Как преподаватель сочетает индивидуальную и фронтальную работу на уроке?

6. Как учитываются возрастные, индивидуальные и национальные особенности психики учащихся?

7. Какие ошибки допущены учащимися на уроке и как преподаватель их исправляет?

8. Определить средства контроля и оценки владения иностранными учащимися материалом, отрабатываемом на занятии, речевыми навыками и умениями.

Таким образом, сферами наблюдения во время урока должны быть: цель и её осуществление, приёмы и формы работы на уроке.

Практикант должен уметь оценить **свой собственный урок**, для этого ему необходимо ответить на следующие вопросы: 1) была ли достигнута цель урока? 2) какие знания усвоили учащиеся на уроке, какие навыки отработали, какие умения закрепили? 3) Какие недостатки были в ходе урока и почему? 4) провести анализ выявленных в ходе обсуждения ошибок и объяснить их с точки зрения теории; 5) оценить занятие в целом.

Оценка урока практиканта методистом складывается, в основном, из следующих параметров: тип урока и его место в системе других уроков по данной теме; правомерность постановки данной цели урока; количество отобранных языковых единиц для урока, их методическая организация; языковые трудности при введении и автоматизации нового материала; связь нового материала с пройденным; адекватность ситуации предъявления и активизации нового материала речевому опыту иностранных учащихся; методическая характеристика упражнений и техника их выполнения; правильность подбора упражнений согласно поставленной цели урока; охват учащихся выполняемыми упражнениями; взаимосвязь упражнений и логическая последовательность их выполнения; соответствие методической структуры урока его цели и условиям обучения; эффективность использования наглядных пособий на уроке; организация контроля над работой учащихся, выявление и исправление ошибок; распределение и эффективность использования

времени занятия; владение технологией урока (умение дать четкую установку, использовать адекватные приемы исправления ошибок); психологический климат на уроке[2].

Анализировать и оценивать урок студента — практиканта целесообразно дифференцированно по каждому из компонентов его деятельности как в период «пассивной», так и в период «активной» практики. Решающую роль при выставлении итоговой оценки за педпрактику играет оценка за контрольный урок, количество прослушанных и проанализированных уроков в период «пассивной» практики, количество и качество проделанной внеаудиторной работы; дисциплинированность и собранность студента. Дифференцированный подход к оценке уроков необходим для того, чтобы внимательно следить за развитием каждого практиканта, индивидуализировать обучение каждого из них в соответствии с их знаниями, умениями и личностными качествами.

Примечания

[1] *Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Царькова В. Б.* Учитель иностранного языка: Мастерство учителя. М., 1993.

[2] *Шатилов С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе. Л., 1977; Методика обучения русскому языку как иностранному: Курс лекций / Отв. ред. И. П. Лысакова. СПб., 2000.

Иванова Тамара Александровна, Афанасьева Наталья Андреевна, Румянцева Марина Валерьевна
Санкт-Петербургский государственный университет

ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЙ КУРС РКИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ЖУРНАЛИСТИКИ: ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ

На первый курс бакалавриата факультета журналистики поступают студенты-иностранцы разного уровня подготовки: это и китайские студенты, прошедшие обучение на подготовительном факультете в течение 8–9 месяцев, студенты из стран СНГ и дети наших соотечественников из стран дальнего зарубежья.

Факультет журналистики заинтересован в таком уровне подготовки студентов по русскому языку, который был бы достаточным для овладения предметами основного курса по специальности «Журналистика». Другой целью курса практического русского языка на бакалавриате факультета журналистики является подготовка студентов к сдаче ТРКИ-II.

Таким образом, в первые месяцы обучения на факультете журналистики студенты нуждаются не только в корректировочном курсе, но и в курсе ознакомительном, вводном, подготавливающем к обучению студентов на этом факультете.

Как представляется, такой цели мог бы отвечать пропедевтический курс.

Пропедевтика в переводе с греческого означает «введение в какую-либо науку, предварительный, вводный курс, систематически изложенный в сжатой и элементарной форме»[1]. С нашей точки зрения, пропедевтический курс РКИ для иностранных студентов первого года обучения в рамках бакалавриата факультета журналистики представляет собой предварительное изложение лексико-

© Иванова Т. А., Афанасьева Н. А., Румянцева М. В., 2009

грамматического материала, систематически изложенного в сжатой, облегчённой форме с учётом языка специальности. В содержание данного курса должны быть включены 1) наиболее трудные грамматические темы, необходимые для сдачи ТРКИ-I[2]; 2) некоторый тематико-ситуативный материал, подготавливающий успешное прохождение ТРКИ-II[3] и актуальный при обучении на факультете журналистики, а также соответствующий практике опережения в изучении лексической семантики слов в их речевом функционировании в процессе обучения иностранному языку.

На вводном этапе обучения РКИ возникает необходимость активизировать навыки правильного употребления грамматических форм, касающихся прежде всего глагольного управления, аспектуальной семантики, за сравнительно короткий срок (приблизительно в течение двух месяцев) с целью обеспечения некоторой стартовой позиции для дальнейшего совершенствования этих навыков как в устной, так и в письменной речи с учётом профессиональной сферы общения. При этом внимание сосредоточено на снятии «языкового барьера» — трудностей языковой компетенции, определяемой тематико-ситуационным и интенциональным содержанием ТРКИ-II и расширением его за счёт введения лексики, обслуживающей профессиональную деятельность журналиста. В связи с тем, что изучаемый материал должен быть использован в рамках подготовки к сдаче субтеста по специальности, в содержание пропедевтического курса включены тематико-ситуативные блоки «Знакомимся с факультетом журналистики», «Факультет журналистики — территория успеха» с соответствующими ситуациями общения — знакомство с факультетом журналистики, его деканом, заведующим кафедрой международной журналистики, первое посещение деканата, библиотеки факультета и др. в различных презентационных формах, таких как демонстрация документального фильма о факультете, экскурсия по факультету, обращение к первокурсникам декана факультета, профессора М. А. Шишкиной, информационные стенды, например, о студенческой жизни факультета, статьи и фотографии из журнала «НОС — новый образ

студента», интервью с преподавателем факультета, заведующим кафедрой зарубежной журналистики, доктором социологических наук, профессором А. С. Пую, краткая летопись история создания факультета, гимн студентов, мини-спектакль и под. Во всех заданиях курса внимание обращается на смысл высказывания, на прагматический анализ речевого поведения. Студенты обучаются прагматическим умениям, тактикам речевого поведения, учатся наполнять речевые программы лексикой и синтаксическими конструкциями. При этом они обучаются системным связям в лексике, в частности на примере глаголов издательской деятельности и распространения информации типа *выпускать что, выходить, издавать что, информировать кого-что о чём, обнародовать что, оповещать кого-что, передавать что, печатать что, публиковать что, распространять что, рекламировать кого-что, транслировать что* и под.[4], что имеет как теоретическое значение для познания некоторых закономерностей в устройстве языка, так и практическое значение для использования словесных группировок в процессе заполнения лексикой синтаксических позиций при продуцировании высказываний на русском языке. Формулировки заданий с использованием лексико-грамматического материала содержат речевые интенции, с помощью которых моделируется процесс коммуникации, регулируется поведение и взаимодействие общающихся: *поддержите беседу, представьтесь, поздравьте друг друга с началом первого семестра, выразите согласие/несогласие, возразите, дополните информацию, уточните, расспросите, сравните* и под[5]. Используя речевые образцы с различным коммуникативным заданием, учащиеся разыгрывают диалоги, полилоги. Творческие задания выполняются в соответствии со сценарием в форме ролевой игры.

Таким образом, целями пропедевтического курса являются адаптация студентов к новым условиям обучения, обобщение, систематизация, активизация лексико-грамматических знаний в различных видах речевой деятельности, а также расширение словарного запаса за счёт вовлечения учащихся в процесс осуществления профессионально ориентированной коммуникации.

Примечания

[1] Советский энциклопедический словарь. М., 1985. С. 1065.
[2] Государственный образовательный стандарт по РКИ. Первый уровень. Общее владение. М.; СПб., 2001. С. 11–18.
[3] Государственный образовательный стандарт по РКИ. Второй сертификационный уровень. Общее владение. М.; СПб., 1999. С. 7–10.
[4] Толковый словарь русских глаголов. Идеографическое описание. М., 1999. С. 392–395.
[5] Государственный образовательный стандарт по РКИ. Второй сертификационный уровень. М.; СПб., 1999. С. 7–9.

Лысакова Ирина Павловна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ МИГРАНТОВ: РКИ ИЛИ РКН? (К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ТЕРМИНОВ)

Исполнилось 20 лет с тех пор, как на территории бывшего СССР началась революция под названием «перестройка», разрушившая не только СССР, но и политический ландшафт в странах Восточной Европы. Перестройка способствовала демократизации общества и усилила миграцию представителей различных этносов в Россию. Россия занимает второе место в мире по числу мигрантов. Об этом сказал председатель Совета Федерации С. Миронов 24 июня 2008 года, выступая на заседании объединенной комиссии по национальной политике и взаимоотношениям государства и религиозных объединений. «В России необходимо принять обязательные программы по социализации трудовых мигрантов, включающие обучение их русскому языку, истории и культуре. Знание русского языка является основным показателем способности мигрантов адаптироваться в России», — считает председатель Совета Федерации С. Миронов. «Мы должны создать для вновь прибывающих в Россию мигрантов систему обязательной сдачи экзаменов по русскому языку,что же касается уже работающих в России мигрантов, то для них, должны быть организованы курсы русского языка», — добавил спикер, сославшись на опыт других государств[1].

В 2007 году на миграционный учет в РФ было поставлено 8 миллионов иностранных граждан, что в два раза больше, чем в 2006 году. По оценкам Федеральной миграционной службы, на нелегальном положении остаются более 5 миллионов иностранцев, в основ-

© Лысакова И. П., 2009

ном, из стран СНГ. Петербург — традиционно многонациональный город, в котором русские составляют доминирующее большинство населения. Однако здесь проживают и сотни тысяч представителей различных национальных меньшинств. В 1989 году это были представители почти 130, в 2002 году — 138 нерусских национальностей, из которых четыре — украинцы, белорусы, евреи и татары — являются наиболее многочисленными[2]. Усилившиеся в последние 10 лет процессы миграции населения из бывших союзных республик привели к тому, что в Петербурге появились школы, в которых состав учащихся до 30 процентов является многонациональным[3]. Школы с таким контингентом представляют собой новый тип школы — *полиэтническая школа.*

Языковая политика в современной России опирается на ряд нормативных документов, к которым относятся:

– Федеральный закон № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» (Принят Государственной Думой 20 мая 2005 года. Одобрен Советом Федерации 25 мая 2005 года);

– Приказ Минобрнауки России от 03.08.06 № 201 «О концепции национальной образовательной политики РФ»;

– Программа «Толерантность (2006–2010)» — постановление Правительства Санкт-Петербурга № 848 от 11.07.2006 года[4].

Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» обязывает обеспечить «получение образования на русском языке в государственных и муниципальных образовательных учреждениях»[5]. Выполнение данного закона должно способствовать *гармонизации межнациональных* отношений в школьных коллективах и решению вопросов создания *толерантной* среды в регионе.

Нерусскоязычные дети, овладевая свободным общением на русском литературном языке, смогут успешно получить аттестат зрелости и поступить в высшее или специальное учебное заведение для *вхождения* в русскоязычное пространство России на *равных правах* со всеми выпускниками школ.

Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации, представляет собой систему взглядов, принципов и приоритетов государственной образовательной политики, которые диктуются полиэтничным характером российского общества — не только его многоязычием и поликультурностью, полицивилизационностью и поликонфессиональностью, но и исторической духовной общностью народов и культур России.

Приоритетом национальной образовательной политики РФ является удовлетворение **этнокультурных и языковых** образовательных потребностей народов России в сопряжении с сохранением единства федерального культурного, образовательного и духовного пространства, консолидации многонационального народа России в единую политическую нацию, обеспечение качественного образования детей, обучающихся на языках народов России. Последнее подразумевает широкое распространение в Российской Федерации *двуязычия*.

Двуязычие (билингвизм*)* мало изучено с физиологической, психологической и социолингвистической точек зрения. Наиболее часто выделяют такие виды билингвиза, как: *координативный* (координация по сферам общения, культурные миры — разные, один язык — язык школы, другой язык — язык семьи, бикультуризм; *субординативный* (есть психологически доминирующий язык); *смешанный* (один и тот же предмет в разных языках, имеет разные наименования — ситуация учебного билингвизма). Эта классификация неоднозначна, встречаются неодинаковые толкования видов билингвизма у разных ученых (Р. Т. Белл, А. С. Маркосян, Е. М. Верещагин и др.). Ясно только одно, что в случае с билингвизмом мы имеем всегда один язык — **родной** и второй язык — **неродной.** Последний часто номинируется **иностранный.** Но российские методисты различают терминологическую триаду: *русский как* ***родной***, *русский как* ***неродной*** (для живущих в России инородцев-мигрантов), *русский как* ***иностранный*** (для приезжающих на короткий срок в Россию иностранцев с целью изучения русского языка).

В лингводидактическом плане с русским *родным* и русским *иностранным* сегодня нам преподавателям все более или менее понятно. Давно эти 2 брата идут параллельными путями, и созданы разные

научные направления и даже ВАК смирился с разными расшифровками **одной специальности 13.0.02** — теория и методика обучения и воспитания *(русский язык), (русский язык как иностранный).*

Как же обстоит дело с третьим членом нашей триады? Этот неопознанный объект на практике уже давно живет достаточно активно своей частной жизнью, отличающейся по качеству (как теперь принято говорить) от своих собратьев. В советское время у него было свое имя «русский язык в национальной школе» (у нас в РГПУ была даже такая кафедра, которой заведовала проф. Т. К. Донская). Преемником этой номинации сегодня стала номинация *русский язык как язык межнационального общения,* противопоставленная русскому языку как родному (ср.: работы Л. Г. Саяховой), у других авторов «русский язык в национальной школе» заменен на «*русский язык в общеобразовательных учреждениях с родным (нерусским) и русским (неродным)*» (Е. А. Быстрова и др.). В «Лингводидактическом энциклопедическом словаре» А. Н. Щукина есть 2 номинации «русский язык как иностранный» и «русский язык как неродной», каждой посвящена отдельная словарная статья. Понятие «русский язык как неродной» трактуется как «русский язык в национальной школе»[6], что не охватывает содержания предмета «русский язык для мигрантов», которые сегодня учатся в русскоязычной среде вместе с носителями русского языка в одном классе. Этот «третий» русский на практике иногда и вовсе не выделяют. Так, в полиэтнических московских школах (где процент нерусскоязычных детей еще выше, чем в школах Санкт-Петербурга) русский язык преподается этим детям под именем «русский язык как иностранный». Конечно, это упрощает нашу проблему, но неполностью решает ее в научно-методическом плане, так как по уровню содержания и по объему задач этот русский значительно отличается от русского языка как иностранного, хотя элементы методики РКИ, конечно, в преподавании РКН безусловно необходимы. Однако в русском как неродном будет больший объем страноведения, стилистики и грамматики, которая должна соотноситься с учебниками русского родного языка, потому что мигранты должны к концу обучения в российской школе сдать ЕГЭ.

Есть еще один термин, который, на первый взгляд, может быть вполне пригодным для номинации нашего объекта — *русский язык* ***как второй*** (ср. западную традицию English as second language). Московская исследовательница А. С. Маркосян в своей книге «Очерк теории овладения вторым языком», подробно проанализировала возможные номинации «русского языка для мигрантов» и пришла к выводу, что и нейтральное в эмоциональном плане «русский язык как второй»[7] не может быть приемлемым для нашего объекта, вследствие многозначности понятия «как второй» (второй после материнского или второй иностранный, или как государственный (для белоруса, для татар). А. С. Маркосян предлагает термин «живой» язык вместо русский язык «как второй». На наш взгляд, это тоже неоднозначная номинация, ведь первый, материнский, тоже «живой».

В вузах Санкт-Петербурга этот феномен «Русский язык для мигрантов» называют «русский язык как неродной» (РКН), чтобы отделиться от номинации «русский язык как иностранный» (РКИ): есть серьезные различия между РКИ и РКН по целям и по методике обучения. В случае с мигрантами *иностранный* необязательно воспринимается как *чужой,* он может стать психически и социально *близким* (как бы *родным*, по многообразию функций, языком), если ребенок с детства живет в России.

Иногда видят в наименовании «неродной» ущербность (оттенок второсортности) для инофонов, овладевающих русским языком для жизни и работы в России. В научных статьях некоторые наши коллеги (С. Н. Цейтлин) используют сочетание «русский для инофонов», чтобы избегать не всем нравящегося слова «мигранты» (но иностранцы, как и мигранты, тоже инофоны, и в этом случае стирается различие между РКИ и РКН).

На кафедре межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена мы используем термин «русский язык как неродной»[8], чтобы отделить проблему обучения русскому языку мигрантов, желающих *социализироваться* в российское общество, от проблемы иностранцев, приезжающих только для *знакомства* с российской культурой и русским языком. У нас есть 2 бакалаврские программы «Русский

язык как иностранный» и «Русский язык как неродной и русская литература», потому что подготовка преподавателя русского языка как иностранного *по существу* отличается от подготовки преподавателя РКН (например, педпрактика для специализации «русский язык как иностранный» у нас проводится в Польше, а для специализации «русский язык как неродной» — в полиэтнической школе Санкт-Петербурга).

Очевидно, что номинация учебного предмета **для детей** в поликультурной школе будет одна — *русский язык*, а содержание и методика его преподавания на определенных стадиях обучения детей мигрантов (проблема **преподавателей**) будет отличаться от обучения русскоязычных детей, и учебные пособия по русскому языку у детей-инофонов должны быть на начальном этапе другими. Чтобы понять *какими*, надо разобраться в номинации нашего «третьего» русского, ведь *наименование* — это первая ступень познания объекта, необходимая для создания эффективной методики и специальных пособий для быстрого овладения мигрантами русским языком.

Примечания

1 http://www.rosbaltnord.ru/2008/06/25/497676.html

2 *Смирнова Т. М.* Новые реальности многонационального Петербурга // Русский язык как неродной — путь к жизненному и профессиональному успеху. Материалы Круглого стола РОПРЯЛ, проведенного на базе РГПУ им. А. И. Герцена 27 января 2006 года. СПб., 2006.

3 *Кузнецова А.А.* Основные задачи полиэтнической школы в области обучения, развития и воспитания учащихся // Там же.

4 Программа гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, профилактики проявлений ксенофобии, укрепления толерантности в Санкт-Петербурге на 2006–2010 годы (программа «Толерантность»). СПб., 2006.

5 Федеральный закон № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» от 1 июня 2005 г.

6 *Щукин А. Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь. М., 2007.

7 *Маркосян А. С.* Очерк теории овладения вторым языком. М., 2004.

8 Русский язык как неродной — путь к жизненному и профессиональному успеху. Материалы Круглого стола РОПРЯЛ, проведенного на базе РГПУ им. А. И. Герцена 27 января 2006 года. СПб., 2006.

Любимова Нина Александровна
Санкт-Петербургский государственный университет

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНОСТРАННОМ

Результативность и эффективность общения на неродном языке, исполнение социальной роли говорящего во многом определяются качеством фонетического оформления речи иноязычных, так как цель общения — не только достижение адекватного понимания, но и воздействие собеседников друг на друга в процессе данной деятельности. В то же время хорошо известно, что можно понимать иноязычную речь и быть понятым даже при несовершенном владении звуковой стороной изучаемого языка. Однако это не дает основания считать, что «незначительные произносительные погрешности никак не влияют на процесс общения»[1]. Любые отклонения от стандартного орфоэпического произношения отвлекают внимание слушающего от восприятия смысла, заставляют, как считал Р. И. Аванесов, «обращать внимание на внешнюю, звуковую сторону речи», «являются помехами на пути к пониманию, на пути языкового общения»[2]. Нарушения речи могут восприниматься, с одной стороны, как несущественные, т. е. не затрудняющие понимание (некоторые из них оцениваются положительно: приятный акцент!). Носитель языка воспринимает их снисходительно, как бы «прощает», а значит и допускает их. Но представление носителя языка о допустимости тех или иных нарушений не носит произвольного характера. Несмотря на внешнюю субъективность, оно регулируется в его сознании системой языка и нормой речевого общения на нем. С другой стороны, определенные нарушения воспринимаются как

© Любимова Н. А., 2009

грубые, т. е. затрудняющие понимание, препятствующие общению, порой снижающие социальную оценку собеседника (в этом случае качество звучащей речи оценивают как сильный, грубый или неприятный акцент). В частности, русские наиболее строго оценивают, например, нарушение оппозиций свистящих — шипящих, щелевых — аффрикат, смычных взрывных — щелевых, звонких — глухих согласных. Сюда же следует отнести и те акцентные проявления, своего рода неблагозвучия, которые вызывают отрицательную эмоциональную реакцию носителя языка.

Успех коммуникации в подобных случаях во многом определяется способностью слушателей осуществлять вероятностный прогноз и реконструкцию звукового сигнала, опираясь не только на лингвистические, но и на экстралингвистические факторы. При этом некоторые фонетические нарушения, объективно представленные в речи иноязычных, могут оказаться незамеченными слушающим в силу смысловой направленности процесса восприятия. Методически важно учесть, что как грубые могут квалифицироваться нарушения не только дифференциальных, но и интегральных признаков фонем. Примером служит реализация русской фонемы /ł/ как одной из разновидностей среднеевропейского бокового сонанта, т. е. как невеляризованного переднеязычного бокового щелевого. Веляризация — интегральный признак русской фонемы, но его нарушение приводит к разрушению оппозиции /ł/ — /l'/. Напротив, нарушение мягкости русских согласных (релевантного признака) не в абсолютном конце слова может, по результатам исследования П. С. Вовк[3], игнорироваться русскими аудиторами.

Все формы общения на неродном[4] языке (устные или письменные) с необходимостью предполагают практическое владение его звуковой системой: звуками, способами их сочетаний, акцентуацией, ритмикой, интонацией, поскольку «общение между людьми, средством которого является язык, осуществляется именно через его звуковую сторону и благодаря ей»[5]. Как известно, в процессе устного общения человек или осуществляет восприятие звуковой стороны речи, соотнося воспринятое звучание со значением, или

передает собеседнику сообщение, трансформируя его в соответствующий звуковой ряд. Он совершает это, опираясь на слухопроизносительные навыки и знание системы языка. Уровень сформированности навыков, степень их устойчивости свидетельствуют об уровне сформированности у данного индивида фонетической базы на изучаемом языке.

Необходимо, кроме того, учитывать, что в сознании грамотного человека звуковой облик слова всегда соотнесен с его графической формой (связь звуковой стороны языка с письмом является одной из составляющих предмета фонетики[6]). Поэтому не только опознание при восприятии, но и произнесение иноязычного слова в известной степени опираются на память о его написании, хотя часто соотнесенность бывает иной, чем у носителей данного языка: в одних случаях неправильный звуковой образ слова соответствует правильному написанию, в других — обе формы слова искажены. Если овладение неродным языком осуществляется во взаимосвязанном обучении устной и письменной речи, то звуковой и графический облик иноязычного слова усваивается одновременно. Используя формы письменного общения, человек декодирует графический сигнал в звуковой или звуковой — в графический, что с необходимостью предполагает сформированность у него фонетико-графических и фонетико-орфографических навыков, а также знание фонемо-звуко-буквенных соответствий и орфографии данного языка.

В процессе овладения другим языком уровень сформированности фонетических навыков у обучаемых варьируется. Это связано не только с этапом обучения, но и обусловлено рядом причин, среди которых основной является межъязыковая фонетическая интерференция — скрытый и сложный механизм взаимодействия в сознании индивида фонетических систем и произносительных норм двух, а иногда и более языков, используемых им при общении, действие которого проявляется через интерференцию слухопроизносительных навыков. Результат действия фонетической интерференции может быть положительным или отрицательным. В первом случае он облегчает усвоение звуковых средств данного

языка: имеется в виду так называемый положительный перенос. Например, использование англоязычными звука родного языка [ł] из слова *ball*, чтобы произнести сходный звук в русских словах *бал*, *пол* и т. п. Одним из примеров отрицательного результата взаимодействия контактирующих звуковых систем является реализация представителями разных языков русских слогов типа С'Г, как состоящих из трех звуков. Этому способствует, с одной стороны, отсутствие в их родном языке мягких согласных и оппозиции слогов С'Г — С' j Г. С другой стороны, фонетическое нарушение вызывается особенностью реализации русских сочетаний С'Г. В этом случае обучаемые отождествляют [i]-образный переход от мягкого согласного к последующему гласному (который, как известно, придает последнему дифтонгоидный характер) с гласным [i] или с согласным [j], руководствуясь их фонетическим сходством. Отсюда слог *тя* может быть произнесен таким образом, что носители русского языка воспримут его как *тиа* или *тийя*.

Фонетические ошибки в речи на изучаемом языке порой интерпретируются, как результат действия внутриязыковой интерференции, что не может быть признано корректным, так как механизм внутриязыковой фонетической интерференции — это взаимодействие явлений нормы и антинормы[7] в пределах одной и той же языковой системы, что может быть свойственно речи носителей языка. Кроме того, внутриязыковая фонетическая интерференция имеет место, например, при восприятии носителями русского языка фонетически некорректной речи иностранцев. В подобных случаях в сознании слушающего взаимодействуют элементы языка, соответствующие норме реализации его единиц и не соответствующие ей. Тот же механизм срабатывает и в устной речи иностранцев, не различающих явлений диалекта (говора) и литературного языка. В методическом плане, кроме того, важно помнить, что нарушение звуковой стороны речи на неродном языке может происходить под влиянием не только родного, но и ранее изученных языков.

Фонетическая интерференция тормозит формирование фонетической базы на данном языке. Ее действие проявляется как при

производстве, так и при восприятии речи, результатом чего является нарушение взаимодействия слуховых и произносительных навыков на изучаемом языке.

Нарушения звуковой стороны речи достаточно часто обусловлены не только фонетической интерференцией в «чистом» виде, но и интерференцией графических систем изучаемого и ранее изученных (изучавшихся) языков. Отрицательный результат фонетико-графической интерференции есть ошибки в устной и письменной речи иностранцев, обусловленные нарушением системы фонемо-звуко-буквенных соответствий изучаемого языка, поскольку в языковом сознании индивида в этом случае взаимодействуют фонетические системы, произносительные нормы и правила графических обозначений контактирующих языков[8]. Наиболее ярко отрицательное действие фонетико-графической интерференции проявляется при воспроизведении вслух печатного текста и при письме.

Успех в овладении произношением звуков изучаемого языка в значительной мере зависит от опережающего развития фонологического слуха. Только при этом условии человек, обладающий нормальным слухом, способен сознательно контролировать свою артикуляцию и управлять ею. В этом случае слух, наряду с кинестетическими импульсами мускулатуры органов речи, осуществляет корректирующую и управляющую связь между программой и эффектом ее реализации[9]. Однако при производстве речи на изучаемом языке человек, как правило, не слышит своих ошибок в силу несформированности слуховых навыков на данном языке. Фонетические нарушения в этом случае отражают, с одной стороны, неточность слухового образа, а с другой — артикуляторные трудности, которые обычно значительнее трудностей восприятия. Хорошо известно, что разрешающая способность артикуляционного аппарата уступает соответствующим возможностям слуха. Поэтому человек, даже слышащий свои ошибки, не всегда может их корректировать. Из этого следует, что не всегда есть прямое соответствие между уровнем сформированности слуховых и произносительных навыков: ошибки при восприятии, воспроизведении (чтении вслух,

имитации) и производстве речи могут не совпадать, что нашло подтверждение в ходе экспериментальных исследований различных зарубежных и отечественных авторов.

В процессе становления слухопроизносительных соответствий человек преодолевает несколько этапов.

1. Воспринимает звучащую речь на иностранном языке сквозь призму фонологической системы своего языка, а потому фонетически оформляет речь на этом языке также по правилам родного языка.

2. Опознает и различает на слух фонологически значимые единицы изучаемого языка, но допускает ошибки при говорении, так как не знает, какие артикуляторные движения надо совершать, чтобы его произношение было правильным. В этом случае возможны варианты: «слышу ошибку в произношении другого человека, но не могу объяснить ее причину» или «слышу ошибку в собственном произношении, но не знаю, что необходимо сделать, чтобы сказать правильно».

3. Слышит ошибку, знает, что необходимо делать, но не может правильно реализовать программу, поскольку навык еще не сформирован, хотя необходимые предпосылки для его формирования в процессе обучения уже созданы.

4. Звуковое оформление речи на изучаемом языке (как при восприятии, так и при производстве речи) адекватно и соответствует его системе, т. е. орфоэпически верно. Однако оно может быть неточным орфофонически, т. е. при правильном выборе фонемы будет нарушаться реализация ее аллофонов. Такова, например, правильная дифференциация по глухости — звонкости губных смычных /п/ и /б/ в речи англоязычных при том, что глухой смычный /п/ реализуется во всех позициях как аспирированный согласный.

Обучение произношению подразумевает формирование слухопроизносительных навыков (постановку и коррекцию) в области сегментных и супрасегментных явлений фонетической системы конкретного языка. Применительно к русскому языку как иностранному обучение произношению включает артикуляцию звуков, ударение, ритмику, интонацию и в конечном счете предполагает овладение фонетической системой русского языка в практических целях. Хорошо известно, что обучать взрослых людей произношению на неродном языке невозможно путем простого подражания, оно требует сознательного усвоения новых артикуляторных движений, сочетания звуков, ритмико-интонационного оформления слова, фразы, текста путем сравнения с аналогичными явлениями языка обучаемых. Это требование было сформулировано еще Л. В. Щербой, методическая концепция которого строилась «на основе сознательного отталкивания от родного языка»[10], что подразумевало опору (т. е. осознание сходства тех или иных физических характеристик, например звука. — *Н. Л.*) на сходные фонетические явления в родном и изучаемом языках. В этом собственно и заключается суть фонетического метода Л. В. Щербы, принятого в отечественной методике обучения звуковому оформлению речи на иностранном языке (его называют также артикуляционно-акустическим или аналитическим). Естественно, метод Щербы не исключает имитации, которая в таком случае есть сознательная имитация в противоположность бессознательной.

Л. В. Щерба считал оправданным и необходимым привлечение данных теоретической фонетики при обучении иностранному произношению, что в свою очередь требует соответствующей подготовки как преподавателя, так и учащегося. «Момент сознательности, — по справедливому мнению Л. Р. Зиндера, — предполагает хотя бы минимальные общефонетические представления у учащихся и основательные познания у преподавателя»[11]. Если преподавателю общефонетические знания необходимы, например, при объяснении артикуляции звука, для правильной идентификации артикуляционных нарушений (диагностика ошибки), то обучаемым эти знания позволяют сознательно управлять своими речевыми органами в момент образования иноязычного звука.

Большое значение при обучении артикуляции звуков имеет привлечение зрительно-слуховой наглядности: использование схем речевых органов, звукозаписи, зеркала для непосредственно-

го наблюдения и контроля собственной артикуляции. Обучение звуковой стороне языка требует также максимума предъявления звучащей речи (соответствующей общепринятой произносительной норме), необходимой для наблюдения, анализа и подражания. Овладеть звуковой стороной русского языка, как и любого другого, можно лишь с помощью большого количества речевых упражнений, при выполнении которых обучаемый имеет возможность слушать различную по темпу и тембру, правильную с точки зрения существующей нормы речь и говорить, сравнивая свое произношение с произношением носителя языка.

Необходимо заметить, что актуальность прослушивания и анализа образцовых записей не зависит от наличия или отсутствия языкового окружения. Речь представителей языковой среды может иметь диалектные черты. Не исключено, что и речь преподавателя может иметь отклонения от произносительной нормы (в том случае, когда он не является носителем языка, которому обучает) или же быть недостаточно выдержанной с точки зрения чистоты произношения.

Существует мнение, будто сегментные ошибки, прежде всего связанные с артикуляцией звуков, имеют меньшее значение для коммуникации, чем ошибки в ритмико-интонационном оформлении речи. Это ведет к недооценке важности работы по формированию, коррекции и совершенствованию слухопроизносительных навыков. Однако именно артикуляционные ошибки зачастую нарушают ритмико-интонационную структуру. Напомним, что Л. В. Щерба придавал первостепенное значение постановке артикуляции отдельного звука, считая невозможным изучение интонации фразы без умения «произносить понятным образом звуки этой фразы: «Недооценка важности правильной постановки отдельных звуков зависит от неосознания той роли, которую играет отдельный звук в процессе понимания речи»[12]. Конкретный звук — это не только определенный набор движений произносительных органов, но и акустическая информация о тоне, тембре, интенсивности, длительности, абсолютные значения которых для него как для сегментной единицы второстепенны, но изменения их относительных значений — фонетическая сущность просодического явления. Добавим, что произносительные акцентуационно-ритмические и интонационные навыки формируются одновременно с собственно артикуляционными, представляя разные стороны сложного фонетического навыка.

Если говорить о сегментных ошибках в речи на неродном, в частности русском языке, то они связаны с нарушением дифференциальных и интегральных признаков фонем. Как бы ни различались существующие классификации такого рода ошибок, в них постоянны две категории — так называемые фонемные (нарушение фонемных оппозиций) и фонетические (нарушение аллофонического варьирования фонем), на что впервые было указано Л. В. Щербой. Такого рода ошибки допускаются представителями других языков, как при продуцировании, так и при восприятии речи на данном языке. Сложнее обстоит дело с классификацией ошибок просодического характера, в частности интонационных, хотя исследовательский поиск в этом направлении ведется как лингвистами, так и методистами[13]. При обучении произношению на другом языке, независимо от того, идет ли речь о звуках или ритмике и интонации, принято различать постановку и коррекцию, а практические курсы соответственно именовать постановочными и корректировочными. Постановку и коррекцию обычно противопоставляют во времени: период вводно-фонетического курса (постановка) и после него (коррекция). Однако постановка и коррекция — это две взаимосвязанные стороны процесса формирования слухопроизносительных навыков на изучаемом языке. Под постановкой — если иметь в виду сегментные средства языка — подразумевается объяснение артикуляции и достижение ее реализации в речи обучаемых адекватно системе и норме данного языка. Коррекция же при обучении произношению, согласно этимологии данного слова, есть исправление неизбежно возникающих ошибок[14]. Необходимость в исправлении ошибок появляется уже в момент постановки. Например, при первой попытке имитировать русский щелевой шипящий [ш’:] обучаемые могут

воспроизводить звуки, напоминающие носителю русского языка /ш/, /с/, /с'/, /ч'/, что требует специальных разъяснений преподавателей и выполнения определенных упражнений учащимися по различению физических и функциональных свойств этих согласных. Необходимость в коррекции возникает и тогда, когда фонетические навыки сформированы неверно, т. е. слухомоторные операции не согласуются с системой и нормой данного языка: в речи говорящего имеет место акцент разной степени выраженности. В этом случае обучение строится в рамках корректировочного курса, итогом которого должны быть сформированные у обучаемых фонетические навыки. Легко заметить, что постановка неизбежно сопровождается коррекцией, а коррекция — постановкой, но цель в обоих случаях общая — формирование слухопроизносительных навыков.

Естественно, что в период вводно-фонетического курса закладываются лишь основы артикуляционной и перцептивной базы языка, а также знаний о его системе. Методика формирования слухопроизносительных навыков опирается на известную в психологии концепцию стадиального управления формированием умственных действий[15], согласно которой методисты выделяют, по крайней мере три стадии[16], именуя их по-разному: 1) ознакомительно-подготовительную (ориентировочную), 2) стереотипизирующую (стандартизирующую), 3) варьирующую (комбинаторную). Считается, что основные качества речевого навыка — единство автоматизма и сознательности, фиксированности и лабильности, устойчивости (стабильности) и изменчивости[17] формируются на разных стадиях (иначе — этапах).

При обучении произношению, если иметь в виду артикуляцию, цель первого этапа (стадии) состоит в том, чтобы 1) сформировать артикуляционный и акустический образ изучаемого фонетического явления, используя все виды опор (ощутимые моменты артикуляции, звуки-помощники, благоприятные фонетические позиции, схемы артикуляций, соответствующее произносительной норме звучание образца); 2) подвести учащихся к осознанию общей схемы построения действий (моторной программы); 3) представить, например, изучаемый звук в системе фонологических оппозиций данного языка; 4) создать условия, благоприятные для образования условно-рефлекторных связей между звуковыми сигналами и артикуляционными движениями; 5) сформировать фонемо — звуко — буквенные соответствия.

Цель второго этапа — создание прочных слухоречемоторных образов (стереотипов) тренируемого фонетического явления (например, стабильность и правильность восприятия и произнесения изолированного звука). На этом этапе достигается автоматизация фонетических навыков в минимальных сегментах речи — слоге, слове.

На третьем этапе формируется гибкость слухопроизносительного навыка, что подразумевает возможность его функционирования в фонетическом контексте разной сложности в пределах словосочетания, предложения и связного микротекста.

Достижение целей каждого этапа возможно лишь в результате использования специального комплекса упражнений, которые соответствуют этапам формирования слухопроизносительных навыков в устной и письменной речи. Он включает в себя упражнения с ограниченной речевой направленностью, условно-речевые и речевые упражнения с фонетической направленностью, а также упражнения на развитие техники чтения и письма. Необходимо, чтобы задания к упражнениям реализовали операциональный принцип учебной деятельности учащихся, т.е. каждое упражнение должно являться стимулом к совершению определенной операции.

Проблема коррекции речевых навыков остается недостаточно разработанной и по-разному трактуемой в методике обучения разным аспектам неродного языка, в том числе и фонетике[18]. Применительно к коррекции устойчивых ошибок, т. е. акцента, может быть использована концепция Н. Л. Федотовой о стадиальности коррекции фонетических навыков, согласно которой выделяются: стадия переориентировки, ориентировочная, стандартизирующая и варьирующе-стабилизирующая[19].

При обучении фонетике будущих специалистов-филологов на основном этапе, а также при повышении квалификации

преподавателей-русистов, речь может идти о совершенствовании слухопроизносительных навыков. Цель совершенствования — овладение современной произносительной нормой русского языка. Однако и в этом случае не исключается потребность в коррекции фонетических навыков.

Все сказанное выше свидетельствует о том, что обучение произношению, в частности формирование слухопроизносительных навыков, является необходимой и неотъемлемой составляющей овладения звуковой стороной речи на другом, изучаемом языке.

Примечания

[1] *Виноградов В. А.* Обучение устной речи и фонетический акцент // Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного: Актуальные проблемы обучения общению: Сб. науч. тр. М., 1989. С. 37.

[2] *Аванесов Р. И.* Русское литературное произношение: Учеб. пособие для студ. пед. инт-ов. 5-е изд., перераб. и доп. М., 1972. С. 13.

[3] *Вовк П. С.* Частный случай анализа сопротивления искажению фонематических признаков на парадигматической и синтагматической осях языка // Теоретическая фонетика и обучение произношению / Под ред. С. А. Барановской. М., 1975. С. 210–214; см. также: *Вербицкая Л. А., Гордина М. В.* Особенности фонетической интерференции языков разной степени родства // Проблемы фонологических исследований: Информационные материалы IX науч.-метод. сессии по филол. наукам / ЛГУ им. А. А. Жданова; Отв. ред. В. А. Андреев, Л. А. Вербицкая, П. А. Дмитриев. Л., 1980. С. 115–116.

[4] Имеется в виду любой другой язык, изученный или изучаемый индивидом после так называемого родного — первого языка, на котором формировалась его речевая деятельность.

[5] *Зиндер Л. Р.* Общая фонетика. М., 1979. С. 4.

[6] Там же.

[7] Антинорма — нарушение норм кодифицированного литературного языка (подробнее см., напр.: *Виноградов В. А.* Стратификация нормы, интерференция и обучение языку // Лингвистические основы преподавания языка / Отв. ред. Н. А. Баскаков, А. М. Шахнарович. М., 1983. С. 44–65).

[8] *Варюшенкова Н. Н.* Фонетико-графическая интерференция в речи монголов на русском языке: Дис. … канд. филол. наук. Л., 1985.

[9] *Зимняя И. А.* Речевой механизм в схеме порождения речи (применительно к задачам обучения иностранному языку) // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских / Под ред. А. А. Леонтьева и Н. Д. Зарубиной. М., 1977. С. 123.

[10] *Щерба Л. В.* Фонетика французского языка. М., 1963.

[11] *Зиндер Л. Р.* Указ. соч. С. 16.

[12] *Щерба. Л. В.* Указ. соч. С. 4.

[13] См., напр.: *Блинова Е. А.* Универсальное и специфическое в интонационном оформлении нейтральных и эмоционально-окрашенных высказываний на неродном языке: Дис. … канд. филол. наук. СПб., 2001; *Степанова Е. А. (Блинова).* Интонационные нарушения в русской речи носителей английского и китайского языков // Фонетический аспект общения на неродном языке. СПб., 2004. С. 150–155; *Она же.* Тестовая методика выявления интонационных нарушений в русской речи иностранных учащихся. // Там же. С. 209–216; *Хромов С. С.* Интонация в системе языка и проблемы методического прогнозирования. М., 2000.

[14] Н. Л. Федотова различает коррекцию фонетических навыков (комплекс обучающих стратегий) и корректирование (исправление) фонетических ошибок. См.: *Федотова Н. Л.* Взаимосвязь диагностики, коррекции и контроля при обучении фонетическому оформлению речи на неродном языке: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. СПб., 2004. С. 31.

[15] *Гальперин В. Я.* Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий»: Доклад на соискание учен. степени д-ра пед. наук (по психологии) по совокупности работ. М., 1961; *Ительсон Л. Б.* Общая характеристика деятельности // Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. М., 1970.

[16] Число стадий в работах разных авторов варьируется; например, указываются четыре (*Изаренков Д. И.* Обучение диалогической речи. М., 1986. С. 116), пять (*Воронин Л. Г., Богданова И. И., Бурлаков Ю. А.* Становление речевых навыков при обучении иностранному языку // Новые исследования в педагогических науках. М., 1966. Вып. 6. С. 132–137; *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989. С. 164–165) или шесть (*Луканова М. Г., Мухин В. А.* Некоторые вопросы обучения русской фонетике // Вопросы практической методики преподавания русского языка как иностранного. Вып. 2 / Под. ред. А. Н. Щукина. М., 1994. С. 24–35).

[17] *Рубинштейн С. А.* Основы общей психологии. 2-е изд. М., 1946.

[18] Феномену коррекции фонетических навыков посвящены диссертации *Г. И. Тунгусовой* (Психологические и лингводидактические принципы функционирования модели коррекции слухопроизносительных навыков: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 2000), *Н. Л. Федотовой* (Методика коррекции слухопроизносительных навыков у арабских учащихся-нефилологов (1 курс): Автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб., 1989; Взаимосвязь диагностики, коррекции и контроля при обучении фонетическому оформлению речи на неродном языке: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. СПб., 2004), созданы соответствующие пособия для учащихся (см., напр.: *Любимова Н. А.* Русское произношение. Звуки:

Пособие для иностранцев, изучающих русский язык. Л, 1972; *Любимова Н. А., Братыгина А. Г., Вострова Т. А.* Русское произношение. Звуки. Ударение. Ритмика. М., 1981; *Антонова Д. Н.* Фонетика и интонация. Корректировочный курс для зарубежных преподавателей. М., 1988; *Федотова Н. Л.* Фонетический корректировочный курс для иностранных студентов 1 курса технических специальностей. Тверь, 1992; *Тунгусова Г. И.* Русское произношение: Учеб. пос. Иркутск, 1998) и для преподавателей (*Любимова Н. А.* Обучение русскому произношению. Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков. М., 1977; 2-е стереотип. изд-е, 1982; *Тунгусова Г. И.* Корректировочные стратегии в методической модели нерерывного совершенствования слухопроизносительных навыков. Иркутск, 1999).

[19] *Федотова Н. Л.* Взаимосвязь диагностики, коррекции и контроля при обучении фонетическому оформлению речи на неродном языке: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. СПб., 2004.

Московкин Леонид Викторович
Санкт-Петербургский государственный университет

МЕТОДИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ: НЕКОТОРЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Проблема терминологии — одна из наиболее важных проблем любой науки. Важна она и для методики, прежде всего, потому, что терминология выступает в качестве основы взаимопонимания всех специалистов, занимающихся этой наукой. Вот почему, как только методика преподавания иностранных языков заявила о себе как о самостоятельной науке и возникла необходимость упорядочения собственного категориального аппарата, началось обсуждение методической терминологии (см., напр., работу И. Л. Бим[1]).

Существует ряд требований к научному термину, но развитие любой науки — живой процесс, науку делают живые люди, и поэтому требования к научным терминам не всегда соблюдаются. Вот почему уже в наше время появляются работы (И. Л. Бим, Е. И. Пассов), в которых дается критический анализ новых терминов и даже высказываются опасения за будущее нашей науки[2]. В нашей статье, которая продолжает эту аналитико-критическую линию, будут рассмотрены некоторые тенденции развития методической терминологии.

Одну из таких тенденций можно сформулировать следующим образом: *в научной литературе появляются термины, дублирующие уже имеющиеся; некоторое время новые и старые термины сосуществуют, а затем начинаются попытки приписать им разные значения, и в ряде случаев методическая общественность соглашается с тем, что старые термины начинают употребляться для выражения новых значений.*

© Московкин Л. В., 2009

Приведем несколько примеров.

В настоящее время широко используется система терминов, обозначающая виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо), но при этом мало кто знает, что до 1960-х гг. существовала другая система: слушание, устная речь, чтение, письменная речь. Появление новой системы терминов для обозначения тех же самых видов речевой деятельности было связано с влиянием англо-американской методики, точнее работ Ч. Фриза, Р. Ладо, П. Хэгболта, У. Мэкки и других авторов, с которыми отечественные методисты познакомились в 1950–1960 гг., — новые термины, по сути, были кальками английских слов listening, speaking, reading, writing.

В 1960-е гг. обе системы терминов сосуществовали, но при этом новая система стала выдавливать старую (возможно, одной из причин была многозначность слова «речь»), и даже проникла в типовые учебные программы Министерства высшего и среднего специального образования СССР (см., напр., программы обучения иностранных студентов русскому языку, опубликованные в 1962 и 1964 гг.).

Старая система терминов должна была или погибнуть, или приобрести новые значения. Методистами был выбран второй вариант. В те же 1960-е гг. во многих работах появились указания на то, что аудирование — это не просто слушание, а слушание с пониманием (это даже и в наше время кажется странным: в одних аудиосообщениях на иностранном языке мы понимаем все, в других что-то не понимаем, но это не два разных процесса, а один единый процесс, и он должен называться одним термином).

Термины «устная речь» и «письменная речь» получили расширительную трактовку: под устной речью стали понимать говорение и письмо, под письменной — чтение и аудирование[3], то есть их приравняли к терминам «устная форма речи» и «письменная форма речи». Все эти методические новации давно устоялись, хотя и до сих пор вызывают сомнения и споры. Не случайно, в справках по лингводидактическому тестированию, выдаваемых в СПбГУ, указываются говорение и аудирование, а в МГУ — устная речь и слушание.

Аналогичных примеров довольно много. Так, в 1980-е гг. авторы ряда работ предлагали развести термины «общение» и «коммуникация», приписав им разные значения. Еще один интересный пример. В 1980-е гг. в нашей литературе появился термин «коммуникативная компетенция» в значении «способность осуществлять общение на языке». Термин был заимствован из американской научной литературы и прижился на российской почве, потому что занял пустую нишу (в нашей литературе существовало понятие «коммуникативные умения», но при этом общего, интегрального для этих умений понятия не было). Однако в начале 2000-х гг. в нашей литературе появился новый термин, рекомендуемый для обозначения способности осуществлять общение, — «коммуникативная компетентность». При этом не произошло вытеснение одного термина другим. Термин «коммуникативная компетенция» рекомендовалось сохранить в значении «совокупность знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения» (А. И. Сурыгин)[4]. Компетенция в такой формулировке — это то же, что и содержание обучения.

Возникает целый ряд вопросов: Зачем вводить в научный оборот новый термин «компетентность» с тем, чтобы заменить термин «компетенция» (в русском языке «компетенция» и «компетентность» означают одно и то же — осведомленность и различаются только узусом)? Зачем приписывать уже устоявшемуся термину «компетенция» новое значение? Как разграничить «компетенцию» в новом значении и «содержание обучения»?

Анализ литературы показывает, что методисты так и не приняли эту новацию. Большая их часть проигнорировала термин «компетентность». Те же, кто его использует, допускают самые разные его толкования: например, некоторые петербургские методисты считают компетенции компонентами компетентности. Может быть, не стоило бы запутывать преподавателей? Не лучше ли использовать одно слово «компетенция» в том значении, в котором оно и пришло в нашу науку, а слово «компетентность» не использовать вообще или использовать в качестве его синонима.

Все указанные терминологические новации часто рассматриваются как вклад в методическую науку. По сути же это всего лишь манипуляция словами. Следует помнить, что методика — это наука не о словах, а о делах. Эти методические новации не повлекли за собой повышение уровня преподавания. Ученые не стали лучше понимать то, что происходит в процессе обучения. А ведь главное в педагогических науках, как и в технических, медицинских, сельскохозяйственных, — это направленность на практику, оптимизация практической деятельности. Думается, что эти методические новации даже и вредны: они отвлекают преподавателей и авторов учебников от решения насущных практических проблем.

В последние годы появилась и более опасная тенденция — разделить все методическое знание на теоретическое и практическое, теоретическое назвать лингводидактикой, а практическое отнести к методике (А. Н. Щукин)[5]. При этом никаких рациональных объяснений того, зачем это нужно, не приводится.

Почему эта тенденция более опасна? Это попытка выхолостить из методики ее теоретическое содержание, представить ее в виде системы приемов обучения, а методистов в виде интерпретаторов данных базовых наук. Она может привести к тому, что вся наша наука будет создаваться заново. Прервется преемственность научных исследований. Наши ученики не будут понимать то, о чем писали наши учителя.

Дело же все в том, что методика — это наука, ориентированная на практику преподавания. Она не может не быть практической: непрактическая методика — нонсенс. И если это наука, то в ней не может не быть обобщений, систематизаций, теоретических положений. Иными словами теория и практика в ней неразделимы. Об этом хорошо пишет Е. И. Пассов: «Методика, как и любая наука, имеет два уровня — теоретический и эмпирический. Это означает, что она не прикладная дисциплина, которая использует чьи-либо законы (будь то психологические, лингвистические, культурологические, дидактические и т. д.), применяя их к задачам эмпирии (практики); она обязана выявлять и формулировать законы, действующие

в **своей** предметной области, на их основе выдвигать принципы, определять понятийную систему и др. (теоретический уровень) и разрабатывать свою технологию (эмпирический уровень), базируясь на своей теории, с учетом своего исторического эмпирического опыта»[6]. Очевидно, что предлагаемые терминологические новации неизбежно приведут к деградации методической науки.

Итак, если мы относимся к нашей методике как к чему-то серьезному, то очень осторожным и взвешенным должно быть наше отношение к методической терминологии.

Примечания

[1] *Бим И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977.

[2] *Бим И. Л.* Всегда ли инновации в области терминологии способствуют развитию научного знания? // Иностранные языки в школе. 2004. № 3. С. 30–33; *Пассов Е. М.* Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. СПб., 2009.

[3] *Глухов Б. А., Щукин А. Н.* Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М., 1993. С. 191, 322.

[4] *Сурыгин А. И.* Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб., 2000.

[5] *Щукин А. Н.* Методические новации в преподавании русского языка как иностранного между X и XI Конгрессами МАПРЯЛ // Мир русского слова и русское слово в мире. Мат-лы Конгресса МАПРЯЛ. Том 6 (1). Варна (Болгария), 2007. С. 497–503.

[6] *Пассов Е. М.* Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. СПб., 2009. С. 18.

Нечунаева Наталья Алексеевна, Мерле Таммела,
Трахтман Елена Сергеевна
Академия МВД Эстонии (г. Таллин, Эстония)

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ:
ПРЕДМЕТЫ, ПРОГРАММЫ, УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ АКАДЕМИИ МВД ЭСТОНИИ

Академия МВД Эстонии готовит специалистов для работы в государственном секторе. Студенты, обучающиеся в 6-и колледжах академии, получают высшее прикладное образование по специальностям полицейский, спасатель, сотрудник налогово-таможенной службы, служащий пенитенциарной системы, пограничник и работник административных учреждений. Образование осуществляется по общеевропейской системе три + два. Обучение ведется на государственном эстонском языке. Изучение русского языка как языка специальности является обязательным для студентов всех специальностей и форм обучения — дневного, заочного и курсов повышения квалификации. Включение в учебный план русского языка как языка специальности связано с современными требованиями: исходя из реалий сегодняшнего дня, сотрудникам государственной службы в рамках своей профессии и занимаемой должности приходится общаться на разных иностранных языках, в том числе и на русском языке.

Задача, стоящая перед Центром языков, — формирование у студентов навыков и умений, позволяющих общаться на русском языке при выполнении ими служебных обязанностей. Для этого выпускник академии должен иметь словарный запас, знать речевые конструкции, стилистический регистр, касающийся его профессиональных обязанностей как в устной, так и в письменной форме.

© Нечунаева Н. А., Мерле Т., Трахтман Е. С., 2009

В процессе обучения формируются языковые компетенции, являющиеся фундаментом успешной профессиональной деятельности. К моменту завершения курса знания студентов должны соответствовать уровню B2 (второй сертификационный уровень) или, в отдельных случаях, B1 (первый сертификационный уровень). Уровень владения языком определяется на заключительном экзамене и подтверждается оценкой в дипломе.

Студенты, окончившие эстонские школ, владеют русским языком по-разному: от абсолютного его незнания, так как предмет не входил в учебную программу школы, до свободного владения. Сфера, которую им предстоит осваивать, — язык специальности, отличающийся от бытового языка на уровне лексики, грамматических конструкций, стилистических нюансов. Студенты заочного отделения имеют некоторые навыки общения на русском языке в профессиональных ситуациях, однако их владение языком требует совершенствования и коррекции. В общем виде можно сказать, что большинство студентов к моменту начала изучения языка владеет им на уровне A1 (элементарный) и уровне A2 (базовый). Важную роль играет мотивация в изучении языка, понимание, в какой степени он пригодится в будущей профессиональной деятельности или уже сейчас нужен на работе.

Учебный предмет *Русский язык* делится на два курса: *Русский язык. Курс по выбору* и *Русский язык как язык специальности*. Курс по выбору как начальный курс впервые включен в учебный план в 2008/2009 учебном году для специальностей *сотрудник налогово-таможенной службы (специалист по налогам/таможенник), служащий пенитенциарной системы, пограничник и работник административных учреждений*. Он рассчитан на 36 аудиторных часов на дневном отделении и 24 аудиторных часа на заочном отделении. Курс представлен в 3-х вариантах в зависимости от уровня владения языком.

1. Начинающие (A1–A1^{+}). Адресат этого курса — студенты, ранее не изучавшие русский язык или плохо им владеющие. Как правило, они не знают алфавит, не умеют читать и писать. В устной речи могут понимать отдельные слова или фразы, иногда отвечать

на простые вопросы. К концу курса они должны уметь читать и переписывать простой печатный и рукописный текст, самостоятельно записывать слова и фразы, понимать простой устный и письменный текст, отвечать на вопросы и задавать вопросы, составлять мини-диалоги, рассказывать о себе и о своей группе, знать грамматическую систему в рамках изученных тем.

2. Продолжающие (A2–A2^{+}) Адресат курса — студенты, изучавшие русский язык в школе, но, как правило, не владеющие им как средством общения. К концу курса они должны уметь читать и писать печатный и рукописный текст, самостоятельно записывать предложения, понимать простой устный и письменный текст, уметь составлять тематические диалоги, самостоятельно подбирать материал по теме, знать грамматическую систему в рамках изученных тем и уметь пользоваться грамматическими таблицами.

3. Средний уровень (B1–B1^{+}) Адресат курса — студенты, изучавшие язык в школе и желающие совершенствовать свои навыки перед прохождением основного курса. Главные умения, которые должны быть в конце курса, — умение составлять диалоги, ориентированные на будущую профессию, и умение самостоятельно подбирать материал и подготовить выступление о себе как о будущем профессионале — государственном служащем.

Количество часов в основном курс *Язык специальности* на дневном отделении распределяется следующим образом: у полицейских — 26 аудиторных часов, у спасателей и будущих сотрудников налогово-таможенной службы — 36 аудиторных часов, у будущих работников пенитенциарной системы и пограничников — 48 аудиторных часов.

Столь небольшое количество аудиторных часов требует от преподавателей особой организации работы — специальной программы по русскому языку и учебных материалов для каждой специальности. Учебные программы составлены так, чтобы они отвечали актуальным требованиям, предъявляемым к обучению, и реальным потребностям современного профессионала[1]. Процесс обучения и программы как его составляющие должны работать

на конечный результат — обеспечение формирования коммуникативных компетенций в сфере профессионального общения.

Важным компонентом учебно-методической базы для изучения языка специальности и курса по выбору являются учебные пособия, созданные в Центре языков академии, направленные на формирование навыков общения на русском языке:

«Русский язык. Учебные материалы для полицейских», Tallinn, Sisekeitseakadeemia, 2005, 95 с.; «Русский язык. Учебные материалы для спасателей» Tallinn, Sisekeitseakadeemia, 2007, 98 с ; «Русский язык. Учебные материалы для сотрудников департмента гражданства и миграции», Tallinn, Sisekeitseakadeemia, 2005, 20 с.; «Русский язык. Учебные материалы для сотрудников инспекции по защите данных», Tallinn, Sisekeitseakadeemia, 2007, 37 с.; «Русский язык. Учебные материалы для сотрудников департмента гражданства и миграции», Tallinn, Sisekeitseakadeemia, 2007, Ч.I –II, 46 с.; «Русский язык. Подготовительный курс. Учебные материалы Tallinn, Sisekeitseakadeemia, 2008, с. 107 с.

Первые два пособия предназначены для студентов, обучающихся по специальностям «полицейский» и «спасатель, вторая группа пособий — для сотрудников департамента гражданства и миграции и инспекции по защите данных, проходящих повышение квалификации. Материалы подготовительного курса разработаны специально для студентов, которые изучают русский язык как курс по выбору, который поможет им в дальнейшем осваивать язык специальности. Все пособия имеют единого адресата в широком понимании этого слова — это будущий или действующий сотрудник государственных или муниципальных органов. Два пособия — для студентов-спасателей и подготовительный курс– сделаны в электронном виде, и студенты пользуются им, заказав пособие в электронной библиотеке академии. Содержание ориентировано на стандарты международного образования и на объективные требования, которые предъявляются к специалисту на современном рынке труда.

Материал пособий направлен на формирование у студентов и слушателей коммуникативной компетенции, корректировку ее

объема и объема предметного компонента[2]. В обучении общению существенное место занимает выявление профессиональных коммуникативных ситуаций, знание которых необходимо для студентов каждой специальности. Поэтому определение корпуса текстов и диалогов, подбор грамматики, выбор речевых конструкции, активно используемых в соответствующей сфере, и составление профессионального словаря — важнейший этап в создании пособия. Следует отметить, что очень мало пособий по специализированным курсам для студентов или слушателей, которые используют иностранные языки в работе, особенно по специальностям, изучаемым в академии[3].

Учебные пособия для полицейских и спасателей имеют общую структуру. Каждое пособие состоит из 3 частей: тексты, диалоги и грамматика. Пособия имеют сквозной принцип построения — каждая часть перекликается с предыдущей и последующей тематически и имеет общий языковой материал. Учебные материалы позволяют использовать их в конкретной учебной ситуации в зависимости от группы, студентов и и т. д. Источником материала для пособий послужили:

– газеты на русском языке, выходящие в Эстонии и России для текстов по таким темам, как «Префектуры Эстонии», «Словесный портрет», «Спасательная служба Эстонии», «Центр связи службы спасения»;

– Интернет-тексты на профессиональные темы, прежде всего, криминальная хроника для полицейских в разделе «Виды преступлений», хроника происшествий и стихийных бедствий для спасателей в разделе «Виды происшествий» — информационный раздел порталов на русском языке 110–112

– законодательные акты, имеющие перевод на русский язык, — Пенитенциарный/уголовный кодекс;

– тексты, созданные студентами разных курсов для общения в разных коммуникативных ситуациях, определяемых специальностью, например: «Зачем мне нужен русский язык», «Работа участкового констебля», «Работа спасателей на месте происшествия»;

– диалоги, употребляющиеся в профессиональном общении, составленные студентами и слушателями, которые происходят в ситуациях, актуальных для будущей профессиональной деятельности, — «Заявление в полицию», «Звонок в центр связи службы спасения», «Ситуация на рабочем месте».

Критерии отбора текстов — тематическая и профессиональная направленность, аутентичность, функциональность, актуальность, доступность, возможность работы со словарным запасом, грамматикой и стилем. Основой работы с текстом по теме является его чтение, понимание, осознание грамматических явлений: *что случилось? когда случилось? где случилось? с кем случилось?/произошло? есть пострадавшие и жертвы?* Немалую роль играет творческое продуцирование в целях свободного использования текста как средства общения. Текст является основой для создания профессиональных диалогов по темам: дорожно-транспортное происшествие, задержание, допрос пострадавшего, задержанного, свидетеля, словесный портрет, осмотр места происшествия, действия спасателей во время пожара, дорожной аварии, наводнения, разминирования и др. Подбор профессиональных текстов позволяет организовать индивидуальную, групповую и самостоятельную работу, обучать навыкам интерпретации текста: перевода, составления вопросов, аннотации, резюме, презентации полученной информации. Диалоги созданы с учетом условий конкретных ситуаций и предназначены для формирования навыков общения в условиях реальной коммуникации.

Послетекстовые задания связаны с пониманием содержания прочитанного текста: заполнение пропусков подходящими по смыслу словами; ответы на вопросы; выбор варианта ответа из числа предложенных; систематизация информации. Задания помогают выработке умений вычленять главную информацию, свертывать и расширять информацию и строить собственное высказывание на основе прочитанного. Система грамматических упражнений построена на материале текстов и и может быть использована в работе по конкретной теме.

По завершении курса *Русский язык как язык специальности* успешно прошедший его студент:

– умеет официально представиться, рассказать о своей специальности, настоящей или будущей работе, используя полученные в процессе обучения речевые компетенции (словарный запас, грамматические формы и конструкции, официально-деловой стиль речи);

– умеет задавать вопросы и отвечать на вопросы в рамках предлагаемых в курсе языка специальности тем;

– владеет речевыми компетенциями, необходимыми для поддержания профессиональной, деловой и официальной беседы, вступления в диалог, инициирования диалога.

– умеет использовать тексты по специальности для получения необходимой профессиональной информации.

– владеет языковыми компетенциями, необходимыми для анализа и презентации полученных профессиональных данных и сведений.

Учебные материалы для подготовительного курса построены по тематическому принципу.

Тема 1. Давайте познакомимся!
– Представьтесь, пожалуйста!
– Я учусь в академии Давайте познакомимся
Тема 2. Несколько слов о себе
– Расскажите немного о себе.
– Моя жизнь до академии
Тема 3. Страны. Языки. Национальности.
– Изучаем языки.
– Зачем мне нужен русский язык?
– Как я учу иностранные языки.
– Русский язык в современном мире.
Тема 4. Познай самого себя.
– Какой я? Я и другие.
– Самохарактеристика.
– Деловой человек. Какой он?
Тема 5. Человек и его профессия.
– Место моей работы. Должность. Служебные обязанности.
– Рабочая неделя студента академии.

– Мои рабочие обязанности. Мой рабочий день.
– Собеседование при приеме на работу (интервью).
– Зачем нам нужна работа?
– Государственный служащий. Диалоги.

Все темы включают разделы «Диалоги» и Грамматика». Последняя часть пособия — грамматические таблицы. Тематика пособия перекликается с пособиями для начального этапа изучения любого иностранного языка. Отличия — в содержании каждой темы: каждая тема ориентирована на студентов академии. Об этом свидетельствуют подзаголовки: «Я учусь в академии…», «Моя жизнь до академии», «Рабочая неделя студента академии». И даже темы общего типа: «Мой рабочий день и мои рабочие обязанности», «Что я делаю на работе» наполнены специальной лексикой и выражениями, что дает базу для самостоятельных высказываний по темам будущей специальности. Пособие мотивирует студентов к изучению в дальнейшем языка специальности: «Государственный служащий Эстонской республики», «Моя будущая профессия: как я её себе представляю».

Опорный материал в теме может быть разным: *таблица* (тема 1), позволяющая представить себя как студента первого курса одного из колледжей академии; *студенческие эссе* «О себе» (тема 2), «Моя жизнь до академии» (тема 2), «Зачем ты работаешь? Это вопрос, на который, на первый взгляд, легко ответить…» (тема 6), которые можно использовать в качестве текста-образца для порождения собственного текста, словарной работы, грамматических заданий; вопросы личностного, культурологического или социального характера: *Какими иностранными языками вы бы хотели владеть? В каких ситуациях вам нужен русский язык? Современный государственный служащий: какой он?* (тема 3); *грамматическое задание*, позволяющее в дальнейшем создать новый текст (тема 4) — ответьте на вопросы, опираясь на грамматические конструкции и имея в таблице необходимый лексический материал. По методике изучающего чтения проводится работа по текстам «Как я учу иностранные языки» и «Русский язык в современном

мире» (тема 2): прочитать, составить словарь, ответить на проверочные вопросы разного типа. В зависимости от группы, характер заданий к текстам может инвариативно меняться. Инвариативен же материала и по отношению к студентам разных форм обучения. Для заочного отделения, например, введены такие подтемы, как «Место моей работы, должность, служебные обязанности», «Мой рабочий день» (тема 5).

Большое место в пособии отведено диалогам, Данная форма речи позволяет использовать приобретенные речевые навыки в ситуациях, близких к реальным. Речевые конструкции, употребленные в диалогах, часто являются основой для коммуникации. Обучающие диалоги — диалоги небольшого объема с типовыми речевыми конструкциями и лексическим наполнением, соответствующим теме. Задание к таким диалогам — *Прочитайте диалоги. Придумайте ситуацию и составьте свой диалог*. Второй тип диалогов можно назвать проверочным: к диалогу даны задания, которые при чтении или слушании позволяют установить, насколько он понят: *Ответьте на вопросы, вставьте пропущенные слова, закончите предложения*. Авторами таких диалогов часто являются студенты академии старших курсов, некоторые из них — носители языка. Студенты, окончившие русские школы, участвуют в итоговых занятиях как партнеры в диалогах, где они выступают в роли «клиентов» в широком значении этого слова, а студенты-эстонцы — профессионалов: налоговиков, таможенников, полицейских.

Грамматика представлена в разделе «Обратите внимание!» и включает материал, необходимый для темы: формы, связанные с ответом на вопросы *где? куда? откуда? когда?* (тема 1); формы личных местоимение (тема 2), необходимых для рассказа о себе как личности; падежные формы (склонение существительного *академия)* (тема 2); управление глаголов речи, мысли (тема 3); прилагательные и образование от них существительных (тема 4): глагольное управление (тема 5). Типовое проверочное лексико-грамматическое задание — *Ответьте на вопросы* и *Спросите / задайте вопросы*. Особый тип заданий предназначен для студентов-заочников — *Если вы учитесь на заочном отделении*. Это связано с тем, что они находятся в другой жизненной ситуации и могут владеть языком на более высоком уровне.

Учебные пособия по языку специальности предоставляют студентам информацию — текстовую, лексическую, грамматическую, — необходимую им для понимания и порождения высказываний в профессиональном речевом общении на русском языке.

Цель преподавания русского языка в академии — дать студентам коммуникативную опору, сформировать речевые компетенции, которые помогут снять языковой барьер, разрушат представление о русском языке как о языке трудном для изучения, вселить уверенность в своих возможностях общаться на русском языке в рамках выполнения служебных обязанностей.

Примечания

[1] Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment Council of Europe. 2001.

[2] *Клобукова Л. П.* Концепция создания нового — пятого поколения учебных пособий для обучения иностранных учащихся профессиональному общению на русском языке // Русский язык: исторические судьбы и современность. III международный конгресс исследователей русского языка. Москва, МГУ. Труды и материалы. М., 2007. С. 563–564.

[3] *Юдина Г. С. и др.* Вне закона. СПб., 2003; *Helle Vissak*. Эстонско-русско-эстонский разговорник для полицейских. Tallinn, 2001.

Парецкая Марина Эдуардовна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫЕ ТЕСТЫ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Методика преподавания русского языка как иностранного, переступив порог коммуникативного направления в обучении, успешно развивает другое направление — лингвокультурологическое, которое, способствуя обновлению современной методической науки и лингводидактического поиска, помогает развитию межкультурного диалога[1]. В связи с этим одной из главных задач отечественных русистов является создание условий для освоения русской культурно-языковой сферы иностранными учащимися, а также для формирования их межкультурной компетенции.

Иноязычной аудитории необходимо научиться использовать «чужие» языковые варианты и дискурсивные стратегии и, кроме того, знать системы символов и правила их функционирования в родном и неродном языке[2]. В этой работе преподавателям помогут, прежде всего, учебники и пособия, способные активно формировать лингвокультурологическую компетенцию. Вариантом дидактической литературы такого типа могут быть пособия, содержащие учебно-тренировочные тесты.

На сегодняшний день идея использования тестовых методик не только в контролирующей, но и в обучающей функции становится всё более уместной, поскольку обучающий тест, оставаясь контролирующим по способу его конструирования и по технологии предъявления заданий, может иметь и другие качества, дающие возможность использовать его в процессе обучения[3]. На кафедре русского языка для иностранных учащихся Южного федерального университета (ЮФУ) авторским коллективом создан комплекс под общим названием «Учебно-тренировочные тесты»[4]; в него входят пособия «Грамматика. Лексика», «Чтение», «Письмо», «Аудирование и говорение», которые состоят из обучающих тестов, подготавливающих к сертификационным экзаменам по второму и третьему уровню общего владения русским языком.

© Парецкая М. Э., 2009

Следует сказать, что лингвокультурологическому наполнению этих учебных источников уделено существенное внимание. При подборе материалов учитывалось, что они должны иметь познавательную ценность и представлять интерес для учащихся разных национальностей и культур, поскольку именно подход, учитывающий национальные особенности и духовные ценности адресата, является основным условием создания учебников нового поколения[5]. В пособиях наряду с языковыми комментариями содержатся справочные материалы лингвокультурологического характера (информация о мировой и русской культуре, в том числе и относящаяся к местному страноведению). Объём статьи не даёт возможности показать, как это реализуется во всех указанных источниках, поэтому мы остановимся только на двух из них: «Грамматика. Лексика» и «Чтение».

Развивая языковую личность учащегося, следует исходить из таких понятий, как *философия языка — языкознание — лингвокультурология — лингвострановедение*. Связь между звеньями этой цепи очевидна: невозможно воспользоваться иностранным языком полноценно, если не понимать особенностей ментальности его носителей. Вместе с тем культурная составляющая, присутствуя в материальной и духовной жизни народа, отражается в лексико-семантической системе, в синтаксическом строе и в стилистике языка, что позволяет изучать этот язык как хранилище лингвокультурных знаний данного социума. В свою очередь лингвострановедение, являясь прикладным аспектом лингвокультурологии, «предполагает сопоставление культур и с практических позиций помогает перевести информацию с одного культурного кода на другой, понять чужую этническую философию и психологию»[6], что облегчает существование индивида в иной коммуникативной среде.

Говоря о ментальности носителей языка и о её взаимодействии с лингвокультурологической составляющей, стоит обратиться к русской грамматике, и в частности к синтаксису, поскольку связь философии языка с его национально-культурным компонентом может чётко и ярко прослеживаться не только на лексико-фразеологическом уровне. С этих позиций презентация сведений о русской грамматике, как в заданиях традиционного типа, так и на тестовом материале, предстаёт в новом ракурсе. (Все грамматические задания пособия «Грамматика. Лексика» представлены в тестовой форме и предполагают выбор правильного варианта из нескольких предлагаемых — так называемый множественный выбор.)

Специфику восприятия действительности через русский синтаксис, можно проиллюстрировать на примере односоставных предложений, в которых изначально заложено своеобразное видение мира носителями языка. Стоит обратить внимание иностранных учащихся на тот факт, что в односоставных глагольных предложениях разных типов происходит последовательное абстрагирование от субъекта, а отнесённость действия к какому бы то ни было лицу становится всё более нечёткой. В определённо-личных (*Каждый день хожу на речку этой дорогой*), неопределённо-личных (*Старшего брата направляют учиться в Москву*) и обобщённо-личных конструкциях (*Слезами горю не поможешь*) субъект имплицитно присутствует в глагольной флексии; активнее всего он проявляется в определённо-личных предложениях, а менее всего он активен в обобщённо-личных конструкциях.

Абстрагирование от субъекта ещё более усиливается в безличных предложениях с собственно безличными глаголами, обозначающими состояние природы или человека: *Светает, Знобит; Смеркается, Хочется.* Здесь субъект переходит с синтаксического уровня на морфемный и содержится в корневой морфеме слова — главного члена предложения: ***Морозит; Вечер**еет; Не**здоров**ится*. В таких высказываниях просматривается затушёвывание собственного «я», своеобразное уповании на какие-то другие, высшие силы и перекладывание на них ответственности за всё происходящее.

В инфинитивных предложениях (*Жить — делу служить; Жить — Родине служить*) абстрагирование от субъекта достигает своей кульминации, так как субъект сближается с предикатом и кодируется в нём. Трансформация субъекта в односоставных глагольных конструкциях, представляя собой один из способов проявления русской языковой ментальности, протекает в соответствии с систематической теорией диалектики Гегеля. Субъект, проходя своеобразный путь от определённо-личного до инфинитивного предложения, не исчезает, но находит разные способы своего грамматического выражения: во флексии личного глагола (в той или иной степени), в корневой морфеме безличного глагола, в неопределённой форме глагола, представляющего действие и деятеля в наиболее отвлечённом виде.

Аналогичные процессы происходят и в номинативных предложениях, где другой главный член — предикат, абстрагируясь, также полностью не исчезает, а проявляется в интонации и актуализируется знаками препинания: *Солнце! Полдень. Синий вечер…* Статическое отображение действительности не противоречит лингвокультурной характеристике русской ментальности. Возникновение подобных высказываний своими корнями уходят в геоантропологические особенности существования русского этноса: огромные территории требовали констатации и осмысления, которые как нельзя лучше запечатлевались при помощи номинаций. Кроме этого в номинативных предложениях фиксируется связь с более ранней, чем христианство, языческой религией, предполагающей обожествление природы, её стихий и сил.

Итак, выполняя тестовые задания по синтаксису, иностранные учащиеся помимо накопления и проверки своих лингвистических знаний получают представление о русской ментальности, нашедшей отражение в языке. Кроме того, согласно современной концепции преподавания иностранных языков от российского профессионала требуется знание национальной культуры и родного языка инофонов. Поэтому при работе над русским синтаксисом вполне уместно воспользоваться сведениями из грамматики родно-

го языка учащихся или из языка-посредника и провести в этом направлении лингвистические и культурные параллели.

При формировании лингвокультурологической компетенции иностранцев в ином виде предстаёт и презентация лингвострановедческих знаний. Традиционному преподаванию страноведения, которое акцентирует внимание на типичном и стереотипном в культуре другого лингвистического сообщества, противопоставляется межкультурное обучение, которое выделяет в иной языковой картине мира индивидуальное и конкретное, но, так или иначе, связанное с другими культурами. Концептуальные различия затрагивают здесь «не столько содержательный план знаний о чужой культуре, сколько её видение и презентацию»[7].

В заданиях пособия «Грамматика. Лексика» отражены страноведческие реалии разных стран, в том числе и тех, откуда приехали студенты и аспиранты для обучения в ЮФУ. Наличие «своей» культурной информации, переданной лексико-грамматическими средствами «чужого», в данном случае русского языка, повышает мотивацию обучения, способствует формированию межкультурной компетенции, позволяет совершенствовать речевые умения и создавать собственные речевые высказывания. Микротексты такого характера представляются либо в отдельных заданиях на разные грамматические темы, либо в нескольких упражнениях на одну грамматическую тему, которые помещаются рядом. Например:

Русская природа *так* …: бесконечные южные степи, сосновые леса Дальнего Востока, прозрачные воды Байкала.	(А) (Б)	*разнообразная* *разнообразна*
… глобального потепления на вершине горы Килиманджаро, находящейся в Африке, растаяли снега.	(А) (Б) (В) (Г)	Под давлением Под влиянием От Из
Китай и Россия рассматривают возможность создания самой протяжённой в Северо-Восточной Азии туристической зоны … Амур.	(А) (Б) (В) (Г)	с рекой к реке вдоль реки река

Наиболее известным курортом на Кубе является курорт Варадеро, расположенный **почти в ста сорока километрах** от Гаваны.	(А) (Б) (В) (Г)	как? где? куда? откуда?
Главная достопримечательность марокканского города Фес — мечеть Карауин, **считающаяся** одним из старейших университетов в мире.	(А) (Б) (В)	которая считалась которая считается которая будет считаться
Туристов в Эфиопии всегда привлекает город Лалибэл: его храмы, **высеченные** в скалах, находятся под защитой ЮНЕСКО.	(А) (Б) (В) (Г)	которые высекают которые высекаются которые высечены которые высекут

В тестах заданий имеются также сведения, касающиеся *местного* лингвострановедения, которое приобретает особую важность, если иностранец изучает язык в стране его носителей. Местный лингвострановедческий материал предполагает отбор существующих в данной местности элементов культуры, которые в то же время должны быть понятными для всех носителей языка на всей территории его распространения[8]. Этот принцип общестрановедческой значимости лёг в основу отбора паремий и лексических единиц, входящих в состав заданий пособия.

Необходимым условием восприятия иностранными учащимися страноведческих реалий является также моделирование их фоновых знаний, для чего в заданиях присутствует безэквивалентная и фоновая лексика (станица, хутор, казак, казачка, донская степь), топонимы (Дон, Кагальник, Азовское море), цитаты из произведений донских писателей. Например:

Лингвисты полагают, что поговорка «Наготовлено, как на Меланьину свадьбу», … с именем молодой казачки, возникла на Дону в XVIII веке.	(А) (Б) (В) (Г)	связывающая связавшая связанная связывавшая
Осенью на реке около донского хутора Лебяжьего можно увидеть стаи белых лебедей, **отправляющихся** в тёплые края.	(А) (Б) (В) (Г)	которые отправляются которые отправились которых отправляют которых отправили

Очень красив приток Дона Кагальник, **теряющийся** в густых зарослях камыша.	(А) (Б) (В) (Г)	который терялся который потеряется который теряется который потерялся
Тёплое Азовское море смягчает сухой степной воздух, … горячее дыхание степей уменьшает влажность моря.	(А) (Б) (В) (Г)	а но и или
«По хутору зажглись редкие огни, … Натальи всё не было» (М. А. Шолохов).	(А) (Б) (В)	а и зато

Работу над такими тестовыми заданиями рекомендуется подкреплять обращением к словарям, в частности к «Словарю русских донских говоров»[9], и к художественным произведениям, например, таких известных донских писателей, как М. А. Шолохов и А. В. Калинин. Это подготовит иностранцев к работе над пособием «Чтение», которое располагает текстами, имеющими лингвокультурологическое и лингвострановедческое наполнение.

Считается, что основным источником формирования лингвокультурной и межкультурной компетенций является текст, поскольку только в составе культуры он приобретает свою окончательную определённость; зная культуру, в которую включается какой-либо текст, можно получить возможность постигнуть его более глубокие смысловые пласты[10].

Рассмотрение текста под таким углом зрения подготовит иностранных студентов к восприятию русского языка в этнокультурном контексте и поможет соотнести его с родным языком и культурой. В пособии «Чтение» представлен текст «Истинная христианка», которому предшествует эпиграф из Евангелия:

Твори добро без огласки, чтобы твоя левая
рука не ведала, что творит правая.

В одну из своих ростовских гастролей знаменитый русский композитор С. В. Рахманинов обедал у знакомых. Хозяйка попросила его послушать, как дочь играет на фортепьяно. Когда прозвучал

финальный аккорд, композитор сказал: «Знаете, ваша дочь — истинная христианка. Её левая рука не ведает, что делает правая!»[11]

Помимо выполнения различных тестовых заданий на этом тексте можно провести небольшое исследование лингвокультурологического направления. Так, например, эпиграф сразу понятен студентам и аспирантам христианского вероисповедания. Учащиеся, принадлежащие к другим конфессиям, могут найти в письменных источниках своих религий схожие сентенции. Атеисты рассмотрят эту библейскую мудрость сквозь призму житейского опыта и здравого смысла.

Высказывание, взятое из Библии, в самом тексте приобретает вид риторического тропа (иронии), который удерживает в сознании читателя сразу два значения этой фразы: прямое (в эпиграфе) и переносное (в тексте), противоположное первому. Такие приёмы изображения передают ментальность носителей языка, их духовность, склад ума и стереотипы миропонимания. Композитора Рахманинова, как главное действующее лицо, можно рассматривать в качестве кросс-культурного субъекта повествования. С одной стороны, он связующее звено между духовной и светской культурой, а с другой — между разными национально-языковыми общностями, русской и американской (после революции композитор, как известно, эмигрировал в США и прожил там много лет). Из текста можно также почерпнуть и страноведческую информацию, представляющую Ростов-на-Дону культурным центром юга России, в который ещё до революции приезжал с гастролями знаменитый русский композитор, дирижёр и пианист.

Таким образом, основной целью обучения иностранному языку сегодня является развитие лингвокультурной компетенции и подготовка к реальной межкультурной коммуникации, а сам процесс изучения неродного языка становится сегодня более поликультурным. При этом в учебном процессе необходимо наличие конкретных примеров межкультурного общения, а также их анализ. Проводить такую работу можно на любом учебном материале, в том числе и на заданиях, сконструированных с учётом современных тестовых технологий.

Примечания

[1] *Митрофанова О. Д.* Лингводидактические уроки и прогнозы XX века // Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских учёных. М., 1999.

[2] *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.

[3] *Парецкая М. Э., Савченкова И. Н., Шакирова Г. Р.* Тестовые технологии в обучении русскому языку как иностранному // Альманах современной науки и образования. Ч. 1. Тамбов, 2008.

[4] Комплекс «Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному» (готовится к печати в издательстве «Златоуст»).

[5] *Теремова Р. М., Гаврилова В. Л.* Учебник нового поколения на современно этапе обучения иностранцев русскому языку // Философский век. Альманах. Вып. 28. Т. 1. СПб., 2005.

[6] *Савенкова Л. Б.* Лингвокультурология и лингвострановедение: грани пересечения // Изучение русского языка как иностранного в современных условиях. Ростов-на-Дону, 2006. С. 99.

[7] *Шпрауль Х.* Межкультурная компетенция — цель преподавания русского языка как иностранного? // Теория и практика обучения русскому языку как иностранному: сохранение преемственности и пути обновления. Ростов-на-Дону, 2007. С. 12.

[8] *Горянский В. Д.* Вопросы местного страноведения как составная часть лингвострановедческого аспекта преподавания // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1979.

[9] Словарь русских донских говоров: В 3 т. Ростов-на-Дону, 1975.

[10] Человек — Текст — Культура / Под ред. Н. А. Купиной, Т. В. Матвеевой. Екатеринбург, 1994.

[11] *Сидоров В. С.* Собр. соч. Т. 7. Ростов-на-Дону, 2005. С. 7.

Романова Наталья Юрьевна
Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна

ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

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 обуче-

© Романова Н. Ю., 2009

нии 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 обусловливается комплексом экстралингвистических факторов, связанных со спецификой научного мышления, познавательной деятельности и функционирования вербализированного 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 дизайна отличается от общелитературного. Дискурсы дизайна 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. Самостоятельная интерпретация читателем-инофоном дискурса специальности представляет собой осложненный 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 ком-

муникативной компетенции студентов-нефилологов имеют свои реализации на лингвистическом уровне благодаря когниотипу — ментально-лингвистическому фрейму.

Реализация культурологического подхода при обучении интерпретации научного дискурса в аспекте межкультурной коммуникации 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 моногокомпонентного 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 умение 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 ступень 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 осознавания 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

[*] *Романова Н. Ю.* Совершенствование коммуникативной компетенции иностранных студентов в процессе внеаудиторного чтения литературы по специальности «дизайн»: Дис. … канд. пед. наук. СПб., 2006.

Савченкова Ирина Николаевна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА И ПОДАЧИ ЕДИНИЦ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА В УЧЕБНОМ ЭЛЕКТРОННОМ СЛОВАРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

Единицы молодежного сленга (МС) стали предметом широкого лексикографического описания в последние два десятилетия. Появилось большое количество разнообразных словарей МС, создаваемых с разными целями[1]. Эти словари ориентированы, прежде всего, на лингвистов — носителей русского языка. Имеются двуязычные словари, предназначенные в первую очередь для русскоговорящих, изучающих иностранный язык, а также для изучающих русский язык иностранцев-переводчиков, лингвистов, редакционных работников[2]. В последнее время привлекает внимание новый тип словарей МС — онлайновые, интерактивные, составленные по большей части непрофессиональными лексикографами[3].

Однако единицы МС до сих пор не были предметом описания в учебных словарях русского языка для иностранцев. Традиционно в учебной лексикографии по РКИ отбирается и представляется коммуникативно-значимая лексика, находящаяся в пределах литературного языка. Между тем именно жаргонная лексика вызывает особый интерес у иностранных учащихся. Проникновение ее в средства массовой коммуникации, в живую речь русских людей, особенно в речь молодежи, и практически полное отсутствие в учебниках / словарях русского языка как иностранного хотя бы в минимальной степени представленных элементов сленга наталкивает иностранцев на мысль, что от них утаивается важная часть русского языка, понятная его носителям.

© Савченкова И. Н., 2009

Полное игнорирование в учебном процессе некодифицированных подсистем русского национального языка, в частности сленга, провоцирует иностранцев на самообучение, что в свою очередь может привести к неправильному пониманию, неуместному применению таких единиц в речи, коммуникативным неудачам и т. п. Именно преподаватель должен показать иностранным учащимся, когда и зачем употребляются в речи эти единицы, чем они отличаются от нормативных слов, когда их можно употреблять, а когда нужно наложить табу на их использование. Результатом осознания этого факта стали не только статьи-размышления о возможности ознакомления иностранных учащихся с жаргонной речью[4], но и пособия по русскому языку как иностранному, в которых при подборе лексического материала учитываются активные процессы, происходящие в языке, в частности жаргонизация[5]. Думается, что помощь в решении данной проблемы мог бы оказать специализированный учебный словарь.

В данной статье речь пойдет о создании специализированного модуля, содержащего единицы студенческого сленга, в электронном учебном словаре русского языка для иностранцев, обучающихся в Донском регионе[6]. Цель составления этого модуля — познакомить иностранных учащихся с частотными сленговыми единицами, используемыми в современной речи русскоязычных студентов, обучающихся в вузах г. Ростова-на-Дону и Ростовской области, в частности в Южном федеральном университете (ЮФУ). Знакомство с такими лексемами позволит иностранцам комфортнее чувствовать себя в студенческом коллективе, предостережет от нецелесообразного употребления жаргонных единиц в речи. Кроме того, словарь поможет углубленному освоению изучаемого языка, т. к. откроет для иностранных учащихся широкоупотребительный, преимущественно стилистически маркированный пласт национального русского языка, который обладает тем же словообразовательным потенциалом, грамматическими свойствами, что и литературный язык, но имеет ограниченную сферу использования.

Далее будут рассмотрены *макроструктура* и *микроструктура* разрабатываемого в настоящее время модуля названного словаря. Но прежде чем перейти к этим проблемам, есть необходимость остановиться на самих понятиях «сленг», «жаргон». Поскольку вокруг этих понятий ведется немало споров, хотелось бы изложить ту их трактовку, которая положена в основу модуля и которая послужила ориентиром для отбора материала данного модуля.

Под *жаргоном* понимается специфический (нередко экспрессивно переосмысленный) социально и профессионально ограниченный пласт языкового материала, не принадлежащий литературному языку: жаргон моряков, жаргон музыкантов, студенческий жаргон.

Более новый термин английского происхождения «*сленг*», с одной стороны, снимает отрицательную коннотацию старого термина, а с другой стороны, употребляется для обозначения выходящей за рамки профессиональной и социальной ограниченности «нестандартной подсистемы лексики современного русского языка, которую городское население России, независимо от возраста, образования и профессии, использует в непринужденном личном общении (а в современной социолингвистической ситуации — и в публичной речи)»[7]. В качестве существенных дифференцирующих признаков выделяются следующие:

– сленгом пользуются в ситуациях непринужденного общения образованные носители русского литературного языка;

– сленг используется в средствах массовой коммуникации и не требует дополнительных объяснений, в то время как жаргон используется чаще в профессионально / социально ограниченной группе и часто требует для лиц, не входящих в эти группы, пояснений;

– сленг широко распространен и понятен для всех социальных слоев;

– сленг локально не ограничен.

Молодежный сленг, обладая этими же чертами, функционирует в определенной среде и имеет круг своих носителей — молодых людей.

Поскольку для отбора лексического материала нашего электронного модуля репрезентативная выборка ограничивается студенческой молодежью ЮФУ и возрастными рамками от 17 до 25 лет, то представ-

ляется удобным к той лингвистической реальности, которую будет описывать модуль употребить термин ***студенческий сленг***. Данный термин подразумевает лексику, относящуюся к общемолодежному сленгу, употребляемому в студенческой среде (*тусовка, тусоваться, крыша, крышевать, крыша поехала, базар, базарить, въезжать, врубаться, суперский, лох, лохотрон, отстегивать, облом, в лом, по ходу, разборка, прикид, хавать, хавчик, страшилка, торчать, колбаситься, оттягиваться* и др.), а также лексемы, называющие специальные понятия из сферы студенческого общения, быта, т. е. студенческие жаргонизмы. Например, *лаба* (лабораторная работа), *ся* (современный русский язык), *инглиш* (английский язык), *хвост* (академическая задолженность), *болт* (неудовлетворительная оценка), *автомат* (зачет, полученный автоматически по результатам текущей успеваемости), *курсовик* (курсовая работа), *научник* (научный руководитель), *публичка* (публичная библиотека), *стипуха* (стипендия), *матан* (математический анализ), *дифуры* (дифференциальные уравнения), *античка* (античная литература), *экватор* (середина учебы) и др.

В словник модуля должны войти также «местные» сленговые лексемы. Например, в речи учащихся Южного федерального университета зафиксированы следующие единицы: *поляна* — «территория перед физическим факультетом, служащая местом встречи выпускников вуза; *ступеньки* — «место встреч, общения студентов геофака, мехмата, физфака», *зоналка* — «зональная научная библиотека», *Желтый дом, свихмат* — «факультет математики, механики и компьютерных технологий», *Главный* — «административный корпус Южного федерального университета» и др.

При отборе лексики для указанного модуля электронного словаря планируется использовать следующие приемы:

1) наблюдение над живой разговорной речью студентов;

2) специально организованное анкетирование студентов;

3) обращение к материалам, которые нашли и записали сами иностранные учащиеся;

4) осуществление выборки лексем из университетских газет, произведений донских авторов;

5) использование материалов словарей молодежного сленга[8]. Извлеченная из этих словарей лексика будет проходить проверку посредством анкетирования и опроса, оценивающих «употребляемость» указанной лексики в студенческих группах различных факультетов Южного федерального университета).

Главным принципом отбора лексики для данного модуля словаря является принцип выявления частотности и актуальности употребления единиц *студенческого сленга* в живом общении в студенческом коллективе Южного федерального университета. Не менее важным оказывается принцип методической целесообразности. Так, сознательно отсекается обсценная лексика. С учетом этих принципов на настоящий момент отобрана 201 лексема.

Общая структура словарной статьи включает следующие компоненты:

поле «заголовочное слово или словосочетание»,

поле «индекс» (код вводимой единицы по порядку, по дате),

поле «грамматическая информация»,

поле «толкование»,

поле «этимологическая справка»,

поле «словообразовательная модель»;

указание на системные отношения (синонимические, антонимические и др.),

поле «стилистическая характеристика» (шутливое, ироничное, фамильярное, грубое, вульгарное, пренебрежительное и др.),

поле «сфера употребления» (студ. общеупотр., студ. ЮФУ — матем (из речи студентов-математиков), геофак (из речи студентов геолого-географического факультета), филфак (из речи студентов факультета филологии и журналистики) и др.),

поле «текстовая иллюстрация»;

поле «прагматическая установка».

Пример 1.

Индекс 0185 07.11.2006

пре́под

пре́пода (родительный, единственное число)**, пре́поды** (множественное число), **пре́подов** (родительный, множественное число)

существительное, мужской род, одушевленное

преподаватель

образовано от слова «преподаватель» путем усечения корня

синонимы: *преп, преподша (по отношению к преподавательницам)*

фамильярное

студенческое, общеупотребительное

Пример

– ***У нас новый препод по информатике — теперь точно зачет не сдам. (Запись от 05.11.06)***

– ***Преподы озверели — второй неуд! (Запись от 21.06.05)***

Используется в неофициальном устном общении со сверстниками. Нельзя использовать в качестве обращения!

Некоторые поля являются факультативными. Так, при работе над статьей желтый дом заполнение поля *этимологическая справка* оказалось под вопросом. Дело в том, что сами студенты — носители русского языка не знают, что выражение возникло в конце 19 века. Дом назван желтым по цвету Обуховской больницы для душевнобольных в Санкт-Петербурге[9]. Думается, что и для иностранцев более значимой будет информация о толковании, способе номинации, стилистической характеристике, сфере употребления, прагматической установке.

Пример 2.

Индекс 0026 20.09.2008

Жёлтый дом

словосочетание

название факультета математики, механики и компьютерных наук ЮФУ

в русском языке выражение «желтый дом» обозначает сумасшедший дом, больница для умалишенных.

факультет математики, механики и компьютерных наук ЮФУ так назван с намеком на чрезвычайное умственное напряжение студентов, там обучающихся.

синонимы: свихмат

шутливое

студ. ЮФУ — мехмат

Пример

В желтом доме опять праздник — какую-то фотовыставку выкатили. **(Запись от 20.09.08).**

Выражение используется в неофициальном устном общении со сверстниками.

Предполагается, что модуль «*Студенческий сленг*» будет иметь взаимосвязанные алфавитную и идеографическую части, т. е. вся лексика будет представлена в 1) алфавитном порядке и 2) распределена по тематическим группам, имеющим свои подгруппы (Например, *I. Учеба* — 1) Учебные предметы; 2) Подразделения ЮФУ, 3) Экзамен, 4) Учебный процесс и др.; *II. Жилище* — 1) Общежитие; *III. Питание* — 1) Студенческая столовая, 2) Еда и др.*; IV. Досуг* — 1) Клуб, 2) Спортплощадка, 3) Развлечения; *V. Человек* — 1) Студент, 2) Преподаватель 3) Друзья 4) Любовь и др.;. *VI. Деньги* и др. Причем оба способа описания лексики необходимо рассматривать в комплексе и представлять их как возможность иметь двойной вход в модуль. Думается, что такой прием моделирования лексики облегчит иностранному студенту поиск необходимой для него информации.

Поскольку данный пласт лексики меняется очень быстро, словарь должен иметь динамическую структуру, постоянно обновляться, при этом «уходящие» группы студенческих сленгизмов должны складываться в специальные архивы, помечаясь определенным хронологическим маркером. Выбор электронной формы словаря позволяет решить эту задачу.

Кроме того, электронная форма дает широкие возможности для перекрестных ссылок, сносок, различных вставок, в том числе и мультимедийных.

Задуманный электронный модуль будет размещен и доступен на сетевом сервере кафедры русского языка для иностранных учащихся ЮФУ как база данных и может использоваться как материал для спецкурсов, предназначенный для иностранных учащихся. Думается, что российским студентам при изучении курса «Русский язык и культура речи» также будет полезно обращение к данному словарю, тем более что словник данного модуля формировался с учетом репрезентативной выборки, сделанной в среде русскоязычных учащихся ЮФУ.

Таким образом, при составлении модуля «*Студенческий сленг*» в учебном электронном словаре русского языка для иностранцев, обучающихся в Донском регионе, необходимо учитывать следующее.

1. Отбор лексики должен осуществляться на основе специальным образом организованного изучения речи российских студентов Южного федерального университета.

2. Главным принципом отбора лексики для данного модуля словаря является принцип выявления частотности и актуальности употребления единиц *студенческого сленга* в живом общении в студенческом коллективе ЮФУ.

3. Не менее важным при отборе лексики должен стать также принцип методической целесообразности.

4. Общая структура словарной статьи должна включать в себя поля, характеризующие лексему комплексно, т. е. помимо толкования, обязательна грамматическая информация, указание на системные отношения (синонимические, антонимические), стилистическая характеристика и т. д.

5. Описание отобранной лексики должно быть прагматически ориентировано.

6. В отношении макроструктуры модуль должен составляться на основе совмещения тематического и алфавитного принципов.

7. Модуль должен иметь динамическую структуру, постоянно обновляться.

8. Электронная форма модуля должна способствовать решению проблем архивирования «уходящих» лексем, создания различных перекрестных ссылок, сносок, вставок, в т. ч. и мультимедийных.

9. Модуль «Студенческий сленг» должен быть доступен всем зарубежным студентам, обучающимся в ЮФУ, и размещен на сетевом сервере кафедры русского языка для иностранных учащихся.

10. Модуль может использоваться российскими студентами в рамках курса «Русский язык и культура речи» с целью эффективной целенаправленной корректировки своей речи, норм и правила общения в условиях совместного обучения с иностранцами.

В завершении хочется еще раз вернуться к обоснованию необходимости и возможности включения модуля «Студенческий сленг» в учебный словарь русского языка, поскольку может возникнуть вопрос, насколько целесообразно знакомить иностранцев с такими «недостойными» пластами русской лексики. Вводя такие лексемы в учебный словарь, мы ставим задачей объяснение их семантики, представление экспрессивно-стилистической характеристики, прагматической установки для предостережения от неуместного их использования в речи. При этом когнитивные учебные цели словаря выстраивается в логическую цепочку: знание лексемы, понимание ее, умение ее анализировать, оценивать. Однако вопрос об уместности использования в речи должен решаться самой языковой личностью в зависимости от культуры, воспитания, при условии, что иностранец, как и носитель языка, получил из словаря всю необходимую информацию о лексеме.

Примечания

[1] Напр.: *Никитина Т. Н.* Молодежный сленг: толковый словарь: более 12000 слов, свыше 3000 фразеологизмов. М., 2007; *Вальтер Х., Мокиенко В. М., Никитина Т. Г.* Толковый словарь русского школьного и студенческого жаргона М., 2005; *Кудрявцева Л. А., Приходько И. Г.* Словарь молодежного сленга города Киева. Киев, 2006; *Анищенко О. А.* Словарь русского школьного жаргона XIX века. М., 2007 и др.

[2] *Геловани Г. Г., Цветков А. М.* Русско-английский разговорник бытовой лексики и сленга. М., 1991; *Квелесевич Д. И.* Русско-английский словарь ненормативной лексики. М, 2002; *Вальтер Х., Мокиенко В. М.* Большой русско-немецкий словарь жаргона и просторечий. М., 2007 и др.

[3] Словарь молодежного, компьютерного и другого сленга и жаргона (Доступно по адресу: http://slanger.ru/?mode=library&r_id=3&page=9); Словарь молодежного сленга (Доступно по адресу: http://teenslang.su/), Словарь современного сленга Ксении Турковой «Ксеня по фене» (Доступно: http://www.pofene.ru) и др.

[4] *Шляхов В. И.* Надо ли обучать жаргону и как? // Живая методика. М., 2005; доступно по адресу: http://www.mapryal.org/vestnik/vestnik 34/teaching.htm

[5] *Шкапенко Т. М., Хюбнер Ф.* Русский «тусовочный» как иностранный. Калининград, 2005.

[6] Электронный учебный словарь «Донской край» состоит из двух самостоятельных модулей: 1) Лексико-фразеологическое поле донских реалий; 2) Студенческий сленг.

[7] *Розина Р. И.* Сравнительный анализ семантических процессов в литературном языке и в сленге // Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX–XXI веков / Отв. ред. Л. П. Крысин. М., 2008. С. 100.

[8] *Никитина Т. Н.* Указ. соч.; *Вальтер Х., Мокиенко В. М., Никитина Т. Г.* Указ. соч.

[9] *Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И.* Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. М., 2007.

Свидинская Надежда Тихоновна
Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна

РОЛЬ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Для современной дидактики характерен интерес к личности учащегося, внимание к нему как к субъекту (а не только объекту) учебного процесса. Все это в свою очередь связано со стремлением к глубокому изучению мотивов учения, развитию потребностно-мотивационной сферы обучаемых.

Мотивация, лежащая в основе учения, понимается нами прежде всего как положительное, заинтересованное отношение к учению. Вопросам, связанным с формированием мотивации, в педагогике уделяется большое внимание. Мотивация обусловливается всеми средствам совершенствования учебного процесса: как использованием различных методов и методических приемов, та и содержанием и презентацией учебного материала. В свою очередь мотивация создает положительные предпосылки для организации учебного процесса. Немаловажную роль в решении проблемы повышения мотивации при изучении иностранного языка играет учебный материал, отобранный с учетом интересов обучаемых.

Сегодня можно говорить о том, что обучение русскому языку как иностранному осуществляется в рамках новой парадигмы. Меняются традиционные, устоявшиеся взгляды на то, чему учить и на каком материале. Это связано с поисками ответа на вновь и вновь возникающий вопрос, каковы наиболее эффективные пути достижения практической цели обучения — овладение иностранными учащимися языком как средством общения с учетом тех культурных особенностей, которые нашли в нем отражение.

© Свидинская Н. Т., 2009

Решая вопрос об отборе материала как средства обучения, многие методисты (Е. А. Богданова, В. А. Хомяков, М. А. Грачев и др.) считают, что необходимо использовать такой учебный материал, который позволил бы учащимся овладеть живой разговорной речью. Это будет способствовать тому, что процесс адаптации иностранных студентов к языковому окружению будет более быстрым и легким. Языковая среда является стимулом для использования полученных в процессе обучения речевых навыков и умений. Мотивационная функция языковой среды заключается в том, что она становится стимулятором для активизации учебной деятельности.

Для обеспечения живого общения на изучаемом языке на занятии необходимо стремиться к тому, чтобы в процессе обучения создавались реальные речевые ситуации. Это в свою очередь требует использования материалов, отражающих разговорную речь. Подобные материалы должны отвечать коммуникативным, познавательным и эмоциональным запросам учащихся.

Общаясь с российской молодежью, студенты-иностранцы оказываются в реальных речевых ситуациях, обнаруживающих своеобразие языка, на котором говорит современная молодежь. На продвинутом этапе обучения в сильных группах одним из направлений изучения языка может стать работа с материалами, знакомящими учащихся с теми активным процессами, которые происходят в современном русском языке. Особенности, характерные для современного языкового развития социума, носителя языка, нашли свое отражение в рекламных текстах. Рекламные тексты, являясь особым стилистическим феноменом, содержат различные разговорные элементы, многие из них отражают особенности языка молодежи. Аутентичные рекламные тексты были использованы нами в качестве учебного материала на VI курсе в сильных группах.

Работа над языком рекламы проводится нами в нескольких направлениях: во-первых, изучение выразительных средств, использу-

ющихся в рекламном тексте, выявление экспрессивных лексических единиц разговорного характера и определение их роли в тексте; во-вторых, условно креативное направление в изучении рекламного текста преследует цель показать, каков механизм воздействия рекламного текста на потребителей. И наконец, третье направление — это изучение рекламного текста как составляющей культуры. Все три направления в изучении языка рекламных текстов объединены общей задачей — показать, что составители рекламных текстов, стремясь избавиться от языковых штампов, создают оригинальный текст, который отличает неповторимость и занимательность.

Учащиеся знакомятся с различными приемами, к которым обращаются создатели текстов рекламы с целью привлечения внимания потребителей товаров. При этом учащиеся должны получить представление о том, что стилистическая задача авторов рекламных текстов нередко состоит в нарушении стандартной правильности, что обнаруживается в расширении границ лексической сочетаемости. Для анализа в этом случае используются сочетания типа: «*толстое преимущество*» (реклама фирмы производителя окон); «*правильное пиво*» (реклама пива); «*вкусное кафе*» (реклама кафе).

Анализируя средства выразительности в рекламном тексте, мы обращали внимание на использование метафор («*Амбер — королевство сувениров*»), каламбура («*У меня есть новый друг / Это телефон Samsung / Он со мной говорит / У него мобильный вид*»), разного рода ассоциаций (*радуга фруктовых ароматов, сладкий как мед*).

Второе направление изучения языка рекламы — условно креативное, т. е. наблюдение за тем, как сделана реклама и каков механизм ее воздействия. Чтобы показать учащимся один из таких приемов — эмоциональное воздействие, нами анализировались случаи использования в рекламном тексте (а также в рекламных слоганах, кратких, броских фразах, являющихся словесным портретом товара) языковой игры: «*У нас не заржавеет*» (реклама антикоррозийных покрытий); «*Утри нос насморку*» (реклама лекарственных средств); «*У вас с крышей все в порядке?*» (реклама по ремонту крыш); «*Не дай себе засохнуть*» (реклама прохладительных напитков).

Одним из способов выражения эмоциональности и экспрессии является использование слоганов, в основе которых лежит использование прецедентных высказываний, но в трансформированном виде. Например, «*Готовь сани осенью*», «*Пролетарии всех стран, окомпьютеривайтесь*». Широко распространенная в последнее время фраза «*Красиво жить не запретишь*», которую употребляют, когда хотят сказать о человеке, имеющем и использующем возможность жить комфортно, с удобствами, в рекламе пельменей выглядит так: «*Красиво есть не запретишь*».

При анализе указанных случаев используется лингвострановедческий комментарий.

Атмосферу некой вольности и непринужденности в рекламном тексте создает употребление таких экспрессивных лексических единиц разговорного характера, как жаргонизмы: «*Пора крышеваться*», «*Московский комсомолец — самая убойная газета*», «*Паритесь, что подарить любимым!*»

При работе с жаргонной лексикой используется как собственно-изъяснительный комментарий, так и отсылочный комментарий, когда толкование некоторых жаргонизмов студентам предлагается найти в токовом словаре или в одном из специальных словарей, посвященных жаргону. В качестве заданий при работе с подобной лексикой предлагаются следующие: «*Замените жаргонные слова и выражения нейтральными*»; «*Запишите данные словосочетаниями в два столбика: в левом — сочетания, где слово выступает в стилистически нейтральном значении, в правом — где оно употреблено в разговорном или жаргонном варианте*»; «*Уточните с помощью словарей жаргонное значение следующих слов: крутой, крыша, тащиться, оттянуться, заложить, кидала*».

Употребление жаргонных слов в рекламных текстах приближает ситуацию в тексте к обычной жизненной ситуации, в которой молодежь чувствует себя свободно и комфортно, так как именно в речи молодежи обнаруживается тенденция к употреблению жаргонной лексики. «Поток такой лексики никогда не иссякает полно-

стью, но только временами мелеет»[1], что связано с историческим фоном, на котором развивается язык.

При работе с рекламными текстами и слоганами (которые являются частью рекламного текста), содержащими жаргонную лексику, одной из задач является задача — показать уместность или неуместность ее употребления, выявить ее роль в тексте.

Что касается изучения рекламного текста как составляющей культуры, то мы учитывали, что реклама является не только определенной системой представления неких объектов, программирующей потребителя на приобретение того или иного товара, но и «своеобразным идеологическим кодом, выстраивающим систему символических ценностей: социальных, моральных, гендерных, семейных и др.»[2]

В качестве примера рекламного текста, отражающего реалии современной России, приведем следующий:

Аэрогриль в рассрочку.

И пусть доллар позеленеет от злости. Капризная бумажка. Но сколько же можно ее бояться? Все! Решение принято: «Сегодня!» Сегодня вы покупаете аэрогриль в рассрочку. Вносите половину стоимости. В течение 2-х месяцев доплачиваете оставшуюся часть, и суперпечь XXI века у вас на кухне.

При работе с подобными текстами используется прием комментирования, прежде всего, страноведческого. Приведенный рекламный текст требует пояснения возможности покупать товар в России в рассрочку. Кроме того, необходимо указать на такие различия в культурах, как то, что в России наличие у человека долларов является показателем материального достатка и материальной стабильности. Никто из иностранцев у себя на Родине не будет переводить национальные деньги в доллары, чтобы накопить определенную сумму для какой-либо цели (покупка автомобиля, недвижимости, путешествия).

При работе с подобными текстами используется прием комментирования, прежде всего, страноведческого. Приведенный рекламный текст требует пояснения возможности покупать товар в России.

Таким образом, рекламный текст как составляющая культуры позволяет выявить и осознать межкультурные различия. Задания, предлагаемые в работе с подобными текстами, имеют целью личностно вовлечь учащихся в процесс чтения и работы с текстом. Выполняемые при этом упражнения носят подлинно-коммуникативный характер: например, «*Расскажите, как в вашей стране рекламируются товары, которые можно купить со скидкой*»; «*Составьте текст рекламы компьютеров*»; «*В чем основное отличие рекламных текстов, с которыми вы познакомились в России, от тех, что используются в вашей стране*».

В заключение отметим, что использование в качестве учебных материалов рекламных текстов не только позволяет изучать язык на более глубоком уровне, но и повысить мотивацию его изучения, а также эмоционально вовлечь учащихся в учебный процесс. Если учесть, что в рекламном тексте отчетливо видны особенности, характерные для современного языкового развития социума, носителя языка, то работа с рекламными текстами позволит иностранным учащимся в какой-то мере почувствовать «языковой вкус» эпохи и более уверенно чувствовать себя в языковой среде.

Примечания

[1] *Береговская Э. М.* Молодежный сленг: формирование и функционирование // Вопросы языкознания. 1996. № 3. С. 32.

[2] *Грошев И. В.* Рекламные технологии гендера // Общественные науки и современность. 2000. № 4. С. 173.

Шакирова Галина Раифовна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ПОСОБИЯ «ПИСЬМО»

До недавнего времени в практике преподавания русского языка как иностранного письменная речь рассматривалась прежде всего как фиксатор лексико-грамматических знаний учащихся, как вспомогательное средство при обучении другим видам речевой деятельности. С развитием современных компьютерных и телекоммуникационных технологий письменное общение стало неотъемлемой частью учебно-познавательной деятельности учащихся, так как почти 80% информационного обмена в сфере науки, техники и технологий теперь осуществляется в письменном виде[1]. Это не могло не отразиться на пересмотре роли, которую данная форма существования речи играет в учебном процессе. Сегодня отечественные методисты считают, что письменная речь может «превратиться в равноправный и равнозначимый другим вид речевой деятельности» и быть выделена в отдельный аспект обучения, который может иметь форму спецкурса или войти составной частью в общий курс обучения[2].

Для методического обеспечения занятий по развитию письменной речи необходимы специализированные пособия, которые в зависимости от целей, задач, профиля обучения могут отличаться адресацией, объёмом, структурой, содержанием, типами заданий и т. д. Рассмотрению лингводидактических особенностей одного из таких пособий посвящена данная статья.

Пособие «Письмо», созданное авторским коллективом преподавателей кафедры русского языка для иностранных учащихся Южного федерального университета[3], предназначено для иностранных учащихся, готовящихся к итоговому тестированию по II и III сертификационным уровням общего владения русским языком. В соответствии с этим в учебном материале нашли отражение требования программы по русскому языку как иностранному, государственных образовательных стандартов соответствующих уровней общего владения языком, а также некоторые требования профессиональных модулей.

© Шакирова Г. Р., 2009

Включение в пособие материала, выходящего за рамки требований стандартов общего владения, объясняется, во-первых, тем, что своим основным адресатом авторы видели иностранных бакалавров, магистрантов и аспирантов, обучающихся на различных факультетах российских вузов и часто сталкивающихся с необходимостью реферировать учебно-научные и научные тексты, во-вторых, тем, что авторы стремились придать своей работе системный характер и расширили заявленные в стандартах общего владения сферы общения научной сферой.

Говоря о практической значимости пособия, хочется отметить два момента. Первое: рассматриваемое пособие представляет собой своеобразный предтестовый тренинг, развивающий речевые навыки и умения учащихся создавать письменные тексты репродуктивно-продуктивного и продуктивного характера в соответствии с заданной ситуацией общения. Работа с пособием поможет учащимся пройти аттестационные испытания, познакомиться с технологией тестирования, приобрести опыт выполнения заданий, аналогичных заданиям государственных контрольно-измерительных материалов, и тем самым психологически настроиться на сдачу экзаменов в тестовом формате. По мнению специалистов, опыт работы с тестовыми заданиями помогает тестируемым сконцентрироваться на самом испытании и показать значительно лучшие результаты[4].

Второе: пособие предназначено для учащихся, которые достаточно прочно усвоили языковые знания, имеют сформированные графические автоматизмы, умеют излагать свои мысли в устной и письменной форме, имеют представление о функционирова-

нии русского языка в различных сферах общения и рассматривают язык как явление культуры. Поэтому основной целью пособия является совершенствование коммуникативной компетенции учащихся в области письма, коррекция и систематизация их речевых навыков и умений. Особое внимание уделяется стилевой природе, жанровым особенностям письменной речи, правильному выбору варианта речевого поведения при решении коммуникативных задач в учебно-научной, учебно-профессиональной, социально-культурной, социально-политической и официально-деловой сферах общения — сферах, актуальных для иностранцев, получающих высшее образование в России.

Речевые жанры (деловой и научной речи, эпистолярные и свободные) отбирались с учётом требований, предъявляемых современным обществом к высшей школе, выпускник которой должен иметь широкий кругозор, быть способным к самообучению, уметь преобразовывать имеющиеся у него знания, добывая на их основе новые, уметь видеть проблемы и решать их как самостоятельно, так и используя потенциал коллектива, принимать креативные решения[5].

Цели и задачи пособия определили и его структурирование. Пособие состоит из четырёх глав, каждая из которых делится на параграфы, построенные по единой схеме:

1) пошагово, «поэлементно» рассматривается структура письменного текста определённого жанра и стиля речи; при этом обращается внимание на последовательность расположения всех композиционных элементов;

2) активизируются характерные для данного жанра речевые формулы;

3) предлагаются упражнения на наблюдение, дополнение и восстановление нужной последовательности;

4) даются задания на продукцию собственных речевых произведений в соответствии с предложенной ситуацией и заданными характеристиками.

Подготовленность обучаемых к созданию письменных высказываний была учтена при определении содержания и структуры всего учебного материала. Авторы стремились к «экономному» предъявлению учебных тем, (используя термины риторики) к быстрому движению речи вперёд. Этим объясняется выделение специальной теоретической главы, к которой учащиеся обращаются по мере возникновения у них вопросов.

Рассмотрим содержание каждой из глав. В первой главе «Пишем официальные письма (официально-деловой стиль)» предлагаются ситуации, типичные для учебных и профессиональных коллективов. Учащимся предстоит научиться писать заявления, объяснительные записки, письма-информации, -просьбы, -предложения, -согласия, -приглашения, -поздравления, -благодарности, -отказы, -жалобы. Помимо создания собственно речевых произведений, эта глава учит оформлять письменные сообщения, направляемые по электронным и факсимильным каналам связи.

Во второй главе «Пишем неофициальные письма (разговорный и публицистический стиль)» учащимся предлагается описать некоторые явления культуры разных стран и провести их компаративный анализ, принять или опровергнуть одну из полярных точек зрения, написать эссе как на основе исходного текста, так и собственное.

В третьей главе «Пишем реферат (научный стиль)» обучаемые создают на основе предложенных текстов речевые произведения вторичных жанров, вводят в свой активный словарь лексико-синтаксические структуры, характерные для научных текстов, учатся правильно оформлять библиографию.

Четвёртая глава «Немного теории» содержит сведения об основных понятиях речевой коммуникации, о функциональных стилях речи и функционально-семантических типах текстов. Создавая эту главу, авторы учитывали когнитивно-коммуникативный подход к обучению русскому языку как иностранному.

В приложении помещены рейтерские таблицы, на основе которых предлагается оценивать содержательный и структурный компоненты письменного текста, его лексико-грамматическую правильность. Пояснения к таблицам могут помочь учащимся самим оценить свои тексты в случае самостоятельной работы, хотя пособие созда-

валось прежде всего для аудиторных занятий, так как содержащиеся в нём творческие задания могут иметь разные варианты решения.

При всём стилевом, жанровом разнообразии тексты пособия можно разделить на три группы. В первую входят тексты-источники, представляющие собой образцы речевого поведения в определённой ситуации, своего рода программу коммуникации[6]. Работая с источниками, учащиеся проводят параллельный анализ смысловых и языковых показателей текста, устанавливают информативные центры, определяют характер внутритекстовых смысловых связей, извлекают информацию, необходимую для порождения собственного произведения.

Составляя текстотеку пособия, авторы обращали внимание на его культурную составляющую. Часть текстов написана такими художниками слова, как Иван Сергеевич Тургенев, Владимир Владимирович Набоков, Лев Николаевич Гумилёв, Константин Сергеевич Станиславский, Дмитрий Сергеевич Лихачёв. В пособии содержатся размышления о нравственном качестве межчеловеческих отношений, нравственно-эстетическом отношении к природе, осмысливается исторический процесс и роль человека в этом процессе и т. д. Авторы стремились, чтобы тексты были интересны для иностранцев, хорошо знающих свою культуру, обладающих достаточными знаниями о России и имеющих представление о традициях и обычаях других стран, с представителями которых они хорошо знакомы по совместной учёбе и проживанию в общежитии. Большое внимание при подборе текстов уделялось отражению в них реалий современной жизни; учитывался и возраст участников учебного процесса. Поэтому в пособии нашли место тексты о сверхнародном и сверхвременном в сказках разных народов, об ответственности человека за употребление бранных слов и информация о подготовке к Олимпийским и Паралимпийским играм, которые пройдут в Сочи в 2014 г. Представлен и местный страноведческий материал, знакомящий учащихся с региональными особенностями Донского края. Авторы разделяют мнение, что такая информация расширяет знания иностранцев о стране изучаемого языка и «является неотъемлемым элементом содержания учебного процесса»[7].

В основном тексты-источники, представленные в пособии, имеют вербальное графическое исполнение, но есть и вербальные знаковые тексты. Например, учащимся предлагается познакомиться с материалами таблицы и с текстом, в котором проанализированы табличные данные, и письменно ответить на вопрос: насколько точно в тексте была передана информация таблицы.

Вторую группу составляют тексты, в основном не выходящие за рамки учебной коммуникации и служащие дидактическим материалом для последовательного формирования необходимых навыков и умений. Учебные тексты сконструированы в соответствии с обучающими моделями, своего рода «организующими схемами», имеющими соответствующее лексико-грамматическое наполнение[8]. Учащиеся, знакомясь с этими схемами и формулами речевого этикета, получают таким образом своеобразное руководство к созданию собственных произведений, выполняют задания на определение структурно-смысловой организации письменного источника, на выявление лексических и синтаксических средств, подтверждающих отнесение рассматриваемого текста к произведениям определённого жанра и стиля. Осмысление и отработка таких навыков порождает умения создавать новые единицы речи по аналогии с усвоенными.

Тексты третьей группы в самом пособии не представлены — это произведения, которые предстоит написать самим учащимся в соответствии с речевыми ситуациями; соответствующими, по мнению авторов, естественному использованию языка. В инструкции к заданию указываются параметры выполнения работы, определяется цель письменного высказывания, устанавливается последовательность операций, рассмотренных при работе с учебными текстами, обращается внимание на необходимость учитывать условия и задачи общения.

Например:

Время выполнения задания тридцать минут; объём сообщения — пятьдесят-семьдесят слов. При выполнении задания необходимо учитывать:

1) цель создания сообщения — изложение информации, предназначенной для передачи по факсимильным каналам связи;

2) информационное и лексическое наполнение: выделите основную информацию исходного текста, представьте её в сжатом виде; используйте средства официально-делового стиля речи;

3) соответствие содержания сообщения заданной форме и структуре.

Размышляя о соединении в пособии обучающей и контролирующей частей, авторы пришли к мысли использовать тесты в обучающих целях (от экзаменационных их отличает больший объём, более широкий круг учебных материалов, отсутствие ограничения по времени, наличие таких дополнительных учебно-методических средств, как справочный материал, ссылки, примеры, ключи)[9]. Нельзя не согласиться с исследователями в том, что именно обучающее тестирование на этапе подготовки иностранных учащихся к итоговому тестовому экзамену позволяет систематизировать и откорректировать их знания, навыки и умения, расширить возможности самостоятельной работы, сделав более насыщенным её содержание, и на этом основании рассматриваться как один из способов личностно-ориентированного обучения[10].

Завершая статью, следует отметить, что учебные материалы проходили апробацию в группах иностранных учащихся Южного федерального университета (г. Ростов-на -Дону) и что данная работа выполнена в рамках внутреннего конкурса инновационных научно-образовательных проектов в соответствии с Программой развития «Южный федеральный университет» на 2007–2010 годы.

Примечания

1 *Смирнова Е. В.* Информационно-коммуникационные технологии — существенный фактор в изучении иноязычной письменной речи. — http://www.ict.edu.ru/vconf/files/7207.doc

2 *Добровольская В. В.* Роль и место письменной речи в гибких моделях обучения // Мир русского слова. 2002. № 4. С. 27. — http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_442

3 *Захарова А. И., Лукьянов Е. Н., Парецкая М. Э. и др.* Письмо: Учеб. пос. / Под общ. ред. М. Э. Парецкой. Работа выполнена в рамках внутреннего конкурса инновационных научно-образовательных проектов в соответствии с Программой развития «Южный федеральный университет» на 2007–2010 годы. Готовится к печати в издательстве «Златоуст» как составная часть учебного комплекса этих же авторов «Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному».

4 *Балыхина Т. М.* Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). М., 2003. С. 148.

5 *Белкина Ю. А.* О компетентностно-ориентированном подходе к обучению русскому языку // Русская речь в современном вузе: Материалы Пятой международной научно-практической интернет-конференции. Орёл, 2009. С. 226–230.

6 *Добровольская В. В.* Текст как единица обучения письменной речи // Вестник ЦМО МГУ. 1998. № 1. С. 118–121.

7 *Горянский В. Д.* Вопросы местного страноведения как составная часть лингвострановедческого аспекта преподавания // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Сб. науч.-метод. ст. М., 1979. С. 39–44.

8 *Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. и др.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 1990.

9 *Савченкова И. Н.* Об обучающем потенциале тестового контроля // Теория и практика обучения русскому языку как иностранному: сохранение преемственности и пути обновления. Материалы межвузовской (с международным участием) научно-методической конференции. Ростов-на -Дону, 2007. С. 148–153.

10 Там же.

Научное издание

XXXVIII
МЕЖДУНАРОДНАЯ
ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ:
Выпуск 21
Русский язык как иностранный
и методика его преподавания

16–20 марта 2009 года,
Санкт-Петербург

Ответственный редактор
Н. А. Любимова

Оригинал-макет
М. С. Шишков

Лицензия ЛП № 000156 от 27.04.1999. Подписано в печать 30.10.2009.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Формат 60×84 1/16.
Усл. печ. л. 15,9. Тираж 100 экз. Заказ №
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